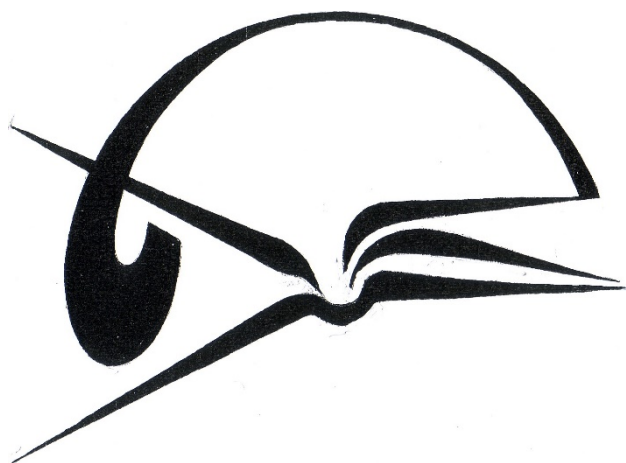


**УПРАВЛЕНИЕ И
ОБРАЗОВАНИЕ**

**MANAGEMENT AND
EDUCATION**



**ПЕДАГОГИКА И
КАЧЕСТВО НА ОБРАЗОВАНИЕТО**

**PEDAGOGY AND
QUALITY OF EDUCATION**

**УНИВЕРСИТЕТ
“Проф. д-р Асен Златаров”, Бургас
Том 18 (3) 2022**

**UNIVERSITY
“Prof. Dr Assen Zlatarov”, Burgas
Vol. 18 (3) 2022**

Главен редактор:
проф. д-р Иван Димитров

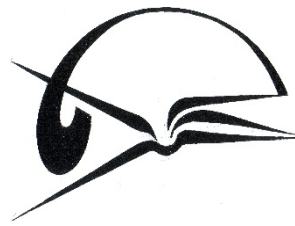
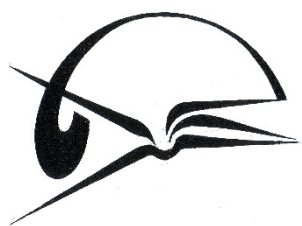
Editor-in-chief:
Prof. Dr. Ivan Dimitrov

**Научен борд, гост-редактори,
рецензенти:**

проф. д-р Николай Дымченко
проф. д-р Жанна Толысбаева
проф. д-р Веска Шивачева
проф. д-р Румяна Папанчева
доц. д-р Божидара Кривирадева
доц. д-р Красимира Димитрова
доц. д-р Надежда Калоянова
доц. д-р Елена Дичева
доц. д-р Тинка Иванова
доц. д-р София Ангелова
доц. д-р Евгения Иванова

**Scientific Board, Guest Editors and
Reviewers:**

Prof. Dr Nikolay Dimchenko
Prof. Dr hab. Zhanna Tolysbaeva
Prof. Dr Hab. Veska Shivacheva
Prof. Dr Rumyana Papancheva
Assoc. Prof. Dr Bozhidara Kriviradeva
Assoc. Prof. Dr Krasimira Dimitrova
Assoc. Prof. Dr Nadezhda Kaloqnova
Assoc. Prof. Dr Elena Dicheva
Assoc. Prof. Dr Tinka Ivanova
Assoc. Prof. Dr Sofia Angelova
Assoc. Prof. Dr Evgenia Ivanova



© **Управление и Образование**
ISSN 13126121

© **Management and Education**
ISSN 13126121

Университет „Проф. д-р Асен Златаров”
Ул. „Проф. Якимов”, 1
Бургас 8010, България

Prof. Dr Assen Zlatarov University
1 “Prof. Yakimov”, Str.
Burgas 8010, Bulgaria

CONTENTS

PEDAGOGY AND QUALITY OF EDUCATION

ACTIVE LEARNING PLATFORM FOR UPSKILLING OR RESKILLING TECHNICIANS AND ENGINEERS IN THE SECTOR OF MACHINE BUILDING AND MECHATRONICS Irena Rashkova, Tsvetelina Petrova	7
BULGARIANS IN THE CULTURE AND EDUCATION OF THE TRANSNISTRIAN REGION OF MOLDOVA Nicolai Dimcenco	11
NURSING AND MIDWIFERY STUDENTS FOR ONLINE EDUCATION DURING COVID-19 Angelina Kirkova-Bogdanova, Daniela Taneva	15
INDIVIDUAL CLINICAL CASES (CASE STUDY) IN THE PRACTICAL TRAINING OF MIDWIFERY STUDENTS Tsveta Hristova, Ivanichka Serbezova	22
HUMAN CAPITAL DEVELOPMENT THROUGH TRAINING AND CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROGRAMMES Silvia Tsvetanska	28
INTEGRATION OF TRADITIONAL AND MODERN METHODS IN SPECIALIZED FOREIGN LANGUAGE TEACHING Teodora Valova, Boyka Petkova	34
THE ADVANTAGES OF GRADUATES IN THE STEM FIELD Tereza Stefanova	41
FACTORS DETERMINING THE APPROACHES FOR HARMONIZATION OF FOLKLORE SONG MATERIAL IN SCHOOL Rumen Poterov, Violin Vasilev	48
SPECIFIC SCHOOL CLASSIFICATION OF THE FORMS OF AGGRESSION AND TAKING THE APPROPRIATE PREVENTIVE ACTIONS TO OVERCOME THE COGNITIVE DISMODERATION INTERCOURSE IN THE SCHOOL Vesela Bozhkova	52
JANUSZ KORCZAK (1878-1942) ABOUT THE NATURE OF PEDAGOGY Mariyana Ilieva	57
INTERACTION BETWEEN TEACHER AND PARENTS IN A MULTICULTURAL AND MULTIETHNIC ENVIRONMENT IN KINDERGARTEN Vanya Bozhilova	65
INTERACTIVE APPROACH FOR BUILDING AN INTEGRATING, VALUE-ORIENTED ENVIRONMENT IN KINDERGARTEN Vanya Bozhilova	71
THE IDEAS OF OVIDE DECROLY AND ATTEMPTS FOR RESSTRUCTURE IN THE BULGARIAN EDUCATION Tinka Ivanova	80
OPPORTUNITIES FOR ACQUIRING HEALTH AND ENVIRONMENTAL COMPETENCIES UNDER THE CONDITIONS OF PRACTICAL TRAINING OF THE TRAINEE-TEACHERS OF SCIENCE Hristivelina Zhecheva	86
HEALTH- ENVIRONMENTAL ASPECTS OF THE EDUCATIONAL CHEMICAL EXPERIMENT Hristivelina Zhecheva	92

A SHORT SPEECH FOR THE AUDIENCE Smilena Smilkova	102
TEAM ORGANIZATION IN THE APPLICATION OF THE TYPES OF GAMES IN PHYSICAL EDUCATION TRAINING IN PRIMARI SCHOOL Dechko Ignatov	108
IMPORTANCE OF ERGONOMIC DESIGN OF SCHOOL FURNITURE FOR HEALTH PREVENTION Zlatka Dimitrova	113
GAME TECHNIQUES FOR UNDERSTANDING THE GENERALIZING MEANING OF THE WORD ET PRESCHOOL AGE Penka Valcheva	118
THE SOCIAL EDUCATION AS A PRIORITY OF THE PEDAGOGICAL ACTIVITY IN A CHILDHOOD AND THE INITIAL STAGE OF EDUCATION Elena Dicheva	125
THE LEGAL UPBRINGING AND CULTURE AS A FACTOR FOR THE SOCIALIZATION OF ADOLESCENTS Elena Dicheva	132
DESIGN THINKING AS AN EDUCATIONAL PERSPECTIVE Nadezhda Kaloyanova	137
ENCOURAGING THE NONSTANDARTNESS IN EDUCATION THROUGH DESIGN THINKING Nadezhda Kaloyanova	146
THE RIGHTS OF THE CHILD AT THE EYE OF ELEN KAY Bozhidara Kriviradeva	154
SCIENTIFIC COMMUNICATIONS OF SCIENTISTS AND CHILDREN AT THE CHILDREN'S UNIVERSITY OF KOKSHETAU UNIVERSITY OF SH. UALIKHANOV Saule Damekova, Nurgul Nurmukhanbetova	160

СЪДЪРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА И КАЧЕСТВО НА ОБУЧЕНИЕТО

ПЛАТФОРМА ЗА АКТИВНО УЧЕНЕ ЗА ПОВИШАВАНЕ НА КВАЛИФИКАЦИЯТА ИЛИ ПРЕКВАЛИФИКАЦИЯ НА ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИЯ ПЕРСОНАЛ В СЕКТОР МАШИНОСТРОЕНЕ И МЕХАТРОНИКА	7
Ирена Рашкова, Цветелина Петрова	
БЪЛГАРИТЕ В КУЛТУРАТА И ПРОСВЕЩЕНИЕТО НА ПРИДНЕСТРОВСКИЯ РАЙОН НА МОЛДОВА	11
Николай Дымченко	
СТУДЕНТИТЕ МЕДИЦИНСКИ СЕСТРИ И АКУШЕРКИ ЗА ОНЛАЙН ОБУЧЕНИЕТО ПО ВРЕМЕ НА КОВИД-19	15
Ангелина Киркова-Богданова, Даниела Танев	
ИНДИВИДУАЛНИ КЛИНИЧНИ СЛУЧАИ В ПРАКТИЧЕСКОТО ОБУЧЕНИЕ НА СТУДЕНТИТЕ АКУШЕРКИ	22
Цвета Христова, Иваничка Сербезова	
РАЗВИТИЕ НА ЧОВЕШКИЯ КАПИТАЛ ЧРЕЗ ПРОГРАМИ ЗА ОБУЧЕНИЕ И ПРОДЪЛЖАВАЩА ПРОФЕСИОНАЛНА КВАЛИФИКАЦИЯ	28
Силвия Цветанска	
ИНТЕГРИРАНЕ НА ТРАДИЦИОННИ И СЪВРЕМЕННИ МЕТОДИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО СПЕЦИАЛИЗИРАН ЧУЖД ЕЗИК	34
Теодора Вълва, Бойка Петкова	
ПРЕДИМСТВАТА НА ЗАВЪРШИЛИТЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ОБЛАСТТА НА STEM	41
Тереза Стефанова	
ФАКТОРИ, ОПРЕДЕЛЯЩИ ПОДХОДИТЕ ПРИ ХАРМОНИЗАЦИЯТА НА ФОЛКЛОРНО-ПЕСЕННИЯТ МАТЕРИАЛ В УЧИЛИЩЕ	48
Румен Потеров, Виолин Василев	
СПЕЦИФИЧНА УЧИЛИЩНА КЛАСИФИКАЦИЯ НА ФОРМИТЕ НА АГРЕСИЯ И ПРЕДПРИЕМАНЕ НА СЪОТВЕТНИТЕ ПРЕВАНТИВНИ ДЕЙСТВИЯ ЗА ПРЕОДОЛЯВАНЕТО НА КОГНИТИВНО ДИСМОДЕРАЦИОННОТО ОБЩУВАНЕ ПРИ ДЕЦАТА ОТ НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ	52
Весела Божкова	
ЯНУШ КОРЧАК (1878-1942) ЗА СЪЩНОСТТА НА ПЕДАГОГИКАТА	57
Марияна Илиева	
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛИ – РОДИТЕЛИ В МУЛТИКУЛТУРНА И МУЛТИЕТ-НИЧЕСКА СРЕДА В ДЕТСКАТА ГРАДИНА	65
Ваня Божилова	
ИНТЕРАКТИВЕН ПОДХОД ЗА ИЗГРАЖДАНЕ НА ИНТЕГРИРАЩА, ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРАНА СРЕДА В ДЕТСКАТА ГРАДИНА	71
Ваня Божилова	
ИДЕИТЕ НА ОВИД ДЕКРОЛИ И РЕФОРМАТОРСКИ ОПИТИ В БЪЛГАРСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ	80
Тинка Иванова	
ВЪЗМОЖНОСТИ ЗА ФОРМИРАНЕ НА ЗДРАВНО-ЕКОЛОГИЧНА КОМПЕТЕНТНОСТ У СТАЖАНТ-УЧИТЕЛИТЕ ПО ПРИРОДНИ НАУКИ	86
Христивелина Жечева	
ЗДРАВНО-ЕКОЛОГИЧНИ АСПЕКТИ НА УЧЕБНИЯ ХИМИЧЕН ЕКСПЕРИМЕНТ	92
Христивелина Жечева	

КРАТКО СЛОВО ЗА ПУБЛИКАТА Смилена Смилова	102
ЕКИПНА ОРГАНИЗАЦИЯ В ПРИЛОЖЕНИЕТО НА ВИДОВЕТЕ ИГРИ ПРИ ОБУЧЕНИЕТО ПО ФИЗИЧЕСКО ВЪЗПИТАНИЕ В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ Дечко Игнатов	108
ЗНАЧЕНИЕ НА ЕРГОНОМИЧНИЯ ДИЗАЙН НА УЧИЛИЩНИТЕ МЕБЕЛИ ЗА ПРЕВЕНЦИЯ НА ЗДРАВЕТО Златка Димитрова	113
ИГРОВИ ПОХВАТИ ЗА РАЗБИРАНЕ НА ОБОБЩАВАЩОТО ЗНАЧЕНИЕ НА ДУМАТА В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ Пенка Вълчева	118
СОЦИАЛНОТО ВЪЗПИТАНИЕ КАТО ПРИОРИТЕТ НА ПЕДАГОГИЧЕСКАТА ДЕЙНОСТ В ДЕТСТВОТО И НАЧАЛНИЯ ЕТАП НА ОБРАЗОВАНИЕ Елена Дичева	125
ПРАВНОТО ВЪЗПИТАНИЕ И КУЛТУРА КАТО ФАКТОР ЗА СОЦИАЛИЗАЦИЯТА НА ПОДРАСТВАЩИТЕ Елена Дичева	132
ДИЗАЙН МИСЛЕНЕТО КАТО ОБРАЗОВАТЕЛНА ПЕРСПЕКТИВА Надежда Калоянова	137
СТИМУЛИРАНЕ НА НЕСТАНДАРТНОСТТА В ОБРАЗОВАНИЕТО ЧРЕЗ ДИЗАЙН МИСЛЕНЕ Надежда Калоянова	146
ПРАВАТА НА ДЕТЕТО ПРЕЗ ПОГЛЕДА НА ЕЛЕН КЕЙ Божидара Кривирадева	154
НАУЧНА КОМУНИКАЦИИ УЧЕНЫХ И ДЕТЕЙ В ДЕТСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ КОКШЕТАУСКОГО УНИВЕРСИТЕТА Ш. УАЛИХАНОВА Сауле Дамекова, Нургуль Нурмуханбетова	160



ПЛАТФОРМА ЗА АКТИВНО УЧЕНЕ ЗА ПОВИШАВАНЕ НА КВАЛИФИКАЦИЯТА ИЛИ ПРЕКВАЛИФИКАЦИЯ НА ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИЯ ПЕРСОНАЛ В СЕКТОР МАШИНОСТРОЕНЕ И МЕХАТРОНИКА

Ирена Рашкова, Цветелина Петрова

ACTIVE LEARNING PLATFORM FOR UPSKILLING OR RESKILLING TECHNICIANS AND ENGINEERS IN THE SECTOR OF MACHINE BUILDING AND MECHATRONICS

Irena Rashkova, Tsvetelina Petrova

ABSTRACT: *This paper presents a problem-based platform for upskilling or reskilling technicians and engineers in the sector of Machine building and Mechatronics so that they are able to meet the high demand of flexible continuous TVET on behalf of companies operating in the above mentioned sectors. It provides a deep insight into its functionalities, course offers, cutting-edge learning techniques, such as flipped classroom, jigsaw, problem solving, small-scale project, etc. Assessment methodology is based on three assessment techniques: reflection by introducing One Minute Paper, observation by introducing Performance Checklist and developing a small-scale project. A special focus is placed on developing / improving digital and presentation skills of technicians and engineers. Finally, the paper describes the expected impact on the trainees entering the Industry 4.0 market, companies, VET providers.*

Key words: industry 4.0, active learning, problem-based and project-based learning, platform for upskilling or reskilling, transversal skills, digital skills, presentation skills

Introduction

People everywhere talk about the digitalization of work and in particular about Industry 4.0, which already affects a large number of companies and employees in the sector of machine building and mechatronics in purely quantitative terms. When it comes to Industry 4.0, however, the sector is also particularly relevant. Industry 4.0 is predominantly understood as a new phase of the industrial revolution which, following the mechanization, electrification and computerization of industry, now with the "Internet of Things" promises a more intelligent and global networking of machines, storage systems and operating resources as cyber-physical systems (CPS). These scenarios combine with a whole range of other technical developments such as 3D printing, adaptive robotics, machine-to-machine (M2M), cloud computing, app economy, business model innovation, smart factory, mobile devices, etc. The aim is a "completely new concept of production automation". Industry 4.0 is a discussion that was initially strongly shaped from the IT perspective.

Despite increasing automation, people are at the heart of Industry 4.0. Because without quali-

fied employees, it will not be possible to sustainably maintain the technological leadership of the machine building industry and its leading position on international markets. Industry 4.0 places new demands on employees - through new technologies, new organizational forms and work processes.

On the way to Industry 4.0 and Education 4.0 in which all important areas of life are digitalized, the demands on companies as well as on each individual employee are changing. Therefore, custom-fit training concepts and qualification measures are of central importance today and also in the future.

Taking into consideration the above needs, their relevance at European level and emergency at regional level, as well as the high demand of flexible continuous TVET on behalf of companies within the partner regions, a consortium of 4 universities, 4 Chambers of Commerce and Industry and a VET provider from Bulgaria, Greece, Poland and Serbia was established so as to develop an Active Learning Community Platform for Upskilling Technicians and Engineers in the sector of Machine Building and Mechatronics.

Exposition

The Active Learning Community Platform (ALCP) for Upskilling Technicians and Engineers in the sector of Machine Building and Mechatronics is a possible solution to bridge the skills gap of the employees so that they are able successfully to cope with industry 4.0 challenges.

It is an open educational resource available in 5 languages: Bulgarian, Greek, Polish, Serbian and English and accessible from www.allcute.eu and via a mobile application. The platform facilitates the access of the target group to TVET provision by using ICT more strategically so that technicians and engineers in the sector of Machine Building and Mechatronics could continuously re-skill and upskill themselves for professional growth and higher level of motivation and satisfaction with their jobs thus resulting in higher company productivity and competitiveness.

ALCP provides the target group with the opportunity to: upskill their STEM, in particular technology and engineering skills and artificial intelligence, so that they can adequately respond to Industry 4.0 fast technological changes thus; secure their positions within the company and having an opportunity for future career development; build/improve their transferable skills such as analytical and critical thinking, problem-solving, communication, etc. so as to best integrated and act in the new working environment; learn in a way that best match their learning styles – intensive use of ICT, short well-visualized texts, learner-centred approach, peer support, learning by doing; develop a “culture of learnability” so as to continuously reskill and upskill in order to successfully respond to the rapid technological changes in the manufacturing sectors.

The ALCP has the following main functionalities:

- A repository with open course materials in the form of PP presentations to be used by both VET teachers and learners.
- A repository with industry-related problems for each course material to be used by both VET teachers and learners.
- A repository with on-line assessment questionnaires for evaluating learners' knowledge.
- An area for peer support.

The teaching methodology applied in the ALCP is blended learning, where ICT is more strategically used. The e-learning part is based on open educational resources - self-study of both theory so that the learners could be prepared in advance for their traditional classroom classes and

practice so that the learners could be better prepared for their jobs through learning by doing in real-life industrial settings.

The traditional classroom part is based on active learning techniques (learner-centred) such as flipped classroom, jigsaw, problem- and project-based learning, think-pair-share, etc., where the learners are able to shape their own learning path by the guidance of a VET teacher. Studying the materials in advance, the learners discuss them in the classroom and solve problems on the basis of what they have already learnt thus improving their critical, analytical and creative thinking, motivation, communication, problem-solving, digital skills, etc. Moreover, they receive peer support and teach each other. The VET teacher is a moderator rather than an instructor and the learners are actively involved in the learning process rather than being passive viewers.

The proposed teaching methodology reflects world-wide state-of-the-art teaching techniques.

ALSP offers courses divided into two sections. The first one includes 8 courses tailor-made for the learning needs of technicians in the sector of Machine Building and Mechatronics. The course titles are as follows:

- Electricity;
- Electrical Drives;
- Pneumatics and electro-pneumatics;
- Hydraulics;
- Vacuum and vacuum technology;
- Optimal use of compressed air;
- Operating CNC Machines;
- Operating automated production system.

The second section comprises 6 courses designed for engineers in the sector of Machine Building and Mechatronics and covers the following topics:

- Basic schemes in automated pneumatic systems;
 - Energy efficiency in pneumatic systems;
 - Hydraulics, proportional hydraulics;
 - Electrical engines and complex electrical drives;
- Automated manufacturing systems;
- Quality assurance, quality control and testing.

Each course is in a form of single PPT presentations covering a short course introduction, the respective topics and additional reading resources. The course duration varies between four and six days and the practice outweighs theory in a ratio of 60% and 40% respectively on average.

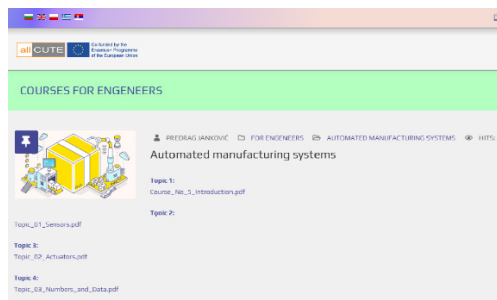


Fig. 1 A course for engineers

An industry-related problem is developed for each course topic that should be solved in a real industry setting. The idea is after acquiring respective theoretical knowledge by implementing self-study, discussions and peer support to put it into praxis by solving problems. This learning approach results in developing and deepening both technical knowledge and skills and transversal skills such as analysis and problem solving, critical thinking, digital literacy, communication, decision making, etc.

Each industry-related problem consists of guidelines resources for teachers, a description of the assignment, instructions for learners how to approach the assignment, solution to the problem, recourses for students, objective, type of classes, duration and category. Most of the problems are designed for teamwork providing the learners with the opportunity to develop interpersonal skills, e.g. communication, organizational skills, leadership, etc.

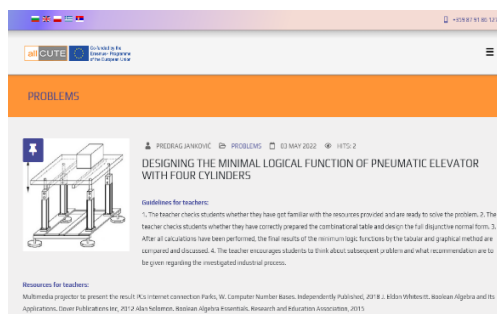


Fig.2 A problem description

While preparing for the respective topic on the next day, learners have the opportunity to enter a forum where they are able to ask for help, answer questions, initiate discussions, share additional topic-related information.

The ALCP is designed only for registered users – learners and teachers. Teachers can create course materials and problems and write comments whereas students can write comments and use the course materials and problems. Therefore,

students can't see some menus – the ones for creating course materials and problems. Teachers and students must log in by entering their username and password.

The ALCP assessment methodology is based on 3 assessment techniques:

- Reflection by introducing One Minute Paper

At the end of the day's lesson learners answer teacher-posed questions (one minute paper) which prompt them to reflect on the day's lesson, e.g. I learned today, I did not understand, I like most, I do not like, I still need to improve, I would like to ask for additional information about, I evaluate my performance today as...

By implementing this assessment technique, the teacher gets useful feedback on how each learner progresses and what difficulties he / she faces, on the one hand, and learners develop their transversal skills to reflect on, analyze, and self-evaluate their performance, on the other hand.

- Observation by introducing Performance Checklist

At the end of day's lesson the teacher completes the Performance Checklist that states specific criteria and allows teachers to gather information and to make judgements about what learners know and can do in relation to the learning outcomes set. Furthermore, it offers systematic ways of collecting data about specific behaviours, knowledge and skills. The areas to assess are knowledge reproduction and organization; knowledge transfer, creativity, problem solving; self-study; motivation for learning; communication, interaction and cooperation competence; digital competence.

- Small-scale project

After completing the course, learners should develop in pairs a small-scale project in a form of a PowerPoint presentation. For each course there are several proposed topics for project work. By working on a small project, learners have the opportunity to show to what extent they have improved their technical expertise, to develop transversal skills, such as team work, communication, problem solving, critical thinking, etc. Last but not least they can also enhance their digital and presentation competence. When conducting this type of assessment, the project work accounts for 40% and the presentation for 60% of the total points.

Where a small-scale project is not suitable, tests could be used to assess learners' knowledge and skills.

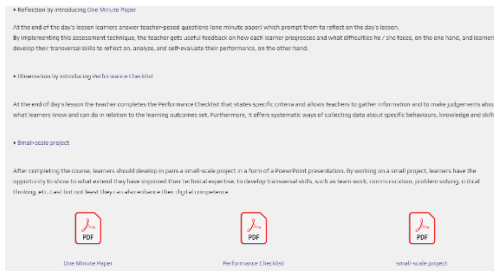


Fig.3 Assessment methodology

Taking into consideration the fact that many learners are not experienced in writing and presenting PPT presentations, ALCP provided the learners with a learning material focusing on how to develop and present a powerful PPT presentation. It delivers information on each working step covering rules of thumbs for the layout (design, colours, fonts, graphics and images), structure (introduction, main part, and conclusion), useful phrases, body language. The most important topics are illustrated by good and bad examples thus drawing the learner attention to mistakes they could commit and showing how to avoid them.

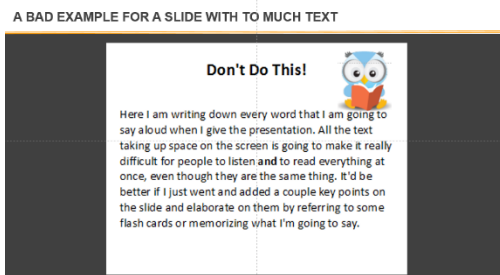


Fig.4 A successful PPT presentation

Another problem ACLP provides a solution for is that most of the VET teachers rarely use active learning techniques and their teaching methodology is predominantly teacher-centred. To cope with this problem and to make the teachers elaborating the courses and problems aware of the new learner-centred teaching approaches a Teacher's ToolKit on Active learning has been developed.

The Teacher's ToolKit available as a PowerPoint presentation gives a brief overview of the advantages of the active learning techniques over the traditional ones, describes the potential challenges the teachers might face when applying them.

Furthermore, it provides a basic but detailed insight into six active learning techniques: flipped classroom, jigsaw, think-pair-share, brainstorming, problem solving and small-scale project.

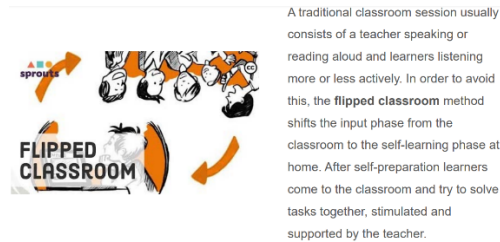


Fig.5 Teacher's toolkit on active learning

A traditional classroom session usually consists of a teacher speaking or reading aloud and learners listening more or less actively. In order to avoid this, the **flipped classroom** method shifts the input phase from the classroom to the self-learning phase at home. After self-preparation learners come to the classroom and try to solve tasks together, stimulated and supported by the teacher.

The implementation of each technique is presented step by step thus facilitating the teachers to integrate it into their teaching process. Last but not least the ToolKit focuses on explaining the key differences between problem-based learning and project-based learning. Combining both techniques or switching between them can make teaching and learning even more effective and meaningful.

Conclusion

The Active Learning Community Platform as an open educational resource will facilitate the access of technicians and engineers in the sector of machine building and mechatronics to continuous technical and vocational education so that companies in this sector have high skilled work force ready to respond to new technical and engineering challenges of the rapidly changing world of manufacturing.

Moreover, the ALCP aims to best match learning styles of young and middle-aged technical and engineering staff by implementing strategically ICT for TVET purposes.

References

1. García-Peñalvo, F. J., Alarcón, H., & Domínguez, Á. 2019 "Active learning experiences in Engineering Education", *International Journal of Engineering Education*, 35(1(B)), pp. 305-309.
2. The European Skills and Jobs Survey (ESJS). <https://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/european-skills-and-jobs-survey-esjs>.
3. Digitales Lernen. Digitale Kompetenzen für Industrie 4.0. <https://www.maschinenbau-institut.de/digitales-lernen/digitale-kompetenzen-fuer-industrie-40>.

Irena Rashkova, senior lecturer
 Tsvetelina Petrova, senior lecturer
 Technical university of Gabrovo
 Department for Foreign Languages and Specialized Training
 5300 Gabrovo, 4 H. Dimitar Str.
irena.rashkova@yahoo.com
petrova.tsvetelina@yahoo.com



БЪЛГАРИТЕ В КУЛТУРАТА И ПРОСВЕЩЕНИЕТО НА ПРИДНЕСТРОВСКИЙ РАЙОН НА МОЛДОВА

Николай Дымченко

BULGARIANS IN THE CULTURE AND EDUCATION OF THE TRANSNISTRIAN REGION OF MOLDOVA

Nikolai Dimcenco

ABSTRACT: *The article is sanctified to the culture of Bulgarians in east Moldova. Traditions, art, literature of Bulgarians of the Dniester region of Moldova, are in-process investigated. Activity of Bulgarians is analysed on maintenance of the folk culture.*

Key words: culture, literature, multicultural, cultural heritage, national society of culture.

Введение

Статья посвящена исследованию роли болгар в развитии культуры и просвещения полиэтнического Приднестровского региона Республики Молдова.

Изложение

В Приднестровском регионе Молдовы существует большая болгарская диаспора, центром которой стало село Парканы. Парканы – одно из крупнейших поселений болгар вне территории этнической родины. Парканы – единственное болгарское село в Приднестровье. В этом селе, расположенном между Тирасполем и Бендерами, живут 10,2 тыс. человек, из них до 80% – болгары. Всего в Приднестровье проживает около 16 тыс. этнических болгар. Известно, что заселение Паркан болгарами относится к 1806 году.

Но удивительным при этом является наличие могильных надписей с болгарскими именами еще более раннего периода, что, конечно, можно объяснить неоднородным этносо составом казаков, поселившихся в Парканах ранее. В основном там преобладали украинские фамилии, которые и до сих пор имеются в селе. Ныне они уже звучат как болгарские, т.к. первые поселенцы были в основном ассимилированы болгарами, составлявшими впоследствии большинство населения.

Парканы не были единственным населенным пунктом с болгарским населением в Приднестровье, каким являются сегодня. При формировании Бугского казачьего войска в 1790 году в его состав вошло около 500 болгарских семейств, составлявших значительную его часть, расселенных затем в различные волости Херсонской губернии. После Ясского мирного договора приток болгар, особенности бессарабских, на территорию Приднестровья усилился. В результате к началу XIX века большое количество болгарского населения проживало в Тирасполе, Дубоссарах, Григориополе и близлежащих селах, которые затем выселялись, а оставшиеся ассимилировались, о чем говорят до сих пор имеющиеся болгарские фамилии среди молдаван и других поселенцев этих мест.

Уже в советское время, в результате общих процессов урбанизации середины XX века и далее, в города и близлежащие села региона стали поселяться выходцы из болгарских сел территории бывшей Бессарабии, относящиеся сегодня к территории Молдовы и Украины. В результате в Приднестровье стали проживать около 20 тыс. болгар, половина из которых местного, парканского происхождения, остальные – в основном бессарабские болгары. Больше всего болгар, кроме Паркан, имеется в Бендерах – около 4 тыс., Тирасполе – около 3 тыс., а также прилегающих к ним поселках и селах (Днестровск, Сукля, Кицканы и др.).

В целом, болгарский компонент на территории края сосредоточен в центральной его части, возле столицы, хотя болгары есть в Рыбнице, Дубоссарах и др., также приехавшие из болгарских сел территории бывшей Бессарабии.

Болгары региона тесно взаимодействуют с другими этносами в полиэтнических условиях Приднестровского края, развивая свою национальную культуру и литературу.

Развивается и болгарская литература края. Город Тирасполь – родина известного болгарского писателя Георгия Порфирьевича Стаматова (1869-1942). Детство провел в Одессе, Аккермане и Николаеве. Затем переехал в Болгарию. Закончил юридический факультет Женевского университета. Несколько десятков лет служил судьей в разных городах Болгарии. Последние годы прожил в Софии. Начиная с 1905 г., выходят сборники рассказов болгарского писателя: «Избранные сборники и рассказы» (1905), «Наброски» (1915), «Палладины» (1924), «Пылинки» (1924).

Традиции болгарской литературы продолжил приехавший в край болгарский филолог и поэт Атанас Стоев (1944-2004). Атанас Георгиевич жил и работал в болгарском городе Варна. Окончил факультет болгарской филологии Софийского университета им. Св. Климента Охридского. Лауреат национальных литера-турных конкурсов. Член Союза болгарских писателей, Союза писателей Приднестровья. Автор 22-х поэтических сборников, 3-х сборников новелл и рассказов, четырех романов. С осени 2001 года преподавал болгарский язык и литературу в школах села Парканы, в Приднестровском государственном университете. Скоропостижно скончался в 2004 году. Именем Атанаса Стоева была названа Парканская средняя школа.

Парканский период в творчестве самого А. Стоева становится особенным явлением – по собственному признанию поэта. За три года он создает три поэмы о Болгарии и Приднестровье, циклы стихов, пишет и публикует несколько очень острых статей.

Справедливыми считаются слова Атанаса Стоева: «Да, има нещо между този край и моя край далечен» – «Дыханье родины моей мне слышится под небом здешним» («Атавистична изповед пред Днестър» – «Атавистическая исповедь перед Днестром») (Стоев, 2003: 20).

Вот как характеризовал творчество Атанаса Стоева болгарский краевед из Приднестровья Петр Жеков: «Невероятна смес от обичаи и езици, навици и закони, потиснати желания, дълг и патриотизъм, днешна безпросветност и съмнения в бъдещето, човешки и нечовешки отношения, скрити и явни желания, страх от клюки и самота, ала и естествена потребност за един миг щастие, за възможност поне за кратко време да спреш, да застанеш малко встрани от непоносимите проблеми – всичко това, което се нарича пълнокровен човешки живот, е предмет на изследванията на поета, в които той сам е и участник на събитията, и обект на това изследване» – («Невероятна смесъ обычаев и языков, правил и законов, подавленные желания, долг и патриотизм, сегодняшняя беспросветность в будущем, личные и неличные отношения, скрытые и явные желания, страх клеветы и одиночества, а вместе с тем и естественная потребность в мгновении счастья, возможности хотя бы на миг остановиться, отстраниться от невыносимых проблем – всё то, что называется полнокровной человеческой жизнью, – является предметом исследования поэта, в котором он сам и свидетель, и участник, и объект исследования»).

Из известных деятелей науки и культуры Приднестровья – этнических болгар, можно назвать ректора Приднестровского государственного университета, доктора наук, профессора, академика С.И. Берилу.

Степан Иорданович родился 20 января 1951 г. в СССР. С 1958 г. по 1973 г. учился в школе п. Бессарабка, затем поступил на физический факультет Кишиневского государственного университета. Трудовую деятельность начал в 1973 г. в г. Комрате (Молдавия) учителем физики в школе. В 1975 г. поступил в аспирантуру без отрыва от производства. В 1979 г. защитил кандидатскую, а в 1991 г. – докторскую диссертацию. С 1993 г. – профессор.

После аспирантуры работал научным сотрудником в различных должностях в Институте прикладной физики АН МССР. С 1991 г. – заведующий кафедрой Тираспольского государственного корпоративного университета, с 1993 г. – декан физико-математического факультета.

В 1996 г. на демократической и альтернативной основе был избран коллективом вуза ректором Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко, после чего четыре раза избирался

на эту должность. Им опубликовано более 350 научных и научно-методических работ, две монографии, зарегистрировано научное открытие (совместно с Е.П. Покатиловым и В.М. Фоминым), которое положило начало новому направлению в области экспериментальной физики (1999).

С момента вступления в должность ректора С.И. Берил направил усилия коллектива на реализацию государственной программы по выводу университета из кризиса. Программа сыграла важную роль в становлении вуза как ведущего образовательного и научного центра Приднестровья. Она способствовала успешному решению кадровой проблемы, укреплению и развитию материально-технической базы, а также вхождению университета в международное научно-образовательное пространство.

Большое внимание ректор уделяет структурным преобразованиям университета, направленным на повышение качества учебного процесса и научно-исследовательской работы. На базе исторического и юридического факультетов при университете был создан Институт истории, государства и права. В 2006 г. на базе филологического факультета создан Институт языка и литературы с культурными международными центрами русского языка, украинского языка, французского языка, английского языка, болгарского языка. Сегодня в вузе обучаются около 12 тысяч студентов. В настоящее время ПГУ представляет собой один из ведущих университетов на юго-западе постсоветского пространства. С.И. Берил внес значительный вклад в организацию высшего профессионального образования и науки региона.

Плодотворную деятельность по развитию болгарского языка, литературы, народных традиций ведут в региональные Общества болгарской культуры и Центр болгарской культуры при Институте языка и литературы Приднестровского государственного университета.

В селе Парканы Приднестровья была создана болгарская община, основной целью деятельности которой является удовлетворение этнических культурных, духовных, образовательных, социальных, экономических и других потребностей, а также защита законных интересов членов общины. На учредительном собрании был принят устав общины, избрано правление,

председателем которого стал действующий глава сельской администрации Петр Николаев.

Важным событием в культурной жизни болгар Приднестровского края стало торжественное открытие в 2008 году в болгарском селе Парканы памятника Василию Левскому – революционеру, участнику освободительного движения, национальному герою Болгарии. Бронзовый бюст Василия Левского был отлит в Софии. Гранит, которым выложен постамент, взят в горах у Рильского монастыря – одном из святых мест Болгарии. По случаю открытия памятника в Парканы прибыли представители болгарской диаспоры из Приднестровья и Молдавии, а также почетные гости из Болгарии. Памятник «Апостолу свободы» – так в Болгарии называют Василия Левского, – создавали при помощи министерств иностранных дел и культуры Болгарии, Софийского фонда имени Василия Левского и местной болгарской общественности.

Посол Болгарии в Молдавии Николай Илиев признался, что сначала отнесся к проекту скептически, однако вскоре изменил свое мнение. «Я знаю, что создать памятник – не так просто, причем дело не только в финансовом вопросе, но и в бюрократическом. А сегодня, сегодня – великий день для Болгарии», – сказал он. Посол Болгарии в Молдавии решением парканского местного Совета стал почетным гражданином села.

Важным шагом в развитии болгарской культуры стало открытие при Институте языка и литературы Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко Центра болгарской культуры. Руководит центром кандидат философских наук, доцент Евгения Ивановна Пейкова.

«Мы поддерживаем связь с нашей этнической родиной – Болгарией. Тесно взаимодействуем с Посольством Болгарии в Республике Молдова, которое помогает литературой и преподавательским составом и решает наши различные проблемы», – говорит руководитель Центра болгарской культуры доцент Евгения Пейкова. При Институте языка и литературы была создана секция болгаристики, руководителем которой стала выпускница Пловдивского университета И.А. Чикина.

Традиционно в Центре болгарской культуры проводится мероприятие «Българин

да се наречам – първа гордост за мене!», цель которого – популяризация болгарского языка, литературы, культуры в Приднестровье и приобщение подрастающего поколения края к духовным ценностям болгар.

Частым гостем болгарских народных праздников является Фольклорный ансамбль «Глась», который действует при Приднестровском институте искусств им. А.Г. Рубинштейна.

Следует отметить, что из основных проблем в развитии и распространении самобытной болгарской культуры в Приднестровье можно назвать: нехватка преподавательских кадров, трудности при организации практика студентов в Болгарии, недостаточный научный и культурный обмен между университетами Болгарии и Приднестровским государственным университетом им. Т.Г. Шевченко.

Выводы

Исследование показало, что болгарский язык и культура являются неотъемлемой частью полиэтнического пространства Приднестровского региона Молдовы, расположенного на левом берегу реки Днестр. Болгары сохраняют свою культуру наряду с молдаванами, русскими, украинцами, гагаузами, армянами, евреями и другими народами.

Литература

1. Аствацатуров Г. 1995. *Заселение Парканской колонии в начале XIX века* //

Международная научно-практическая конференция «Славянские культуры в инонациональной среде. – Кишинев.

2. Аствацатуров Г. 1995. Очерки истории села Парканы, часть I. – Бендеры.

3. Аствацатуров Г. 1996. Очерки истории села Парканы, часть II. – Кишинев.

4. Державин Н.С. 1914. Болгарские колонии в России. Таврическая, Херсонская и Бессарабская губернии: Материалы по славянской этнографии. – София.

5. Милова Н. 2011. Творчество Атанаса Стоева в контексте приднестровской литературы: лингвокультурологический анализ ономастикона трех поэм Парканского периода // *Культурологический альманах «Приднестровское наследие»*, вып. №4 – Тирасполь.

6. Пейкова Е.И. 2009. История болгарской диаспоры Приднестровья // *Культурологический альманах «Приднестровское наследие»*, вып. №2 – Тирасполь.

7. Стоев А. 2003. От бръчките на вечно-стга. – Тирасполь.

Дымченко Николай Викторович,
Доктор философии (Ph.D), профессор,
Проректор НУО ВППО
«Тираспольский
межрегиональный университет»,
MD-3300, Молдова, г. Тирасполь

E-mail: naslediepmr2008@yandex.ru



СТУДЕНТИТЕ МЕДИЦИНСКИ СЕСТРИ И АКУШЕРКИ ЗА ОНЛАЙН ОБУЧЕНИЕТО ПО ВРЕМЕ НА КОВИД-19

Ангелина Киркова-Богданова, Даниела Танева

NURSING AND MIDWIFERY STUDENTS FOR ONLINE EDUCATION DURING COVID-19

Angelina Kirkova-Bogdanova, Daniela Taneva

ABSTRACT: Educational systems around the world have been and still are, under enormous pressure from the emergency created by the COVID-19 pandemic. Long periods of lockdown have created difficulties and challenges for education across its spectrum, especially for health professions, which require both theoretical and solid practical training. This study aims to find out how students cope with the challenges of distance learning, what difficulties they encounter and what their preferences are. The study was conducted through an instant anonymous survey in the 2020/21 academic year among first, second and third-year students in "Nurse" and "Midwife" majors from the Faculty of Public Health at the Medical University - Plovdiv. The students' attitudes to e-learning and distance learning, during and after the pandemic, to communication in the learning process and e-testing were studied. The choice of "full distance learning during the pandemic" was cited by less than a quarter of respondents, 24.88%, which shows that students are critical of the educational gaps that distant training of nurses and midwives can create. The majority of students, 80.38%, identify face-to-face communication regarding the learning process as important. More than half of the respondents, 51.20%, believe that the assessment by a remote examination test is as reliable as a face-to-face exam. Educational materials in video format are preferred by students. The course of study and the self-assessment of computer literacy are factors that determine the students' opinion. Online learning is more acceptable for second-year and third-year students who have some professional experience. Distance learning in health care is more applicable and more effective when it is not at the beginning of the training, and students with developed professional knowledge and skills are more motivated to learn from a distance. An important prerequisite for motivation for distance learning is good computer literacy.

Keywords: nurse, midwife, education, e-learning, COVID-19

Въведение

Образователните системи по целия свят бяха и все още са подложени на огромен натиск от извънредната ситуация, която създаде пандемията от Ковид-19. Дългите периоди на затваряне създадоха трудности и предизвикателства пред образованието в целия му спектър – за свидетелство, диплома, сертификат или удостоверение. Внезапното и спешно преминаване към обучение в електронна среда беше стрес особено за здравното и медицинско образование, при което практическите умения се изграждат в специализирани кабинети и до леглото на болния. Електронното обучение не е новост, образователните институции, включително Медицински университет - Пловдив бяха в процес на въвеждане на електронни форми на обучение, съобразно спецификата на преподаваните дисциплини и характеристиките на студентите, преди пандемията. Зна-

чима предпоставка за въвеждането на е-обучение в Медицински университет – Пловдив бе разработването на отделни модулни компоненти и Интернет решения за подобряване на образователната среда още преди обявяването на извънредното положение в страната ни (Tarnovska, Stoyanova, & Dimova, 2021).

Софтуерните решения, които МУ-Пловдив предложи на своите преподаватели и студенти за провеждане на дистанционен учебен процес в периодите на затваряне, бяха MSOffice, предимно MSTEams, MSForms, SharePoint и системата за управление на електронно учебно съдържание Moodle, която беше интегрирана в MSOffice. Интерактивната образователна среда измести традиционното обучение в условия на пандемия, като осигури условия за реализация на ефективна групов динамична среда между субектите в учебния процес, ръководена и направлявана от преподавателя (Kasnakova & Hadzhieva, 2020).

Преминаването към дистанционно обучение може да се счита не само за тест на връзката между присъственото и онлайн обучението, но и като ускорител на преминаването към нова образователна система (Edelhauser & Luru-Dima, 2020). Пандемията от Ковид-19 промени статуса на медицинското и здравно образование такова, каквото го познаваме – все още неясно за добро или за лошо, но се очаква да има значими промени (Brown, et al., 2021). Начинът, по който преподаваме и начинът, по който студентите учат със сигурност ще се променят. За да бъде промяната за добро, за изграждане на знаещи и можещи медицински сестри и акушерки, е важно да разпознаем и отсеем рационалните и положителните новости, за да ги превърнем в нови възможности.

Има изследвания, които показват положително, но критично отношение към електронното обучение на студентите по здравни грижи в Медицински университет – Пловдив (Mihaylova, Uchikov, & Staynova, 2018), (Tsokova, Taneva, Tornyoova, & Cherkezov, 2017). Студентите ни имат умения, навици и информационна грамотност за ефективно компютърно подпомагано учене. Въпреки това, времето за преминаване към изцяло дистанционно обучение беше изключително кратко. Как студентите ни в специалностите „Медицинска сестра” и „Акушерка” се справят с пре-

дизвикателствата на дистанционното преподаване и учене, какви трудности срещат и какви предпочитания имат, са въпроси, на които търсим отговор в това проучване.

Материали и методи

Проучването е проведено през учебната 2020/21 година сред студенти първи, втори и трети курс от специалности „Медицинска сестра” и „Акушерка” от Факултета по обществено здраве на Медицински университет – Пловдив чрез моментна анонимна анкета. Участие взеха 209 студенти. Факториални променливи са курс на обучение, самооценка на компютърната грамотност, предишен опит с електронно обучение и наличие на друг член от домакинството, който учи в електронна среда. Изследвани са отношенията на студентите към електронното и дистанционното обучение, по време на и след пандемията, към комуникацията в учебния процес и към електронното тестово изпитване. Статистическата обработка е направена с SPSS v.19, чрез непараметрични методи на Крускал-Уолис, Ман-Уитни и Пиърсън χ^2 . Прието е ниво на значимост $\alpha=0,05$.

Резултати и обсъждане

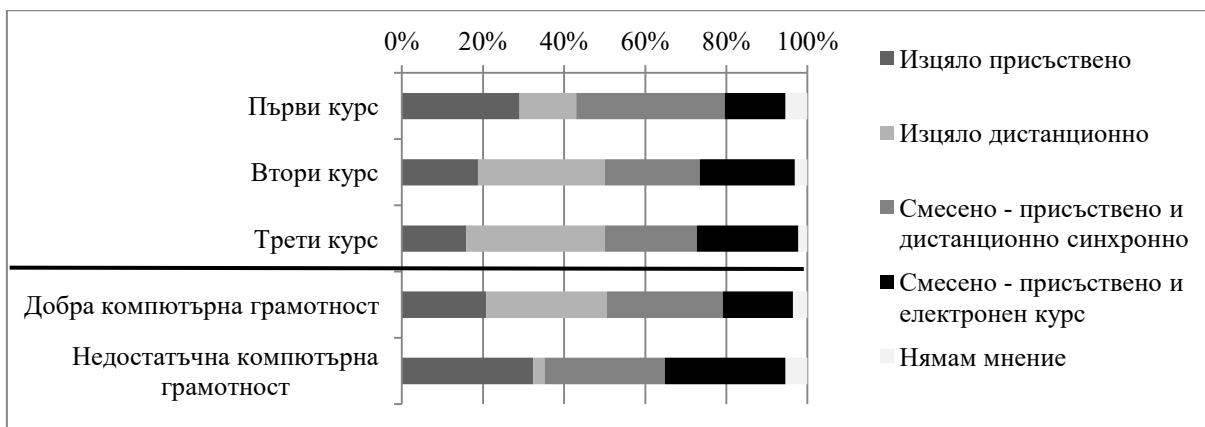
Разпределението на студентите по курсове и специалности е дадено в Таблица 1.

Таблица 1. Разпределение на участниците по специалности и курсове

Курс	Медицинска сестра		Акушерка	
	N	%	N	%
Първи	86	48,04	10	33,33
Втори	52	29,05	13	43,33
Трети	41	22,91	7	23,33
Общо	179	100	30	100

Средната възраст на участниците е $23,75 \pm 6,892$ години. От тях само 31 (14,83%) заявяват, че са учили в електронна среда преди пандемията. Студентите, които оценяват компютърната си грамотност като достатъчно добра, за да се справят с дистанционното обучение са 172 (82,30%). Близко половината от тях, 100 (47,86%), не учат сами вкъщи, а имат поне един член от домакинството, който учи в електронна среда.

Попитахме студентите кой начин на обучение е най-приемлив, според тях, с оглед на пандемичната обстановка и открихме, че няма доминираща предпочитана форма. Изборът на студентите статистически значимо зависи от курса на обучение ($P=0,02$) и самооценката на компютърната грамотност ($P=0,009$). Резултатите са представени на Фигура 1.

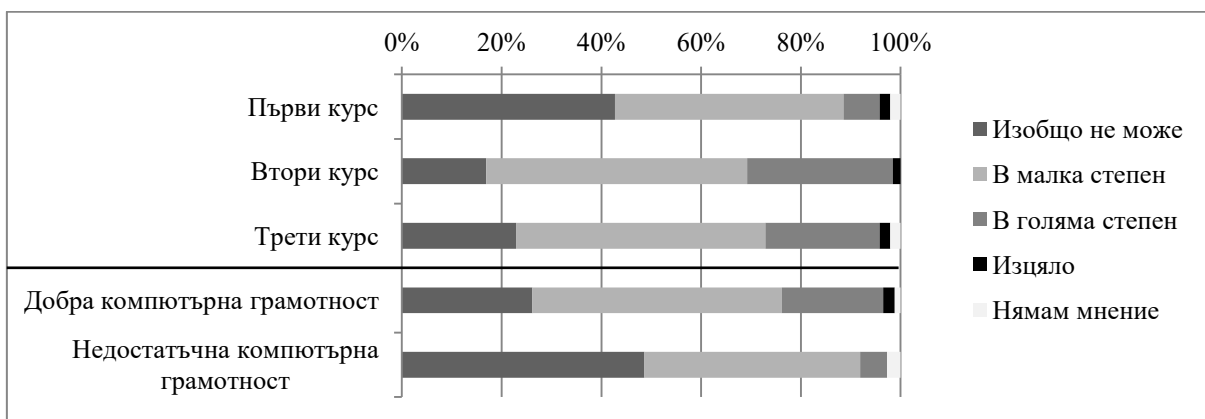


Фиг. 1. Предпочитания на анкетираните за форма на обучение по време на пандемията

Малка част от първокурсниците, в сравнение със студентите от втори и трети курс, желаят изцяло дистанционно обучение, въпреки заплахата за здравето в пандемията. Новопостъпилите в тези специалности имат сериозни основания за това. Те не са запознати с избраната професията, която освен задълбочена теоретична подготовка, включва специфични психо-моторни умения, отношения и нагласи, които се изграждат чрез практическа работа и в директен контакт с пациентите. Студентите от по-горните курсове имат натрупан практически опит и за тях е по-понятно да учат дистанционно. Увереността в компютърните умения също виждаме, че дава увереност на студентите да се справят с предизвикателствата на ученето от разстояние. Важно е да отбележим, че изборът „изцяло дистанционно обучение по време на пандемията” е посочен от помалко от една четвърт анкетираните, 51 (24,88%), което показва, че студентите са критични към дефицитите в подготовката, които

неприсъственото обучение на медицински сестри и акушерки може да създаде.

Обучението е добро, когато личният контакт с преподавателя е неизменна част (Marinova, 2020). Ефективното взаимодействие между преподаватели и студенти е едно от изискванията за високо качество на обучението, което остава актуален проблем в условията на пандемия от COVID-19 (Tarnovska, Stoyanova, Parashkevova, & Marinova, 2022). Анкетираните от нас студенти се обединяват около мнението, че дистанционната синхронна комуникация с преподавателя, например събрание в MStTeams, не заменя личния контакт с преподавателя, 63 (30,14%) отговора или го заменя в малка степен, 102 (48,80%) отговора. И тук откриваме статистически значима зависимост на мнението на студентите от курса им на обучение ($P < 0,0001$) и увереността им в компютърните им умения ($P = 0,002$) (Фигура 2).



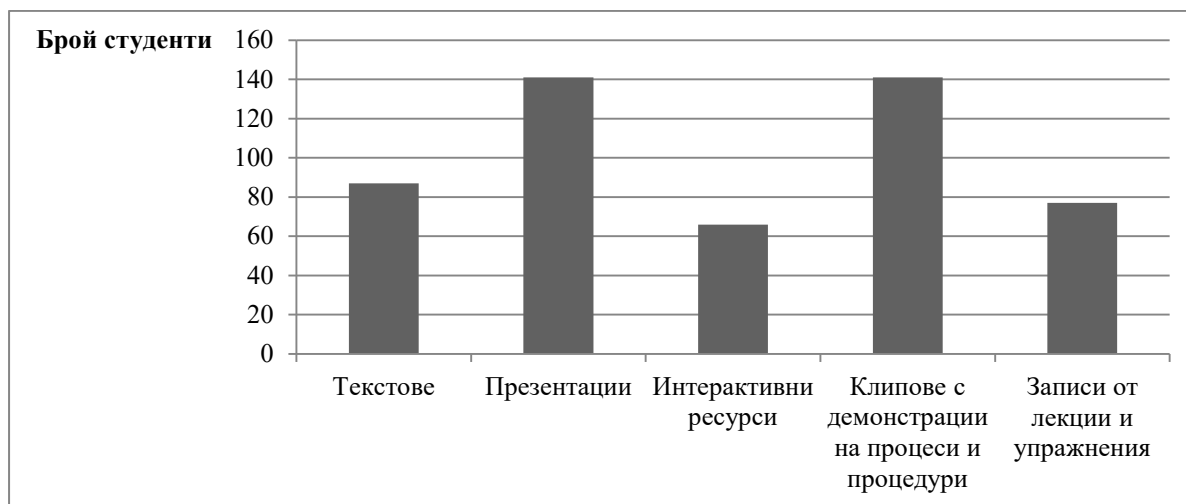
Фиг. 2. Отговори на въпроса „Може ли дистанционната синхронна комуникация с преподавателя да замени личното присъствие?”

По-голямата част от студентите, 168 (80,38%) определят комуникацията лице в

лице по отношение на учебния процес като важна. Личният контакт с колегите също липсва на студентите, 102 (48,80) заявяват, че им липсва много, докато на само 33 (15,79%) не им липсва.

Не по-малко важно от комуникацията с преподавателя и в групата е ресурсното осигуряване на учебния процес при електронно обу-

чение. Учебното съдържание трябва да е достатъчно за постигане на учебните цели, да е мотивиращо и ангажиращо и да е в подходящ формат за лесно усвояване. Фигура 3 показва предпочитаните от студентите формати. Не установихме статистически значимо влияние на факториалните променливи върху избора на анкетираните.

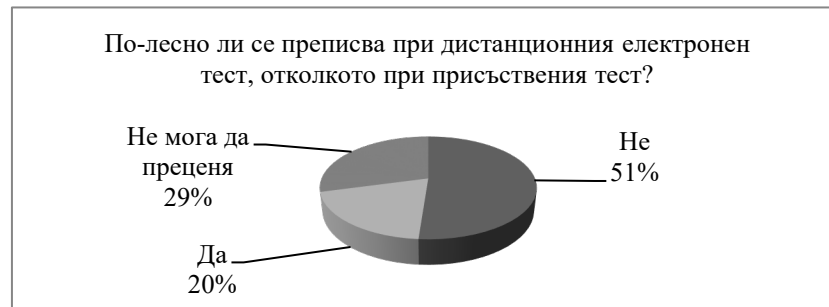


Фиг. 3. Предпочитани формати на учебно съдържание

Интерактивното съдържание (задания, уроци с въпроси др.) е най-малко предпочитано, въпреки високата си обучителна стойност. Възниква въпросът защо образователни материали, които изискват вниманието и ангажираността на студентите по време на дистанционния учебен процес не са желани от тях. Това изследване не дава отговор на този въпрос, но можем да предположим какви са причините – материалите за учене са много и студентите се чувстват «затрупани», съдържанието не е подбрано и структурирано подходящо и студентите се чувстват «изгубени», слаба мотивация за учене, разсейваща домашна среда и т.н. Изненадващо желани са презентациите, като се има предвид, че предназначението им е да онагледят съдържание, а не бъдат пълноценен учебен ресурс. Можем да обясним това с масовото днес използване на презентации, обикновено PowerPoint, по време на учебни часове и предоставянето им на студентите. Много преподаватели също така предпочитат, по различни причини, да създават пасивно учебно съдържание чрез PowerPoint, а

не Word. Видеоматериалите и най-вече клипове с демонстрации на процеси и процедури са предпочитани от обучаемите. Въвеждането на видеоматериали в обучението на специалисти по здравни грижи се доказва като необходимо, полезно и желано от Добрилова и Янкова (Dobrilova & Yankova, 2021). Според авторите традиционните образователни модели трябва да се променят, за да отговорят на развиващото се информационно общество и това създава предизвикателства пред преподавателите да разработват и прилагат видео дидактически материали в здравното образование.

Сериозно предизвикателство в провеждането на онлайн учебен процес от разстояние беше осигуряването на надеждна и обективна изпитна процедура. Попитахме студентите дали смятат, че преписването е по-лесно при дистанционния електронен тест, отколкото при присъствия (Фигура 4). Не открихме статистически значимо влияние на факториалните променливи върху отговорите на студентите.

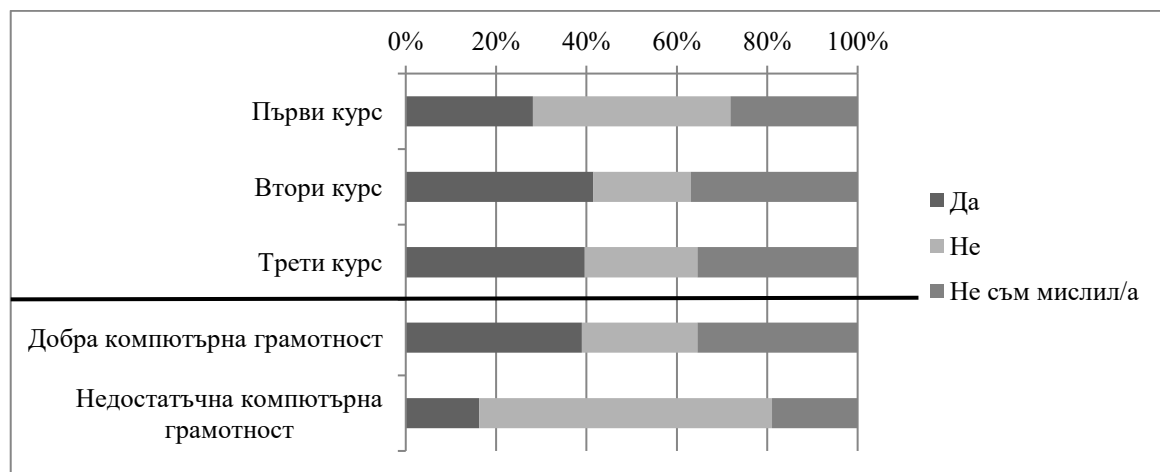


Фиг. 4. Мнение на студентите за възможността за измама при дистанционното тестово изпитване

Въпреки че повече от половината от анкетиранияте смятат, че оценяването чрез дистанционен изпитен тест е надеждно като присъственото, относителният дял, на тези, които считат, че при това оценяване възможността за измама е по-голяма, не е малък. Електронният тест има своите предимства и навлиза в образователната практика преди пандемията, а опитът ни по време на затварянето показва, че са необходими мерки за намаляване на възможностите за измами. Такива мерки са създаване на зали за изпити в контролирана среда, провеждане на онлайн тестове в системи за управление на учебно съдържание, които имат инструменти за обективизация, например генериране на тестове на случаен принцип, създаване на тестови въпроси, които измерват високи когнитивни нива и др. Провеждането на

валидно и надеждно оценяване на постиженията на студентите е винаги актуален въпрос и електронните изпитни форми, подходящо използвани, могат да допринесат за това.

Най-динамично е развитието на електронното обучение в сектор „Здравеопазване“ (Cheng, и др., 2014), като предпоставки за това са трансфера на знания и баланса между работа и образование (Koch, Fabhauer, & Reiber, 2019). Попитахме студентите дали са склонни да надграждат образованието си дистанционно и открихме статистически значими разлики в отговорите в зависимост от курса на обучение ($P=0,034$) и самооценката на компютърните им умения ($P<0,0001$). Резултатите са представени на Фигура 5.



Фиг. 5. Отговор на въпроса „Склонни ли сте да надграждате образованието си дистанционно“

Значително по-големият относителен дял на първокурсниците, които не желаят да учат дистанционно и при евентуално след-дипломно обучение, в сравнение с втори и трети курс, отново показва трудно адаптиране към

онлайн обучението при тези студенти. Начинаещите студенти нямат опит, нямат професионални умения, а те трудно могат да бъдат създадени във виртуална среда. Студентите от

горните курсове, които са и по-близо до решението дали ще продължат следдипломно обучение, демонстрират по-голяма готовност за дистанционно надграждане на квалификацията си. Налага се изводът, че дистанционното обучение по здравни грижи е по-ефективно и приложимо, когато не е в началото на обучението, а студентите с изградени професионални знания и умения са по-мотивирани да учат от разстояние.

Увереността в компютърните умения също е определящ фактор за желанието за дистанционно учене. Въпреки приятелски настроен интерфейс на софтуера за учене и приемането, че младите хора се справят добре с работата с компютър, очевидно все още съществува бариерата от недостатъчната компютърна грамотност. Повишаването на уменията на студентите да работят с различни софтуерни продукти резултира не само в по-добрата им подготовка и мотивация за ефективно електронно учене, а и за успешното им професионално реализиране.

Изводи и заключение

Проведеното проучване на отношението на студентите от специалности „Медицинска сестра” и „Акушерка” към онлайн обучението през периодите на затваряне по време на пандемията от Ковид-19 позволява да направим следните изводи:

1. Студентите са критични към пропуските в професионалните компетенции, които изцяло неприсъственото обучение на здравни кадри създава.

2. Онлайн обучението е по-приемливо за студентите след първи курс, които имат определен професионален опит.

3. Важна предпоставка за мотивация за дистанционно обучение е добрата компютърната грамотност.

4. Обучителните материали във видео формат са предпочитани от студентите.

Електронното обучение, в неговата смесена форма, ще продължи да навлиза в преддипломната подготовка на медицински сестри и акушерки. Предпоставки за това са съвременните софтуерни платформи, внедрени по време на пандемията, обучените преподаватели да работят с тях и да създават качествено електронно съдържание и създадените добри практики. Въпреки, че това изследване е моментно и ограничено в две специалности, то

извежда ключови фактори за бъдещия успех на електронната образователна форма.

Литература

Brown, A., Kassam, A., Paget, M., Blades, K., Mercia, M., Kachra, R. 2021. Exploring the global impact of the COVID-19 pandemic on medical education: an international cross-sectional study of medical learners. *Canadian Medical Education Journal*, 13(3): 28-43.

Cheng, B., Wang, M., Morch, A., Chen, N.-S., Kinshuk, Spector, J. 2014. Research on e-learning in the workplace 2000–2012: A bibliometric analysis of the literature. *Educational Research Review*, 11:56-72.

Dobrilova, P., & Yankova, G. 2021. Analysis of the need to introduce video didactic materials in health care training. *Educational Alternatives*, 19: 108-114.

Edelhauser, E., Lupu-Dima, L. 2020. Is Romania Prepared for eLearning during the COVID-19 Pandemic? *Sustainability*, 12: 5438.

Kasnakova, P., Hadzhieva, B. 2020. Motivation and opportunities of distance learning at the view of medical college students during the COVID-19 pandemic. National Scientific-Practical (On Line) Conference With International Participation "Nurses and Midwives - A Ker Resource in Modern Healthcare", Stara Zagora: Publishing House "Kota", pp. 327-333.

Koch, L. F., Fabhauer, U., Reiber, K. 2019. E-Learning in bachelor-level nursing education in Germany and the role of the nurse educator - a Delphi survey. *Pfelege*, 32(1): 31-46. doi:10.1024/1012-5302/a000653

Marinova, D. 2020. Trends in e-learning in massage therapy - technical and pedagogical solutions. *Pedagogy*, 92(7): 28-38.

Mihaylova, A., Uchikov, P., Staynova, R. 2018. Study the Opinion of Pharmacy Students on Electronic Learning in Moodle. *Knowledge - International Journal*, 26(2): 565-568.

Tarnovska, M., Stoyanova, R., Dimova, R. 2021. Medical Education during a COVID-19 Pandemic - Challenges and Perspectives for

Academic Staff. *Management and Education*, 17(3): 34-39.

Tarnovska, M., Stoyanova, R., Parashkevova, B., Marinova, J. 2022. Digital teacher - students interaction in online training at medical universities. *Strategies for Policy in Science and Education*, 30(1): 90-100.

Tsokova, Y., Taneva, T., Tornyova, B., & Cherkezov, T. 2017. Undergraduate healthcare students' attitude to e-learning at Medical University - Plovdiv. *CBU International Conference Proceedings*, Prague, pp. 855-861. DOI: <http://dx.doi.org/10.12955/cbup.v5.1038>

Инж. Ангелина Киркова-Богданова, дм
Медицински университет – Пловдив,
Факултет по обществено здраве, катедра
„Медицинска информатика, биостатистика и електронно обучение“
angelina.kirkova@mu-plovdiv.bg

Доц. Даниела Танева, дм
Медицински университет – Пловдив,
Факултет по обществено здраве, катедра
„Сестрински грижи“
daniela.taneva@abv.bg



ИНДИВИДУАЛНИ КЛИНИЧНИ СЛУЧАИ В ПРАКТИЧЕСКОТО ОБУЧЕНИЕ НА СТУДЕНТИТЕ АКУШЕРКИ

Цвета Христова, Иваничка Сербезова

INDIVIDUAL CLINICAL CASES (CASE STUDY) IN THE PRACTICAL TRAINING OF MIDWIFERY STUDENTS

Tsveta Hristova, Ivanichka Serbezova

ABSTRACT: *A number of innovative methods are used in the training of healthcare professionals, for which it have been proven to develop the creative potential, the individual critical (clinical) thinking, stimulate the search for new knowledge and innovative solutions, motivation to learn. The use of individual clinical cases in the practical training of midwifery students is still not popular enough in our country. There is no consensus on whether it is a method, a technique or a system. We accept and present it as a didactic method in the practical training of students of midwifery. It is a combination of regulated collaborative actions of the teacher and the student aimed at fulfilling the educational goals. The students become active subjects in the learning process, they have the opportunity to develop ideas, build and test hypotheses, to draw conclusions, to listen to each other, to learn to work in a team. By means of modeled problematic professional situations thematic units of the educational content are learnt. The method is not related to mastering of ready-made knowledge, but to acquiring professional competencies by solidifying the theoretical knowledge and their application in a practical environment. Interdisciplinarity is achieved with the possibility of a complete perception of the situation. The report presents the attitudes of the teachers and the students of midwifery to work with individual clinical cases in different forms of education, and the skills that are formed when working with them. The advantage of this educational method is revealed - solidifying of knowledge, building practical skills and habits, development of necessary qualities for the formation of a professional position and attitude, motivation for building on the training. The didactic research was conducted at the "Angel Kanchev" University of Ruse, Department of Health Care, specialty Midwife. The students have used individual clinical cases in their education for years, they have a textbook. The results are presented graphically. The conclusions have been drawn.*

Key words: midwives, case study methods, practical training, professional competences

Въведение

Днес в обучението на специалистите по здравни грижи се използват редица иновативни методи, за които е доказано, че развиват творческия потенциал, индивидуалното критично (клинично) мислене, стимулират търсенето на нови знания и иновативни решения, мотивация за учене. Сред тях е метода Индивидуален клиничен случай – Case Study, все още не достатъчно популяризиран в България.

Той се отнася към проблемно-ситуационните методи и за възникването му се намират източници в дълбока древност. Използван е от древногръцкият учен Сократ, в практиката на йезуитските училища през XVIII век, френският философ и схоластик *Pierre Abélard*, со-

циологът *Pierre Guillaume Frédéric Le Play* и редица други (Abelar, 1986, Vaganova, 2011, Hamel, Dufour, 1993).

След Втората световна война, методът е възроден и използван в Харвард и Йелс (Харвардски методи) при обучението на мениджъри.

В системата на медицинското образование в САЩ, методът индивидуален клиничен случай е широко застъпен в клиничното и практическо обучение на студентите по медицински специалности. Съществуват „банки“ със случаи и те се актуализират и обогатяват с нови непрекъснато.

От 2013 година в Австралия и Нова Зеландия, в учебниците на медицинските сестри са включени индивидуални клинични случаи свързани с бъдещата професионална дейност (Crisp, Douglas, Reberio, et all. 2019).

През същия период, в Канада, в обучението по базовите сестрински грижи също са въведени професионални клинични случаи в учебниците с цел формиране на правилни клинични разсъждения за бъдеща професионална реализация („Canadian Fundamentals of Nursing“) (Potter, Griffin, Stockert, et. al. 2019). Изводите в учебника са обособени след разсъжденията в 20 концептуални карти и включват планираните здравни грижи към пациенти, при различни сестрински диагнози. Авторите на учебниците изтъкват, че за подобряване на качеството на здравните грижи имат важно значение усвояването на компетентностите: организиране на нужната грижа с клинично мислене и индивидуален подход към всеки отделен пациент. В учебниците са разработени и методика на преподаване с критерии за оценяване на обучаваните медицински специалисти.

Няма единно становище дали използването на индивидуални клинични случаи в обучението е метод, похват или система. Приемаме и го представяме като дидактически метод в практическото обучение при студентите акушерки.

В настоящия доклад представяме проучване сред преподаватели и студенти акушерки (I, II и III курс на обучение) проведено с цел установяване на влиянието на използване на индивидуални клинични случаи в обучението. Изследването е проведено през учебните 2019 – 2020 и 2021 – 2022 учебна година в катедра Здравни грижи, Русенски университет „Ангел Кънчев“. Използвана е анкетна карта структурирана от отворени и затворени въпроси насочени към разглеждания обучителен метод.

Изложение

Еволюцията в теорията и практиката на методите на обучение показва, че те се променят в детайли под влияние на реформи в учебното съдържание и изискванията към обучаваните. В подготовката на студентите от медицинските специалности те са адекватни и на постиженията и развитието на медицинската наука.

От гледна точка на дидактиката, използването на индивидуални клинични случаи се определя като съвкупност от регулирани съвместни действия на преподавателя и обучаемия, насочени към изпълнение на учебно - възпитателна задача с цел. Прилагат се при усвояване

на тематични единици от учебното съдържание и обуславят определен характер на познавателната дейност на обучаваните.

Акцентът на образованието с индивидуални клинични случаи не се пренася върху овладяването на готовите знания, а върху неговото развитие, към съвместна дейност на учител и обучаеми. Безспорното предимство на метода е не само придобиването на знания и формирането на практически умения, но и развитието на ценностната система на студентите, професионалните позиции, нагласите, професионално отношение.

Специфична особеност на практическото обучение на студентите акушерки е, че то се осъществява не само в университетските аудитории и лаборатории, но и в клиничните бази. Не винаги съществуват нужните случаи в лечебните заведения, с които преподавателят да представи тематични единици от програмата на дисциплината Клинична практика. Това налага той да моделира индивидуални клинични от бъдещата реална професионална дейност.

Ако тема на занятието е „Хипертензивни състояние и бременност“, проблемна ситуация (индивидуален клиничен случай) може да се моделира от извънболничната помощ, от Женската консултация и в болнично отделение – от Патологична бременност. Нужната информация за студентите акушерки ще включва теоретичните знания по Анатомия, Физиология, Акушерство и Специални акушерски грижи при бременни с патологична бременност и знания от източниците: карта за наблюдение на бременна, диспансерна карта, лабораторни изследвания, проведени консулти със специалист и други.

Индивидуалният клиничен случай е сложна единица, изградена от реални събития, включваща настоящи и актуални проблеми, изследвана с множество средства (Stake, 2006, Yin, 1994, 2002, 2004, 2014).

За да изпълни предназначението си, клиничният случай за обучение трябва да отговаря на следните условия:

- Да следва точно определена специфична учебна цел;
- Да съдържа съответното ниво на трудност отговарящо на курса на обучение;
- Да илюстрира типична професионална ситуация от действителността;
- Да е актуален в дългосрочен план;
- Да провокира аналитично мислене и прерасне в дискусия;

- Да предполага няколко варианта на решение.

Прилагането на индивидуални клинични случаи е подходящо:

- В проблемни ситуации предполагащи нееднозначна интерпретация на факти и състояния.

- При формиране на знание и умение чрез процес на анализ и клинично мислене, а не овладяването на “готово знание”.

- За представяне на позиция и собствена гледна точка от обучавания, които неминуемо отразяват ценностната система на индивида (Hristova, 2020).

В работата със случая обучаваните имат възможността да видят, да разберат многостранната връзка и взаимозависимост на различни учебни дисциплини. Постига се интердисциплинарност с възможност за цялостно възприемане на ситуацията.

Индивидуалният клиничен случай има много решения и много алтернативни начини за тяхното осъществяване. Анализирайки ситуацията, студентите достигат до решение, което могат да практически да приложат в аналогична професионална обстановка.

Може да сравним Индивидуалния клиничен случай с частицата от големият „пъзел“ на здравната система, професионалната среда на бъдещите акушерки. От друга страна, той е и съвкупност от многослойни проблеми изискващи решения.

В методологически аспект, „Индивидуалният клиничен случай“ може да се разглежда и като сложна система, в която са интегрирани други обучителни методи: описание, казус, беседа, дискусия, работа в малка група, упражняване, методи на игра, метод пирамида, мозъчна атака. Така се разширяват възможностите му за формиране на знания, умения, навици и когнитивни способности на студентите.

Тук трябва да отбележим изключителните педагогически способности на преподавателя, като автор на случаи и организатор на обучителния процес. Индивидуалният клиничен случай не е само описание на проблемна ситуация, а информационен комплекс позволяващ тя да се анализира.

Източници за моделиране на индивидуален клиничен случай могат да бъдат: реален клиничен случай от професионалната сфера на акушерската дейност, медицинска документа-

ция, учебници, учебни пособия, студия, монография, научна статия или доклад, интернет ресурс, видеофилм или видеоклип с образователна цел и други (Oermann, Gaberson, 2006, Merriam, 1998, Himes, Ravert, 2012). Източниците трябва да са повече, независими, да фокусират проблема от различни гледни становища.

Според R. Yin (Yin, 1994, 2002, 2004) източниците трябва да са повече и независими, да са многоаспектни и разглеждат проблема от различни гледни точки. Той допълва характеристиките особености на Индивидуалния клиничен случай (Case Study):

- има наличие на „случай“ – това е единицата за наблюдение;
- свързан е със събиране на данни – изследователска насоченост;
- може да се достигне до предефиниране на „случая“;
- достига се до вземане на решение;
- в случая може да има вграден друг случай – част от цялото.



Фиг. 1. Основни конструкти на индивидуалния клиничен случай

В основата на метода е заложен анализ и изследване на проблемната професионална ситуация. Тя създава затруднение у студентите акушерки, което е важна предпоставка за стимулиране на мисловния потенциал – отключва интерес, припомняне на изучения теоретичен материал, изграждане на хипотези с конструиране на отговори водещи до решения и самооценка. Установяването на проблемите корелира с наличните теоретични знания. Студентите може да посочат признаци на заболявания, патологични отклонения, нездравословни стилове на поведение и други данни в моделираната клинична ситуация, които имат пряко отношение към решаване на случая, но да не могат да анализират и изследват значението на връзките, идеите. Анализът включва идентифициране на аргументи, разглеждане на становища от различни гледни точки, факти подкрепящи основно заключение.

С решаването на проблеми (предлагане на решения) се стимулира умствената активност на студентите (*клинично мислене*). Има се предвид, че чрез намирането на оригинални решения се създават възможности за трансформация на знанието, за неговото реконструиране и пренос в практиката. Решението на индивидуалния клиничен случай изисква последващо организиране на акушерските здравни грижи. Подходите могат да бъдат чрез прилагане на алгоритъм, дедуктивни разсъждения и съставяне на хипотези. Подходящи за акушерската професия са организиране на нужната грижа чрез алгоритъм (центриран към индивидуалните характеристики на пациента) (Hristova, 2021).

Във връзка с използването на индивидуални клинични случаи (ИКС) се проведе анкетно проучване сред преподавателите в Русенски университет „Ангел Кънчев“, катедра Здравни грижи. Техните отговори са представени във фигура 2.:



Фиг. 2. Използване на ИКС в обучителния процес (според анкетирани преподаватели)

Отговорите на анкетирани преподаватели показват, че индивидуални клинични случаи успешно се прилагат в практическото обучение – учебно-практическо занятие и клинична практика (90%), при провеждане на заключителен контрол (60%). Част от тях внедряват професионални клинични ситуации по време на лекции (45%).

В анкетата са включени въпроси, чрез които се проучва:

- нагласите към използване на ИКС в учебния процес;

- нагласите по отношение на значението на ИКС за мотивиране на обучаваните.

Отговорите на преподавателите (N=34) са разпределени чрез 5 степенна скала на Ликерт, като стойността на индикатора представлява средноаритметична стойност в диапазон между 1 и 5 (1 – не използвам изобщо ИКС; 2 – включвам ги рядко в обучението; 3 – неутрална опция; 4 – използвам ИКС, не приоритетно; 5 – работя изключително много с ИКС. Индикаторът е с много добра надеждност ($\alpha=0,89$) и с потвърдена с факторен анализ конструктивна валидност. Поради обстоятелството, че тези нагласи не са измервани преди началото на обучението, а са установени в един по следващ етап, ги отчитаме сред резултатите, защото те отразяват опита и мнението на преподавателите. На практика те отразяват също така формирани нагласи и мнение за мотивиране и ангажиране на обучаваните в дидактическия процес. Средната стойност на индикатора е 3 (покрива се с неутралната стойност). По принцип, колкото по-висока е от 3 стойността на индикатора, толкова по-позитивни са нагласите на преподавателите към използване на метода на Индивидуалния клиничен случай.

Извършен е корелационен анализ с помощта на коефициента на Пирсън, използването на изследвания метод и усвояването на нови знания и умения от студентите.

Изводи

1) Съществува умерено положителна линейна зависимост между нагласите на преподавателите към използване на индивидуални клинични случаи и безопасна среда за студентите ($r = 0,46, p < 0,001$), формиране на нови знания ($r = 0,48, p < 0,0001$) и усвояване на уменията организиране на здравните грижи ($r = 0,47, p < 0,001$);

2) Съществува положителна линейна зависимост между използването на индивидуални клинични случаи от преподавателите и интерес на обучаваните към ученето ($r = 0,55, p < 0,001$), мотивацията им за учене ($r = 0,52, p < 0,001$), ангажираността на студентите към учебния процес ($r = 0,50, p < 0,001$) и по-лесно овладяване на новия учебен материал ($r = 0,50, p < 0,001$).

Анализът на резултатите показват, че използването и на метода Индивидуален клиничен случай от преподавателя води до мотивация и ангажираност на студентите, което е

предпоставка за по-добро усвояване на знанията и уменията.

Важен компонент на изследването са нагласите на студентите за използване на разглеждания метод, тяхното индивидуално предпочитание, отразено нагледно в следващата фигура:



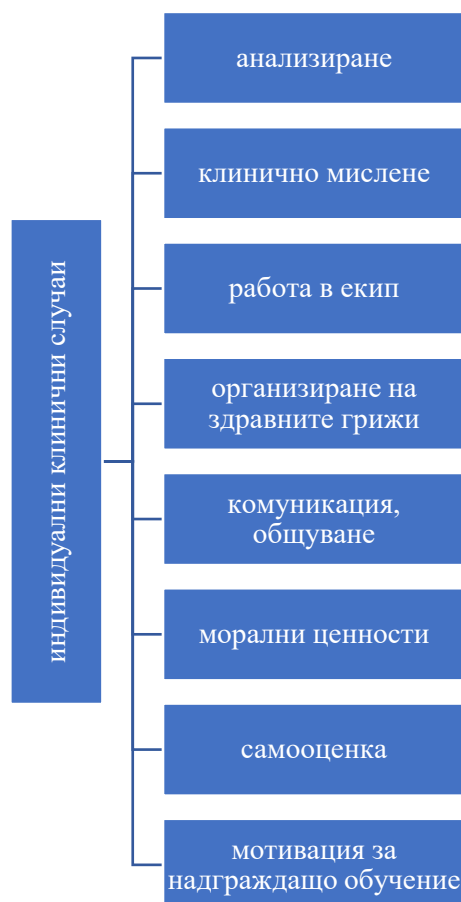
Фиг. 3. Предпочитания на студентите акушерки за работа с ИКС

Студентите съобщават, че в работата с индивидуални клинични случаи те се чувстват ангажирани индивидуално, мотивирани да учат и надграждат знанията си.

Според философско-педагогическата дефиниция, педагогическите средства са съвкупност от всички възможни предмети, процедури, методи и условия, които служат за постигане на педагогическите цели (Чакъровар Младенова, Петрова, 2009). Усилията за решаване на въпроса за качеството на образователния резултат се концентрира и в създаване на интерактивна образователна среда. С използване на индивидуални клинични случаи се постига положителна нагласа за учене, мотивация за надграждащо обучение в обучаваните.

Обстоятелството, че акушерката е специалистът по здравни грижи, който е най-близо до жената, до леглото на болния (болна, бременна, родилка, новородено) е в една повече или помалко проблемна ситуация, която изисква бързо и правилно решение. Тя е отговорна често за повече пациенти и трябва да направи преценка за изпълнение на приоритетни здравни грижи и нужди. С внедряване на индивидуални клинични случаи се формират професионалните компетентности на профе-

сията. Мненията на преподавателите и студентите са обобщени и представени в следващата графика:



Фиг. 4. Умения формирани и с използване на ИКС

В научни изследвания се представя, че позитивни образователни резултати се формират, когато студентите са ангажирани.

Със случаите, те разсъждават, анализират, синтезират и предприемат действия (организиране на здравните грижи). Разсъжденията (клиничното мислене) води до способност за преценка, което от своя страна допринася за формиране на знания, умения, компетенции. Разбирането на ангажираността на студентите от преподавателите дава възможност за идентифициране на сигналите за загуба на интерес към обучението, към специалността, и за предприемане на мерки за превенцията.

Заключение

Прилагането на индивидуални клинични случаи в учебния процес е съвременен подход за предоставяне на разнообразни елементи на

клиничната професионална среда, създава се стимулираща и подкрепяща образователна среда за студентите акушерки. Тя им осигурява право на мнение и избор, по-висока мотивация и удовлетвореност от учебния процес, стимулира за по-високи постижения. Те стават активни субекти в обучението, имат възможност да развиват идеи, да издигат и проверяват хипотези, да правят изводи, да се изслушват взаимно, да се научават да работят в екип. Успешната професионална реализация изисква развитие на способностите за бързо адаптиране на усвоените знания и умения, за гъвкаво справяне с непрекъснатите социално-организационни преобразувания, както и постоянна готовност за промяна на собствената личност и поведение в светлината на водещите цели. Когато студентът ясно осъзнава своята роля на активен и креативен участник в обучението, професионалната подготовка и кариерата, тогава той е готов в много по-голяма степен да влага системни усилия и да носи лична отговорност за собственото развитие, за саморегулацията на поведението и учебното изпълнение.

Литература

- Abelar, P. 1986. *Izbrani sacheniya, Nauka i Izkustvo*, Sofiya
- Vaganova, O. 2011. Metod keysov v professional'nom obuchenii, Uchebno-metodicheskoye posobiye, «Volzhskiy gosudarstvennyy inzhenerno-pedagogicheskiy universitet», N. Novgorod
- Hristova, Ts. 2021. Obuchenie s individualni klinichni sluchai za optimizirane na akusherskite zdravni grizhi. Monografiya. *Izd. Rusenski universitet Angel Kanchev*
- Chakarova L, S. Mladenova, G. Petrova, 2009. Sredstva za obuchenie v Meditsinska pedagogika, uchebник, *EKS-PRES*, Sofiya
- Crisp, J., C. Douglas, G. Reberio, D. Waters, 2013. *Fundamentals of Nursing*, ELSEVIER, Australia
- Hamel, J., S. Dufour, D. Fortin, 1993, *Case Study Methods*, Newbury Park, SAGE Publications Ins
- Himes, DO, Ravert, PK 2012. *Situated peer coaching and unfolding cases in the fundamentals skills laboratory*. International Journal of Nursing Education Scholarship, 9 (1).
- Hristova, Tsv. 2020. *THE ROLE OF CASE STUDY IN MIDWIFERY EDUCATION IN A VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT*, XXII International Conference The Power of KNOWLEDGE, Vol. 42. 5. pp. 895 – 900, Skopje, ISSN 2545 – 4439
- Merriam, S., 1998, *Qualitative research and case study applications in education*, San Francisco, California
- Oermann, M.,K. Gaberson. 2006. *Evaluation and Testing in Nursing Education*. Second Edition. Springer Publishing Company. New York
- Potter, P., A. Griffin, P. Stockert, A. Hall, B. Astle & W. Duggleby, 2019. *Canadian Fundamentals of Nursing, Mosby. CA*
- Stake, Robert E. 2006. *Multiple case study analysis*. New York, NY: Guilford.
- Yin, R., 1994. *Case Study Research: Design and Methods*, Sage, London
- Yin, R., 2002. *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications
- Yin, R., 2004. *Case Study Research: Design and Methods*. Fourth edition, Sage Publications, Thousand Oaks California
- Yin, R. 2014. *Case study research: Design and methods*. Los Angeles, CA: Sage

Chief Assist. Prof. Tsveta Hristova, PhD

Department of Health Care,
University of Ruse “Angel Kanchev”
E-mail: tshristova@uni-ruse.bg

Prof. Dr. Ivanichka Serbezova, PhD

Department of Public Health and Healthcare,
University of Ruse “Angel Kanchev”
E-mail: iserbezova@uni-ruse.bg



РАЗВИТИЕ НА ЧОВЕШКИЯ КАПИТАЛ ЧРЕЗ ПРОГРАМИ ЗА ОБУЧЕНИЕ И ПРОДЪЛЖАВАЩА ПРОФЕСИОНАЛНА КВАЛИФИКАЦИЯ

Силвия Цветанска

HUMAN CAPITAL DEVELOPMENT THROUGH TRAINING AND CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROGRAMMES

Silvia Tsvetanska

ABSTRACT: *The article presents the importance of the training and skills development programmes for human capital development. The concept of human capital is discussed in relation to the idea of continuous education, and the need to make investments in creating a competitive workforce. Opportunities for qualification upgrades through on-the-job training, lifelong career guidance, subsidized training programs, etc. are explored. Comments have been made on data on interest in adult education programmes in a national context and conclusions are provided on the prospects for the vocational education and training sector.*

Key words: education, human capital, professional qualification and retraining, staff training

Въведение

Интересът към човешкия капитал е обективно детерминиран от прехода от индустриалната епоха към „третата вълна“ (обозначена по този начин от Тофлър), в която нараства необходимостта от гъвкава и адаптивна работна сила, зависима не от физическите си сили, а от интелекта и уменията да мисли критично, да взема решения и да създава интелектуални продукти. Човешкият капитал придобива решаващо значение, защото е очевидно, че висококвалифицираната работна сила води до нарастването на финансовия капитал. В ерата на човешкия капитал от първостепенно значение стават науките за човека и разгръщането на подходи за стимулиране на личностното развитие, тъй като човешкият капитал не би могъл да се мисли извън човека като негов носител. Неслучайно изследванията на човешкия капитал в последните години имат интердисциплинарен характер. Те не са част само от икономическата проблематика, в рамките на която възникват, а се обвързват с други феномени като социалното благополучие, личностната ефективност и индивидуалната кариерна изява. В настоящата статия човешкият капитал ще бъде разгледан във връзка с образователни инициативи и практики, които подпомагат неговото формиране и развитие. Образовател-

ният контекст позволява да се коментират възможности за увеличаване на човешкия капитал чрез целенасочени дейности за професионална квалификация, обучение на работното място и самостоятелно учене, ориентирани към развитие на умения, съобразени с изискванията на пазара на труда. Инвестициите в професионално образование и обучение, в курсове за неформално учене са инвестиции в човешкия капитал, които имат доказани ползи за успешната професионална реализация, а отгук и за подобряване на качеството на живот на съвременния човек.

Същностна обвързаност на човешкия капитал с образованието и обучението

В теоретичните изследвания понятието човешки капитал се разграничава от понятието работна сила, което включва способността на работещите да извършват трудова дейност, разглеждано главно в количествен аспект. Човешкият капитал се фокусира повече върху качествените измерения и върху стойността на капитала, който се създава в резултат на способностите на работниците. Става дума за капитал като понятие, което е част от икономическата теория и изисква икономическа интерпретация и същевременно понятие неделимо от човека и неговите личностни характеристики. Затова важен аспект от развитието на чо-

вешкия капитал е необходимостта непрекъснато да се обновява, да преодолява естествените процеси на остаряване на човека и съответно на неговите умения.

Въвеждането на понятието човешки капитал се свързва с изследванията на Теодор Шулц, който анализира връзката между образованието и икономическия растеж и диференцира групи дейности, които водят до формиране на човешкия капитал. Това са обучението във формалната образователна система, обучението на работното място, обучението извън работното място, програмите за професионална квалификация и преквалификация, здравните грижи и миграцията на хората с цел достигане до по-добри за тях работни места (Schultz, T., 1971). Наред с изследванията на Шулц, един от основополагащите теоретични модели, чрез който се изяснява същността на човешкия капитал, е този на Гари Бекер (1964). В своята теоретична концепция Бекер обосновава човешкия капитал като пряко свързан с образованието и придобитата квалификация, като отбелязва и значимата роля на всички други инвестиции – за физическото здраве на индивида, за изграждане на ценностна система и други дейности, чрез които отделният индивид повишава стойността на своето знание. Моделът на Бекер показва възвращаемостта от образованието за работодателя и за отделния човек, който влага своята работна сила, както и обвързаността на човешкия капитал с благосъстоянието на индивидуално, организационно и социално равнище. Подходът на Г. Бекер е ценен с акцента върху ролята на обучението на работното място за повишаване на производителността. Той утвърждава разбирането, че инвестицията във вътрешнофирмени обучения се отплаща чрез повишаване на продуктивността и чрез повишаване на равнището на човешкия капитал. Програмите за обучение, реализирани от работодателите, позволяват да се актуализират знанията на работещите при внедряването на нови технологии в производството и при нужда от осъвременяване на работните процедури и операции. В контекста на икономическата трактовка всички познати теоретични и емпирични модели за човешкия капитал включват образованието като компонент на човешкия капитал и обосновават влиянието му за икономическия растеж. Прави се изводът, че съществува „силна положителна

връзка между икономическия растеж и нивото на записване в начално училище“ и „частична положителна връзка между нивото на икономическия растеж и нивото на образованост“ (Симеонова-Ганева, Р., 2005, с. 7). Очевидно е, че фактори недостатъчно обхващане на подрастващите в образователната система, както и ранното им отпадане, са с висока степен на значимост за качеството на човешкия капитал. Заедно с това се откроява и важната роля на продължаващото образование и непрекъснатото поддържане на равнището на знания и умения, което се случва през целия живот по различни начини – с подкрепата на работодателите или чрез самостоятелно участие в програми за обучение. Специално внимание би следвало да обърнем на професионалното образование и обучение в процеса на формиране на човешкия капитал. На него се разчита в голяма степен за осъществяване на прехода към зелена и цифрова икономика, като общоевропейски приоритет. Една от ключовите цели в Декларацията от Оснабрюк (2020)¹ относно професионалното образование и обучение като средство за възстановяване и преход към цифрова и зелена икономика е установяването на култура на учене през целия живот, подчертаваща значението на продължаващото професионално образование и обучение и цифровизацията. Декларацията допълва Препоръката на Съвета относно професионалното образование и обучение за постигане на устойчива конкурентоспособност, социална справедливост и издръжливост (2020). Очакването е Програмите за професионално образование и обучение да бъдат гъвкави и да предлагат балансирана комбинация от професионални, включително технически, умения, които са добре съгласувани с всички икономически цикли и с променящите се работни места и работни методи, и ключови компетентности, включително солидни базисни умения, цифрови, универсални, зелени и други житейски умения, които осигуряват здрави основи за издръжливост, учене през целия живот, пригодност за заетост през целия живот, социално приобщаване, активно гражданско участие и личностно развитие (2020/C 417/6).

Програмите за продължаваща професионална квалификация и обучение на персонала като инвестиция в човешкия капитал

¹<https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=25034&langId=bg>

Формирането на човешкия капитал изисква инвестиции, които могат да дойдат от работодателите, от самите служители или чрез социални механизми и програми на национално равнище в приоритетни за обществото сфери. Инвестирането в хората, в техните знания и умения, гарантира не само успешна професионална реализация на индивидуално ниво, но и просперитет на обществото като цяло. В голяма степен качеството на човешкия капитал зависи от равнището на социалния капитал. Това поставя на преден план въпроса за равния достъп до качествено образование като предпоставка за развитието на икономиката и на обществото. Дейностите за формиране на човешкия капитал са част от системата за формално или неформално учене през целия живот. Тук се включват също възможностите за мобилност, за обмен и учене чрез практика и чиракуване по различни програми, проекти за дуално образование и други.

Инвестициите, които правят работодателите чрез обучения на работното място, са от съществено значение за качеството на работната сила. Обученията на персонала са част от дейностите за управление на човешките ресурси в организациите. Те носят добавена стойност, както за участниците, така и за организациите. Обученията с или без откъсване от работа имат смисъл, ако се основават на предварителен анализ на потребностите на служителите и са насочени към преодоляване на дефицити в конкретни професионални или социални умения. Голяма популярност в последните години във вътрешнофирмените обучения придобиха тренингите за развитие на „меки“ умения, свързани с междуличностното взаимодействие, комуникация, работа в екип, управление на времето, разрешаване на конфликти и др. Тяхната привлекателност се определя от динамичната форма на учене чрез преживяване и подчертаната им прагматична ориентация. Възрастните обучаеми има опит (личен, социален и професионален), който следва да се интегрира в процеса на придобиване на нови знания и умения. Интерактивните методи на обучение, които провокират активно включване на участниците са много подходящи за развитие на умения. Все по-често квалификационните програми в работна среда са насочени към въвеждане и адаптация на новоназначени служители и към решаване на специфични проблеми, като управлението на кариерата, справянето със стреса и с ефектите на емоционалното прегаряне. Разнообразяването

на проблемните и съдържателни области на обученията доведе и до появата на нови форми на обучение и консултиране на служителите, като коучинг, менторство, кариерно консултиране и др. Обучителните програми се съчетават със социални програми в организациите, насочени към укрепване на здравето, включване в релаксиращи дейности, занимания с изкуство. Този тип програми също са част от усилията за формиране на човешкия капитал, тъй като в него се включват множество личностни особености, а не само придобитите знания и умения. Човешкият капитал се разбира като отнасящ се както до придобитите знания, умения и опит, така и до унаследените черти и индивидуални психологически особености на личността. „В съдържателно отношение може да се възприеме една по-широка трактовка на категорията човешки капитал, която да включва няколко важни момента: а) акумулираното знание в процеса на формалното и неформалното обучение преди и по време на трудовата кариера, б) натрупаните опит, умения и сръчности в професионален и житейски план, в) към човешкия капитал следва да причислим и самия човек като даденост, с цялото богатство на неговата природа, г) един от аспектите на човешкия капитал е здравният статус на индивидите и здравето като ресурс на обществената и икономическата среда, д) човешкият капитал свързваме с унаследени по биологичен път способности, дарования и таланти, които могат да се проявят и в последствие да се рентирият в осъзнатата и целенасочена жизнена дейност, е) човешкият капитал включва в себе си уменията на индивида да борави с информация във всичките ѝ аспекти чрез средствата за комуникация и мобилност, както и мотивацията за икономическа и всяка друга дейност“ (Казаков, Ат., 2010, с. 31).

От гледна точка на това широко разбиране за човешки капитал е естествено да приемем, че инвестицията за неговото развитие би следвало да бъде ангажимент и на отделния индивид, на всеки човек, който се стреми към възвръщаемост чрез по-ефективна личностна и професионална реализация. Осъзнаването, че от нашето здраве, работоспособност и компетентност зависи качеството на нашия живот и стойността на работната ни сила е в основата на мотивацията за учене и за промяна. Индивидуалните усилия за непрекъснато усъвършенстване, вложенето на лични финансови средства и време в програми за повишаване на квалификацията формира човешкия ресурс и

създава предпоставки за повишаване на социалния капитал. В социален аспект важен е въпросът за оказване на подкрепа на онези членове на общество, които по различни причини не успяват сами да се грижат за своето личностно и професионално израстване.

Статистическите данни за България показват сравнително ниско ниво на участие на възрастните между 25 и 64 г. в учебни дейности. За 2019 г. едва 2% от хората в тази възрастова група са се включили в някаква форма на формално или неформално учене, а заложената стратегическа цел е да се достигне 5% участие на населението (Баев, Ст., 2021, с. 12). Същевременно, средно за Европейския съюз ангажираността на възрастните с обучение е 15%. Очевидно е, че в нашата страна с бавни темпове се реализира идеята за учене през целия живот и за продължаваща квалификация като възможност за развитие на човешкия капитал. Не е изненада и фактът, че най-активни в обученията са групите на младите хора между 25 и 34 г. и на хората с висше образование (пак там). Извън обсега на образователните програми и курсовете за професионална квалификация остават значителна част от нуждаещите се – хората без квалификация или с ниско ниво на умения, обезкуражените на пазара на труда, трайно безработните, рано отпадналите от училище и др. Това рефлектира върху качеството на работната сила и поражда проблеми със социален характер – високи нива на безработица, бедност, социално изключване. От тук произтича и необходимостта социалната система да компенсира дефицити в образователното равнище чрез мерки за социално подпомагане за безработни лица, хора с ниски доходи, и други уязвими категории в обществото. Доброто синхронизиране между образователната и социалната системи като стратегии, политики и практики, е благоприятна предпоставка за интензифициране на процесите по обучение и развитие на работната сила. Подходящи възможности за целенасочени инвестиции в човешкия капитал дава изпълнението на редица национални програми,

²<https://www.az.government.bg/pages/nacionaln-a-programa-aktivirane-na-neaktivni-lica/>

³<https://www.az.government.bg/pages/programa-start-na-karierata/>

подкрепени и със средства от ЕС. Националните програми, координирани от Агенцията по заетостта, са ориентирани към постигане на социално значими цели чрез мотивиране на заети и безработни лица да се включват в различни форми на обучение за повишаване на професионалната квалификация. Те са диференцирани според спецификата на целевите групи и се фокусират предимно върху уязвими групи лица на пазара на труда – младежи, хора с увреждания, трайно безработни лица с ниска квалификация и др.

Националната програма „Активирание на неактивни лица“² е ориентирана към млади хора до 29 г., които нито работят, нито учат и не са в никаква форма на заетост. Делът на тези хора нараства в световен мащаб през последните години. У нас се наблюдава подобна тенденция. По данни на НСИ те са 17,6% към 2021 г., затова мярката за насочване на младежите към квалификационни курсове като път към реализиране на заетост е повече от наложителна. Програмата предвижда мерки за мотивиране за обучение и придобиване на професионална квалификация като глобална мярка за преодоляване на бедността.

Програма „Старт в кариерата“³ се отнася до младежи до 29 г., които са завършили висшето си образование, нямат трудов стаж по специалността и са регистрирани в дирекции „Бюро по труда“. Целта е да се улесни прехода между образование и заетост, като се избегне деквалификацията на младежите.

Една от целите на *Националната програма за заетост и обучение на хора с увреждания*⁴ е да се създадат условия за заетост на хората с увреждания чрез осигуряване на обучение. Значим ефект от подкрепата за квалификация е преодоляването на социалната изолация и подкрепата на социалната интеграция на хората с увреждания.

Програмата за обучение и заетост на *продължително безработни лица*⁵ има за цел повишаване на пригодността за заетост на продължително безработни лица чрез включването им в обучения, водещи до повишаване на

⁴<https://www.az.government.bg/pages/nacionaln-a-programa-zohtu/>

⁵<https://www.az.government.bg/pages/programa-za-obuchenie-i-zaetost-na-prodalzhitelno-bezrobotni-lica/>

знанията и квалификацията. Разчита се формирането на професионални умения да доведе до осигуряване на устойчива заетост и повишаване на конкурентоспособността на безработните лица на пазара на труда. Ценен компонент на програмата е предоставянето на кариерни услуги и консултиране на безработните лица. Кариерното ориентиране, наред с личностното консултиране, осигурява подкрепа за преодоляване на комплексни проблеми, които възпрепятстват започването на работа.

Общото между изброените програми е националният им обхват и максимално широката ориентация към целевите групи. Чрез тях се илюстрира един възможен подход за инвестиция на държавата в човешкия капитал с подчертан социален ефект, основан на мерки за заетост чрез включване в обучения. Съществена роля за успешното реализиране на програмите за обучение на възрастни имат специалистите – педагози, социални работници, кариерни консултанти, мениджъри човешки ресурси, експерти на пазара на труда, обучители и други. Работата в мултидисциплинарни екипи между тези специалисти и изграждането на партньорски мрежи за подкрепа гарантира комплексно въздействие и устойчив ефект на усилията за формиране на човешкия капитал.

Заклучение

Концептуалното разглеждане на възможностите за включване на възрастните в програми за обучение и развитие на умения, които подобряват личностната и професионална изява, позволява строго образователните феномени да се обвържат с икономическите ползи за обществото. Инвестициите на държавата, на работодателите или на отделните личности в програми за повишаване на професионалната квалификация и развитие на социални умения са инвестиции в човешкия капитал, които имат проекции не само на индивидуално, но и на социално равнище. Качеството на квалификационните курсове и образователни програми пряко влияе върху кариерната реализация на човека, а от тук и върху измерението на човешкия капитал. Затова и не е случайно, че непрекъснато се увеличават изискванията към професионалното образование и обучение и нараства очакването да се предлагат гъвкави форми на учене през целия живот. От съществено значение се оказва въпросът какво може да се направи със средствата на об-

разованието за повишаване на човешкия капитал. Отговорът предполага промени на различни равнища, които да доведат до:

- увеличаване дела на възрастните, включени в обучения във формалното и неформалното образование – особено сред тези с ниско образование и равнища на умения;
- осигуряване на професионално образование и обучение, ориентирано към учащия и неговите индивидуални потребности от повишаване на квалификацията и преквалификация;
- намаляване на ранното отпадане от училище;
- улесняване на достъпа до образователни услуги и дейности, независимо от пола, възрастта, региона и социалния статус на нуждаещите се;
- създаване на мрежа от кариерни услуги, осигуряващи кариерно ориентиране през целия живот и консултиране за това къде и как могат да се придобиват части от професия и да се овладяват необходими умения.

Ключов фактор за напредък в развитието на човешкия капитал се оказва мотивацията за учене и привлекателността на различните форми за обучение. Насърчаването на работодателите да повишават своята професионална квалификация зависи както от качеството на предлаганите образователни форми, така и от приложението на гъвкави механизми за признаване на резултатите от ученето. Бъдещото развитие на системата за валидиране на компетентностите, придобити по неформален път, може много да помогне за привличане на повече заинтересовани обучаеми.

Литература

1. Баев, Ст. 2021. Някои основни характеристики на образованието на възрастни в България. Институт за изследвания в образованието - <https://ire-bg.org/wpsite/wp-content/uploads/2021/01/adult-learning-in-Bulgaria.pdf>, последно посетена на 26.04.2022
2. Казаков, Ат. 2010. Човешкият капитал: концептуална рамка и функционална методология. https://www.unwe.bg/uploads/ResearchPapers/Research%20Papers_voll_2010_No1_A%20Kazakov.pdf – последно посетена на 3.04.2022
3. Препоръката на Съвета относно професионалното образование и обучение за постигане на устойчива конкурентоспособност, со-

циална справедливост и издръжливост. Официален вестник на ЕС (2020/С 417/01) - [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=CELEX:32020H1202\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=CELEX:32020H1202(01)&from=EN)

4. Симеонова-Ганева, Р. 2005. Човешкият капитал и теорията на икономическия растеж. https://www.researchgate.net/publication/271504437_Coveskiat_kapital_i_teoriata_na_ikonomiceskia_rastez, последно посетен на 6.04.2022

5. Becker, Gary S. 1964/1993. *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Third Edition. Chicago and London: University of Chicago Press

Е-мейл: s.tsvetanska@uni-sofia.bg

6. Schultz, T. 1971. *Investment in Human Capital* (The role of education and research). New York, The Free Press

Силвия Цветанска
Софийски университет „Св. Климент Охридски“,
Факултет по педагогика
Катедра „Социална работа“
София-1504, бул. „Цар Освободител“ № 15,
каб. 45а
Е-мейл: s.tsvetanska@uni-sofia.bg



ИНТЕГРИРАНЕ НА ТРАДИЦИОННИ И СЪВРЕМЕННИ МЕТОДИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО СПЕЦИАЛИЗИРАН ЧУЖД ЕЗИК

Теодора Вълва, Бойка Петкова

INTEGRATION OF TRADITIONAL AND MODERN METHODS IN SPECIALIZED FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Teodora Valova, Boyka Petkova

ABSTRACT: *The aim of the article is to present an overview of the traditional and modern methods in foreign language teaching for special purposes. The scientific concepts which represent the different methods are considered, and this allows to derive their methodologically valuable characteristics. The advantages and challenges of using these specific methods are outlined. The exposed theses for the integration of the methods are supported by examples from the foreign language teaching for medical purposes. The conclusions drawn outline the practical benefits of combining the traditional and innovative methodology for mastering the four language skills: reading, writing, listening and speaking in sync and for mastering of the foreign language communication skills in an integrated whole.*

Key words: traditional methods, modern methods, integration, foreign language training, specialized foreign language

Въведение

Въпросите за развитието и усъвършенстването на методите в чуждоезиковото обучение (ЧЕО) в академичен контекст през последните години се разглеждат във връзка с задълбочаващите се процеси на глобализация и интернационализация на висшето образование. Разгръщането на Болонския процес и прилагането на Европейската система за акредитация и трансфер на кредити засили интереса на чуждестранните студенти към българските медицински университети. Нарастващите изисквания към завършващите специалисти с медицински профил от други страни обуславят необходимостта от осъвременяване на висшето професионално образование. Това обвързва методите и стратегиите на преподаване в многоезична среда с реализирането на по-рационални учебни цели в езикоусвояването: да се подготвят бъдещите здравни специалисти за осъществяването на ефективна комуникация в разнообразни ситуации, да формира у тях умения да се ориентират в условията на межкултурната интеракция, да структурират изказванията си спрямо целта и задачите на речевата изява, да се съобразяват с ролите на участниците, да използват адекватни лингвистични и екстралингвистични изразни средства

в конкретната ситуация на общуване с носителите на изучавания език.

Постигането на тези цели изисква определено ниво на владееене на чуждия език, определено от ОЕЕР (Обща европейска езикова рамка). Изпълнението на професионалните задачи от чуждестранните студенти-медици все повече зависи от практическото владееене на чужд език. Езикът-цел се превръща в неотложна необходимост, в средство за постигане както на по-висока успеваемост по време на следването, така и за професионална реализация след завършването.

Предвиденият хорариум в курса за изучаване на чужд език за медицински цели нерядко налага по-висок темп на работа, преструктуриране на учебното съдържание, съкращаване на времето за граматични упражнения и затвърждаване на лексиката. На практика времето за езикова подготовка намалява. Това изисква промяна на методическата парадигма и налага интегриране на традиционни и съвременни методи. От тяхното обвързване с учебните цели зависи ефективността на преподаването и усъвършенстването на учебния процес.

Материал и метод

Настоящата статия съдържа оценъчен обзор на репрезентативните научни публикации

по темата. За нуждите на настоящото проучване ще дефинираме понятията *метод*, *методика* и *методология*.

В педагогическата литература границите между тези понятия често се размиват. **Методът** е комплексен дидактически термин, който включва средства, начини и пътища за постигането на определени цели и представлява регулирана по определен начин дейност. Понятието **метод на обучение** е също базисно понятие в дидактическата наука. От проучените теоретични източници в публикацията са реферирани тези, които го представят в две категории:

На първо място, в неговия общ смисъл като „принципален път, начин за постигане на предвидените от учебната програма цели и задачи, цялостна концепция за курса по чужд език“ (Pleva, Helmih, 1989, p. 93), и „дидактико-методическа концепция, която е в основата на планирането и изграждането на процеса на обучение“ (Stefanova, 2007, p. 9).

На второ място, в по-тесния му аспект – като „модел на представената в нормативен план дейност на преподаване и учене. Тя се състои в преподаване на учениците и усвояване от тях на учебно съдържание с цел да се постигнат определени образователни и възпитателни ефекти“ (Dimchev, 1992, p. 206), и „път, начин за преподаване и учене, за да се постигне конкретна цел или подцел, например метод за преподаване и усвояване на лексикални знания“ (Stefanova, 2007, p. 9).

Понятието метод в чуждоезиковото обучение понякога се употребява да означава цяло направление, което принципно се отличава от друго направление, напр. „мълчалив метод“, „граматико-преводен метод“.

Общото в цитираните дефиниции за понятието метод е, че той е път, начин, способ за постигане на учебните цели. Базиран на номиналния подход (типичен за речници и енциклопедии), тези определения разглеждаме като отправна точка в дидактиката и методиката на обучението по чужд език. Те са свързани не само с отделните части на упражнението по специализиран чужд език, но и с цялостния учебен процес. Спецификата на обучението във висшето медицинско училище предполага употреба на езика-цел не само в определените часове по предмета, а и по време на практическите упражнения в клиничните бази и стажовете по различните дисциплини.

Ето защо методите на обучение в чуждоезиковото обучение са обект на засилен теоретичен интерес, като изборът на определен метод се обуславя от набелязаните цели и от конкретното учебно съдържание. По-високата ефективност на обучението се постига не само чрез използването на един метод, определен като най-добър, а по-скоро от обосновавания му избор да реализира целите и задачите на обучението.

Методиката на ЧЕО е наука с интегрален, интердисциплинарен характер, чийто фокус е управлението на процеса на обучение. От гледна точка на функциите на методиката се разграничават три аспекта на учебния процес: цели, съдържание, провеждане. Основен акцент в нея са пътищата, начините и средствата за постигане на качествено и ефективно обучение. В специализираната литература термините дидактика и методика на ЧЕО често се използват като синоними. Необходимо е да уточним, че дидактиката се занимава с учебното съдържание (какво да се преподава), а методиката на обучението поставя акцент върху способите и похватите на обучение (как да се преподава) (срв. Nouner, Hunfeld, 1996, p. 14).

Анализът на определенията на двата термина в разглежданите източници показва нееднозначно отношение на авторите към тези сложни категории. Приемаме определението, че „Понятието методика на обучението е свързано с практическата страна и конкретната цел на обучението, което по своята същност е интегрален процес, включващ средства и похвати от различни области на познанието – педагогика, психология, философия, социология, масови комуникации и други, които се използват съвместно“ (Pashova, 2009, p. 3).

Методологията (от гр. *methodos* и *logos* – наука) е систематичен, теоретичен анализ на методите, прилагани в дадена област на обучение. Конструктът се разглежда като теоретично изследване на набора от методи и принципи, свързани с определен клон на знанието. Методологията предлага теоретичното обяснение кой метод или набор от методи могат да бъдат приложени за изясняването на конкретен учебен казус. Заедно с това тя отразява общата изследователска стратегия, която очертава начина, по който трябва да се предприеме изследването. Заедно с това идентифицира методите, които да се използват в него. Методологията не дефинира конкретни методи, въпреки че отделя голямо внимание на естеството

и видовете процеси, които трябва да се изследват в конкретната процедура за постигане на качествени резултати. Методологията на ЧЕО е съвкупност от методи, базирани на едни и същи правила, които имат обща цел – да насърчат учещите да използват езика, да ги включват в урока или да им обяснят на езика-посредник основните правила. Една от целите на всяка методика в чуждоезиковото обучение е да подобри чуждоезиковите умения. Типична характеристика на традиционната методология е доминираното от учителя взаимодействие. С други думи, тя се основава на класическия възглед за образованието, според който учителите са експерти и източник на знания, докато обучаемите пасивно възприемат.

Резултати и обсъждане

Различните концепции за преподаване и учене отразяват променящите се изисквания към чуждоезиковото обучение. Наложила се е следната научна класификация на методите в ЧЕО: директни (преки) методи; преводни методи; комбинирани методи; интензивни методи; нетрадиционни методи (Kapitonova, Moskovkin, Shtukin, 2008).

В резултат на изследванията в областта на овладяването на втори език през 60-те години на XX век популярност придобиват следните методи и подходи на чуждоезиковото обучение:

1. Директен метод.
2. Аудиолингвален метод.
3. Аудиовизуален метод.
4. Граматико-преводен метод.
5. Общностно езиково обучение.
6. Метод на цялостната физическа реакция.
7. Тихият път.
8. Естественният подход.
9. Комуникативно езиково обучение.

Предметната ориентация и т.нар. съдържателен модел, който доминира при традиционните подходи, поставя в центъра на вниманието на преподавателя учебното съдържание (Какво се учи?). Популярност е придобило следното схващане за учебния процес – взаимодействие между преподаване и учене, включващо активно директно въздействие от преподавателя върху студентите, в резултат на което те придобиват лингвистични знания, умения и компетентности, формират комуникативни умения за употреба на езика в ситуа-

ции от всекидневното общуване и в клиничната практика, обогатяват езиковия си регистър. Тази класическа постановка предопределя активна роля на преподавателя и относителна пасивна на обучаващите се. Според тази парадигма, ако обучаемите присъстват в часа и слушат обясненията и примерите, давани от тютора, те ще могат да усвоят и използват тези знания в практиката. Традиционната методика представя езика-цел предимно от гледна точка на правилата и се концентрира върху задълбочаване на познанията по граматика и усвояване на основните елементи на лексиката. Предполага се, че човек, който познава граматичните правила и владее определен обем лексикални единици, е в състояние да разбира и да говори на целевия език.

В методическата основа на **директните методи**, които акцентират върху звуковата страна на езика и произношението, са заложени концепциите на бихейвиоризма (Скинър 1957), конструктивизъм (Пиаже 1954; Слобин 1973; 1985; 1997; 2001); формализма (Чомски 1965), функционализма (Брунър 1975; Халидей 1875; Бейтс и Макуини 1982; Томазело 2005 и др.) (срв. Stoyanova, 2014, 27-34). Тези методи следват теоретичните подходи за овладяване на първия език и се базират на същия принцип, по който детето се учи да говори на родния си език. Чуждият език се усвоява чрез подражание на готови модели, като многократно обучаемите повтарят чутото, а новият материал се възпроизвежда по аналогия с наученото. В аудиолингвалния и аудиовизуалния методи са заложени идеите на Фердинанд де Сосюр – основателя на структурното направление в езикознанието (Sossyur, 1933), които дават превес на упражненията за механично повтаряне и запамятаване.

Обзорът на **преводните методи** показва, че те са ориентирани към изучаване на граматиката, четене и превод на езика-цел. Целевият език се разглежда като съвкупност от граматически правила и определен брой думи, които се комбинират според правилата. Преводните методи се фокусират върху граматичните структури и върху усвояването на най-важните и фреквентни речникови единици, без които обучаемите не биха могли да осъществят взаимодействие с текста за неговото разбиране. Обогатяването на лексикалния регистър се формира върху основата на специално създадени дидактични текстове, които илюстрират различни граматични явления. Основният

начин за представянето на граматичните явления и на значението лексикалните единици остава преводът на езика-посредник. Както всички подходи и така дискутираният има и положителни, и отрицателни страни. Според Хи, „да се прави превод и да се използва родния език на обучаемия в час е едновременно икономическа и ефективна концепция“ (Хи, 2019).

При използването на **Естественния подход** усвояването на чуждия език се осъществява в естествената среда на неговата употреба, „при непосредствено общуване с носителите на втория език“ (Stoyanova, 2014, p. 22). Методът е с прагматична насоченост, като лексиката се усвоява в близка до естествената среда комуникативна обстановка. Акцентът е върху разбирането и комуникацията, докато продуцирането на собствена езикова продукция остава на втори план.

Методът на **Цялостната физическа реакция** е учебен метод, при който чуждият език се изучава чрез извършване на физически действия или с опора върху тях. За него е важен периодът, през който обучаемите „натрупват“ знания и опит, докато се подготвят да ги използват за комуникация. В него също се отделя внимание на разбирането на устната реч, като целта е реализирането на вербалната изява и качествена речева продукция.

Може да се обобщи, че при представените традиционни методи се наблюдава дисбаланс при усвояването на основните езикови умения: четене, писане, слушане и говорене. За студентите такъв подход може да бъде силно демотивиращ, защото в медицинската практика те се нуждаят от комуникативни умения за общуване с пациентите. Въпреки това, има достатъчно аргументи за прилагането на елементи от всеки един от изброените методи в съвременното чуждоезиково обучение.

Докато за традиционната методика е характерен педагогическият подход (teacher-centered education/ approach), то съвременната методология поставя в центъра на образователния процес учащият/студентът. Тази образователна технология е центрирана върху обучаваните и ученето и в специализираната литература е известна като **лично ориентиран подход** (по Е. Василева) и **learner-centred approach** (по М. Ноулис).

Съвременната методология е насочена към студентите, като обръща внимание на личността на обучаемия и ролята му в учебния процес. Според Scrivener основната мисия на

обучителя е „да помогне на учено да се случи“. Той въвлеча учащите в това, което им преподава, „като им дава възможност да работят със собствена скорост, като не им дава дълги обяснения, като ги насърчава да участват, да говорят, да взаимодействат, и т.н.“ (Scrivener, 2012). Ето защо, според тази парадигма студентите са най-активният субект в обучителния процес. Преподавателят е организатор и модератор на тяхната самостоятелна познавателна дейност. Той ги насърчава, насочва и мотивира да издирват литература, да изучават различни източници, да изследват, да изпробват, като ги контролира и направлява. Методите и подходите се адаптират към персоналните потребности на чуждестранните студенти, за да отговорят на техните очаквания и мотивите им за овладяването на езика-цел. Вместо върху граматиката, с приоритет се работи върху развитието на комуникативната компетентност. Съвременната методология се базира на три принципа: първо, „първенство на речта“, второ, акцент върху „централното място на свързания текст като сърцевината на процеса преподаване-учене“, и трето, „абсолютен приоритет на устната методика в класната стая“ (White, 2010).

Вместо да поставя акцент върху механичното запаметяване на граматически правила и определена лексика, съвременната методология предпочита да представя контекстуалната употреба на езика и да развива комуникативната компетентност като съществен елемент от комуникативноориентираното обучение по специализиран чужд език. От значение са функционалните знания и постигането на комуникативните цели, което дава възможност на обучаваните да използват езика в прагматичен контекст – като средство за общуване в ежедневието и в професията при общуването си с пациентите, които са носители на езика на приемащия университет.

Съвременната методика на ЧЕО предлага различни концепции, методи, подходи и технологии, чиито основни предимства са:

- индивидуален подход към всеки студент;
- активност на всички студенти от групата по време на упражнението;
- интерактивно и провокиращо интерес обучение;
- по-задълбочено усвояване на материала;
- достатъчно време за затвърждаване на езиковите знания, навици и компетентности;
- повишаване на интереса към изучаването на езика-цел и подобряване на посещаемостта;

- мотивация за самостоятелен анализ и обобщение на езиковия материал;
- подобряване на връзката между изучаваните дисциплини и повишаване на интердисциплинарната култура;

- възможности за интегрирано обучение по съдържание и език (CLIL).

Ясно се долавят и някои рискове пред използването на съвременните методи в ЧЕО:

1. Подготвителното обучение не винаги съдейства за достигане на необходимото езиково ниво на студентите.

2. Увеличава се времето за учене, което може затрудни подготовката по други дисциплини.

3. Възможна е частична загуба на контрол над студентите, ако те работят в групи, един може да работи повече, а друг – по-малко.

4. Възможно е намаляване на обема на получаваните знания поради това, че е необходимо повече време за анализ на един конкретен проблем.

Както беше отбелязано по-горе, всеки един от методите има своите предимства и недостатъци и неговото приоритетно използване се влияе както от професионалната насоченост на сферата, в която ще се употребява целевият език, от нагласите, уменията и мотивацията за изучаването му от студентите, така и от повишените изисквания на обществото към медицинските специалисти. Тези променени условия и фактори модифицират научната основа на ЧЕО, включвайки в методологията постиженията на съвременната лингводидактика. В търсене на ефективни езикови подходи за развитие на всички компоненти на комуникативната компетентност чуждоезиковата методика се насочва към използване на такива методи, които позволяват трансфер на знания и опит от първия, втория и всеки следващ по реда на овладяването език. В нашето изложение ще се спрем на някои от тях.

1. **Работа в група/ екип.** Характеризира се със създаването на групи от 5-6 студенти. Учебният материал се разделя на отделни единици. Всяка група изучава конкретен блок-модул, който съдържа различна информация. Говорител на групата представя пред всички на ученото. Приложението на груповата/ екипната работа е ефективно при разпределението на материала за снемане на анамнеза в различни области на медицината: вътрешни болести, онкология, УНГ и др. Подходящ е при въвеждане на времената (Present Simple tense)

и си кореспондира с елементи на Естествения подход и на Ученето чрез сътрудничество.

2. **Обсъждане.** Това е основен метод за фронтално обучение, който се реализира чрез следните стъпки:

- Преподавателят устно, писмено или чрез работен лист обяснява основните стъпки за решаване на проблема – т.нар. алгоритъм на действие;

- „Полеви анализ“ – изследване-анализ за положителните и отрицателните страни на проблема;

- „Дърво на решенията“ – предлагат се алтернативни решения и се изследват положителните и отрицателните последици от всяко едно решение.

Пример за използване на подхода може да се даде при провеждането на дискусията относно етапите на химиотерапията – безспорни и негативни въздействия при съответния пациент, дали може да бъде заменена с хирургична интервенция и какви биха били последиците от нея. Тук се въвежда употребата на страдателен залог – Passive Voice. Обсъждането се интегрира успешно с Комуникативния подход и с метода „Общностно езиково обучение“.

3. **Инструктаж.** Може да бъде текущ и заключителен. Осъществява се устно и е придружен с демонстрация. Използват се карти, книги, схеми, диаграми и др. Например, когато на студентите се обяснява поставянето на сонда се поясняват различните стъпки от тази манипулация. Интегрира се успешно с аудиовизуалния метод. Уместно е приложението му при въвеждането на императивни форми.

4. **Консултация.** В буквален смисъл този метод означава „съветване“. Ролята му се състои във все по-голямата самостоятелност, предоставяна на студента при усвояването на новите знания. Ето защо индивидуалните и груповите консултации се трансформират в указание, предупреждение, упътване, подпомагане и ръководство. Пример за това са темите как да се използва правилно императивната форма при обясняване на етапите при прием на дадено лекарство. В метода се съдържат елементи на Комуникативния подход, защото се използват комуникативните функции на устните инструкции, за да се развият речевите умения.

5. **Дискусия.** Този метод се осъществява във вид на дебати по определена тема и представянето на противоположни аргументи по нея. Той протича по следния начин – първо се

предлагат две различни хипотези и се определят техните привърженици. След това изложените тези се сравняват и защитават (Radev, 2007). Приложението на метода е удачно при определянето на положителните и отрицателните страни на процедурата гастроскопия – рискове и ползи. Тук е целесъобразно да се въведе Pssive Voice. Дискусията съчетава елементи от метода „Общностно езиково обучение“

6. Управлявано откритие. Методът е подходящ при представянето на нов материал. Преподавателят подпомага учещите да откриват неща, които не са знаели, че знаят. За целта той използва насочващи въпроси. Чрез метода на управляваното откритие може да се въведе ситуация, контекст и да се извлече езиково знание от студентите. Кореспондира с Директния метод, при който се създават условия за естествен начин на учене на чужд език в процеса на общуване с неговите носители или при четене на автентичен текст.

7. Test-Teach-Test е метод, при който обучаемите се тестват или откриват това, което вече знаят, преразглеждат или научават нещо ново и след това го използват в учебни езикови практики или в реални клинични ситуации, при които е необходим подбор на лексикални единици и граматични конструкции. Комбинира се ефективно с граматико-преводния метод.

Ще дадем примери за интеграция на традиционните и съвременните методи в някои от най-често използваните лексико-граматични упражнения в ЧЕО:

- свързване на думи с картинки – аудиовизуален метод и обсъждане;

- проверка на значението на новите думи в речника – граматико-преводен метод и управлявано откритие;

- свързване на съществителни имена с прилагателни имена – граматико-преводен метод и дискусия;

- групиране на думи по дадени признаци – граматико-преводен метод, дискусия и обсъждане;

- попълване на текст с думи от библиотеката – граматико-преводен метод и обсъждане;

- обсъждане на тема, която присъства в автентичен текст – комуникативен метод и дискусия;

- откриване на значението на думата в контекста – граматико-преводен метод и управлявано откритие;

- използване на подходящи синоними и антоними – граматико-преводен метод и дискусия;

- решаване на кръстословици – аудиолингвален метод и Test-Teach-Test.

Заклучение

Интегрирането на традиционни и съвременни методи е един от важните педагогически фактори за успех при постигането на поставените образователни цели в чуждоезиковото обучение. Ученето и придобиването на по-високи компетенции на първи и всеки следващ чужд език осигурява на студентите когнитивни предимства, които включват разширяване на комуникативната компетентност, повишаване на способностите за учене, постигане на по-високи резултати по останалите предмети. Умението да се говорят и разбират няколко езика дава много предимства при реализацията на бъдещите медицински специалисти от други страни в професионалната сфера. Ролята на преподавателя е да помогне обучението да придобие действителен характер на сътрудничество и взаимодействие при усвояването на целевия език, да подбере подходящи методически подходи, чрез които да насърчи студентите да усвоят езика в неговата прагматична насоченост, като се съобразява с индивидуалното ниво и потребностите на всеки от тях.

Литература

1. Dimchev, K. 1992. *Obuchenieto po balgarski ezik kato sistema*. S, p. 206.
2. Ilieva, A., H. Helmih. 1989. *Metodicheski ponyatia v obuchenieto po chuzhd ezik (spravochnik)*. Sofia: Narodna prosveta, p. 93.
3. Kapitonova, T. I., L. V. Moskovkin, A. N. Shtukin. 2008. *Metody i tehnologii obuchenia russkomu yazyku kak inostrannomu*. Pod red. A. N. Shtukina. M., Rus. yaz. kursy.
4. Noyner, G., H. Hunfeld. 1996. *Metodi na obuchenieto po nemski ezik kato chuzhd*. Sofia, p. 14.
5. Pashova, A. 2009. *Savremenni metodi na obuchenie*. Sofia, p. 3.
6. Radev, P. 2007. *Pedagogika*. Plovdiv.
7. Scrivener, J. 2012. *Classroom Management Techniques* (Cambridge Handbooks for Language Teachers), Cambridge University Press.

8. Sosyur, F. de. 1933. *Kurs obshtey lingvistiki*. M.

9. Stefanova, P. 2015. *Metodika na obuchenieto po savremenni ezitsi*. Sofia: Nov balgarski universitet.

10. Stoyanova, Yu. 2014. *Ovladyavane na втори език: problemi na teoriyata i praktikata*. Izdatel: Fakultet po slavyanski filologii, Sofiyski universitet „Sv. Kliment Ohridski“. https://naum.slav.uni-sofia.bg/sites/default/files/ju_stoyanova_liliseri6_2014_0.pdf, p. 22-34.

11. Xu. 2019. *Python programming modern methods*. People Post Press.

12. White, R. V. 2010. *Management in English language teaching*. Cambridge University Press.

доц. Теодора Димитрова Въллова, дп
Медицински университет – Плевен, ДЕСО
ул. „Св. Климент Охридски“ 1, Плевен 5800
e-mail: valova.teodora@gmail.com

гл. ас. Бойка Валериева Петкова, дф
Медицински Университет – София, ДЕОС
ул. „Здраве“ 2, София 1431
e-mail: b.petkova@deos.mu-sofia.bg



ПРЕДИМСТВАТА НА ЗАВЪРШИЛИТЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ОБЛАСТТА НА STEM

Тереза Стефанова

THE ADVANTAGES OF GRADUATES IN THE STEM FIELD

Tereza Stefanova

ABSTRACT: *STEM is an acronym that refers to science, technology, engineering and mathematics. These areas are often linked because of the similarities they share in both theory and practice. STEM is a broad field of study that prepares students for successful careers. The article notes some of the advantages that STEM graduates have. With their STEM education, students will be well positioned and will enter a satisfying and lucrative field after graduation. They will acquire important skills, such as problem solving and critical thinking that are useful both in the workplace and outside it.*

The article presents data from Eurostat statistics on the relative number of graduates (bachelor and master) in science, mathematics, computer engineering, engineering and manufacturing for the period 2013 - 2019. The values of some EU countries are compared, on average for the European Union and Bulgaria.

Key words: *STEM; advantages of STEM graduates; higher education.*

Въведение

Всеки студент има очаквания, че времето, усилията и средствата, които инвестира, ще го подготвят добре за кариера след дипломирането. Получената образователна степен трябва да гарантира, че има уменията и знанията, от които се нуждае, за да успее в избраната от него област.

STEM е широка област на обучение, която подготвя студентите за успешна кариера. В статията са изтъкнати някои предимства, които притежават завършилите образование в областта на STEM. С образованието си по STEM студентите ще бъдат добре позиционирани и ще влязат в удовлетворяваща и доходоносна област след дипломирането си. Те ще придобият важни умения, които могат да се приложат успешно във всяка среда на работното място.

В статията са представени данни от статистиката на Евростат за относителния брой завършили висше образование (бакалавър и магистър) в областите наука, математика, компютърна техника, инженерни специалности и производство за периода 2013 – 2019 г. Сравнени са стойностите на някои държави в Европейски съюз, средно за ЕС и България.

STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics)

STEM е често срещано съкращение за четири тясно свързани области на обучение: наука, технология, инженерство и математика. Областите често се свързват поради приликите, които споделят както в теорията, така и в практиката.

В STEM програмите на университетите курсовете се фокусират върху реални инструменти, които подготвят студентите да успеят в кариерата, след като завършат образованието си. Висококвалифицирани преподаватели внасят ценен практически опит в своите курсове, за да гарантират, че студентите имат уменията, необходими за отлични позиции в STEM областите. В някои университети се прилагат различни варианти за използване на виртуална реалност в учебната среда на класната стая, за да помогнат на студентите по STEM да подобрят знанията си.

Заетост и заплащане в STEM професиите

Работната сила на STEM нарасна бързо през последните десетилетия. Растежът на STEM работните места беше три пъти по-бърз от растежа на работните места извън STEM.

Освен това, вероятността STEM специалистите да останат без работа е много по-малка, отколкото техните колеги, които не са от сферата на STEM.

Според Националната асоциация на производителите и Deloitte (National Association of Manufacturing and Deloitte) се очаква 2 милиона работни места в производството на САЩ да останат незаети до 2025 г. поради липса на умения [1]. Бюрото по трудова статистика на САЩ (U.S. Bureau of Labor Statistics - BLS) предвижда, че професиите в областта на STEM се очаква да нараснат с 10.5% до 2030 г., в сравнение със 7.5% за професиите, които не са STEM [6].

По отношение на перспективите за работни места от 2020-2030 г., заетостта в разработката на софтуер се очаква да нарасне с 22% [5].

Според доклад на Министерството на търговията, икономика и статистика на САЩ, специалистите, които притежават степен в някоя от STEM областите, печелят средно висока заплата от тези, които нямат образование в тази област [2]. Средната годишна заплата на STEM професиите, според Бюрото по трудова статистика на САЩ през 2021 г. е \$95 420 [3]. Тя е над два пъти по-голяма от тази на професиите, които не са STEM, където средната годишна заплата възлиза на \$40 120.

STEM умения

Независимо дали след дипломирането си студентите ще работят в сферата на STEM, диплома в тази област ще бъде предимство в бъдещо търсене на работа в резултат на получените умения. Студенти, които имат образователна степен в тази област, не са ограничени до кариера в областта на науката, технологиите, инженерството или математиката. Въпреки, че ще бъдат добре подготвени за една от тези области след дипломирането, STEM уменията, които ще развият чрез обучението си, ще ги подготвят за успех във всяка област.

Поради интегрирането на компютри и софтуер в различни работни места, наличието на опит в технологиите може да бъде много голямо предимство за различни позиции.

Бюрото по трудова статистика на САЩ (BLS) прогнозира, че професиите с компютър и технологии ще нараснат с 13% между 2020-2030 г. [6]. Образователната степен, свързана

със STEM, може да разгърне перспективи в редица посоки. Ето някои примери.

- Анализаторите по информационна сигурност, осигуряват сигурността на компютърните системи на организацията. Повечето позиции за анализатори на информационната сигурност изискват бакалавърска степен в област свързана с компютърни науки, като бакалавърска степен по киберсигурност. Според BLS анализаторите по информационна сигурност са спечелили средна заплата от \$103 590 през 2020 г., с 33% ръст на работните места до 2030 г. [6].

- Разработчиците на софтуер създават приложения или системи, които работят на компютър или друго устройство. Според BLS, разработчиците на софтуер са спечелили средна заплата от \$110 140 през 2020 г. Получаването на бакалавърска степен по компютърни науки е добър начин да се получат важни умения за компютърно програмиране. Това е голямо предимство в тази кариера, която според прогнозите на BLS ще нарасне с 22% от 2020 до 2030 г. [6].

- Учените, които работят в областта на компютърните и информационни изследвания проектират нови подходи към компютърните технологии. Очаква се тази област да нарасне с 22% от 2020 до 2030 г. според BLS. [6]. Учените от сферата на компютърни и информационни изследвания са спечелили средна заплата от \$126 830 през 2020 г. Хората в тази кариера често притежават магистърска степен по информационни технологии или свързана област.

STEM знания

Знанията са едни от най-специфичните за професията компетентности. В по-голямата си част STEM знанията са уникални по своята интензивност и важност. STEM знанията са високо специализирани, но те са както преносими, така и полезни и в извън традиционните STEM дисциплини и професии. Тази динамика поражда кариери, които по същество смесват различни академични подготовки и професии. Комбинацията от техническа подготовка и подготовка в други дисциплини е все по-търсена в широк спектър от професии. В допълнение, преносимостта на знанията позволява на STEM специалистите да преминат към други кариери, особено в

управленски роли по средата на кариерата, в които техните технически компетенции са предимство.

Тъй като технологията автоматизира все повече и повече повтарящи се задачи във всяка професия, за специалистите остават по-обща, не повтарящи се функции, като контрол на качеството и иновации, които изискват засилено взаимодействие с други специалисти в интелектуалните дисциплини и професии. Нарастването на припокриващите се задачи и цели за изпълнение увеличава необходимостта от кръстосано обучение и меки умения, като комуникация и работа в екип.

Докато академичните дисциплини и професии са склонни да се припокриват все повече и повече, всяка дисциплина и професия има в основата си базов набор от знания, умения и способности, както и работни ценности и работни интереси.

Компютрите и електрониката са пример за основна област на знания сред STEM професиите. Познанията за компютър и електроника, които включват познания за печатни платки, процесори, чипове, електронно оборудване и компютърен хардуер и софтуер (включително приложения и програмиране), са важни, или изключително важни в 80% от професиите по STEM. Други професии също използват знанията по компютри и електроника, макар и в по-малка степен. Това е особено вярно за преките конкуренти на STEM като мениджърски, здравни специалисти и други професии.

Знанията по математика са най-преносимият вид STEM знания. В 55 % от STEM професиите знанията по математика са или много важни, или изключително важни за работа в тази професия. В 31% от преките конкурентни професии на STEM, знанията по математика са много важни, но те са важни също и в по-малко от 20% от другите професии.

Относителен брой завършили висше образование (бакалавър и магистър) в ЕС, в областите наука, математика, компютърна техника, инженерни специалности и производство за периода 2013 – 2019 г.

Завършили бакалаври

През 2019 г. в Европейски съюз-28 (2013-2020) относителният брой завършили висше образование (бакалавър или еквивалентно образователно ниво) в областите наука, математика, компютърна техника, инженерни специалности, производство и строителство са 10.9 (на 1000 души от населението на възраст 20-29 г.), а в Европейски съюз-27 (от 2020 г.) – 10.2. [4].

Във всички данни на фиг. 1 до фиг. 4 е показан относителният брой завършили висше образование (бакалаври и магистри) на 1000 души от населението на възраст 20-29 г. в страните от ЕС.

На фиг. 1 са показани графики, изразяващи относителния брой на завършилите висше образование (бакалавър или еквивалентно образователно ниво) в областите на STEM за 2019 г. за държавите-членки на Европейския съюз и за някои страни извън ЕС.

През 2019 г. най-много бакалаври в тези области са завършили в Ирландия – 21.7, следвани от Финландия (15.6), Литва (15.1) и Германия (14.9).

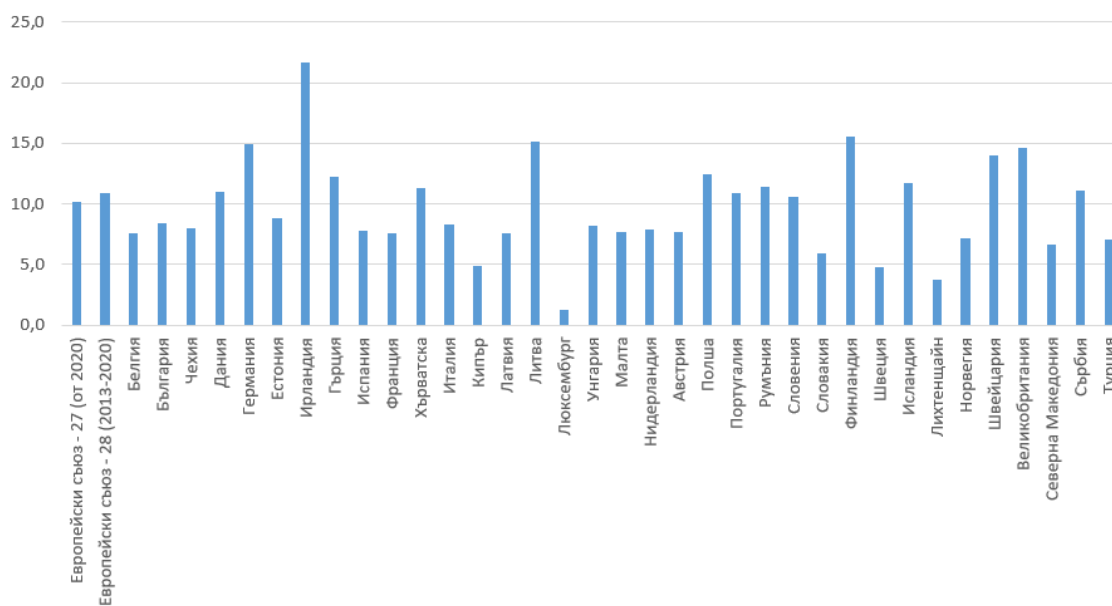
Най-малко студенти, завършили бакалавърска степен в тези области има в Кипър (4.9), Лихтенщайн (3.7), а на последно място е Люксембург (1.3).

В България завършилите тази образователна степен през 2019 г. са 8.4 (на 1000 души от населението на възраст 20-29 г.), което е с 29.76% по-малко от тези в ЕС-28 и с 21.42% по-малко от ЕС-27.

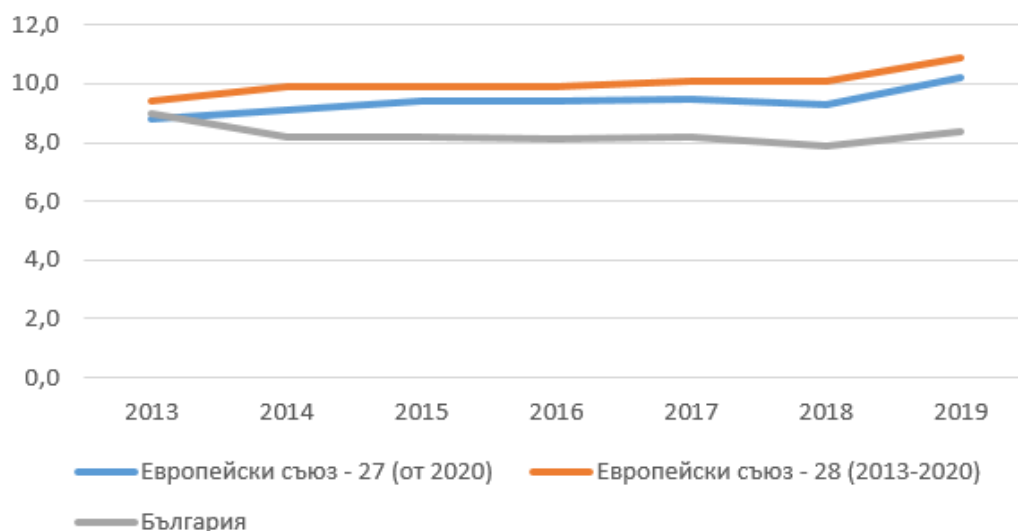
От страните извън ЕС най-голям брой за вършили бакалаври през 2019 г. има в Сърбия (11.1), което е с 65.67% повече от 2014 г. Най-малко са завършилите бакалаври в Северна Македония – 6.6.

За периода от 2013 г. до 2019 г. завършилите висше образование (бакалавър) в Европейски съюз-28 (2013-2020) са се увеличили с 16.6%, а за Европейски съюз-27 (от 2020 г.) нарастването е 15.9%.

На фиг. 2 са показани графики, изразяващи промяната на относителния брой на завършилите висше образование (бакалавър или еквивалентно образователно ниво) в областите на STEM за периода 2013 – 2019 г. за Европейски съюз-27 (от 2020), Европейски съюз-28 (2013-2020) и България.



Фиг. 1. Относителен брой на завършили висше образование (бакалавър) в областите на STEM за 2019 г. за държавите-членки на Европейския съюз и за някои страни извън ЕС
Източник: Евростат, 9 март 2022 г. [4]



Фиг. 2. Относителен брой завършили висше образование (бакалавър) в областите на STEM за периода 2013 – 2019 г. за Европейски съюз-27 (от 2020), Европейски съюз-28 (2013-2020) и България
Източник: Евростат, 9 март 2022 г. [4]

Въпреки, че в България има известно увеличение с 6.33% на завършилите бакалаври в тези области през 2019 спрямо 2018 г., за разглеждания период (2013 – 2019 г.) се отчита намаление със 7.14%.

Най-голямо нарастване на завършили бакалаври за периода 2013-2019 сред страните-членки на ЕС отбелязва Ирландия – 123.71%. Значително увеличение на завършилите в тези области се наблюдава в

Германия - 41.9% и Хърватска - 34.52%. Увеличение има и в Нидерландия - 25.39%, Швейцария - 23.89%, Унгария - 22.38%, Дания – 18.27% и Кипър - 16.66%.

В някои държави от ЕС завършилите бакалаври през 2019 г. намаляват спрямо 2013 г. Такива са Лихтенщайн, където намалението е със значителните 121.62% и Словакия - с 44%. По-малки намаления се наблюдават при Малта – 22%, Чехия – 15% и Литва - 13.25%.

Завършили магистри

През 2019 г. в Европейски съюз-28 (2013-2020) относителният брой завършили висше образование (магистър или еквивалентно образователно ниво) в областите наука, математика, компютърна техника, инженерни специалности, производство и строителство са 7.2 (на 1000 души от населението на възраст 20-29 г.), а в Европейски съюз-27 (от 2020 г.) – 7.3. [4].

На фиг. 3 са показани графики, изразяващи относителния брой на завършилите висше образование (магистър или еквивалентно образователно ниво) в областите на STEM за 2019 г. за държавите-членки на Европейския съюз и за някои страни извън ЕС.

През 2019 г. най-голям относителен брой завършили магистри в тези области има във Франция – 11, Ирландия – 9.2, Дания – 8.8, Германия и Хърватска с по 8.

Най-малко студенти, завършили магистърска степен в тези области има в Кипър и Латвия (по 3.2), Малта (2.6) и Люксембург (1.2).

В България завършилите магистърска степен през 2019 г. са 5.2 (на 1000 души от населението на възраст 20-29 г.), което е с

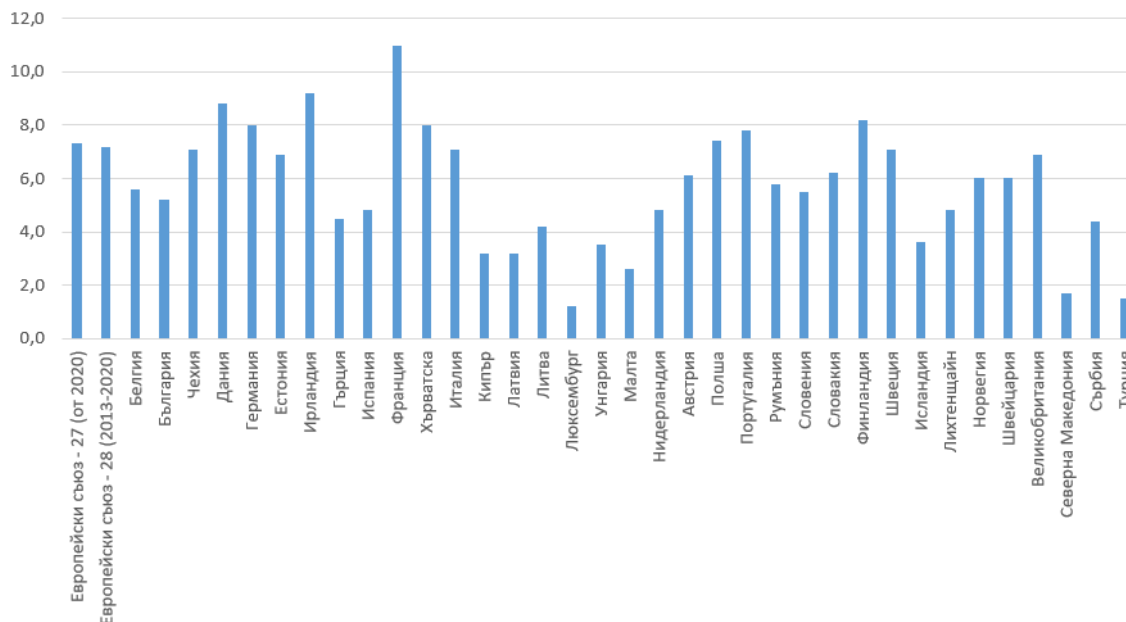
38.46% по-малко от тези в ЕС-28 и с 40.38% по-малко от ЕС-27.

От страните извън ЕС най-голям брой за вършили магистри през 2019 г. има отново в Сърбия (4.4), но тези нива са значително по-ниски – със 77.27%, спрямо 2014 г.

В Северна Македония през 2019 г. относителният брой на завършилите магистри е 1.7, което е с 21.42% по-висока стойност спрямо 2013 г. Най-малко завършили магистри през 2019 г. има в Турция – 1.5, но наличните данни показват, че те са се увеличили със 114.28% спрямо 2015 г.

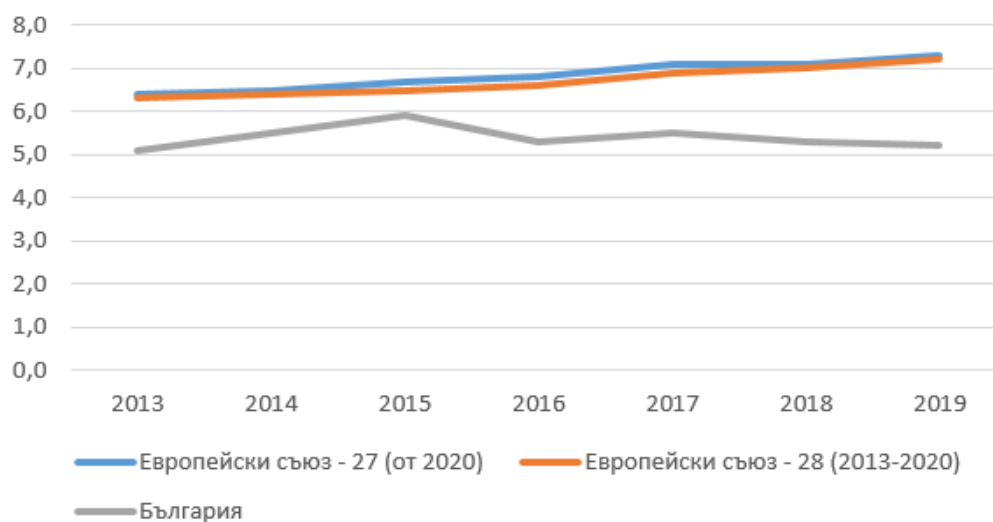
За периода от 2013 г. до 2019 г. завършилите висше образование (магистър) в областите наука, математика, компютърна техника, инженерни специалности, производство и строителство в Европейски съюз-28 (2013-2020) са се увеличили с 14.28%, а за Европейски съюз-27 (от 2020 г.) нарастването е 14.06%.

На фиг. 4 са показани графики, изразяващи изменението на относителния брой завършили висше образование (магистър или еквивалентно образователно ниво) в областите на STEM за периода 2013 – 2019 г. за Европейски съюз-27 (от 2020), Европейски съюз-28 (2013-2020) и България.



Фиг. 3. Относителен брой завършилите висше образование (магистър) в областите на STEM за 2019 г. за държавите-членки на Европейския съюз и за някои страни извън ЕС

Източник: Евростат, 9 март 2022 г. [4]



Фиг. 4. Относителен брой завършили висше образование (магистър) в областите на STEM за периода 2013 – 2019 г. за Европейски съюз - 27 (от 2020), Европейски съюз - 28 (2013-2020) и България

Източник: Евростат, 9 март 2022 г. [4]

Тенденцията при магистрите в България е противоположна на тази при бакалаврите - слабо намаление с 1.81% на завършилите в тези области през 2019 спрямо 2018 г. и малко увеличение с 1,92% за периода 2013 – 2019 г.

Най-голям ръст на завършили магистри отбелязва Ирландия - 170.58%. Голямо увеличение отчитат и в Дания - 49.15%, а също и Германия - 31.14%, Норвегия – 30.43% и Швейцария – 27.66%. Въпреки, че през 2019 г. Гърция и Кипър имат малък относителен брой на завършили магистри, тези държави отбелязват значителен ръст спрямо 2013 г., съответно 60.71% и 77.77%.

В Испания и Люксембург отчитат намаление с 41.66% на завършилите магистри. Намаление се наблюдава и в Словакия – с 33.87% и Малта – 30.76%.

От изложените данни се вижда, че в страните от ЕС повечето студенти, завършили висше образование в областите наука, математика, компютърна техника, инженерни специалности, производство и строителство завършват бакалавърска степен, а по-малко – магистърска.

Заклучение

STEM уменията, които студентите ще развият, са ценен актив. Образованието в областта на STEM ще осигури важни умения, като решаване на проблеми и критично мислене, които са полезни както на работното

място, така и извън него. Работодателите търсят кандидати, които знаят как да мислят креативно и иновативно и ще могат да решават проблеми, пред които е изправена компанията, независимо в каква сфера функционира.

Хората със STEM компетенции имат много възможности в училище, в университета и на пазара на труда. Компетенциите на STEM студентите и специалистите се оценяват в нарастващ дял от високоплатените професии, както в сферата на STEM, така и извън нея.

STEM предоставя възможност. Трябва да се подготвят много повече хора и да се запознаят с тази възможност. STEM трябва да се популяризира сред децата, те се нуждаят от STEM ментори и модели за подражание. Децата се нуждаят от повече образование относно STEM степените и свързаните с тях работни места, за да могат да очакват перспективно бъдеще в тези области.

Литература

1. Giffi, G., B. Dollar, B. Gangula, M. Rodriguez. 2015. Help Wanted: American Manufacturing Competitiveness and The Looming Skills Gap, *Deloitte Review*, Issue 16, p. 98.
2. Langdon, D., G. McKittrick, D. Beede, B. Khan, M. Doms. 2011. STEM: Good Jobs Now and for the Future, *U.S. Department of Commerce Economics and Statistics Administration*, July 2011.

3. Employment in STEM occupations, Employment Projections. U.S. Bureau of Labor Statistics, April 19, 2022. <https://www.bls.gov/emp/tables/stem-employment.htm>

4. Graduates in tertiary education, in science, math., computing, engineering, manufacturing, construction, Eurostat. March 9, 2022. https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=educ_uoe_grad04&lang=en

5. Software Developers, Quality Assurance Analysts, and Testers. U.S. Bureau of Labor Statistics, September 8, 2021 <https://www.bls.gov/ooh/computer-and->

[information-technology/software-developers.htm](https://www.bls.gov/information-technology/software-developers.htm)

6. U.S. Bureau of Labor Statistics. <https://www.bls.gov/>

гл. ас. д-р Тереза Стефанова
Нов български университет
Департамент „Телекомуникации“
гр. София, бул. „Монтевидео“ 21,
корпус 2, офис 609
e-mail: tstefanova@nbu.bg



ФАКТОРИ, ОПРЕДЕЛЯЩИ ПОДХОДИТЕ ПРИ ХАРМОНИЗАЦИЯТА НА ФОЛКЛОРНО-ПЕСЕННИЯТ МАТЕРИАЛ В УЧИЛИЩЕ

Румен Потеров, Виолин Василев

FACTORS DETERMINING THE APPROACHES FOR HARMONIZATION OF FOLKLORE SONG MATERIAL IN SCHOOL

Rumen Poterov, Violin Vasilev

ABSTRACT: *The article discusses some of the most important factors influencing the process of harmonization of folk songs in music textbooks from first to seventh grade in view of the possibilities for compiling instrumental accompaniment. The main question is related to the peculiarities of the structure of the scales (music mode) of folk songs and the resulting directions of harmonization - whether this process should be carried out through the modal system or through the means of the tonal system.*

Key words: folk song, harmonization, song material at school

Функционалната насоченост на инструменталният съпровод при овладяването на песенния материал в училище неотменно свързан с въпросите за неговото хармонизиране може да се разглежда като процес със сложна надграждаща се структура, пряко свързана с етапите на овладяване на всяка една песен. В основата ѝ е залегнала **мелодическата опора**, имаща отношение към интонационно-ритмическите особености и свързаното с това движение на мелодическата линия. Второто стъпало кореспондира с ладовите особености и представлява **хармоническата опора**. Третото стъпало се отнася до **темповите особености**, в тясна връзка с метро-ритмическата организация на изложението и динамиката на изказа. Четвъртото стъпало обхваща **темброво-динамическите особености** на песента, разглеждано в контекста на общия характер и последното, пето стъпало - **идейно-емоционално осмисляне**, водещо към комплексност на възприятието. Така обособените стъпала нямат отношение към особеностите на първоначалното възприятие /представянето на песента/, а към процеса на овладяването ѝ.

В този смисъл, инструменталният съпровод може да се разглежда и от позицията на фундамент при овладяването на всяка една песен и формирането на вокалните умения на учениците /т.е. като музикално-слухов коректив/, и като допълващ емоционално-въздействащ

фактор в посока по-пълноценното и ярко художествено възприятие.

Пеенето, традиционно е залегнало като приоритетна и в същото време една от най-достъпните дейности в музикалното обучение, насочено към развитие на музикалността, формиране на определени вокални умения и музикално-когнитивни способности. Това определя и многопосочността на задачите при реализирането на певческата дейност, които винаги трябва да се търсят във връзка с останалите области на компетентност, взаимно допълващи се и насочени към осмисляне на музикалните явления, развитие на изпълнителските умения и музикално-познавателни способности на учениците и.

В учебниците по музика на различните издателства е поместен достатъчно по обем материал за реализиране на дейността пеене, чиято трудност отчита възрастовите особености на учениците и техният вокален опит. Най-голям е техният дял във възрастовата група обхващаща началната образователна степен, докато в прогимназиалния етап е по-малък поради по-широкият обхват на дейностите за придобиване на определени ключови компетентности при реализиране на музикалното обучение, освен музикална практика и музика и съвременни информационни технологии, елементи на музикалната изразност, жанрове, форми и пр., в това число и социалните ас-

пекти на музикалното изкуство. Това предполага и по-голям обем урочни единици за преподаване, изискващи максимално оптимизиране на учебния процес и правилно планиране на съотношението между отделните музикални дейности.

Учебните програми по музика от първи до седми клас осигуряват възможности за реализиране на дейността пеене във всеки урочен час, основно чрез изучаването на нов песенен материал. Музикалнофолклорният материал, като дял от общата тематична насоченост заема приблизително около 40%, но той не включва само песни, а и изпълнението на конкретни задачи с дидактическа насоченост в областта на музикалния фолклор. Това показва, че в учебниците по музика е поставен сериозен акцент върху българският музикален фолклор.

Значителен дял от включените в учебниците по музика песни са народни – автентични, обработки и авторски на фолклорна основа. От тях най-малък дял обхващат обработките и авторските на фолклорна основа, т.е. традиционният песенен фолклор е сериозно застъпен в учебните програми и обхваща образци от всички музикалнофолклорни диалекти. Това дава възможност не само за овладяването на тези песни, но и задължително трябва да формира представа за особеностите на изпълнителската традиция, стига този процес да бъде съпроводен със съответните разяснения и подкрепен допълнително с някакви нагледни видео материали.

Проблемът, който възниква при възприемането на тези песни е свързан с размиването на границите между автентичност и обработка, поради факта, че основно в Интернет преобладават обработките, които се използват като нагледен материал в часовете по музика.

Вторият проблем, който може да се открие е по отношение изобщо на песенния материал, който е свързан с факта, че не всички песни, включени за изучаване са поместени в съответните книги за учителя в нотен вид. Поради тази причина се налага учителите слухово да ги научават или нотират, което не винаги гарантира точност, особено когато мелодическото изложение е орнаментирано /най-вече в народните песни/.

И третият проблем има отношение към художественото изработване на разучените песни, поради обстоятелството, че учебните програми са наситени с нов песенен материал и на практика липсва време за художественото им доовладяване. По този начин критерият за

овладяването на една песен се свежда до точното ѝ интонационно-ритмическо възпроизвеждане в съответното темпо.

Въпросът за хармонизацията е тясно обвързан с ладовите особености на народните песни и кореспондира със съставянето на инструментален съпровод към тях, защото ладовата система на народната музика се различава от темпериания строй и това има отношение към различната ладово-функционална характеристика на всяка една степен в звукореда и съответната съподчиненост между тях. В същото време, характерното за тоналната система доминантово напрежение не е присъщо за ладовата. А в учебния процес основните инструменти, които се използват като съпровождащи вокалното изпълнение са темперирани - пиано, акордеон, електронни клавишни инструменти /ЕКИ/.

Изхождайки от диапазона на песенния материал е видно, че звукоредът на основната част от тях е съставен основно от тетра хорди и пента хорди. При наличието на непълнен звукоред, въз основа на който да се определи ладът, важно е определянето на строежа на тетра хорда /йонийски, дорийски и пр./. В учебниците се срещат и няколко образци от Родопския музикалнофолклорен диалект с непълни пентатонични редици.

Независимо от факта, че звукоредите в песенния материал са съставени от четири /тетра хорди/ или пет /пента хорди/ степени, преобладават дорийските тетра хорди. При тетра хордите значението на последния тон е важно за определянето на вида му и функцията на останалите степени на звукореда. Това важи и при пента хордите, при които добавената степен над тетра хорда не подсказва по какъв начин би могъл да се структурира другия тетра хорд. Затова той се разглежда като добавена, разширяваща звукореда на тетра хорда степен, или т. нар. надтетра хордова. Потоничните тонове също разширяват звукореда, но те изпълняват важна функция, свързана с установяването и стабилизирането на основния ладов тон в каденциращите или полукаденциращи моменти в мелодическото развитие. С подобна функция в повечето случаи е натоварена и втората степен и независимо от коя степен се изпълнява /втора или седма/ тя би могла да се определи като доближаваща се до значението на доминантата в тоналната система.

Освен на голяма секунда, в песенния материал на учениците от I до VII има няколко песни, при които подтоничния тон отстои от

основния на интервал г.3, но тези песенни образци са в неравноделни размери.

Общата характеристика на ладовите особености на фолклорнопесенният материал и с оглед разпространените в българската музикалнопедагогическа практика темперирани музикални инструменти въпросът за хармонизацията на фолклорнопесенния материал в учебниците по музика придобива особено значение при съставянето на съпроводите и за тази цел трябва да се съблюдават някои по-важни характеристики на мелодическото развитие, а именно:

1. Определянето на големината на звукоредите (тонов обем или амбитус или тоново съдържание), т.е. броят на степените, въз основа на което да се определи дали е дихорд, трихорд или пр. и кой е неговият финален тон /финалис/;

2. Въз основа на финалния тон и интерваловите съотношения между степените да се определи тоновия род – пентатоника, диатоника, хроматика и дали звукоредът е пълен;

3. В зависимост от строежа на звукоредите – при ладове и маками- да се определи видът на тетрахорда – йонийски, дорийски и пр.;

4. Трябва да се отчита факта, че повечето от песните в учебниците по музика са в минорно звучащи тетрахорди или пентахорди и не е желателно при хармонизиране със средствата на тоналната хармония да се заменя минорно звучащият тетрахорд с мажорно звучащ лад, поради използването на определена тоналност. Да се определя наклонението на лада като мажорно или минорно има вече отношение към преосмислянето на звукореда посредством мажоро-минорната тонална система. При това положение всички постановки, свързани с диатоничния лад се преосмислят тонално, нещо което в традиционната музика не винаги е така. Определянето на финалиса – крайния тон като основна степен, все още не е тоника и това е изследователска парадигма въведена от Барток, имаща отношение по-скоро с теоретичния етномузиколожки анализ, отколкото с хармонизацията, представляваща творчески процес. В музикалноизпълнителската практика много от българските фолклорни песни са вече „мислени“ в *dur* и *moll*, което е процес на трансформации на старите модели на музикалното мислене (градски фолклор, македонска певческа традиция и др.). Така например мелодия в дорийски тетрахорд ако се хармонизира в тоналност *G dur*, финал-

ният тон ще е пета степен на съответната тоналност или при фригийски тетрахорд да се използва тоналност *C dur*, със заключителен тон на трета степен. Примери могат да се посочат много, като хармонизираната от П. Владигеров песен „Едничък чуй се вик“ или „Планино, Пирин“ от Д. Христов и пр.;

5. Част от песните в учебниците по музика основно са хармонизирани със средствата на мажоро-минорната тонална система и понякога се налага преосмисляне на зададената хармония, ако учителят иска да се придържа към модалната система. Прехармонизиране на авторските песни на фолклорна основа не се налага, освен ако не се търси олекотяване на съпровода;

6. Подборът на акордите при хармонизирането изисква да се отчитат ладовите им функции в хоризонтал, т.е. ладово-хармоническите взаимоотношения /функционални връзки между акордите/, но значение оказва и фонизма /т.е. разглеждани във вертикал/. Фониите връзки между акордите залагат по-скоро на колористичната стана на вертикалните съзвучия;

7. Хармонизирането на дихордите и трихордите е трудно, поради невъзможност за определяне видът на тетрахорда. В този случай водещо трябва да бъде характера на песента, във връзка с текста. Като цяло, хармонизацията на една песен има отношение към нейната творческа интерпретация и от тази позиция, всяко хармоническо решение подсилва смисловите линии на песента. Това е така, защото песента не се разглежда единствено от позицията на звукоред. Тя е свързана с определена формула, интонационно ядро, орнаментика, регионален стил и пр.;

8. При хармонизацията на мелодии в йонийски и еолийски диатоничен лад може да се търси връзка с тоналната система, поради сходството им с тоналностите *C dur* и *a moll*. Разликата между посочените диатонични ладове и мажора и минора е свързана с доминантовите тежнения. Например минорът по правило е с мажорна доминанта, докато в еолийския лад тризвучието на пета степен е минорен квинтакорд. Идентичното тоново съдържание не означава идентични тонови родове по същество.

Начинът на хармонизиране е процес, зависещ от знанията и подготовката на музикантите относно западноевропейската музика и познанията за фолклора. Например първо по-

коление композитори хармонизират в „класическия“ хомофонен стил. Второто поколение (Владигеров, Стоянов, Ненов) използват късноромантичната хармония на Вагнер, Р. Щраус, А. Скрябин и др., съчетавайки я с явления от първата половина на XX век (Гершуин, Дебюси, Равел).

През втората половина на XX век се съчетават най-различни течения. Т.нар. „народни“ композитори използват постиженията на композитори като Ф. Кутев, К. Стефанов, К. Колев и др. С времето в жанра се утвърждават определени стандарти, които включват функционална тонико-доминантова хармония, паралелни акордови последования „паралелна хармония“ (пак от XX век), хармония повлияна от фолклорното многогласие (бурдонно) (напр. при М. Големинев, Н. Кауфман, К. Стефанов и др.), включване на акорди без терцов тон, квартови и секундови акорди, различни видове съзвучия тип клъстери (най-често секундови наслагвания), алтеровани акорди, повлияни от мобилните ладови структури и модалността и др.

Като вметка, може да се посочи, че в творчеството на някои автори хармоничният език е резултат от сложно взаимодействие на „хармонични стилове“ от различни епохи и тяхното преосмисляне през фолклорната музика (К. Кюркчийски, Ст. Мутафчиев, Г. Андреев и др.). Някои изследователи се опитват и теоретично да систематизират хармонизацията, осмисляйки основните и второстепенни тризвучия от тоналната мажоро-минорна система през разновидностите на звукоредите (Д. Христов, А. Карастоянов, Б. Абрашев, Ал. Карешков и др.).

Така или иначе, изборът на учителите при хармонизирането на фолклорнопесенния материал при реализиране на дейността пеене в

училище е лично решение, както и цялостната организация на съпровода, който трябва да подпомага вокалната дейност на учениците и да се разглежда не само от художествена позиция, но и да отчита стилистическите особености на песента и да изпълнява функцията си на слухова опора за точното интонационно-ритмическо изпълнение.

Литература

1. Джуджев, Стоян. 1980. Българска народна музика, т.1, София.
2. Карастоянов, Асен. 1950. Мелодични и хармонични основи на българската народна песен. Част I. София.
3. Кауфман, Николай. 1977. Българска народна музика. София.
4. Стоин, Елена. 1981. Музикално-фолклорни диалекти в България. София.
5. Тодоров, Манол. 1976. Българска народна музика. София.

Име на авторите:
проф. д.н. Румен Потеров
гл. ас. д-р Виолин Василев
Университет: ЮЗУ „Н. Рилски”,
Благоевград
Катедра: „Музика”
Адрес: Благоевград 2700
Ул. „Ив. Михайлов” № 66
Факултет по изкуствата
Катедра „Музика”
e-mail: poterov@abv.bg



СПЕЦИФИЧНА УЧИЛИЩНА КЛАСИФИКАЦИЯ НА ФОРМИТЕ НА АГРЕСИЯ И ПРЕДПРИЕМАНЕ НА СЪОТВЕТНИТЕ ПРЕВАНТИВНИ ДЕЙСТВИЯ ЗА ПРЕОДОЛЯВАНЕТО НА КОГНИТИВНО ДИСМОДЕРАЦИОННОТО ОБЩУВАНЕ ПРИ ДЕЦАТА ОТ НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Весела Божкова

SPECIFIC SCHOOL CLASSIFICATION OF THE FORMS OF AGGRESSION AND TAKING THE APPROPRIATE PREVENTIVE ACTIONS TO OVERCOME THE COGNITIVE DISMODERATION INTERCOURSE IN THE SCHOOL

Vesela Bozhkova

ABSTRACT: *The primary prevention of aggression in children of primary school age is realized through cooperation with teachers, parents, children themselves, partnerships between central institutions, district and municipal authorities, as well as with the support of NGOs in individual cases. Regarding the coordination of the processes of implementation of prevention, an individual or group approach is applied in accordance with the necessary measures. For the optimal implementation of prevention, the moment of its implementation is essential, namely primary prevention seeks to prevent the occurrence of deviations in children's behavior. Relationships aimed at overcoming cognitive dismoderate intercourse are established at school. This is possible only in the pedagogical process in which there are joint actions with different specialists to coordinate actions with each other.*

Key words: prevention of cognitive dismoderate intercourse, by analyzing the respective preventive approaches used in the school institution.

Увод

Първото ниво на установените училищни правилници, представлява оценка на нарушаването на правилата, чрез диференциране на формите на физическа агресия. Например: леко удряне, бутане, щипане, драскане, дърпане на коса, хапане, подритване, замърсяване или разрушаване на нечия собственост. Форми на вербална агресия са например: подмятания, подигравки, унижение, заплахи, обиди, нецензурирани, именно неприлични коментари. Форми на социална агресия (тормоз) са например, подмятане на коментари, подиграване, изключване от групови или съвместни дейности, фаворизация, предпочитания, базирани на различие, разпространяване на слухове. Форми на сексуална агресия, като например, показване на неприлични жестове и действия. Вербален тормоз, които представлява, разпространение на истории и изображения с унижаваш личностното достойнство и неприкосновеност подтекст. Форми на кибер тормоз, като например, обиди, обаждания и изпращане на обидни съобщения (SMS, MMS, съобщения в социалните мрежи и др.) Училището в насока първична превенция на агресията, на първо ниво по правило, предприема действия от класен ръководител или учител, заедно с родител Педагогическа работа

включва индивидуален превантивен план за група ученици или за целият клас. Използва се специфичен училищен въпросник за установяването на агресията в училище.

Материали и методи

Специфичен училищен въпросник за агресия от страна на връстниците в училище включва следните въпроси: Уважаеми ученици, след като прочетете всеки въпрос, оградете верният според Вас отговор. Изследването е анонимно!

1. В училището в което учиш, какво правят твоите съученици, които действат агресивно? (Може да оградите, повече от един отговор)
 - а) блъскат ги, удрят ги;
 - б) обиждат ги, подиграват им се;
 - в) разпространяват за тях неверни неща;
 - г) пишат обидни неща в социалните мрежи;
 - д) друго (посочи какво):
2. Къде се случва учениците да са обект на тормоз и насилие?
 - а) в класната стая;
 - б) по коридорите;
 - в) в тоалетните;
 - г) пред бюфета;

- д) в двора на училището;
- е) на улицата;
- ж) в квартала пред блока;
- з) на друго място (посочете къде)

3. Случвало ли се е към теб да подхождат агресивно в следствие от когнитивно дисмодерационното общуване през тази учебна година в училище?

- а) всеки ден;
- б) няколко пъти в седмицата;
- в) един път в седмицата;
- г) по-рядко от един път в седмицата;
- д) досега не се е случвало да бъда жертва на агресия;
- е) друго (посочи какво):

4. Ако се е случвало да те тормозят с агресивни изблици в следствие от когнитивно дисмодерационното общуване, кога започна това?

- а) преди две години;
- б) преди една година;
- в) преди около шест месеца;
- г) преди един-два месеца;
- д) през последните една-две седмици;
- е) друго (посочи какво):

5. Ако се е случвало да бъдеш жертва на агресор в следствие от когнитивно дисмодерационното общуване, кои те нападна?

- а) от твоя клас;
- б) от други класове;
- в) от твоя клас и от други класове;
- г) друго (посочи какво):

6. Ако се е случвало да бъдеш жертва на агресия в следствие от когнитивно дисмодерационното общуване, тези които те нападаха, бяха?

- а) момчета;
- б) момичета;
- в) и момчета и момичета;
- г) друго (посочи какво):

7. Ако се е случвало да бъдеш жертва на агресия в следствие от когнитивно дисмодерационното общуване, този който те нападна, беше?

- а) сам;
- б) с него имаше и други хора, които също ме нападаха;
- в) с него имаше и други хора, но те само гледаха;
- г) друго (посочи какво):

8. Когато беше жертва на агресия в следствие от когнитивно дисмодерационното общуване, ти казаха на някого?

- а) казах на някого от учителите;
- б) казах на майка ми;
- в) казах на баща ми;
- г) друго (посочи какво):

9. Ако си казал на някого, това помогнали ти, довели до спиране на агресията в следствие от когнитивно дисмодерационното общуване, срещу теб?

- а) да;
- б) не;
- в) не съм казал на никого;
- г) друго (посочи какво):

10. Когато отиваш на училище безпокоиш ли се да не бъдеш обект на агресия в следствие от когнитивно дисмодерационното общуване,?

- а) не, никога;
- б) понякога;
- в) често;
- г) друго (посочи какво):

11. Случвало ли се е ти да тормозиш друг ученик в училище?

- а) почти всяка седмица;
- б) почти всеки месец;
- в) по-рядко от един път в месеца;
- г) друго (посочи какво):

12. Има ли в твоя клас ученици, които често действат агресивно върху другите?

- а) ако има, посочи броят им;
- б) не;
- в) друго (посочи какво):

13. Как би постъпил, ако видиш няколко твои съученици да прилагат агресия в следствие от когнитивно дисмодерационното общуване, върху друг ученик от твоя клас?

- а) ще се отдалеча, без да правя нищо;
- б) ще ми стане жал, но няма да се намеся;
- в) ще се намеся, ще говоря после и с другите съученици, за да престанат останалите;
- г) ще се присъединя и аз към агресията;
- д) няма да направя нищо, но ще се приближа, за да гледам, защото ми е любопитно, какво ще стане;
- е) друго (посочи какво):

14. Пол: а) момче; б) момиче.

15. Навършени години:

16. Клас:

След, като са готови резултатите, от анкетите на учениците се прави анализ и обобщение от координационният съвет на резултатите. Случаите на агресия се вписват в специална книга – единен регистър за вписване случаите на насилие, след което се прилагат допълнителни превантивни подходи за справяне с агресията, които се обсъждат от сформиранията училищна комисия и се съгласуват с родителите на засегнатите ученици. (Тонева, Ж., 2013, стр. 30)

Резултати

При наличие на щети от материален характер, те се възстановяват. В ситуациите, когато насилственото поведение се повтаря, педагогическата работа не дава резултат, последствията са по-сериозни, ако се касае за насилие от страна на група към индивид или, ако едно и също дете или ученик бива жертва на агресия нееднократно в ситуации, класифицирани, като първо ниво, то тогава следва да се предприемат превантивни действия, предписани за ситуации от нива две или три. Документиране – ситуациите от първо ниво не се документират. Последователността на процедурите на информация, като верифициране на подозрение или откриване на ситуации на агресия, следва подробно информирани за случилото се от всички участници. Уведомяване на родител за предприетите превантивни мерки. Консултации с участниците по проблема с агресията, както и изготвяне на индивидуален план за превенция на съответният ученик агресор. Предприемат се мерки и действия от страна на класният ръководител, които да удовлетворява страните, които служат за пример на наблюдателите. Реализира се мониторинг на предприетите мерки и действия се извършва в края на превантивната дейност.

Второ ниво – повтаряне на едни и същи нарушения на правилата или с по-сериозни последици. Включва форми на физическа агресия, като например: шамаросване, ударяне, стъпкване или късане на дрехи, ритане, обграждане, плюене, отнемане и разрушаване на нечия собственост, дърпане на нечий стол изпод него, дърпане за уши ли коса. Форми на вербална агресия, като подигравки отправени пред целият клас, публично унижение, обиди и пр. Форми на социална агресия, като интригантстване, разпространяване на слухове, публично отхвърляне и игнориране, неприемане, манипулиране и използване личността на другия. Форми на психическа агресия, като – изнудване, отхвърляне и пр. Форми на сексуална агресия – сексуално докосване, показване на порнографски материали, показване на интимни части на тялото. Форми на кибер агресия и тормоз - непоискано заснемане и разпространение на снимки и видео, злоупотреба с блогове и пр. Отговор на училището – на второ ниво по правило, действията се предприемат от класен ръководител заедно с психолог или педагогически съветник, представител на координационният съвет, директор и родител. Ако присъствието на родител не е в най-добър интерес на детето, например би го наранил, застрашил безопасността му или би нарушил училищната процедура, директорът следва да се обърне към отделите за закрила на детето.

Координационният съвет прави оценка на риска и се инициира индивидуална работа по случай. Документирането включва етапи, които представляват описването на ситуацията на агресия в днев-

ника за превантивни стъпки и се предприема, протокол за работа по случай. Предприема се възстановяване на щети, при наличие на такива. Следва последователност на процедурите за интервенция, именно верифициране на подозрение или откриване на ситуации на агресия в зависимост от обстоятелствата. Предприема се превантивна интервенция към всички участници. Уведомяване на ОДЗ или органите на полицията, при ситуации с по-сериозни последици по преценка на класният ръководител, заедно с психолога, педагогическия съветник или директора. Уведомяването е задължително и незабавно, когато се отнася до случай на сексуален тормоз, проявяващи се в подтикване или принуждаване към сексуални действия. Реализира се уведомяване на родител, като консултациите, мерките и действия, по отношение работа на координационният съвет, включват анализ на ситуациите от регистъра и предприемане на индивидуална работа по случай с ученик в риск от агресивни действия. Мерките обхващат разработването на индивидуална програма, мониторинг.

Третото ниво, представлява обхват, относно реакция в превантивен аспект на злоупотреба със сила, както и преки екстремни ситуации, в които съществува опасност за живота и здравето или за телесният интегритет на участниците в проблематичната ситуация. Форми на физическа агресия – сбиване, задушаване, събаряне, причиняване на изгаряна и пр. Форми на вербална агресия, като например: подигравки отправени пред целият клас или употреба на наркотични или други психотични вещества, включване в деструктивни групи и организации. Форми на социална агресия (тормоз) са например: заплахи, изолация, групово измъчване на индивид или група и организиране на затворени групи (банди), последиците от които нараняват други. Форми на сексуална агресия и тормоз включени в това ниво са: сексуално изнудване, изнасилване. Форми на Кибер агресия, повторно действие на непоискано заснемане и разпространяване на снимки и видеозаписи, злоупотреба с блогове, форуми, социални мрежи. Заснемане без разрешение, заснемане на сцени на агресия, разпространение на записи и снимки на детска порнография. Отговор на училището – на трето ниво, по правило уведомяването на ОЗД или органите на полицията, става незабавно от служителят на училището, идентифицирал агресията. Действията на ниво училище се предприемат от директорът заедно с координационният съвет със задължително участие на родител и компетентните власти, организации и услуги, центрове за социална работа, здравни центрове, отдел закрила на детето и др.

Училищната превенция може да включва, насочване към местната комисия за борба срещу противообществените прояви на малолетните и непълнолетните и полицията и общината по силата на координационният механизъм, преминава се към съставяне на протокол за агресия, възстановяване на

щети, включване на учениците в допълнителни програми, насочване към услуги в общността. Документирането на ситуациите на тормоз на трето ниво се описват в дневника за случаи на агресия, като по тях се предприема интензивна работа по случая, включваща всички участници, правят се оценки на потребностите и план за действие, както и се иницират процедури в съответствие със закона. Ако друга организация или услуга е въввлечена в превантивната дейност с ученика, училището установява връзка с тези организации или услуги и хармонизира дейностите. Последователност на процедурите по превантивна интервенция на агресията, включва верифицирането на реални данни или откриване на ситуации на тормоз и незабавно уведомяване на ОЗД или органите на полицията. Следващото ниво включва уведомяване на родител. Консултации за индивидуални разговори с участниците, включват мерките за действие от страна на координационният съвет, интензивна работа по случай, информиране и насочване към други служби или подпомагане в превантивно отношение от страна на директора. Реализира се превантивен анализ на предприетите мерки и действия. (Александрова, М., 2013, стр. 135)

Заклучение

Специфична училищна превантивна дейност на ниво първична превенция. При децата от начална училищна възраст на ниво първична превенция на агресията се работи по програма за продължаващо обучение за специалисти от сферата на образованието (Фондация Европартньори 2007), обучителен модул – „Намаляване на агресията в училище”. Започва се с определяне понятието агресивност, както и дефинирането на различните форми и фактори на агресия у учениците. Акцентира се върху темата – необходима ли е агресивността? Превантивно се подчертава възможността да се реши даден проблем или овладее, определено умение, без да се причинява зло на друг човек и дори без да се влиза в съперничество. Тематично се поставя въпросът за катарзисът т.е. човек може да освободи агресивната си енергия по три начина, като я изразходва, под формата на физически упражнения т. е. бягане, скачане, игри, боксиране на круша и пр., като я насочи към неразрушителна форма на въображаема агресия т.е. представяне на удряне на обект с дразнещо поведение. Може да се напише примерен разказ, как е възможно да се реализира непосредственото сублимиране на агресията в творчески дейности. Изяснява се на учениците, какви са последствията от агресията за насилника, за жертвата, за околните, за обществото. Акцентира се върху преодоляването на агресията, чрез чист разум т.е. сбор от логични аргументи за опасностите свързани с агресията и страданията, не само на жертвите, но и на нападателите, които пре-

дизвикват актовете на насилие. Търсят се и алтернативни методи на убеждение, извън обсега на наказанието, защото е доказано, че наказанието има временно действие.

Проектира се превантивно надграждане на алтернативни модели на поведение т. е. когато детето се държи неагресивно му се дава награда или се поощрява с похвала за добро поведение. Развива се у детето емпатия към другите хора – търси се извинение т.е. смекчаващи вината обстоятелства, като се обръща специално внимание на излагането на неагресивни модели на поведение (ролята на възрастния по Дж. Добсън), това практически се реализира, като се чертаят два кръга и в единия се пише: „мога да променя в себе си“ (изброява се) и във вторият: „не мога да променя в себе си...”, изброява се. Води се дискусия за превантивната промяна на отрицателните нагласи. Анализират се конфликт на базата на агресия, чрез три основни фази, като откриване, разбиране, отношение, съответно – Какво?, Защо?, Как? При реализацията на първата фаза се използва главно педагогически усет и емпатия, докато при втората се индикират възпитателни грешки от типа на гняв, страх, раздразнение, системна употреба на упреци и порицания, както и на игнориране на индивидуалният и диференцираният подходи. Например, при едно дете действа изискване на молба, при друго заповед убеждаване и пр.. Небива да се допуска игнориране на чувството за лично достойнство на детето и унижаването му пред другите. Изясняват се причините за нетърпимото поведение на детето - обективни и субективни, мотиви – явни и скрити. Причините за гневните изблици могат да са извън конкретната ситуация т.е. детето да чувства умора, да страда, да се чувства безпомощно, нещо упорито да го безпокои, именно, децата отреагират на тревожността си, чрез импулсивно поведение.

Към третата фаза се предвиждат допълнителните условия за възникване на конфликт, като раздразнителност, лошо физическо състояние, неудовлетвореност. Предприемат се следните превантивни мерки – постоянни положителни емоционални въздействия, обработване на техники за снемане на напрежението, игрова терапия, приказки, танци, песни, сублимиране на агресивната енергия, чрез разходки за разтоварване, рисуване, трениране в самообладание, самоконтрол и търпение, изготвяне на корекционно предпазен компенсаторен дневен режим, обезопасяване и предизвикване на чувство за защитеност. Преминава се към превантивно отстраняване на отрицателните остатъчни емоции, чрез имитиране с невидим противник, ангажиране на съзнанието с дейности, изискващи съсредоточаване за пренасочване на мислите, съсредоточаването на фокуса на внимание към положителните емоции, също така може да се приложи физическо натоварване, чрез мускулни и дихателни упражнения, както и общуване със значим за децата човек.

Преминава се на отиграване писмено и устно на казус с предварително написан сюжет в квадратче отляво на бланка, като отдясно е написано, как обикновено учителката постъпва в такива ситуации? Децата попълват празното място за отговор. Следва въпросът, какво трябва да направи учителката, спрямо ситуацията и засегнатите от нея лица (децата попълват). На учениците се задава въпросът, какво би направила учителката, ако ситуацията се беше разиграла между различни членове на училищната общност, децата попълват празното място за отговор. Следва празно място за отговор на следните въпроси: „Как биха се видоизменили действията на учителката при друг примерен сюжет на сходна проблематична ситуация?“, (сюжетът е описан в квадратче от ляво), „Как би изглеждал подобен случай с по-големи деца?“ След попълването на въпросите се анализират, възможно най-добрите решения и се преминава към превантивно решаване на конфликт по Кочетов и Верцинская, нормализация на емоциите на детето, чрез „угасяване“ на афекта, извеждане на разумно решение на проблема, при превантивна подкрепа от педагога (Кога и как?). Обсъждат се мотивите и причините за агресивното поведение, реализира се диференциране на „замаскираните“ причини за агресия, установяване на степента на вина, предположения за разрешение т.е. индивидуално или в група.

Определят се правилните позиции на страните в конфликта, допринесъл за агресивните изблици и се отстраняват, доколкото е възможно причините за агресия, търсят се превантивни подходи за изменение на поведението на враждуващите страни. Анализира се възможното използване на техники за контролиране на гнева по Р. Вълчев, а именно спокойно дишане, напъгане на мускулите, чрез свиване на юмруци, следва отпускане на мускулите и дишане, което носи спокойствие, поради намаляване на напрежението при издишването. (Фондация Европартньори 2007. Програма продължаващо обучение за специалисти от сферата на образованието. Обучителен модул намаляване на агресията в училище.)

Специфичната училищна превантивна дейност на ниво първична превенция е необходимо да обърне поглед към засилването на регресивният процес в училищната общност между подрастващите и участието им в младежки банди. Този наблюдаван процес е статистически значими рисков фактор за засилването на проявите на агресия сред децата.(Ang, P. & Huan, S., Chan, W., 2015., p148-156. 9p.)

Литература

1. Божкова, Весела. (2021). Общата реактивност и проявите на когнитивно дисмодерационното общуване при децата от начална училищна възраст. GENERAL REACTIVITY AND MANIFESTATIONS OF COGNITIVE DISMODERATION INTERCOURSE IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE. В: Международна конференция the International Journal: „SCIENTIFIC PAPERS“. Institute of Knowledge Management, Vol. 45, No.2, pp.329- 532, ISSN 2545-4439; ISSN 1857-923X
2. Божкова, Весела. (2021). Анализ на анкетни карти за установяване наличието на агресивност и основните причини за появата му при децата от начална училищна възраст. В: Академично списание. Управление и образование. Университетско издателство „Проф. д-р Асен Златаров“, Бургас., кн. 3, том 17, Vol. № 3.
3. Василева, Е. (2004). Съвременното начално училище – реалности и предизвикателства. Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, София.
4. Тонева, Ж. (2013). Превенция на агресивното поведение у децата в предучилищна възраст. В: сп. „Педагогика“, кн. 1
5. Александрова, М. (2013). Техники за справяне с гнева и намаляване на агресивните прояви на децата. В: сп. „Педагогика“, кн. 1, с. 22
6. Фондация: „Европартньори“. (2007). Програма продължаващо обучение за специалисти от сферата на образованието. Обучителен модул намаляване на агресията в училище.
7. Ang, R. P. & Huan, V. S. (2015). The role of delinquency, proactive aggression, psychopathy and behavioral school engagement in reported youth gang membership. Journal of Adolescence, Vol. 41, p148-156. 9p.

Vesela Ivanova Bozhkova
SWU Neofit Rilski,
Bulgaria,
e-mail: vesela_bojkova@abv.bg



ЯНУШ КОРЧАК (1878-1942) ЗА СЪЩНОСТТА НА ПЕДАГОГИКАТА¹

Марияна Илиева

JANUSZ KORCZAK (1878-1942) ABOUT THE NATURE OF PEDAGOGY

Mariyana Ilieva

ABSTRACT: *The research paper examines the end of the 19th and the first half of the 20th century. The aim of the article is to present the ideas of Janusz Korczak about the nature of pedagogy and education. The analysis focuses upon the basic concepts and their content and volume. The reconstruction is based on his pedagogical works and personal memories of his life and work, which he left in heritage.*

Key words: history, pedagogy, education, child

Въведение

Сякаш има два живота: на единия гледаме сериозно и с уважение – този на възрастните, а към другия – на децата, се отнасяме със снизходителност и го приемаме за по-маловажен. Тези думи са написани през 1929 г. от полския педагог Януш Корчак (1878-1942) в „Правото на детето да бъде уважавано“, изпълнени с емоционалност и човещина, очертават значимостта на детето и детството. Съвсем в началото на ХХ век, през 1900 г. в своята книга „Векът на детето“ Елен Кей (1849-1926) отправя остър упрек към света, осеян с оръжия и изпълнен с войни, а крачето на раждащото се дете няма къде да стъпи. Представените мисли, написани преди 100 години, можем да определим не само актуални, но дори като непреходни във времето. Те изразяват стремежа на авторите да насочат вниманието към детето. А днес провокират да се замислим каква е същността на възпитанието и какво всъщност правим като родители, възпитатели и учители.

Търсенето на очертаните въпроси може да се определи като крайъгълен камък. Същността на възпитанието занимава различните мислителни дори и през Античността. От научна гледна точка обаче няма единна концепция за съдържанието му като явление и понятие. В педагогическата наука съществуват различни идеи и определения за същността и

обема му, в зависимост от теоретичната позиция на конкретен изследовател (Brezinka, 1995).

Безспорна е идеята за основоположника на съвременната педагогика Й. Фр. Хербарт (1778-1841), който дефинира и систематизира отделните категории на науката, в този смисъл и понятието „възпитание“. А същевременно с това – чрез своята „обща педагогика“ систематизира педагогическото познание и дава в ръцете на възпитателя „една географска карта“, чрез която да направи успешна своята възпитателна практика. По-късно, от 90-те години на ХІХ век, в противовес на Хербартианската научна парадигма, се проявява Реформаторската педагогика, която се дефинира като съвкупност от различни направления. Това педагогическо движение придава многообразието в метатеорията на педагогиката, в частност по отношение същността на педагогическата наука и на възпитанието, като явление и съдържание на основно понятие, чрез конструирането на нови постановки.

Един от ярките представители на Реформаторската педагогика е именно Януш Корчак. Целта на научната публикация е да представи неговите схващания относно педагогическата наука, като в рамките на това се дефинират основните понятия, които той поставя в своята концепция, както и тяхното съдържание и обем. Реконструкцията е на основата на него-

¹ Научната статия е част от цялостно теоретико-емпирично проучване, което се осъществява с финансовата подкрепа на фонд Научни изследвания при Софийски университет „Св. Климент Охридски“, на тема: "80 години от смъртта на Януш Корчак и правата на детето в Република България"

вите педагогически съчинения и лични спомени за живота и работата му, които той оставя в наследство в своя дневник.

Старият доктор на възпитанието

Хенрик Голдшмит, който остава в историята по-известен със своя литературен псевдоним, а именно – Януш Корчак е полски лекар-педиатър, публицист, писател на голям брой художествени произведения за деца, но преди всичко педагог. Животът на стария доктор, както често е наричан, е белязан от историческата действителност в Полша, която в периода 1795-1918 г. е разделена между три държави (Австрия-Унгария, Прусия и Русия) и е изпълнена с борба за политическа и културна национална независимост. Същевременно Я. Корчак е свидетел на ужаса на войната, мобилизиран като лекар, в Руско-японската война (1904-1905), в Първата световна война (1914-1918) и в Полско-съветската война (1919-1921). По време на Втората световна война (1939-1945) е убит в нацисткия концентрационен лагер Треблинка заедно със своите 200 деца от Дома за сираци през август 1942 г. Независимо, че полският педагог е с еврейски произход, са му направени няколкократно предложение да напусне гетото, но той категорично отказва. Самият Я. Корчак споделя: „Възпитател съм просто защото винаги съм се чувствал най-добре сред децата“ (Olchak-Roniker, 2013, р. 107). Това са неговите деца, мястото, в което прави това, на което е отдал живота си, това е семейството му, в което е щастлив и не изостава.

Човешката агресия, несправедливостта, дискриминацията спрямо етническа или религиозна принадлежност, диференциацията на хората, в частност и на децата на богати и бедни, на евреи и поляци, които нямат право да общуват и да играят заедно. Наред с това нищетата провокират стремежът му към работа за подобряване на условията на живот, особено на най-бедните социални класи, осигуряващи на децата подходящи среда за тяхното физическо и психическо развитие, и правото на образование за всички. Важен фактор, оказващ влияние върху реализацията му на възпитател е семейната среда, в която малкия Голдшмит израства. Спомените му от детството са изпълнени със страх, внушаван от родителите и бавачката, за да е послушен, срам и безпомощност, забрани, чувство за вина и преди всичко самота. Той споделя: „Бях дете, което с часове може да си играе само, дете, за

което не се знае, че детето е вкъщи“ (Olchak-Roniker, 2013, р. 55). Училището е изпълнено с физическо и емоционално насилие, с негативна проява от учителите на власт, контрол и наказания с бой, които имат след себе си чувство на унижение в учениците. Така постепенно, но категорично в полския педагог кристализира мисълта да се отдаде на най-слабото и беззащитно човешко същество, но най-ценното – детето. Самият той вярва, че преустройството на света ще се реализира чрез реформирането на възпитанието (Olchak-Roniker, 2013, р. 69). Достигането до същността му, но проектирана на основата на индивидуалните способности, особености, потребности и емоционалност на отделното дете. Осъзнаването, че детският живот не е “живот на шегата” (Korchak, 2012, р. 44).

Началото на педагогически опит на Я. Корчак е поставено през 1904 г. Все още лекар в детската болница във гр. Варшава, той се ангажира и работи като възпитател в летните колонии за бедни деца. Тези колонии са сходни с летните лагери, но предназначени за „слаботелесни деца от незаможните слоеве на населението“ на града с цел подобряване на тяхното здравословно състояние. Те се организират и провеждат в извънградски и курортни местности, като съществуват почивни бази само за еврейски деца и само за полски деца (Korchak, 2012, р. 251). В периода 1912-1942 г. е директор на Дом за сираци във гр. Варшава (за еврейски деца на възраст от 7 до 14 години). От 1919 г. е в тясно сътрудничество с директора на друго възпитателно заведение, за полски деца, наречено Наш дом, близо до гр. Варшава. И двете възпитателни заведения са организирани и работят на основата на неговата възпитателна концепция и програма. През 1928 г. организира Дом за малките деца – от 3 до 7-годишна възраст.

Своят опит на възпитател, както и педагогическите си възгледи описва в многобройни публикации, но като основни могат да се определят: Как да обичаме детето (1920), Правото на детето да бъде уважавано (1929), Правила за живота (1930), Шеговата педагогика (1939). Централно място в тях заемат проблемите за семейното възпитание, работата му в летните колонии и във възпитателните институции, в които работи. Талантът му на добър разказвач се усеща и в посочените педагогически съчинения. Особено впечатление прави спецификата на изразяване и емоционалната връзката,

която Я. Корчак осъществява със своите читатели. Авторът отразява реалността, акцентира на негативните явления в обществото и авторитарния модел на обучение и възпитание в училището. Той директно разкрива присъствието си когато описва усилията си да достигне да същността на отглеждането и възпитанието на детето. Конструира своята педагогическа концепция на основата на прякото наблюдение във възпитателната си практика, представена под формата на наратив, съдържащ лични събития и случки с неговите възпитаници. Полският педагог споделя: „Дългогодишната ми работа с децата затвърди убеждението ми, че те заслужават уважение, доверие и добро отношение...“ (Korchak, 2012, p. 41). Употребата на голям брой прилагателни имена при описанието на децата, сред които са: високи, ниски, рижави, мръсни, чисти, красиви и грозни, показва индивидуалността на всяко от тях. В „Правото на детето на уважение“ Я. Корчак се приравнява с възрастния получател, чрез употребата на личното местоимение в множествена форма „ние“, към когото адресира посланието си, като по този начин леко смекчава тон на грубите му изявления – ние (възрастните, родителите, педагозите – поясн. мое) изискваме; ние се караме; ние контролираме; ние наказваме и др. Същевременно подчертава не само ролята ни, но преди всичко отговорността ни към „нашите деца“. В контекста на представената специфика следва да се посочи, че съчиненията на полския педагог се отличават от строго научния текст, но чрез тази форма се установява по-близък контакт с читателя, рефлектира като посредник между тях и реалността, а паралелно с това емоционално въздейства с идеята за промяна в начина на мислене и действие спрямо детето.

Обектът на педагогиката

Я. Корчак категорично дефинира, че педагогиката не е наука за детето, а за човека. Аргументирайки своята постановка той определя за една от най-грубите педагогически грешки е идеята, че това е наука за детето. С това той не само поставя равенство между възрастния и детето, но очертава най-важното условия за цялата педагогическа дейност. Той пише: „Няма деца – има хора, но с друг мащаб на понятията, с друг запас от опит, с други интереси, с друга игра на чувства“ (Korchak, 2012, p. 187). Представя децата като особена социална група – обезправената класа на непорасналите още хора. Светът според него е устроен

съобразно потребностите и възможностите на възрастните – те са привилегированата класа във възрастовата класификация на обществото. Заемайки позата на съвършени същества, те потискат децата, ограничават ги, не полагат достатъчно грижи за тях, не удовлетворяват потребностите им. В този свят на децата им е е тясно, те живеят бедно, скучно и трудно, дори се задушават (Korchak, 2012, p. 45).

Идеята на полския педагог се основава на тезата, че въз основа на конкретизирания обект на науката се реформира и изобщо диапазона на проблематиката, от който следва да се изведе значимостта на децата, които трябва да бъдат напълно разбрани. Необходимо е да насочим вниманието си към техния свят и психология, но първо и преди всичко децата трябва да бъдат уважавани и обичани, възприемани всъщност като партньори и приятели. Взаимодействието и отношението към всяко дете да не се различава от поведението и общуването с уважаван и мислещ възрастен човек. Според Я. Корчак сновните разлики между децата и възрастните могат да се наблюдават в емоционалната област. Именно поради това е необходимо да се изследва тази сфера и да се придобие способността да разбере, но и да участват в преживяванията на децата.

Старият доктор поставя пряката връзка между педагогиката, психологията и медицината. Според него педагогиката трябва да следва пътя, проправен от медицината, да изследва и да разработи възпитателна диагностика, базирана на разбирането на симптомите. В медицината, това което е важно за лекаря са симптомите, като температура, кашлица или болки в конкретна област, така усмивка, смях, сълза, плач или изчервяване, вик, въздишка или прозявка, трябва да са важните симптоми за възпитателя. Той категорично посочва, че нито един симптом не е без значение. От съществено значение е да се записват и обмислят всеки детайл, да се отхвърля всичко, което е случайно, да се съберет заедно всичко, което е сходно, и да се търсят ръководните закони и закономерности. Особено важно място в педагогиката, по отношение на възпитанието, следва да заема не проблематиката за изискванията, наказанията, въздействието от страна на възпитателя, а какви са потребностите и желанията на детето, каква е неговата индивидуалност и емоционалност. Основният въпрос, според Я. Корчак е да разберем това, което му липсва, какво има в излишък, какво желае и

колко може да си позволи да даде от себе си (Korchak, 1967, p. 33).

Без съмнение педагогическите възгледи на Я. Корчак са под влияние на историческия период и основните положения, обединяващи многообразието на идеи в реформаторската педагогика, сред които: конструиране на педагогическата наука на основата на изследвания в областта на психологията, педиатрията, антропологията, медицината, социологията и др.; промяна в процеса на обучение и в процеса на възпитание; нови методи на преподаване и на възпитание; промяна във взаимоотношенията между основните педагогически субекти. В края на XIX и началото на XX век, се развива и педологията като научна област, която се занимава с физическото и психическото развитие на децата и юношите, разбирано като процес, изцяло детерминиран от биологичните фактори и средата. Самият той се определя като представител на педологията (Korchak, 2012, p. 52-53). Но паралелно с това оригиналността на неговата концепция се основава на личния му опит и задълбоченото наблюдаване и изследване като педиатър и възпитател в сиропиталища и летни колонии за деца.

Детето като педагогически субект

В рамките на определението за същността на педагогиката и конкретизирайки нейния обект Я. Корчак поставя в центъра на цялата образователна среда човекът в детството и юношеството – с неговата индивидуалност, емоционалност, възрастови особености и способности. Определя детството за самоценност, необходим и важен етап от човешкия живот. Съвременната педагогика посочва, че субектите в рамките на конкретно педагогическо явление са неравносложни по отношение на достигнатия социален опит. Същевременно акцентира на непрекъснатото взаимодействие между тях и в този контекст установява обект-субектната роля на ръководения педагогически субект, в тесен смисъл би могъл да се конкретизира с понятието „възпитаник“. Сходна е и позицията, която намираме в концепцията на Я. Корчак по отношение на ролята на детето във възпитанието. Той е обект на дейността и въздействието от страна на възпитателя, но е преди всичко субект, който не само проявява познавателна активност, но взаимодейства и въздейства на своя възпитател. Много често в педагогическите си съчинения полският педагог посочва, че именно децата са

тези, които го учат и му показват как да ги възпитава (Korchak, 2012). Това може да се определи като важен показател в концепцията на Я. Корчак и промяната, която се проявява като резултат в реалността.

Според него най-важната задача на възпитателят е да даде възможност на своя възпитаник да живее и да си извоюва правото да бъде дете. Той формулира следните права на детето:

➤ Право на смърт – често в желанието си родителите и възпитателите с цел да предпазят детето от всички негативни влияния на средата и страх за живота му те проявяват прекалена предпазливост, която има отрицателна функция за психическото и физическото му развитие като самостоятелен човек. Я. Корчак препоръчва да се премахне прекомерната стерилна чистота, тишина и страх, дори само от порязания пръст, а да се предостави възможност на детето да експериментира и да натрупва знания и умения чрез собствения си опит.

➤ Право на настояще – необходимо е да се отчита ценността и неповторимостта на един период от живота, а именно – на детството, защото това е настоящето на детето, изпълнено с игри и вълнуващи преживявания.

➤ Право на детето да бъде това, което е – често родителите и възпитателите поставят изисквания спрямо детето, проектирани съобразно собствените им желания, възпитателни цели. Вместо да се опитват да моделират детето е необходимо да се съобразят и да съдействат за формирането на съществуващите в него заложби.

➤ Право на уважение към детето – подценяване, недоверие, недоброжелателство и като цяло проява на неуважение от страна на възрастните към детето, поради догматичното мислене, че то не знае и не може. Категорично полският педагог остро критикува това отношение и подчертава многократно, че всичко това се отразява трайно върху личностното му израстване, което би следвало да се премахне и да се замени с проява на уважение към детето по отношение на:

- неговата неосведоменост, към стремежа му да получи конкретно познание.

- неговите неуспехи и сълзи, защото се нуждае от съчувствие към болката и страданията;

- желанията му, независимо, че някои от тях могат да се определят като необичайни, а да се търси и проявява разбиране, но без да се изпълняват всички и безусловно;

- тайните му, на които то не само има право, но не може да се принуждава да ги споделя без да почувства необходимостта да го направи;

- неговата собственост и бюджет – скъпите за него играчки, учебни пособия и пари, които имат особено висока стойност за него;

- тайните и колебанията на растежа защото промените в психологическото състояние през отделните периоди са естествени;

- днешния ден и текущия час, за да живее пълноценно всеки момент от своето детство, да се отдаде свободно да играе, а това е детерминанта да не се превърне в непълноценен човек утре (Korchak, 2012, p. 29-56).

В обобщение следва да се посочи, че формулираните права на детето са показател за задълбоченото познаване на детската психология от полския педагог, но паралелно с това всяко от тях е значимо и актуално за съвременния човек, който често забравя ценноста на детството и постановката, че както всеки човек, така и детето има не само задължения, но и права, които е необходимо действително да се спазват.

Принципи на възпитанието

Една от централните идеи в педагогическата концепция на Я. Корчак е да се осигури на децата подходяща образователна атмосфера в домашна среда или при липса на такава – подходящ образователен климат във възпитателната институция. В семейството, според него, особено важна е ролята на родителите, в частност на майката, за създаване на тази уютна семейна атмосфера, в която взаимоотношенията са проектирани от уважение към всеки един член на семейството. В педагогическото си съчение „Как да обичаме детето“ полският педагог засяга съществени проблеми на семейното възпитание и формулира принципи, от които родителите да се основават при отглеждането и възпитанието на своите деца. Те са напълно валидни и за всяка възпитателна институция, която полага грижи и отглежда изоставени деца и сираци. Тази идея се проявява в личната възпитателна дейност на Я. Корчак, поради което се установява като общовалидна независимо от условията, в която се осъществява. Като възпитател той изразява своята собствена човешка нагласа за грижа и възпитание, проява на уважение, съпричастност и толерантност. Без да ги категоризира като такива в концепцията на полският педагог намираме следните принципи:

➤ Не унижавай детето, независимо дали това се осъществява чрез вербално или невербално общуване и наказание, защото това води след себе си отрицателни последици преди всичко в психологическото и емоционалното му израстване!

➤ Нека детето греша, проявявай толерантност и съпричастност, предоставяй възможността да поправи своята грешка, а то ще го направи с радост!

➤ Обичай детето си, дори когато мислиш, че то е неталантливо, според собствените ти очаквания!

➤ Прояви обич и към чуждото дете и никога не му прави това, което не искаш да правят на твоето дете!

➤ Не очаквай детето ти да бъде като теб или да бъде такова, каквото ти искаш, а му помогни да бъде себе си!

➤ Не изисквай от детето да проявява непрекъсната благодарност към теб и да плати за всичко, което си направил за него.

➤ Не забравяй, че най-важните срещи за човека са с децата му. Обръщай им повече внимание - никога не можем да знаем, кого срещаме в детето си.

➤ Нека отглеждането и възпитанието да е без употребата на обиди и физически наказания!

➤ Не се отнасяй към неговите проблеми високомерно!

➤ Общувай с детето и нека това да е с радост, защото за детето е празник когато е заедно с теб!

➤ Не се измъчвай, че не можеш да направиш нещо за детето си. Измъчвай се, ако можеш, но не го правиш. Помни, че за детето е направено малко, ако не е направено всичко!

➤ Детето не е тиранин, който завладява целия ти живот, не е само плод на плътта и кръвта. Това е скъпоценна чаша, която животът ти дава, за да пазиш и да развиваш творческия огън в него. Това е разкрепостената любов на майката и бащата, които отглеждат не "нашето" или "своето" дете, а душа, която им е дадена на съхранение.

➤ Помни, че детето е неопитно и се нуждае от помощ, която да е без конкретни условия, награди и изисквания (Korchak, 2012, p. 57-179).

Представените принципи на възпитание очертават основата на педагогическото въздействие. В научната и научно-популярната литература могат да се намерят принципи, които са изразени в различни лингвистични

форми. В голяма степен посочените принципи на възпитание на Я. Корчак могат да се конкретизират като императивни съждения. Тази форма се счита за целесъобразна, поради факта, че директно въздейства на реципиента относно тип поведение, общуване и взаимодействие. Независимо от дефинираната постановка, самият автор на няколко пъти в своите съчинения посочва, че читателят иска, преди всичко, „обикновени знания с готови рецепти и указания за тяхното прилагане“ и категорично подчертава значимостта на собствената наблюдателност и мъдрост от страна на родителя и възпитателя. Основната идея, детерминираща написаното от Я. Корчак е да провокира „вслушването в собствените неустановени, недоказани, внезапно раждащи се мисли“ (Korchak, 2012, p. 179). Тази идея на полския педагог може да се интерпретира и в контекста на същността на педагогиката и съществуването на разнообразни концепции и препоръки, разработени на конкретни методологични основи, което е показател за богатството в науката. Тя дава определена посока, детерминира формирането на конкретен светоглед, но обусловен от собствените възгледи и убеждения. В педагогическата наука не съществува безусловното приемане и съответно отхвърляне на определена постановка. В контекста на тези разсъждения следва да се посочи, че идеите на Я. Корчак са особено значими по отношение на педагогическата дейност поставена на собствения опит и преди всичко индивидуалността на детето, която да се изследва и да е ръководещият фактор на всеки родител и педагог.

Същност на възпитанието

В своята педагогическа концепция Я. Корчак поставя две ключови понятия – възпитание и грижа. Възпитанието е сътрудничество между възпитател и възпитаник. Според полският педагог детето е активния фактор на формирането си, носител на потенциални сили на саморазвиващата се и самоуправляващата се личност. В този смисъл той дефинира възпитанието като процес, който е двупосочен и двустранен, с взаимозависимост по отношение на възпитателното въздействие и взаимодействие. Паралелно с това детето има нужда от грижи за съхраняване на физическото здраве, създаване на организация, която да съдейства за правилното физическо и нравствено развитие на децата, но и грижа към емоционалното състояние и потребности. Особено важна е

функцията на възпитателя за създаване на среда, която дава чувство за собствено достойнство и защитеност чрез проява на разбиране, съчувствие и съпреживяване на неговите вълнения, както и удовлетворяване на потребността от близост, топлина и доброжелателство. Задължението на възпитателя е „да възпита хората, а не овчици; труженици, а не проповедници; в здраво тяло – здрав дух“ (Korchak, 2012, p. 227). Функцията на възпитателя е да се създава цялостен комплекс от мерки, чиято цел е осигуряването на благоприятни условия за правилно развитие във физическо и здравословно отношение. Според Я. Корчак това са условия за рационално хранене, спазване на лична хигиена, както и редица изисквания съобразно осигуряването на хигиена на помещенията, възможност за почивка, сън, движение на чист въздух, редовно измерване на телното и ръста и др.

Необходимо условие за възпитанието на децата е не толкова самото опознаване на децата, а преди всичко умението да проникнем в света на техните преживявания, да чувстваме и преживяваме заедно с тях, с една дума – емпатия. Защото разликата между възрастните и децата е главно в сферата на чувствата. Трябва да умеем да се радваме, да се сърдим, да обичаме и да се страхуваме по детски. За да може да възпитава, възпитателят трябва сам да стане дете. За намирането на правилните решения на възпитателните проблеми, Я. Корчак е категоричен, че това може да се реализира единствено с активното участие и сътрудничеството между възпитател и възпитаници. Според него важно място във възпитанието заема свободата, защото „давайки максимална свобода... поне един слънчев лъч може да бъде въведени в техния сив, мрачен живот“ (Korchak, 1967, p. 22). За схващанията на същността на възпитанието от полския педагог може да се посочи водещото кредо на „Наш дом“ и думите на директорката му, която споделя: „Не думи, не нравствени наставления – по-скоро такава организация и среда, в която децата да ценят силно присъствието си и дори с върховни усилия да коригират своите неуспехи и да се адаптират към очакванията и изискванията на общността“ (Korchak, 1967, p. 21-22). По този начин, изяснявайки от една страна резултатите и последствията от всяко действие, а от друга полезни методи за самоконтрол.

Възпитанието като сътрудничество следва да се основава на: отзивчивост, толерантност,

доброжелателност, солидарност, честност, доверие, самокритичност и уважение. В концепцията на Я. Корчак по отношение на организацията и дейността на възпитателната институция съществува съвет за самоуправление, избран от децата, в който се установяват предписанията и законите, определящи всички основни сфери в живота, както и задълженията на всички без изключение. Съставен е обществен договор. Възпитателите и възпитаниците се съобразяват с едни и същи закони. Именно това е показател за взаимното уважение и партньорство между всички, независимо от възрастта и личните си задължения.

Индивидуалните особености и способности на детето, както и неговите права са постоянно на преден план. Те са част от всяка връзка. Те съзнателно се изследват и обсъждат така, че в крайна сметка те могат да бъдат несъзнателно, естествено реализирани. „Когато играя или говоря с дете,“ пише Корчак, „два еднакво зрели момента — моят и на детето — имат смесени... Когато се дразня на дете — отново заедност, само че моят зъл, омразен миг прониква и отравя този зрял, важен момент от живота му“ (Korchak, 1967, p. 7). А произходът на детето, тежестта на предишните му преживявания се цени, превръщайки се в източник на информация за неговите възможности и нужди. Те са източникът на загриженост относно способността на човек да ги изпълни.

Никога не е достатъчно да се събират факти, да се откриват принципи, да се формулират закони, да се извеждат закономерности. Но те трябва да засягат детето, неговите връстници, техния живот. Това не може да се постигне, Корчак вярва, че това не може да се постигне освен ако не се следват стъпките на лекаря, който спасява детето от хватките на смъртта. Възпитателната цел е да се остави детето да живее, защото то има правото да е дете. Постигането на тази цел се осъществява когато тези, които работят с децата спрат да са „надзорници на стените и мебелите, на тишината на детската площадка, на чистите уши и подове“, подобно на надзираващите добитъка, за да не навреди. Необходимо е те да спрат да пречат, така както не възпрепятстват на възрастните в техните занимания и удоволствия, а и не трябва да са пазители на износени панталони и ботуши, както и скъперници на храна. Вместо това те трябва да се показват своето знание и обич, да се стремят да опознаят детето чрез лична емпатия без да забравят,

че детето като нуждаещо се непокътнато същество, им е равно (Korchak, 1967, p. 8).

Корчак поставя в центъра на своята концепция детето – с неговата индивидуалност, емоционалност, възрастови особености и способности, и не на последно място с неговите права. Но паралелно с това не пренебрегва ролята на възпитателя. Това е напълно адекватно и изцяло детерминирано от формулировката му за същността и съдържанието на възпитанието като явление и понятие. Старият доктор подчертава, че възпитателят трябва да се уповава в своята дейност на прякото наблюдение. Той пише: „Изисквайте не от книгите, а от себе си“ (Korchak, 2012, p. 179).

Интересна е позицията му и съответно диференциацията, която прави на възпитателя. Той посочва не само добрия и лошия възпитател, но допълва класификацията си с умния възпитател. Според него дори добрият възпитател прави грешки, но само веднъж, защото ще се замисли за причините, ще ги оцени критично, дълго ще ги помни и няма да ги повтори. Умният възпитател не се мръщи когато не разбира децата, а размишлява, търси и пита тях самите. Особено важно е възпитателят да се вслушва в детските оплаквания и възпитателни симптоми и да ги изучава. Това е сигурната стратегия за откриването на начина да им помогне и да достигне до реализирането на доброто възпитание и грижа (Korchak, 2012, p. 217). Сътрудничеството се проявява във всяка възпитателна ситуация. Я. Корчак пише: „И те (децата – поясн. мое) ще го научат да не ги засяга прекалено болезнено – стига само той да има желание да се научи“ грижа (Korchak, 2012, p. 217). Водещият принцип на възпитателя следва да е: *Вслушвай се!* Книгите дори и да дават готови препоръки, то те не се отнасят до вашето дете или вашия възпитаник, защото всяко човешко същество е носител на своята индивидуалност, темперамент и емоционалност. Зорко наблюдавай децата, когато са такива, каквито са, за да ги опознаеш действително /стр.187/ Изкуството, което трябва да овладее възпитателят е бдителност, наблюдение на детето, но когато е такова, каквото е, за да го опознаеш действително грижа (Korchak, 2012, p. 187).

Вербалното поощрение, приказката като награда, похвалата, смъмрянето, шегата, сърдитият поглед, съветът, целувката и усмивката – Я. Корчак определя като „лечебни процедури“, но всъщност това са методи на възпитание, към които насочва вниманието и счита, че

при определени условия „в по-малки или по-големи дози, по-често или по-рядко в зависимост от дадения случай, в зависимост от индивидуалните особености на организма“ (Korchak, 2012, p. 242). Категорично противник на наказанието и принудата, полският педагог отличава още като методи на възпитание личния пример на възпитателя. Според него наставленията не могат да влияят, ако не кореспондират и са във взаимозависимост с личния пример и модел на поведение.

Конструираната постановка позволява да се изведе като извод твърдението, че концепцията на Я. Корчак за същността и съдържанието на възпитанието като явление и понятие са специфичните действия на възпитателя в междуличностното взаимодействие и се отнася до съответните процеси, които е необходимо да се наблюдават и изследват в действителността.

Не само за възпитателя, но и за изследователя може да се изведе като значима идеята на Я. Корчак да не се възприема и формулира безусловно като абсолютно убеждение веднъж завинаги нито един от възгледите, които четем и ще срещнем в различна педагогическа литература.

Заклучение

Януш Корчак е старият доктор на възпитанието, който посвещава живота си на защита на човешките права, в тесен смисъл – правата на детето и се отдава на професионална реализация, чрез която да подобри техния живот и изобщо правото им на съществуване. През целия си живот той не спира да се бори срещу злото в обществото. Неговата цел, вероятно може да се определи и като идеалистична, но изпълнена с човещина, а именно – да направи света едно по-хубаво място за живеене и да донесе щастие на най-малките. Личният му пример е най-ценното му наследство, което оставя след себе си.

Приятел, партньор, сътрудник на децата, той категорично отхвърля авторитарния модел на възпитание, установен и осъществяващ се в периода, в който живее и твори. Реформира схващането за възпитателя като страг наставник и абсолютен авторитет. Поставя на преден план човешкото достойнство, уважение, съпричастност и свобода във възпитанието, което да формира всеки подрастващ като самоуверен и отговорен човек. Най-големият успех на Я. Корчак всъщност не е концептуализирането на отделни проблеми от областта на педагогиката, а неговата възпитателна дейност, която се

характеризира с изключително постоянство и вяра в успеха и в доброто.

Значими и актуални са идеите му относно същността на възпитанието, в по-широк смисъл на педагогическата дейност поставена на собствения опит и преди всичко индивидуалността на детето и прякото му наблюдение и опознаване, защото няма еднакви хора. Това всъщност обуславя цялото педагогическо взаимодействие и достигането на качествен резултат. Формулировката му за същността на педагогиката дава нова посока, която е важен детерминант за цялата педагогическа реалност, не само за обогатяването на метатеорията.

Педагогическата концепция на Я. Корчак е базирана върху цялостното и комплексно психологическо и анатомофизиологическо познаване на детето. Възпитанието е не само въздействие и поредица от изисквания, за да се достигне определена цел, то е общуване, взаимно уважение, процес, който съдейства за развитието и формирането на здравия дух в здравето тяло. Взаимозависимостта между отглеждане, възпитание и грижа е основната предпоставка за достигането обаче не на идеал, а на реално разгръщане на способностите, особеностите и талантите на всеки човек.

В обобщение следва да се посочи, че Януш Корчак е изцяло насочен към същността на възпитанието като процес и взаимодействие. В педагогическото му творчество липсва разглеждането на мета-теоретични проблеми, сред които са тези за методите на науката. Той е изцяло отдаден да търси и да посочи верния път, който да се осъществи в реалността. Определян за иноватор в своето време, днес следва да се определи като важен фактор във възпитателната и социално-педагогическата действителност.

Литература

1. Brezinka, W. 1995 *Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg*, München, 3. Auflage.
2. Korchak, J. 1967 *Selected Works of Janusz Korczak*, Martin Wolins (Editor), National Science Foundation, Springfield, Virginia.
3. Korchak, J 2012 *Izbrani sachineniya*, Izdatelstvo Sonm, Sofiya.
4. Olchak-Roniker, J. 2013 *Korchak. Opit za biografiya*, Izdatelstvo Sonm, Sofiya.

Марияна Иванова Илиева
Софийски университет „Св. Климент Охридски“,
Факултет по педагогика, Катедра: История на педагогиката и управление на образованието
e-mail: m.ilieva@fp.uni-sofia.bg



ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧИТЕЛИ – РОДИТЕЛИ В МУЛТИКУЛТУРНА И МУЛТИЕТНИЧЕСКА СРЕДА В ДЕТСКАТА ГРАДИНА

Ваня Божилова

INTERACTION BETWEEN TEACHER AND PARENTS IN A MULTICULTURAL AND MULTIETHNIC ENVIRONMENT IN KINDERGARDEN

Vanya Bozhilova

ABSTRACT: *The ideas in this article defend key theses important for pedagogical practice: The family has inexhaustible educational potential and is a factor of great importance for ensuring access to quality education for children from different cultural groups. The effective interaction of teachers with the family presupposes good mutual acquaintance. Communication and cooperation with children's families is extremely important for building a community in which there is equality and conditions for educational integration and cultural diversity. Overcoming the various difficulties that kindergarten teachers face when working in a multicultural and multiethnic environment is possible only in conditions of mutual respect and dialogue. The teacher is the proactive party in the interaction with the parents and the family community. The application of various forms of pedagogical interaction between teachers and parents enriches their joint work and has direct benefits for all three countries - children, parents and teachers. Building a system of channels for effective communication and communication is the basis for building trust between teacher and parent.*

Key words: interaction teachers - parents, parental involvement, forms of pedagogical interaction

Въведение

Създаването на модел за успешно възпитание, социализация и обучение на децата от различните етно-културни групи в детската градина предполага формиране на подходящ социално-психологически климат чрез съхраняване и развиване на тяхната културна идентичност, превръщане на етнокултурното многообразие в източник на взаимно опознаване, уважение и сътрудничество в обща образователна среда. Ключова роля в този процес имат учителите, родителите, образователните медиатори и местната общност и тяхното взаимодействие.

Един от основните въпроси е: Как детските учители да общуват с родителите и да ги включват в дейности за подкрепа на детското развитие, независимо от различията в културата им?

Отговорът на този въпрос е свързан с познание и използване на многообразието в межкултурното общуване. А това изисква работа за преодоляване на езикови бариери, културни нагласи и поведенчески стереотипи,

което минава през промяна на мотивацията за взаимодействие и от двете страни.

Значение и цели на сътрудничеството между детската градина и родителите

Ангажираността на родителите и други заинтересовани страни от външната за детската градина среда и необходимостта от диалог между тях по въпросите на образованието е един от основните принципи в системата на предучилищното и училищно образование (чл. 3 от ЗПУО). Разглеждан в контекста на взаимодействието детска градина – семейство – местна общност в мултикултурна и мултиетническа среда, чрез него се създават условия за реализиране на:

- равен достъп до качествено образование и приобщаване на всяко дете;
- равнопоставеност и недопускане на дискриминация при провеждане на предучилищното образование;
- хуманизъм и толерантност;
- съхраняване на културното многообразие и приобщаване чрез българския език.

Безспорно е доказано в практиката, че целенасочената работа с родителите, тяхното общаване към ежедневието на децата им и осъзнаване на необходимостта от посещение в детската градина е предпоставка за редовното посещение на децата в детската градина и тяхната социална адаптация.

Взаимодействието на детската градина с родителите трябва да бъде реализирано по начин, който да постига следните групи цели:

А. Цели на равнище „Развитие на детето“

1. Осигуряване на подкрепа за интелектуалното, емоционалното, социалното, духовно-нравственото и физическото развитие на всяко дете независимо от неговия произход и съобразено с възрастта, потребностите, способностите и интересите му;

2. Ранно откриване на заложибите и способностите на всяко дете и насърчаване на тяхното развитие.

Б. Цели на равнище „Компетентности“

1. Придобиване на компетентности за:

- познаване на националните, европейските и световните и културни ценности и традиции;

- разбиране и прилагане на принципите на демокрацията и правовата държава, на човешките права и свободи, на активното и отговорното гражданско участие;

- разбиране и прилагане на принципите, правилата, отговорностите и правата, които произтичат от членството в Европейския съюз

- разбиране на глобални процеси, тенденции и техните взаимовръзки;

- успешна личностна и професионална реализация и активен граждански живот в съвременните общности.

В. Цели на равнище „Действие“

1. Формиране на съзнание за и проява на толерантност и уважение:

- към етническата, националната, културната, езиковата и религиозната идентичност на всеки гражданин;

- към правата на децата;

2. Съхраняване и утвърждаване на българската национална идентичност (адаптация по чл. 5 от ЗПУО).

Значението на сътрудничеството и взаимодействието между учителите и родителите е отразено и в Наредбата 5 от 3.06.2016 г. за предучилищното образование, чл. 37. (1) „Предучилищното образование като процес на възпитание, социализация и обучение на децата се осъществява при взаимодействие и сътрудни-

чество с родителите. (2) Родителите са участници и партньори в предучилищното образование заедно с децата, учителите, директорите и другите педагогически специалисти“. Условиата и формите за неговото реализиране се определят в Правилника за дейността на детската градина или училището и могат да включват: 1). индивидуални срещи в удобно за двете страни време; 2). родителски срещи; 3). присъствие и участие на родителите в процеса на предучилищното образование; 4). други форми за комуникация (чл. 39). Избраните форми на взаимодействие се определят съвместно от директорите, учителите, другите педагогически специалисти и родителите (чл.40).

За да се постигнат посочените цели е необходимо активно взаимодействие и на двете страни – учители (детска градина) и родители и поддържане на висока мотивация за продължаване на съвместната работа (не само епизодични, отделни дейности), а системно, надграждащо и ефективно сътрудничество. Семейството своята култура, норми, ценностен модел и поведенчески проявления е първата и ключова за децата среда за формиране и развитие като самостоятелни личности. В него те усвояват моделите на човешко поведение и изграждат своята ценностна система. Затова, именно благодарение на връзката със семейството детската градина може да реализира адекватна образователна интеграция (по: Aktivni roditeli za uspesni detsa, 2017; Yordanov, I., B. Zahariev, 2014; Kondova M., D. Tsoneva, 2014; Slavova, E.).

Много често, обаче, в този процес се срещат трудности, които могат да повлияят в посока намаляване на желанието за коопериране, усещане за безсилие и невъзможност за справяне с появили се проблеми.

Причини и трудности, които учителите от детските градини срещат при работа в мултикултурна и мултиетническа среда

Сред най-честите причини и трудности, които учителите от детските градини срещат при работа в мултикултурна и мултиетническа среда са:

- недобро владение на българския език от децата и в следствие на това затруднена адаптация в детската градина;
- притеснения от страна на родителите при общуване с учителите;

- недостатъчна комуникация между децата от различните етнически групи и недостатъчна комуникация с техните родители;

- недостатъчни социални и познавателни умения у децата;

- недостатъчно самочувствие у децата от етническите малцинства;

- негативни нагласи, вследствие непознаване на различните етноси и характерните за тях бит, традиции, празници, обичаи и занаяти и проява на нетолерантност и неприемане и др.

- взаимно недоверие между родители и учители;

- незаинтересованост от страна на родителите и прехвърляне на родителски отговорности на учителя и др.

От всички субекти във външната за детската градина среда родителите са най-заинтересовани от намирането на решения на посочените проблеми, защото те пряко рефлектират върху развитието на децата им. Затова е важно родителите да бъдат:

- приобщени към ежедневието на децата;

- включени в дейности за развитие и утвърждаване на българския език като официален език в системата на предучилищното образование;

- включени в дейности за подобряване на комуникативните, социалните и познавателни умения на децата;

- включени в дейности за повишаване на самочувствието на децата, съхраняване на тяхната идентичност и етнокултурно самосъзнание и др..

Как може да се реализира педагогическото взаимодействие: „учител – родител“?

В практиката са познати различни подходи за сътрудничество и педагогическо взаимодействие между детски учители и родители. Някои от тях се основават на мултикултурните и мултиетническите аспекти / характеристики на средата и прилагат подход, при който в основата е запознаването с особеностите на различните етнокултурни групи – език, традиции, обичаи, нрави и др. Други поставят в основата си дейности за взаимодействие с различието – интерактивни, субект-субектно ориентирани методи, при които чрез диалог се обсъждат, анализират различни културно-обусловени ситуации и се търсят възможности за реакция, про-активно действие и намиране на решения.

Примери за прилагане на различни форми за педагогическо взаимодействие учители – родители в мултикултурна и мултиетническа среда (по: Kamenov, L., 2020; Kotseva, V., 2015; Metodi i podhodi za rabota v multikulturna sreda, 2019; Sbornik „Dobri praktiki na vzaimodeystviето „detska gradina – semeystvo“...)

- Създаване на училище за родители / център за неформално образование на родители / образователен кът за родители, където могат да се провеждат:

- информационни кампании за разясняване на взаимните ползи от интегрираното обучение на децата от етническите малцинства;

- обучения за родители по предложени от тях теми, за да се повиши заинтересоваността им към образователно-възпитателния процес и допълнителните дейности в детската градина;

- участие в дискуссионни форуми, кръгли маси по проблемите на взаимодействието в мултикултурна и мултиетническа среда;

- провеждане на социално-педагогически тренинги за развитие на комуникативните умения и социални нагласи за приемане на различието и другите;

- провеждане на индивидуални и групови консултации между учители и родители за ползване от посещаване на детска градина и др.

- разработване на съвместни образователни проекти

- Включване на родителите в дейности (ателиета, работилници) за овладяване на езиково-говорните норми в българския книжовен език:

- *литературно четене* – „час по четене“ в детската градина, в който родители четат на децата им четат любими техни приказки, разкази, стихове и др.

- *срещи със съвременни автори*;

- *викторини със сърезователен характер*, в които участват родителите заедно с техните деца; родителите могат да участват и в планирането на въпросите за викторината и др.

- Включване на родителите в дейности (ателиета, работилници) за съхраняване и развитие на културна идентичност, на комуникативните, социалните и познавателните умения, в които те имат водеща роля и споделят характерни за техния бит и живот дейности:

- представяне на традициите, обичаите и занаятите на етнокултурната група, към която принадлежат;

- представяне на музикалния, песенен и танцов фолклор на етнокултурната група;
- разучаване и пресъздаване на приказки, предания и легенди, характерни за етносите;
- запознаване с характерни за етносите ястия, възможност децата да се включат в тяхното приготвяне и дегустация, усвояване на елементарни кулинарни умения;
- изработване на характерни за етнокултурната група предмети;
- създаване на кът, в който са представени предмети от бита на етносите
- Съвместни изяви на учители, родители и деца:
 - Ден на приятелството; Ден на толерантността ...
 - съвместно честване на национални и местни празници;
 - съвместно честване на празници от обредната традиция на дадена етнокултурна група;
 - съвместно участие в различни събития – карнавали, събори, спортни състезания, екскурзии, посещения на театър, кино, честване на рождени дни, медийни изяви в местните медии и др.
- „Родителски клуб“ – създаден по инициатива на родителите с подкрепата и съдействието на учителите за обсъждане на важни за тях въпроси, създаване на материали в помощ на работата на учителите и др.
- Провеждане на интерактивни родителско-учителски срещи, на които учители и родители съвместно се опознават, проучват се нагласите им за съвместна работа, налични стереотипи и предразсъдъци, евентуални трудности и бариери в комуникацията, идеи за съвместно сътрудничество и др. (виж: Методи и подходи за работа в мултикултурна среда – наръчник, 2019; Чавдарова – Костова, С., 2008 и др.)

Психолого-педагогически условия за реализирането на посочените разнообразни форми за взаимодействие между учители и родители

Като ключови психолого-педагогически условия за реализирането на посочените разнообразни форми за взаимодействие между учители и родители в мултикултурна и мултиетническа среда в детската градина са:

- Взаимно, задълбочено опознаване между учителите и семействата на децата, което е добре да бъде системно, целенасочено, с

изграждане на открити взаимоотношения чрез формални и неформални срещи, на които се обсъждат въпроси, свързани с живота на детето – неговото място в семейството, обръщение (име), с което се обръщат към него най-близките му, важни събития в живота на детето, интереси, увлечения и др.

- Проактивна позиция на учителя при изграждане на взаимоотношенията със семейството – стимулиране на родителите да общуват, да споделят въпроси, които ги вълнуват във връзка с развитието и възможностите за подкрепа на детето им. Изграждане на стил на общуване, който показва уважение, зачитане и готовност за сътрудничество. Създаване на доверителни отношения.

- Изграждане на система от канали за ефективна комуникация – постоянната връзка между учителя и родителите е важна, за да се формира доверие помежду им и да се търсят решения на възникнали въпроси веднага, без отлагането им във времето. Затова е важно учители и родители да договорят каналите за съвместна комуникация. Това могат да бъдат: контакт по телефона, чрез социалните мрежи, чрез табло за информация на родителите, чрез периодични срещи, чрез „дневник за комуникация“ и др. (по: Ilieva M., 2017)

Постоянната и значима и за двете страни комуникация е основа за изграждането на чувството за общност, единение, съ-действие и зачитане на етническата идентификация и чувствителност.

Сред най-важните и съществени принципи, които способстват за спечелването на доверие на родителя са:

- Невербалното поведение да води до споделяне, откритост и да покрива думите.
- Да не се оценява родителя и да не се категоризира вербално.
- Задачите, дейностите и целите на учителя да не са в конфликт с ценностната система и традиции на родителя.
- Учителят и помощник – възпитателят да развиват у себе си уменията „да слушат“ активно.
- Учителят да бъде искрен и открит с родителите (по: Ilieva M., 2017, p. 90).

Възможни резултати

Успешното осъществяване на съвместни дейности между учители и родители дава възможност за постигане на следните резултати:

- Създаване на ядро от активни родители – партньори на учителите в съвместната

им работа за възпитание, социализация и обучение на децата.

- Разширяване опыта на родителите и повишаване на мотивацията им за участие в бъдещи дейности.
- Подобряване на диалога учители – родители;
- Съвместно идентифициране на реални проблеми и изграждане на конкретен, специфичен модел (на институционално ниво) за намиране на решения.
- Съхраняване и развиване на културната идентичност на децата от различни етнокултурни групи.
- Превръщане на етнокултурното многообразие в източник на взаимно опознаване, уважение и сътрудничество в обща образователна среда, която съдейства за повишаване разбирането за спецификата на етнокултурната среда на семействата на децата.
- Взаимно обогатяване на децата и техните семейства, които се запознават с разнообразието и богатството, приликите и разликите в бита и фолклора на различните етноси.
- Изграждане на атмосфера на междукултурна рефлексия и взаимно уважение между учители и родители, уважение и приемане на културни и етнически различия и ценности (по: Koleva I., 2017).

Ефективното взаимодействие между учители и родители в мултикултурна среда има реални ползи за всички страни:

Ползи за родителите:

- постигната позитивна промяна на нагласите на родителската общност към образователната интеграция на децата от различни етнокултурни групи;
- промяна на стереотипи, предразсъдъци и стигми спрямо различните етноси;
- родителите и членовете на семействата са реално ангажирани в различни дейности и в живота на децата им в детската градина;
- родителите са мотивирани в условията на семейството да поддържат интереса към българския език;
- преодоляна социална и езикова бариера между учители и родители;

Ползи за учителите:

- намерени нови партньори и съмишленници;
- опит в прилагане на успешни подходи за работа в мултикултурна образователна среда;

- постигнато сътрудничество между учителите и родителската общност;
- разпространени успешни практики;
- мотивиран екип за продължаване на работата;
- повишен имидж на детската градина сред родители и общественост и утвърдено добро име в публичното пространство.

Ползи за децата:

- подобрени условия за възпитание, социализация и обучение;
- по-голяма увереност и по-добро владение на български език;
- създадени условия за развитие на комуникативните, социалните и познавателните им умения;
- стимулирана вътрешна познавателна мотивация;
- съхранена и развита културна идентичност, осъзнаване на принадлежност към дадена общност и етнос;
- изградено българско национално самосъзнание у децата от различните етноси;
- обогатено образователно съдържание с елементи от историята и бита на етносите с акцент върху техните културни постижения;
- по-голяма увереност и самочувствие у децата чрез изява на способностите и талантите им;
- формиране на отношения на толерантност, разбиране и приемане на различията;

Реализирането на тези ползи и за трите страни – учители, родители и деца – ще доведе до подобрена образователна среда и успешно интегрирани деца.

Роля на Обществения съвет

Отварянето на детската градина към по-активно взаимодействие с родителската общност и местните общности е заложено и като една от целите на Закона за предучилищното и училищното образование (ЗПУО, 2016). Той предвижда дейности за подпомагане на политиките за образователна интеграция на децата и учениците от етническите малцинства, сред които: въведен стандарт за интеркултурно образование, разработване на програми на институционално ниво за интеграция на деца от уязвимите групи, създаване на Обществен съвет към всяка детска градина.

Общественият съвет е орган, който подпомага детската градина и в същото време осъществява граждански контрол върху дейността му. В него участват минимум трима

представители на родителите, избрани на общо събрание, както и представители на други институции.

Създаването, устройството и дейността на обществените съвети към детските градини е регламентирано чрез Правилника за създаването, устройството и дейността на обществените съвети към детските градини и училищата (разработен според изискванията на чл. 270 на ЗПУО). Обществените съвети чрез дейността си реално могат да реализират идеята за активното взаимодействие между детската градина, родителите и местните институции/общественост, за да се постигне по-качествена и по-добра грижа и образование за всяко дете.

Както е посочено в ЗПУО, целта на Обществените съвети е формирането на „активни и демократично функциониращи общности към всяка детска градина и всяко училище“, както и създаването на „орган за подпомагане на развитието на детската градина и училището и за граждански контрол на управлението им“ (чл. 265, ал. 2 на ЗПУО). Спектърът от правомощия на обществения съвет е определен в чл. 269 – приема стратегията за развитие на детската градина, участва в изработването на програми за предоставяне на равни възможности и за приобщаване на децата и учениците от уязвими групи, за образователна интеграция, дава становище и съгласува бюджета и др“.

Литература

1. Aktivni roditeli za uspesni detsa (2017) Narachnik na aktivniya roditel v pomosht na uchili-shtata i detskite gradini, koito obuchavat romski detsa, Amalipe, Sofiya.

2. Zakon za preduchilishtnoto i uchilishtnoto obrazovanie Obn., DV, br. 79 ot 13.10.2015 g., v sila ot 1.08.2016 g.

3. Piieva M. (2017) Vzaimodeystvie s romskoto semeystvo v multikulturna obrazovatelna sreda (za uchiteli v detska gradina i uchilishte), St. Zagora.

4. Yordanov, I., B. Zahariev (2014) Parvite 7. Rannoto detsko razvitie – perspektivi, predizvikatelstva i otgovornosti. Diskusionen doklad, Unitsef.

5. Kamenov, L. (2020) Razvitie i aktualni modeli na vzaimodeystvie „obrazovatelni institu-

tsii – semeystvo“ kato merki za preodolyavane na reflektivni faktori za diskriminatsiya v obshchestvoto“ – Strategii na obrazovatelната i nauchната politika, t. 28, №1.

6. Koleva I. (2017) Refleksiya za sotsialno vklyuchvane na uyazvimi etnicheski obshtnosti i grupi – Strategii na obrazovatelната i nauchната politika, 25(6), 574-592.

7. Kondova M., D. Tsoneva (2014) Satrudnichestvoto mezhdu uchitel i roditel – neobhodimo uslovie za obrazovatelната integratsiya na romskite detsa – V: Interkulturnoto obrazovanie kato sredstvo za namalyavane otpadaneto na romskite detsa ot uchilishte, Natsionalna nauchno-prakticheska konferentsiya, Tom II, Veliko Tarnovo.

8. Kotseva, V. (2015) Etnopedagogicheski model za rabota s roditeli. Uchebno pomagalo za pedago-gicheskoto vzaimodeystvie s roditeli v mezhduechneska sreda. UI „Sv. Kl. Ohridski“, Sofiya.

9. Metodi i podhodi za rabota v multikulturna sreda (2019). Narachnik za uchitelya, Fondatsiya „Solidarnost v deystvie“.

10. Naredba 5 ot 3.06.2016 g. za preduchilishtnoto obrazovanie – Obn. - DV, br. 46 ot 17.06.2016 g., v sila ot 01.08.2016 g.

11. Sbornik „Dobri praktiki na vzaimodeystvieteto „detska gradina – semeystvo“ pri rabota s roditeli ot uyazvimi, marginalizirani obshtnosti i s roditeli na detsa sas SOP s uchastie na pe-dagogicheski spetsialisti i nepedagogicheski personal“ – [file:///C:/Users/Vania/Downloads/8TZco5dd7a9ZGPdlCXBBir6tsy6otN8HQPeSJw7g%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Vania/Downloads/8TZco5dd7a9ZGPdlCXBBir6tsy6otN8HQPeSJw7g%20(2).pdf) – 22.04.2022 g.

12. Slavova, E. Zashto e vazhno uchastieto na roditelite – <http://www.index-priobshtavane.eu/?p=1422> – 22.04.2022 g.

Ваня Борисова Божилова, доц. д-р
СУ «Св. Климент Охридски»,
Факултет по педагогика, катедра «Теория на възпитанието»
e-mail: v.bozhilova@fp.uni-sofia.bg
e-mail: vanyabbozhilova@gmail.com



ИНТЕРАКТИВЕН ПОДХОД ЗА ИЗГРАЖДАНЕ НА ИНТЕГРИРАЩА, ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРАНА СРЕДА В ДЕТСКАТА ГРАДИНА

Ваня Божилова

INTERACTIVE APPROACH FOR BUILDING AN INTEGRATING, VALUE-ORIENTED ENVIRONMENT IN KINDERGARTEN

Vanya Bozhilova

ABSTRACT: *The pedagogical work in the kindergarten presupposes an approach of pedagogical interaction (interactive approach) - an organizational pedagogical approach that combines experience and its meaning in the conditions of continuous interaction of the teacher with the children and between the children themselves. The interactive educational environment is an element of the overall interactive process in the kindergarten. It can and should be considered in the context of the organization of activities in pre-school education; the requirements for the implementation of a program system and the mechanism for interaction between the participants in the process of pre-school education.*

The interactive educational environment in the kindergarten is an environment for education, socialization and learning through play activities. It is a socially materialized reality, creates conditions for the teacher and the children to try their own abilities and sets spatial solutions for freedom of thought and active experimentation by combining colors and shapes; objects, visual images, symbols and signs; self-contained spaces - corners, etc. The environment is dialogical, non-unified, in which the child consistently masters the properties of objects, fixing them in his feelings and perceptions, encoding them in his knowledge of the material world and acquiring independent competence. Through the means of the interactive educational environment, children accumulate and structure personal cognitive experience - this gives it the character of an integrative, value-oriented environment.

Key words: интерактивност, интерактивен образователен процес, образователна среда, ателие, приобщаваща образователна среда

Развитието на съвременното общество, въвеждането на задължително, нормативно регулирано предучилищно образование (задължително от учебната година, която е с начало в годината на навършване на 4-годишна възраст на детето – чл. 4 (3) от Наредба N 5 от 03.06.2016 за предучилищното образование), спецификите на физиологично и психично развитие на днешните деца и развитието на детските градини като мултикултурни и мултиетнически поставят пред предучилищното образование някои предизвикателства:

√ да осмисли своите цели по посока на възпитаване на устойчиви интелектуални, нравствени, естетически и мотивационно-волеви качества у децата от ранна детска възраст, съобразено с условията на средата, от която те идват в детската градина;

√ да предложи такава среда на възпитание, социализиране, обучение и отглеждане на децата, чрез която могат да се постигнат тези цели.;

√ да отчита особеностите на мултикултурната и мултиетническата среда (там, където такива са налице) и да прилага недискриминативен, толерантен, приобщаващ подход, който отчита „най-добрите интереси“ на децата и правото им на равен достъп до образователната среда.

Дейността и общуването са основни източници за развитие на всеки човек, затова в предучилищна възраст трябва да се създават ситуации за възпитание, социализиране, обучение и отглеждане на децата¹ чрез изпълнението на различни дейности и чрез общуване. Те изпълват съдържателно и смислово средата като

[¹] По чл. 5 (1) от Наредба N 5 от 03.06.2016 за предучилищното образование, Обн. ДВ, бр. 46 от

17.06.2016 г., в сила от 01.08.2016 г.

място, пространство, в което се реализират педагогическите взаимодействия. Безспорно ангажмента и отговорността за изграждане на интерактивна образователна среда е „в ръцете“ на образователната институция – детска градина – и основните субекти в нея, които правят взаимодействието пълноценно – педагогическите специалисти (детски учители, възпитатели, музикален педагог и др.) от една страна и родителите, образователните медиатори и други важни фактори на външната среда, от друга. От тяхното партньорство и сътрудничество зависи постигането на желания успех.

Изграждането на образователната среда като интерактивна предполага планиране и организиране на разнообразни дейности за децата – учебни, възпитателни, практически, игрови, приложни, трудови, художествено-литературни, изобразителни, музикални и др. Всички те са част от една педагогическа система със сложни взаимодействия, в която не се противопоставят, а взаимно се допълват, за да:

- взаимодейства детето преднамерено и целенасочено с факторите на социалната среда, която го заобикаля;

- усвоява детето интелектуален, нравствен, естетически и друг социален опит с цел формиране на качества и черти на неговия характер и развитие на личността;

- се реализира единството между ръководството на учителя и дейността на децата, чрез което се постига управляване на външната и вътрешната активност на детето и се формират у него определени знания, умения, навици и начини за познание (по: Chavdarova- Kostova, S et all., 2018).

Интерактивният образователен процес в детската градина е съобразен изцяло с целите на предучилищното образование – да „осигурява възпитание, социализиране, обучение и отглеждане на децата до постъпването им в I клас“² и се осъществява при „осигурена среда за учене чрез игра, съобразена с възрастовите особености и гарантираща цялостното развитие на детето, както и възможности за опазване на физическото и психическото му здраве“³.

Ученето в среда на активно взаимодействие осигурява реална възможност на децата сами

да конструират своето знание в процес на взаимодействие с учителя и с другите деца в групата. Опитът на всички деца в групата е ценен и служи за придобиването на нови знания и умения. Процесът е уникален и неповторим, ориентиран към потребностите на групата и в същото време и диференциран в зависимост от индивидуалните способности, опит, интереси и мотивация за учене на всяко дете и неговата етно-културна принадлежност (по: Bozhilova, V., 2019).

Още в древността Имануел Кант развива идеята, че хората не са пасивни получатели на информация, а активно и изборително усвояват знанието, присъединяват го към предварително натрупаното и конструират собствена интерпретация на действителността. Затова знанието е дълбоко свързано с опита, който имат децата, и обучението им не може да бъде чисто информационен процес (на предаване на знания), а на конструиране, създаване, формиране на знания. Както казва Виготски, „човек се конструира в социалната среда“. Така детето придобива друга роля в обучението – да открива, да експериментира, да обмисля, да взима решения и др. То става активно в ученето и конструира (създава) знанията си чрез социалните взаимодействия, в които участва (пак там).

При учене в среда на активно взаимодействие:

- децата се намират в определен образователен и социокултурен контекст (среда);

- децата възприемат информация индивидуално и в група и тяхното развитие е резултат от социалните взаимодействия, които изграждат и чрез които обменят опит;

- знанието се усвоява посредством активен процес на взаимодействие, а не чрез пасивен прием на информация;

- използват се основни и допълнителни форми на педагогическо взаимодействие;

- ролята на учителя е да подкрепя, да насочва, да провокира нови идеи;

- учителят и децата са партньори в процеса възпитание, социализация и обучение, което стимулира мисленето, въображението, размяната на идеи;

[²] По чл. 5 (1) от Наредба N 5 от 03.06.2016 за предучилищното образование, Обн. ДВ, бр. 46 от 17.06.2016 г., в сила от 01.08.2016 г.

[³] По чл. 3. от Наредба N 5 от 03.06.2016 за предучилищното образование, Обн. ДВ, бр. 46 от 17.06.2016 г., в сила от 01.08.2016 г.

- чрез учене в група децата се приспособяват към особеностите на социалната среда;

- задачите, които се дават на децата, са комплексни, сложни, реални, свързани с живота;

- дава се постоянна обратна връзка за постигнатия напредък;

- постиженията на децата в дидактическият план се оценяват с разнообразни методи;

- чрез проследяването на постиженията (в дневника на групата, в детското портфолио), детето разбира какво е научило и получава нови идеи;

- децата осъзнават взаимосвързаността си в групата и общуването е позитивно и стимулиращо (пак там).

Значението на образователната среда като социално-определена действителност, която задава стимули за избор на активност на субектите – детето и учителя е безспорно. Тя създава условия да изпробват собствените си възможности и задава пространствени решения за свобода на мисълта и активно експериментирание чрез съчетаване на цветове и форми; предмети, визуални образи, символи и знаци; самостоятелно обособени пространства – кътове, центрове и др.

Детето се формира чрез процесите на взаимодействие с предметите и материалите в обкръжаващия го свят и посредством система от практически действия и мисловни операции с тях. С помощта на възприятията и сензориката то отразява съдържанието си в тях информация. А чрез практическата работа с предметите опознава вътрешните страни, свойства и отношения на предметния свят, създава си образи и оперира с тях и по този начин развива интелекта си като комплексен феномен. В процеса се оформя и отношението на детето към обкръжаващата го действителност. Затова средата трябва да бъде *диалогична, неунифицирана, в която детето последователно овладява свойствата на предметите, като ги фиксира в усещанията и възприятията си, закодира ги в познанието си за материалния свят и придобива независима компетентност* (пак там).

Поради характера на субект-субектния подход като организационен педагогически под-

ход, реализирането на педагогическите ситуации може да става не само в специално обособената учебна зона (стаята, в която се провеждат педагогическите ситуации), но също така в други помещения в детската градина:

- зала за спорт и музикални занимания;
- зала за игрова култура и пресъздаване;
- зала за изобразително изкуство, конструкторивно-технически и битови дейности.

Други зони – ателиета за развитие на общи и специфични способности, центрове по интереси – могат да бъдат изградени, за да се реализират в пълнота целите на интерактивната образователна среда. Чрез тях средата става носител на послания към децата и насочва тяхното любопитство, което от своя страна подкрепя ученето.

В тематичните ателиета⁴ под формата на игрови ситуации, ръководени от педагога децата се учат да творят и да се изявяват в различните образователни направления и така развиват познавателните си способности.

Идеята за създаване на ателиета⁵ като форма за организиране на ученето намира широко разпространение сред изследователи на ранното детство – М. Монтесори (Maria Montessori), Л. Малагуци (L. Malaguzzi), Р. Феурстейн (Reuven Feurstein). В основата на тази идея стои концепцията, че човек учи чрез взаимодействието с нещата от заобикалящата среда.

При ателието:

- „заобикалящата среда е фактор в развитието на човека; М. Montessori я нарича „подготвена среда“ (prepared environment), а L. Malaguzzi „третият учител“ (the third teacher);

- използват се разнообразни материали – пластелин, бои, кабели, химикалки, музика, танци, разговори, чрез които „децата научават 100 езика“ за себеизразяване;

- прилага се т.нар. дейностен подход – това, което децата правят и казват е основа за тяхната работа; познавателното съдържание се извлича от интересите на децата, които заедно с учителя анализират, интерпретират, развиват възникналите идеи;

- в процеса на учене голямо значение има визуализирането – създаване на материали, които показват какво е направено (запис на изказани мисли, снимки, продукти от работата и др.). Целта е да се стимулират децата да

[4] През последните години започна да се използва и понятието тематични кътове.

[5] Ателие (atelier) е френска дума, определяща вид

работно място, използвано най-често от хора на изкуството през втората половина на XIX век и началото на XX век.

анализират, интерпретират и осмислят това, което вече се е случило и така да „открият” смисъла на тяхната работа и творческия потенциал, който ги движи напред” (Bozhilova, V., 2015, p. 774).

Основна цел на ателието не е да се развият артистичните способности на децата, а те да развият умения за себеизразяване по различни начини, чрез „използването на различни езици”. Преди всичко ателието се разглежда като инструмент за възстановяване на образите на детето, които са богати на ресурси и интереси. То е място за откривателска работа, за индивидуално проучване, за използване на различни инструменти, техники и материали, което благоприятства „детските маршрути на логиката и креативността, място за опознаване на общите неща и различията на вербалните и невербалните езици...за провокиране на връзките между събитията, което дава възможност за пренос на нови знания, придобити чрез опита в ежедневиите дейности. (Gandini, L et all, цит. по: Bozhilova, V., 2015).

Дейностите в ателието дават възможност за наблюдаване на процеса на придобиване на знания, стимулира изследователските търсения, аналитичните умения и рефлексия на децата. И за учителя, и за децата в ателието са валидни думите на Дейвид Хоукинс (David Hawkins), който казва „необходимо е първо да опознаеш нещата чрез тяхното директно използване, за да придобиеш нови знания и постигнеш по-нататъшно учене” (пак там). Добавени и думите на С. Френе (Celestin Freinet)⁶ „за да научиш нещо, то първо трябва да се преживее” значението на действието се обогатява от съпровождащата го емоция на успеха или неуспеха, на неговото преживяване на личностно ниво.

Това, което най-ярко може да се изрази в едно ателие е мотивацията и способността да се общува без предразсъдъци чрез различни форми и съдържание – чрез игра, действие (практикуване), учене, анализиране и интерпретиране, интуитивно докосване, въображение. Затова децата трябва да имат възможност да се учудват и да бъдат изненадвани, защото

„творчеството, както и знанието е дъщеря на изненадата”. Когато учи детето реагира на средата, първоначално инстинктивно, като открива и експериментира, натрупва опит, а след това и като организира средата съобразно своите потребности, започва да я променя, реконструира и твори. Така постепенно то се подготвя да стане член на обществото (Nowak-Fabrikowski, K. цит. по Bozhilova, V., 2015).

В ателието играта и работата вървят ръка за ръка. Тази връзка изгражда всяко от ателиетата като форма за организиране на детското учене, по пътя на „естествения метод” и детската „сензитивност”. Естественият метод на учене е наблюдението и експериментирането, откривателството, а не заучаването на факти и теории. В практикуването, в действието и изпробването ученето става ценно и значимо за детето, което учи. То става съпричастно към заобикалящия го свят и чувствително към промените в него. Тази чувствителност (сензитивност) е движеща сила за усвояване на нови неща.

При провеждане на ателието от значение е:

- √ децата да участват активно и мотивирано;
- √ да се използват многообразни и динамични, непрекъснато сменящи се дейности – изобразителни (рисуване, моделиране), артистични (свирене, танцуване, пеене, рецитиране, игра, визуализация, драматизиране), дискуссионни (решаване на казуси, класифициране и подреждане на обекти, обобщаване на идеи, предлагане на решения), интелектуални (генериране на идеи и др.);
- √ децата да учат в сътрудничество, заедно – чрез работа в подгрупи;
- √ средата да е подкрепяща и стимулираща – чрез подходяща пространствена аранжировка, така че да се осъществява диалог;
- √ учителят да дава обратна връзка (пак там).

Чрез работата в ателие реално могат да се реализират основни принципи за работа с деца от различни етноси и култури, така че да се улесни възпитателния, образователния и социализационния процес в межкултурна среда в детската градина, а именно:

[⁶] Система от ателиета, в които децата работят в условия на сътрудничество и взаимопомощ създава и прилага С. Френе (Celestin Freinet). Според него една от целите е да въздейства върху ценностите чрез създаване на атмосфера на топлина, доверие, подкрепа и надежда, които окуражават работата на

децата в 10-те ателиета: музикално ателие, ателие за свободни текстове, ателие за кореспонденция, ателие за стенен и училищен вестник, ателие по грънчарство, ателие по дървообработване, ателие по готварство, работа в библиотека, ателие по рисуване и ателие – печатница.

- „*Единство в многообразието*“ – различието е нещо хубаво и може да го използваме, за да се сближаваме с другите. Всяко дете има различни знания, умения и интереси, но ако работят заедно могат да постигнат повече, отколкото ако позволят на различията да ги разделят.

- „*Всеки човек произлиза от културата*“ – културните групи имат своите особености, които произтичат от език, традиции, празници, обичаи. Учителят трябва да работи с децата за запазване на културната им идентичност и заедно с това да ги подготвя да бъдат част от обществото.

- „*Аз съм различен и ти си различен*“ – различията не разделят, а сближават децата тогава, когато взаимно се опознаят и приемат. Важно да се дава възможност на децата да изградят съзнание, уважение и признателност към отделните културни различия, което е предпоставка за преодоляване на възможни бариери пред межкултурното общуване.

- „*Възпитание и обучение чрез интегрирано учебно съдържание*“ – при работата с деца от различни култури и етноси могат да се дават примери от различните култури като по този начин се изгражда чувството за равнопоставеност.

- „*Взаимодействие в дух на толерантност и без предразсъдъци*“ – възприемането на „другия“ не като чужд и /или различен, а като индивид със свои собствени характеристики и по това напълно равнопоставен с нас самите, създава положителни взаимоотношения на децата едно спрямо друго и е условие за успешна интеграция.

- „*Изграждане на доверие без фаворитизиране*“ – в процеса на общуване не трябва да се проявява симпатия или антипатия към определено дете/ деца, защото това може да се изтълкува като знак за фаворитизиране или дискриминация.

- „*Предоставяне на условия за свободно изразяване и изказване на мнение на всички деца и участници в межкултурната среда*“ – по този начин всяко дете има право и се чувства спокойно и свободно да изразява и изказва мнението си по всяка различни теми. Това ги насърчава да бъдат инициативни и

проактивни сами да поставят теми за обсъждане и да работят заедно.

- „*Зачитане на човешките права*“ – зачитане на личността на детето, неговото достойнство, проява на уважение. Общуването в такава среда изгражда представата за толерантност (по: Narachnik. Rabota s detsa ot razlichni etnosi i kulturi, 2014).

Един от възможните подходи за изграждането на тематични ателиета е чрез прилагане на концепцията на Howard Gardner⁷ (Х. Гарднър) за множествените интелигентности.

Деца трябва да се възпитават, учат и развиват като се отчитат техните индивидуални особености – темперамент, интереси, естествени заложби и не на последно място типа интелигентност. В своята книга „Теория за множествената интелигентност“ (1983 г.) Х. Гарднър посочва 7 типа интелигентности и към тях по-късно прибавя още два:

Лингвистична интелигентност (при деца в предучилищна възраст) – включва способността да се оперира с думи устно и писмено – да се слуша (активно и пасивно) и говори.

Деца с този тип интелигентност са систематични, „улавят“ закономерности и умеят да разсъждават логически. Обичат да слушат и рано се научават да говорят, четат и пишат правилно. Лесно запомнят, защото имат добра памет, обичат да рецитират стихове. Лесно изучават и чужди езици.

Образователната среда, която стимулира развитието на лингвистичната интелигентност е наситена с думи под формата на стихове, приказки, разкази, беседи, дискусии. В тематичното ателие има разнообразни по стил и жанр книги (приказки, стихосбирки, детски романи, енциклопедии и др.), аудио-записи на любими на децата текстове, книги-игри и др.

Логико-математическа интелигентност – способността да се оперира с цифри, числа и да се мисли рационално.

Деца с този тип интелигентност са организирани, рано научават числата, пресмятат лесни задачи. Проявяват интерес към компютри, логически експерименти, към решаване на логически задачи. Имат добре развита логика.

[7] Н. Gardner е американски психолог, който опровергава традиционното психометрично схващане относно интелигентността. Според него не съществува единна интелигентност, която да е в състояние да бъде измерена чрез стандартните IQ тестове.

Напротив, съществуват множество интелигентности, които са независими една от друга. Всички човешки същества притежават всички типове интелигентност, но в различна степен.

Образователната среда, която стимулира развитието на логико-математическа интелигентност включва различни експерименти, математически и логически игри. В тематичното ателие има нагледни материали, които съдържат цифри и числа, логически редове от различни обекти, схеми и таблици, материали за подреждане по определен ред (последователност), откриване на липсващи части и др.

Музикална интелигентност – способността да се възприема, създава, трансформира, изпълнява и оценява музика.

Деца с този тип интелигентност лесно запомнят мелодии и са способни да ги възпроизведат. Възприемчиви са към музикален ритъм и темпо и към разнообразни звуци. Имат повишена чувствителност и емоционалност. Интуитивни са.

Образователната среда, която стимулира развитието на музикална интелигентност е музикална. В тематичното ателие звучи любимата музика на децата, има музикални инструменти (визуализирани на снимки, реални и / или видео-материали), правят се упражнения в ритъм, децата сами създават мелодии по текст и др.

Телесно – кинестетична интелигентност – включва уменията да се използва тялото за самоизразяване, да се предават чувства и емоции чрез движения, да се използват ръцете за трансформиране на разнообразни предмети.

Деца с този тип интелигентност са сръчни, с добра координация и рефлексии, боравят лесно с различни предмети и инструменти. Обичат да действат, да се движат, да пипнат всичко и учат тактилно. Учат чрез действие и игра.

Образователната среда, която стимулира развитието на телесно-кинестетичната интелигентност включва различни предмети (познати и непознати), конструктори, инструменти, материали за театър и др. В това тематично ателие се правят двигателни упражнения, танцува се, играят се игри, извършват се експерименти, конструктивна дейност и моделиране.

Визуално – пространствена интелигентност – способност да се възприема света визуално, да се анализира тази информация, да се трансформира пространството.

Деца с този тип интелигентност са възприемчиви към цветовете, формите, линиите и отношенията между обектите в пространството. Те могат графично да изразят своите идеи.

Образователната среда, която стимулира развитието на визуално-пространствена интелигентност е наситена с картини и други зрителни образи, карти за ориентиране, географски карти и атласи, материали за рисуване, за моделиране (пластелин, моделин), различни цветове и форми. В това тематично ателие се рисува, строи, изобретява, извършват се дейности за ориентиране в пространството, за дизайн на помещение и др.

Интерперсонална или междуличностна интелигентност – уменията да се долавят настроения, мотиви, намерения и чувства на другите хора. Способност за комуникация по вербален и невербален начин, чрез езика на жестовете, музиката и речта.

Децата с този тип интелигентност лесно общуват, обичат да са сред други хора. Активни са и могат да бъдат посредници в спорове и конфликти.

Образователната среда, която стимулира развитието на интерперсонална интелигентност е среда за работа в група, за споделяне на идеи. В това тематично ателие се общува, играят се игри за развитие на социалните компетентности на децата.

Интраперсонална или вътреличностна интелигентност – това е интуитивна компетентност, усещането на самия себе си, разбиране за силните и слабите си страни, желанията и емоциите си. Този тип интелигентност се проявява чрез другите типове, определени от Х. Гарднър.

Децата с този тип интелигентност са силно интуитивни, имат желание да бъдат различни от другите, предпочитат да работят самостоятелно, вгълбени са.

Образователната среда, която стимулира развитието на интраперсоналната интелигентност е мястото за рефлексия. В това тематично ателие всяко дете може да се отдели от другите, да работи самостоятелно, да си почине и да анализира случващото се. Много често там има малък и удобен диван, кресло или друго подходящо за целта.

Двата типа интелигентност, които Х. Гарднър добавя по-късно са: *натуралистична* и *екзистенциална*. Първата, свързана със способността да се разбира природата и да се долавят закономерности, а втората – да се формулират екзистенциални въпроси. (по: Божилова, В., 2019).

Очевидно е, че в детските градини не винаги могат да се изградят самостоятелни ате-

лиета, свързани с развитието на отделна интелигентност. Видовете интелигентности сами по себе си са свързани и се изграждат в синергия. Затова е важно образователната среда да бъде наситена с дейности и материали, средства (ресурси), които развиват тези интелигентности у децата.

Средствата за обучение в детската градина са изключително важни и разнообразни. Това могат да бъдат развиващи игри, конструктори, комплекти за детско творчество, магнитни табла и др. Ако използваме модела на множествените интелигентности на Х. Гарднър (представен по-горе), то в детската градина има потребност от следните видове образователни дейности и ресурси.

Таблица 1. Необходими образователни дейности, методи и ресурси, съобразно множествените интелигентности на Х. Гарднър (по: *Bozhilova, V., 2019*)

Интелигентност (по Х. Гарднър)	Образователни дейности и методи	Образователни средства / ресурси
Лингвистична	Разказ Слушане (активно и пасивно) Създаване на текст – описателен, повествователен и текст разсъждение Рецитиране и др.	Книги (приказки, стихосбирки, детски романи, енциклопедии и др.), аудио-записи на любими на децата текстове, книги-игри
Логико-математическа	Игрови упражнения с дидактичен компонент, автодидактични игри Логически игри Откриване на липсващи части и др.	Нагледни материали, които съдържат цифри на числа Логически редове от различни обекти Схеми Таблицы Материали за подреждане по определен ред (последователност)
Музикална	Слушане на музика Свирене на музикален инструмент	Музикални произведения – аудио-материали Музикални инструменти (визуализирани на снимки, реални)

	Създаване на музикални импровизации Упражнения в ритъм Музикално-дидактични игри	Видео-материали
Телесно-кинестетична	Двигателни упражнения Танци Подвижни игри Конструктивна дейност Моделиране и др.	Различни предмети (познати и непознати) Конструктори Инструменти Материали за театър и др.
Визуално-пространствена	Рисуване Конструиране Изобретяване – кфреативни дейности Дейности за ориентиране в пространството (психосемантика) Дизайн на помещение и др.	Картини Различни зрителни образи Карти за ориентиране Географски карти и атласи Материали за рисуване Материали за моделиране (пластелин, моделин) в различни цветове и форми.
Интерперсонална	Общуване Диалог Игри за развитие на социални умения, театрализирана игра, свободна ролева игра и др.	Място за общуване – кътове или центрове по интереси „Пейка на приятелството“ Свободно пространство за игри
Интраперсонална	Дейности за рефлексия Дейности за самостоятелна работа	Кресло / диван Ресурси за самостоятелна работа (за рисуване, за сглобяване, за създаване на логически ред и др.)

Прилагането на модела на Х. Гарднър в мултикултурна и мултиетническа среда предполага съобразяване и подбор на образователните ресурси с особеностите на средата, например: използване на текстове (приказки, стихове и др.) с акцент върху културното и етническо многообразие и межкултурното сътрудничество; текстове, подходящи при работа

с деца билингви; етномузика; танци, характерни за съответният етнос; карта на етносите в Р. България, карта на носии, обичаи, обреди; типологични архетипни етнообрази и др. Изборът на подходящите ресурси се прави от детския учител в зависимост от етно-културната принадлежност и идентичност на децата.

„Във връзка с приобщаването на децата от различни етноси, педагогическата среда в детската градина би трябвало да включи:

- изграждане на езикова компетентност на личността по посока на включване в култура и традиции;

- изграждане на стратегия за действие чрез комбиниране на следните подходи: човешки права, малцинствени права, права на децата, социална мобилизация, развитие на общността;

- създаване и прилагане на специална програма за възпитание и образование на децата от етническите групи“ (Dinchiyska, S., A. Stoykov, 2011, p 3).

Разширеното производство на дигитални образователни продукти за деца – електронни игри (индивидуално-конкурентни), електронни енциклопедии, учебни видеофилми, нагледни електронни средства, електронни учебно-методически комплекти е условие в съвременната детска градина да се появят и високотехнологични информационни средства, които подпомагат образователния процес – телевизори, видеокамери, компютри, мултимедийни проектори, екрани, сензорни интерактивни дъски, флаш-карти и др.).

Тъй като конструирането в детството е една от водещите дейности за създаване и логическо структуриране на обобщени образи и за оперирането с тях, значима роля сред средствата за обучение имат конструктивните играчки. В тях доминиращият елемент е образът. Той е динамичен, коригиращ се, провокиращ детското въображение и е отражение на личния, субективния опит на детето от възприемането на дадена обективна реалност. Това „преливане“ на обективното в познавателно-субективно става възможно, благодарение на използването от детето на способности за овладяване на информация. Важно е детските учители добре да познават възможностите на децата, с които работят за конструиране, както и да разпознават децата, които имат образно-схематично мислене и трудно или не могат да извършват конструктивни дейности, за да адаптират работата си спрямо тях.

Чрез различните средства за обучение в интерактивната педагогическа ситуация се създава среда за реализиране на разнообразни образователни цели:

- развитие на интелекта;
- развитие на мисловните процеси и изграждане на нови понятийни структури;
- развиване на технически умения;
- формиране на и упражняване на социални умения за работа в група;
- развитие на двигателния апарат – груба и фина моторика;
- упражняване използването на сетивата и мултисензорните възприятия;
- развитие на наблюдателността и др.

Чрез средствата на интерактивната образователна среда децата натрупват и структурират личен познавателен опит. Той е свързан с особеностите на взаимовръзките им със заобикалящия ги предметен свят.

Според Весела Гюрова създаването на пространството изисква взаимосвързани мероприятия:

- отваряне на пространствата, гарантиращи отвореност на общностите чрез свободата на играта и гражданската позиция на индивидуалността като варианти на социално взаимодействие;

- създаване на пространства за публичност, чрез които се възпитава отговорност на децата, родителите и педагозите пред обществото и се осигуряват приобщаване, срещи и разбиране;

- проектиране на пространства за съвместни ритуали и чествания с фолклорен и религиозен характер, отнесени до официалните празници;

- осигуряване на пространство на партньорство с обществеността, семейството, фондация и организации, както и специално пространство за смесени възрастови общности и за педагозите;

- надхвърляне на концепцията за традиционните помещения в детската градина (занимални, съблекални/коридори, салони / кабинети, сервизни помещения и хранилища) чрез места за свободна дейност на субектите от различна възраст, за медийна култура (телевизия, видео, библиотека, фонотека и пр.), за групово използвани ниши, за спорт и свободна комуникация, за пребиваване в природната среда;

- извеждане на равностойно съотношение между екстериор и интериор, помещения за почивка и релаксация, за следобеден сън при необходимост;

● предвиждане на диверсионни пространства (с разнообразно и променливо функциониране съобразно рязлични цели – игри, танци, състезания, турнири в междублоково тематично време при различни климатични условия на открито и закрито), (Gyurova V., 2013, p. 231-232).

Бележки

[¹] По чл. 5 (1) от Наредба N 5 от 03.06.2016 за предучилищното образование, Обн. ДВ, бр. 46 от 17.06.2016 г., в сила от 01.08.2016 г.

[²] По чл. 5 (1) от Наредба N 5 от 03.06.2016 за предучилищното образование, Обн. ДВ, бр. 46 от 17.06.2016 г., в сила от 01.08.2016 г.

[³] По чл. 3. от Наредба N 5 от 03.06.2016 за предучилищното образование, Обн. ДВ, бр. 46 от 17.06.2016 г., в сила от 01.08.2016 г.

[⁴] През последните години започна да се използва и понятието тематични кътове.

[⁵] Ателие (atelier) е френска дума, определяща вид работно място, използвано най-често от хора на изкуството през втората половина на XIX век и началото на XX век.

[⁶] Система от ателиета, в които децата работят в условия на сътрудничество и взаимопомощ създава и прилага С. Френе (Celestin Freinet). Според него една от целите е да въздейства върху ценностите чрез създаване на атмосфера на топлота, доверие, подкрепа и надежда, които окуражават работата на децата в 10-те ателиета: музикално ателие, ателие за свободни текстове, ателие за кореспонденция, ателие за стенен и училищен вестник, ателие по грънчарство, ателие по дървообработване, ателие по готварство, работа в библиотека, ателие по рисуване и ателие – печатница.

[⁷] Н. Gardner е американски психолог, който опровергава традиционното психометрично схващане относно интелигентността. Според него не съществува единна интелигентност, която да е в състояние да бъде измерена чрез стандартните IQ тестове. Напротив, съществуват множество интелигентности, които са независими една от друга. Всички човешки същества притежават всички типове интелигентност, но в различна степен.

Литература

1. *Antropometriya. Vavedenie v detskata antropometriya*

– http://www.bgtextiles.org/files/custom/flies%202013/Modul/MODULE3_SESSION_1_BG.pdf – 27.04.2022.

2. Bozhilova, V. (2015) *Formi za organizatsiya na ucheben protses v neformalnoto obrazovanie* – V: *Savremenni predizvikatelstva pred pedagogicheskata nauka*, Universitetsko izdatelstvo "Sv. Kliment Ohridski", Sofiya

3. Bozhilova, V. (2019) *Interaktivna pedagogicheska situatsiya v detskata gradina*, Izd. Raabe, Sofiya

4. Gardner H. (2014) *Mnozhestvoto inteligentnosti. Novi horizonti v teoriyata i praktikata*. Izd. «Iztok – Zapad», Sofiya

5. Gyurova, V. (2013) *Organizatsiya na raznoobrazna obrazovatelna sreda* – V: *Obuchenie na detski uchiteli za rabota v grupite za zadalzhitelna preduchilishtna podgotovka*, Narachnik za detski uchiteli, Sofiya

6. Dinchiyska, S., A. Stoykov (2011) *Organizatsiya na pedagogicheskata sreda v detskata gradina za priobshavashtno obrazovanie. Science & Technologies*, 1(7) – <http://www.sustz.com/journal/VolumeI/Number7/Papers/StefkaDinchiyska.pdf> – 27.04.2022.

7. *Naredba N 5 ot 03.06.2016 za preduchilishtnoto obrazovanie*, Obn. DV, br. 46 ot 17.06.2016 g., v sila ot 01.08.2016 g.

8. Narachnik. *Rabota s detsa ot razlichni etnosi i kulturi*, 2014

9. Chavdarova- Kostova, S., V. Delibaltova, B. Gospodinov (2018) *Pedagogika, tretoto dop. i prerab. izdanie*, Universitetsko izdatelstvo „Sv. Kliment Ohridski”, Sofiya

10. Gandini, L. et all (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach--advanced reflections*. Greenwood Publishing Group.

Ваня Борисова Божилова, доц. д-р
СУ «Св. Климент Охридски»,
Факултет по педагогика, катедра «Теория на възпитанието»
e-mail: v.bozhilova@fp.uni-sofia.bg
e-mail: vanyabozhilova@gmail.com



ИДЕИТЕ НА ОВИД ДЕКРОЛИ И РЕФОРМАТОРСКИ ОПИТИ В БЪЛГАРСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Тинка Иванова

THE IDEAS OF OVIDE DECROLY AND ATTEMPTS FOR RESSTRUCTURE IN THE BULGARIAN EDUCATION

Tinka Ivanova

ABSTRACT: *The holistic education movement has been part of the reformist theory and practice in Europe and the USA since the end of the 19th century. Its main options are a method of centers of interest, a project method, a complex method and a system for working in groups. The method of associated ideas has followers in Bulgaria. They translate books and articles from and about O. Decroly, publish methodological developments. The reformist attempts of I. Navon, D. Tonchev, D.N. Dochev changed the face of Bulgarian education.*

Key words: needs of the child, concentration, centre of interest, method of associated ideas

Въведение

Движението за цялостно обучение е част от реформаторската теория и практика в Европа и САЩ от края на XIX век. То променя начините на структуриране на учебното съдържание, организацията и методите на обучение. Цялостното обучение продължава по оригинален начин идеята за свързване на знанията в единство и теорията на Й. Хербарт за концентрация на обучението, но върху методологически постановки от функционализма, гешалтпсихологията, прагматизма, философията на живота. При практическото му осъществяване се обособяват няколко основни варианти, известни като метод на центровете на интереса, метод на проектите, комплексен метод и система за работа по групи. Ако се използва съвременната дидактическа теория, вариантите на приложение на цялостното обучение са системи за организация на обучението. Те имат своите български последователи, които с реформаторски идеи и опити, променят облика на българското образование през първата половина на XX век. Сред тях са и привърженици на метода на центровете на интереса.

Изложение

Методът на центровете на интереса (или на асоциираните идеи) е създаден от белгийския лекар, педагог и психолог Овид Декроли (1871-1932). В него той еkleктично събира в единство асоцианизма и функционализма. С

този метод О. Декроли се опитва да преодолее недостатъците на традиционното обучение, които той открива в:

- учебно съдържание, което не е съобразено с детските интереси и тяхното развитие;
- обем на учебен материал, който значително надхвърля способностите на учениците за усвояване и запаметяване;
- слаба връзка както между дейностите на учениците, така и между различните области на познанието;
- превес на знания, които се изучават със словесни методи;
- упражнения, които не гарантират в достатъчна степен лична свобода и активност на обучавания.

Основният принцип, върху който О. Декроли изгражда учебното съдържание, е концентрацията. Това не е ново за педагогическата наука, като се има предвид хербартианството. Относително новото е, че за „концентър“ (център, концентрична точка, около която се групира учебното съдържание) той използва детето и неговите интереси, което взаимодейства от функционализма. Белгийският педагог приема, че детските интереси се определят от нуждите на детето. Те имат два аспекта – на личността и на средата. Средата като понятие е широко и неопределено. Затова О. Декроли предлага средата да се разглежда от позициите на детето, т.е. в зависимост от неговите нужди.

Личността на детето и средата, в която то живее и действа, са двете глобални области, от които се взема учебното съдържание по метода на О. Декроли. Първата област включва следните детски нужди: „1. Да се храни, диша и държи чисто. 2. Да се бори с лошото време. 3. Да се защитава от разни опасности. 4. Да действа и да работи солидарно, да се пресъздаде и усъвършенства“ (Dekroli, 1922, p.165.). Втората област обхваща благоприятните и неблагоприятните въздействия на средата върху индивида и неговата реакция. Нейни основни компоненти са: „а) детето и семейството; б) детето и училището; в) детето и обществото; г) детето и животните; д) детето и растенията; е) детето и земята – вода, въздух, камъни; ж) детето и слънцето, луната и звездите“ (Dekroli, 1922, p.165.).

Белгийският педагог твърди, че като съдържание неговата програма не се различава от съществуващите. Новото той търси в начина на структуриране на учебния материал, в съобразяването му със способностите и умствената ориентация на детето преди пубертета. Според О. Декроли обучението се подчинява на детските интереси. Те зависят от особеностите на детето – здравословно състояние, темперамент, дали е егоист или алтруист, степен на интелигентност, развитие на сетивата, движенията и речта и от средата, представена от физическа, интелектуална и морална гледна точка.

Според О. Декроли същността на процеса на обучение е методът, защото той влияе до голяма степен върху организацията на обучението. В основата на своя метод белгийският педагог поставя асоциацията и затова в практиката той е познат още като метод на асоциираните идеи. Методът на О. Декроли преминава през следните дейности – наблюдение, асоцииране (свързване), конкретно изразяване (чрез ръчен труд и рисуване) и абстрактно изразяване (чрез слово и писменост).

Обучението по метода на О. Декроли започва с наблюдение. То може да бъде:

- пряко наблюдение и опити с явленията - чрез сетивата и непосредствения опит;
- косвено наблюдение – чрез лични спомени;
- косвено наблюдение – чрез изучаване на документи, които се отнасят до настоящи явления, недостъпни за пряко наблюдение;
- косвено наблюдение – чрез изучаване на документи, които се отнасят до явления от миналото.

Наблюдението научава детето да възприема съзнателно явленията и да открива причинно-следствените връзки. Чрез беседа по темата, която ще се разработва, учителят насочва детските възприятия. После наблюдението преминава в изследване и установяване на причинността – технология, брой, измервания. Желателно е наблюдението и изследването да поставят детето в активна позиция, защото пасивната позиция води до по-трудно формиране на конкретни представи.

Асоциацията, която дава и названието на метода, има за цел да обедини знанието, получено не чрез опит, наблюдение и изследване, а чрез други източници – пособия, книги, кино, музеи. Те се отнасят до факти, които се намират далеч от детето по време и място и не могат да се изучават непосредствено. Основни дидактически изисквания са: да се сравнява близкото с далечното, настоящето с миналото. Има два начина на сравнение – по сходство и по разлика. О. Декроли предпочита втория.

Изразяването е предаване на материална, графична или устна форма на мислите, изработени с помощта на наблюдението и асоциацията. То включва всичко, което дава възможност мисълта да бъде изразена в друга форма. Конкретното изразяване се осъществява чрез ръчна работа, моделиране, изрязване, шиене, рисуване. Абстрактното изразяване – чрез четене, писане, пеене и други спонтанни дейности.

Според О. Декроли същността на метода е „една централна идея, около която се свързват другите, и за начина, по който се развива всяка идея“ (Dekroli, 1926, p.170).

Идеите на белгийския педагог се разпространяват в българското образование през 20-те – 30-те години на ХХ век чрез публикации в периодичния педагогически печат, преводна литература, методически разработки и практически опити на учители.

През този период почти няма педагогическо списание, което да не публикува материали за педагогическите възгледи на О. Декроли и неговия метод на обучение. Водещи в това отношение са списанията „Свободно възпитание“, „Педагогическа практика“, „Дом и училище“, „Учителска практика“. Още в първата годишнина на списание „Свободно възпитание“ през 1922 година белгийският педагог заема достойно място сред реформаторите на европейското образование като е представен в три броя на списанието. През периода 1930 г. -

1932 г. във всеки брой на списание „Дом и училище“ се публикуват центрите на интереса на О. Декроли. Целта на редактора Димитър П. Николов е не само да популяризира възпитателната наука и практика, но и да съдейства за сътрудничеството между учители и родители. Като запознава родителите с методите на обучение той подкрепя реформаторската идея за пълноценното им участие в училищния живот, което предполага тяхното информиране и разбиране на методите на обучение.

През 1933 г. министерството на просвещението изработва законопроект за учебна програма. В чл. 26, ал. 2. е предложено обучението в първоначалното училище да се осъществява чрез жизнени области (центрове). Това предизвиква противоречиви мнения сред учителите и теоретични спорове, намерили отражение в педагогическия печат. Например М. Герасков публикува в списание „Учителска мисъл“ статията „Обучение по жизнени области“, с която се опитва да внесе яснота в понятията „жизнени области“ и „жизнени центрове“. Според него тези понятия не са идентични, макар че в проекта на министерството са дадени като такива. М. Герасков категорично доказва, че „жизнени центрове“ е понятие от метода на Декроли – конкретно, ограничено, малко като пространство, различно от „жизнени области“.

През 1936 г. в списание „Свободно възпитание“ И. Навон публикува „Опит за съставяне на програма за II отделение по метода Декроли“. Това е смел опит на автора да приложи метода на центрите на интереса в български условия. И. Навон предлага два вида центрове – същински и случайни. Първите са свързани със задоволяване на детските нужди, а вторите обединяват предмети, явления, събития от конкретната среда, в която живеят децата. Програмата на И. Навон се различава от тази на Декроли, представена от А. Амайд в книгата „Методът Декроли“, само по случайните центрове. Те са Димитровден, Коледа и коледни работи, пролетни празници, Гергьовден и Св. св. Кирил и Методий. В помощ на учителите е представен центърът на интереса „Защита от атмосферни промени“. Чрез него конкретно се проследява ходът на учебния процес по метода на О. Декроли – детерминизъм, асоциация в пространството и времето, различни видове измервания, начини на изразяване. Центърът завършва с поука, определяща отношението на детето към семейството,

училището и обществото, правила за поведението му. Тяхната категоричност и регламентираност са по-близо да хербартианството, отколкото до идеите на белгийския реформатор. Това е доказателство, че в българското образование идеите на европейския реформатор се адаптират и променят съобразно традиции и условия за работа.

Друг начин за запознаване на българските педагози с идеите на О. Декроли е преводната литература. До голяма степен той е свързан с дейността на И. Навон, инспектор за еврейските училища през този период, когото Д. Кацаров определя като човек с голяма педагогическа култура и ценен преводач. На него българската педагогическа общност дължи превода на книгите „Методът Декроли“ с автор А. Амайд и „Въвеждане в умствената и двигателна активност чрез възпитателни игри“ с автори О. Декроли и М. Моншам. Книгите са издадени през 1936 г. и са част от поредицата „Съвременна педагогическа практика и психология на детето“. В предговорите на съчиненията белгийският педагог е представен от Ед. Клапаред, Д. Кацаров и И. Навон. Преводачът мотивира избора си със значимостта на тези произведения, които съчетават теоретична обосновка на един актуален метод и практическо ръководство за прилагането му. Все пак той подчертава думите на А. Амайд, че представените центрове на интереса трябва да послужат за разработване на нови, които да отговарят на нашите условия, а не като образец, към който се придържаме сяло. И. Навон отбелязва разликата между цялостното обучение в неговия български вариант и метода на О. Декроли. Според него същността на модела, прилаган у нас през 30-те години на ХХ век, са междупредметните връзки, без обаче те да променят системата на обучение и мястото на детето в нея. На практика учителят запазва доминираща си позиция. При метода на асоциираните идеи всяка дейност е подчинена на потребностите на обучаваните и свързаните с тях лични и групови интереси. Образователният център не се ограничава от учебната програма във времето и пространството. Учителят подпомага спонтанното детско развитие.

Чрез книгата на А. Амайд „Методът Декроли“ българските учители подробно се запознават с метода на асоциираните идеи, илюстриран с центрите на интереса и с програма за втората учебна година.

Втората преведена книга „Въвеждане в умствената и двигателна активност чрез възпитателни игри“ с автори О. Декроли и М. Моншам съдържа игри, използвани в системата на Декроли. Те са представени в следната последователност:

I. Игри, които се отнасят до развитието на активните възприятия, на вниманието и на двигателната способност.

A. Зрителни игри: 1. Игри с цветове. 2. Игри с форми и цветове. Разпознаване на съчетани форми и цветове. 3. Разпознаване на форми и посоки.

Б. Зрително-двигателни игри.

В. Двигателно и слухово-двигателни игри.

II. Игри за начално смятане.

III. Игри, които се отнасят до понятието „време“.

IV. Игри за начално четене.

V. Игри по граматика и езиково разбиране (И. Навон не ги превежда, а отбелязва само съществуването им).

Представените в книгата игри стават много популярни сред българските учители, които ги прилагат в детската градина и първоначалното училище, без задължително да ги свързват с метода на Декроли.

Близостта на българския и руския език дава възможност на българските педагози да използват руска литература, свързана с новите методи за реформиране на традиционното училище. Един от тези източници е книгата „Новые пути зарубежной педагогики“ (1927), която включва статии на У. Килпатрик, О. Декроли, Р. Кузине, Ад. Ферьер, Дж. Дюи. Тя е често цитирана в публикации на Г. Пирьов, Хр. Николов, Д. Правдолюбков.

Командирането на учители в чужбина с цел проучване на чуждестранния опит е друг начин за разпространяване на реформаторските идеи в България. След завръщането си от чужбина педагозите публикуват своите впечатления, участват в конференции, превеждат и издават книги. Сред литературата, получена като резултат от такава интензивна дейност се откроява книгата на Г. Пирьов „Новото образование в Новия свят“. В нея заедно с цялостното обучение в Германия и Австрия, комплексното обучение в Русия, метода на проектите в САЩ е включен и методът на центровете на интереса, разпространението му във Франция и Белгия.

Идеи на О. Декроли се откриват в тематични и урочни разработки на учители, свързани с осъществяване на цялостно обучение в

първоначалното училище. В публикация в списание „Българско училище“ Д. Тончев представя темата „Нашето облекло“ по следния начин:

Предварителна подготовка: наблюдение върху облеклото на хората; посещения в шивачница, в магазин за палта, за преди; в Етнографския музей.

Първи урок: Отмина топлото лято. Настана хладна есен.

Разказ по темата; преписване на текст от дъската; превръщане на някои изречения във въпросителни; беседа за работата и инструментите на шивача; рисуване на шивашки пособия и материали.

Втори урок: Видове облекла.

Споделяне на впечатления от Етнографския музей; описание на видове облекла – войнички, офицерски, моряшки, народни носии; решаване на текстови задачи, свързани с покупка и украса на облекла; бродиране на български шевици върху канава; изработване на дрехи за кукли; изучаване на подходяща народна песен.

Всеки ученик подготвя тетрадка-речник за непознатите думи, свързани с облеклото.

Трети урок: Облеклото на хората някога и сега.

Беседа за облеклото на първобитните хора, рицарите, монасите; разказ за историята на едно руно вълна.

Учениците създават албум с картички, картини, рисунки на шевици, бродерии, народни носии.

В предложената методическа разработка Д. Тончев използва идеите на Декроли и ангажира учениците с разнообразни дейности, за да представи темата от различни страни. Той създава интегрирано учебно съдържание, което включва знания и умения от различни предмети – четене, писане, граматика, смятане, пеене, рисуване, които се превръщат в единна образователна цялост.

Програмата за основното училище от 1936 г. регламентира цялостно обучение в условията на предметна система, но в българското първоначално образование има отделни опити за безпредметна система на обучение. Някои от тях са силно повлияни от идеите на О. Декроли. Пример в това отношение е разработката на Д. Н. Дочев, учител в берковското село Черкаска. Той изготвя и твърди, че реализира практически годишен план за III отделение, в който учебното съдържание е структурирано

по жизненни теми (центрове). Д. Н. Дочев избира две глобални области, от които взема материал за жизнените центрове: Нашето семейство и неговите членове (задължения на всеки член към семейството; отношение между членовете на семейството) и Нуждите на нашето семейство (храна, облекло, жилище). Учителят се опитва да приложи идеите на О. Декроли в български условия при задължително учебно съдържание като представя нуждите на детето за нужди на семейството. Той компилира идеите на белгийския педагог с немския вариант на цялостно обучение и създава следните жизненни центрове: 1. Храната като най-важно условие за преживяване на нашето семейство – първа нужда; 2. Облеклото на нашето семейство – втора нужда; 3. Жилището на нашето семейство – нашата родна къща; 4. Поминъци, от които се прехранват и задоволяват другите нужди на нашите семейства; 5. Помощници на земеделеца при обработване на земята; 6. Домашни птици, които семейството отглежда и ползата от тях; 7. Скотовъдство – второстепенно занятие; 8. Лозарство - второстепенно занятие на нашето семейство; 9. Овощарство – второстепенно занятие на нашето семейство; 10. Други занаяти в нашето селище; 11. Зеленчуковите градини в нашето селище; 12. Съседни на нашето семейство, отношенията ни с тях; 13. Нашето селище; 14. Просветата на населението в нашето селище; 15. Читалище; 16. Съобщенията в нашето селище; 17. Църквата; 18. Ориентиране и главните посоки на света; 19. Землището на нашето селище; 20. Водата на нашето селище; 21. Нашата община; 22. Обществени учреждения и служби в общината ни; 23. Книжарниците и други търговски магазини в общината; 24. Нашата околия; 25. Обществени учреждения и служби в нашата околия; 26. Нашата област.

Предложените центрове фактически включват знания от учебните предмети в първоначалното училище, но те не са отбелязани. Посочени са само дейностите, свързани с тях, както и предварителната подготовка, включваща наблюдения, излети, екскурзии, индивидуални задачи за самостоятелна работа. Учителят използва следните основни дейности: анализ на четиво, писане на съчинения и диктовки, преписване на разкази, смятане, измерване, рисуване, моделиране на различни обекти. Във всеки център Д. Н. Дочев включва четива, чиято разработка предоставя възмож-

ност за опознаване на жизнения център от жудожествена гледна точка. Съдържанието на текстовите задачи по смятане също се вземат от областта. Например в центъра „Храната като най-важно условие за преживяване на нашето семейство – първа нужда“ се разглеждат видовете храни (растителна, млечна, месна) като начин за произвеждане, приготвяне, запазване и употреба. Неговото съдържание изглежда по следния начин:

Разработване четивото „Молитвата на орача“.

Писане на съчинение „Нашата храна“.

Записване на приходите на семейства, продали хранителни продукти, произведени от тях. Числата се представят в стотици до 1000 – четене и писане на същите (100, 200, 3001000). Като дидактични материали се използват столовеви монети.

Измерване теглото на различни хранителни продукти, които семейството използва за храна или продаване, с цел учениците да се запознат с мерките за тегло.

Писане на списък на растителна, млечна, месна храна с цел краснопис.

Разглеждане на различни хранителни продукти и кухненски предмети с цел да се формират понятията „предмет“ и „форма на предметите“.

Рисуване и моделиране на някои растителни храни и домашни съдове като упражнение за вярно предаване на формите.

Преписване на разказа „Най-добрата храна“, за се запознаят учениците с изречение, главна буква в началото, точка в края, откъде на реда започва първото изречение.

Разглеждане на някои продукти, за да се запознаят учениците с тяхната форма.

Следващият жизнен център е „Облеклото на нашето семейство – втора нужда“. Д. Н. Дочев сменя темата, но запазва приемствеността в знанията на учениците, съобразявайки се с Програмата за основните училища. Например след запознаване на учениците с кръгли стотици от първия център, следва четене и писане на числата до 1 000, включващи стотици и десетици (240, 560, 620, 870 и пр.), но те се представят в жизнена ситуация като суми, изразходвани за дрехи на семейството. Чрез разказа „Моето палто“ учениците се учат да откриват глаголи в изреченията след запознаването им с тях в предходния център. По този начин Д. Н. Дочев осъществява безпредметно обучение като включва задължителното учебно съдържание от учебните предмети, но не разчита на

спонтанни импровизации. Българският учител на практика използва фазите на учебния процес, предложени от Декроли – наблюдение, асоциация в пространството, асоциация във времето, измерване, абстрактно изразяване, предметно изразяване, поука. Д. Н. Дочев се стреми да подчертае връзките между знанията в един център, между центровете, между знанията и живота на учениците. Основен метод на обучение е беседата. Учителят използва групова работа в рамките на класа.

Заклучение

Идеите на О. Декроли и методът на центровете на интереса по различни начини намират своето разпространение в българското образование.

Български последователи на белгийския педагог са Ан. Борлаков, И. Навон, Д. Кацаров, Д. Тончев, Д. Н. Дочев.

Програмата за народните основни училища от 1936 г. създава благоприятни условия за прилагане на метода на асоциираните идеи като вариант на цялостно обучение.

Български учители правят единични опити за използване на метода на асоциираните идеи в първоначалното училище, макар че те са ограничени във времето и условията.

През 20-те – 30-те години на ХХ век българските педагози не само познават постиженията на реформаторската теория и практика в Европа и САЩ, но с дейността си съдействат за прилагането им в първоначалното училище.

Литература

1. Amayd, A. 1936. *Metodat Dekroli*, Sofiya
2. Geraskov, M. 1936. Obuchenie po zhizneni oblasti, *Uchitelska misal*, №1, s.3-10
3. Dekroli, O. 1922. Edna glava ot nashata programa po obuchenieto, *Svobodno vazpitanie*, №5, s. 165-170
4. Dekroli, O. 1926. Faktori, koito determinirat osvobozhdavane na interesite na detsata, *Svobodno vazpitanie*, №5-6, s.220-226
5. Dekroli, O., M. Monsham. 1936. *Vavezhdane v umstvenata i dvigatelната aktivnost chrez vazpitatelni igri*, Sofya
6. Dochev, D.N. 1938-1939. Opit za razpredelenie na materiala za tretoto otdelenie s ogled na tsyalostno obuchenie, *Uchitelska praktika*, №1, s. 14-18; №3, s.153-157, №4, s.209-213
7. Ivanova, T. 2003. *Tsyalostnoto obuchenie v balgarskoto parvonachalno uchilishte ot nachaloto na XX vek do 1944 godina*, Avtoreferat. Burgas
8. Navon, I. 1936. Opit za sastavyane na programa za II otdelenie na metoda Dekroli, *Svobodno vazpitanie*, №1-2, s.13-23
9. Tonchev, D. 1938. Nasheto obleklo, *Balgarsko uchilishte*, №2, s.97-101

Тинка Димитрова Иванова
Университет „Проф. д-р Асен Златаров“
Катедра „Педагогика и методика на обучението“
Бургас, бул. „Проф. Якимов“ 1
e-mail:tinche_ivanova2abv.bg



ВЪЗМОЖНОСТИ ЗА ФОРМИРАНЕ НА ЗДРАВНО-ЕКОЛОГИЧНА КОМПЕТЕНТНОСТ У СТАЖАНТ-УЧИТЕЛИТЕ ПО ПРИРОДНИ НАУКИ

Христивелина Жечева

OPPORTUNITIES FOR ACQUIRING HEALTH AND ENVIRONMENTAL COMPETENCIES UNDER THE CONDITIONS OF PRACTICAL TRAINING OF THE TRAINEE-TEACHERS OF SCIENCE

Hristivelina Zhecheva

ABSTRACT: *The article examines the issue of the opportunities for acquiring health and environmental competencies under the conditions of practical training of the trainee-teachers of science. This is determined by the need for future teachers to have competencies related to the provision of resources for a science classroom, for control and risk management in the storage and disposal of substances and disposal of chemical waste in accordance with regulations.*

Key words: health and environmental competencies, trainee-teachers, science, experiment.

Проблемът за формирането на здравно-екологична компетентност на бъдещите учители по природни науки е важен поради необходимостта от повишаване на ефективността на обучение по ХООС в средното училище и акцентирането в учебните програми върху здравно-екологични аспекти на учебното съдържание. От тази гледна точка е важна подготовката на студентите, които овладяват учителска правоспособност. За целта се изискват съвременни решения за проектиране и конструиране на подходяща образователна среда в условията на висшето училище, която да ги улесни и мотивира да обръщат особено внимание върху здравно-екологичните въпроси в хода на стажантската практика в училище. Активна позиция може да се предизвика чрез прилагане на съвременни технологични варианти на модели на обучение, в които се акцентира върху здравно-екологичните проблеми.

Целта на статията е да се очертаят възможностите за формиране на здравно-екологична компетентност у бъдещите учители по природни науки в хода на тяхното обучение в университета и при провеждане на тяхната стажантска практика в училище.

Здравно-екологичната компетентност е значима интегрална съставна компонента на компетентността. В нея се интегрират качества на личността с ясно изразен поведенчески аспект и оценъчно отношение към въпросите

за опазване на здравето и околната среда. Процесът на осмисляне на знанията, развиване и усъвършенстване на уменията и формиране и обогатяване на ценностните отношения към здравно-екологичните проблеми има за резултат усвояване на опит за осъществяване на познавателна дейност, на емоционално-ценностни отношения и начин на дейност, ориентиран към опазване на здравето и околната среда. Тяхното акумулиране и интериоризиране водят до превръщането им в индивидуално личностно притежание на субекта, т.е. здравно-екологична компетентност. Последната се явява едновременно цел, резултат и показател за оценяване на качеството на образование от гледна точка на компетентностно ориентираното обучение. Възможността за усъвършенстване и повишаване равнището на нейното владене е отразено от една страна в учебните програми по ХООС в училище, а от друга страна се свързва с образователно-квалификационните степени бакалавър, магистър, доктор, с очертаването на образователни траектории в развитието на личността, с концепцията за устойчиво развитие и зелена химия.

Здравно-екологичната компетентност представлява значим акцент в учебните програми по Химия и опазване на околната среда ХООС (общообразователна и профилирана

подготовка). Формираното оценъчно отношение към здравните и екологични проблеми е залегнало в дейностите за придобиване на деветте ключови компетентности, фиксирани в учебните програми по ХООС, особено:

- основни компетентности в областта на природните науки и технологиите (анализиране и оценяване на информация за физиологичното действие, екологични проблеми и за начини за обезвреждане на опасни за човека и околната среда вещества; планиране и извършване на химични експерименти за изследване на вещества и процеси при спазване на правила за безопасна работа);

- умения за подкрепа на устойчивото развитие и за здравословен начин на живот (оценяване на проблеми, свързани с въздействието на изучени вещества и процеси върху здравето на човека и околната среда; формиране на критично отношение към замърсяването на околната среда; осъзнаване на необходимостта от разумно използване на природните ресурси и рециклиране на отпадъците; формиране на нагласа за природосъобразен начин на живот; осъзнаване на личната отговорност за опазване на собственото здраве и природната среда);

- социални и граждански компетентности (аргументиране на мнение във връзка с проблемите на опазване на околната среда, на собственото здраве и здравето на околните; критично и съзидателно мислене при вземане на решения, свързани със здравно-екологични проблеми).

Посочените в нормативните документи препоръки за използване на всички възможности за лабораторен, демонстрационен и домашен експеримент поставят високи изисквания към стажант-учителите, които проектират и реализират съответни образователни модели на уроци по ХООС в училище с интегрирани химични опити. За постигане на очакваните резултати на студентите бъдещи учители по природни науки се създадат подходящи условия в образователно-изследователското пространство на университета и в реална училищна среда в хода на осъществяване на тяхната подготовка.

Студентите усвояват необходимите знания, умения и отношения към здравно-екологичните проблеми по фундаментални учебни дисциплини като обща и неорганична химия, органична химия, аналитична химия, физикохимия, биохимия и други. Овладените педагогически знания дават възможност на бъдещите

учители да прилагат усвоения методически инструментариум (методи, подходи, средства, прийоми) в съчетание със съответни стилове на преподаване, умения за планиране, проектиране, управление, оценяване на процеса на обучение по време на своята педагогическа практика.

Придобитите от студентите технологични знания (способности и умения да прилагат различни технологии, инструменти и ресурси в дадената образователна среда, включително хардуер, софтуер, приложения за формиране на дигитална грамотност) им позволяват да реализират експерименти в дигитална среда, за да избягнат съответните здравно-екологични рискове.

Значимо място в подготовката на студентите-бъдещи учители по ХООС заема учебната дисциплина Методика на учебния химичен експеримент с хорариум 15 часа лекции и 15 часа упражнения. Те се запознават с основните методически изисквания и техника при извършване на безопасен и екологосъобразен химичен експеримент, особеностите на експериментиране в обучението по обща, неорганична и органична химия. Предоставя се възможност за извършване от студентите на разнообразни демонстрационни и лабораторни химични експерименти, свързани с основни химични закони и закономерности при протичане на химичните процеси, получаване и изследване на свойствата на прости вещества, неорганични съединения, органични съединения, разтвори, които са включени в учебното съдържание по ХООС в училищния курс на обучение. Основният акцент при експериментиране е да се формират у студентите умения за оценка и контрол на риска, за осигуряване на здравословни и безопасни условия, опазване на здравето и околната среда. Студентите се подпомагат да извършват оптимален подбор на експериментите (вкл. микроексперименти), съчетаване на демонстрационни и лабораторни опити с мултимедийни симулации, за да се реализира ефективно принципът за нагледност.

Очакваните резултати в края на курса се отнасят до усвояване на теоретични знания за безопасен химичен експеримент, практически умения за експериментиране в реална и дигитална среда, умения за проектиране на процеса на обучение по ХООС в условията на безопасно и екологосъобразно учебно експериментиране, развиване на самостоятелността, активността и отговорността при избор на

обосновани решения за включване на видовете експеримент в различни компоненти на дидактическата структура на урока. Трябва да се обърне внимание, че при проектиране и реализиране на експериментирането, винаги се поставя фокус върху инструктажа, спазването на изискванията за здравословни и безопасни условия на труд, изискванията за устойчиво развитие, което предполага замяна на опасни за здравето и околната среда реактиви с по-безопасни.

Вниманието се ориентира към различни възможности за проектиране на динамична адаптивна интерактивна учебна среда за безопасно за здравето и околната среда експериментално изучаване на химични обекти. За постигане на посочените цели се конструират различни методически варианти, които са ориентирани към контекста и характеристиката на студентите. Фокусът се поставя върху формиране на експериментални компетентности, върху системата за контрол и оценяване на постиженията, върху рефлексивния компонент. Това позволява непрекъснато подобряване на методическите решения за образователния процес и неговите организационни форми. Реализират се модели на методическо решение, които са фокусирани върху здравно-екологични проблеми, активиране на минал познавателен опит за начина на работа с опасни вещества, за тяхното физиологично действие и въздействие върху околната среда. Актуализираните и обогатени знания и умения се демонстрират, прилагат, интегрират, адаптират и усъвършенстват в практиката от студентите в различен контекст. Моделите за безопасно експериментално изучаване на химични обекти се конкретизират на основата на следване на традициите на българската методическа школа, които се развиват и обогатяват по посока на прилагане на съвременни технологични решения.

Идентифицират се проблеми или задачи със здравно-екологична насоченост от гледна точка на познавателното равнище, посочено в учебното съдържание по ХООС с акцент върху афективния компонент.

Съобразно контекста и поставените цели при изучаване на темите по Методика на учебния химичен експеримент се избират различни варианти на организиране на съвместната дейност със студентите:

– с хетерогенен състав студенти с различно познавателно равнище и мотивация, което определя приблизително сходен темп на работа и синхронна учебна активност;

– с хомогенен състав студенти със сходно познавателно равнище и мотивация, което определя различен темп на работа и асинхронна учебна активност.

Преобладават моделите на взаимодействие в малка група при хуманизиране на отношенията в хода на размяна на мнения, дискусия при решаване на здравно-екологични проблеми с фокус върху всеки студент. Всеки от тях се запознава с изискванията за подбор и използване на лични предпазни средства, информира се за физиологичното действие на вещества и симптомите на химическа експозиция, нормативната уредба, мерките за химическа и пожарна безопасност, съхраняване, отстраняване на отработени реактиви и получени продукти, насочва се към специализирани органи, отговорни за събиране, транспортиране и изхвърляне на опасни химични отпадъци. Голямо внимание се обръща върху формирането на умения за оценка и контрол на риска, адекватно реагиране в различни извънредни ситуации, осъзнаване на потенциалните рискове и търсене на начини за тяхното намаляване. Студентите се убеждават, че могат да извършват експерименти само ако има осигурени безопасни условия съобразно нормативните изисквания и ако са достатъчно уверени в тяхното безопасно провеждане. За целта вниманието се насочва към актуалните проблеми и новостите в лабораторната безопасност, възможността за замяна на опасни за здравето и околната среда реактиви с по-безопасни, избора на иновативни дизайнерски решения за лабораторно оборудване, усъвършенстването на лабораторните операции и работа с малки количества вещества, непрекъснатия контрол на реактивите за срок на годност и продължителност на съхранение съобразно идеите за зелена химия и устойчиво развитие [1], [2].

Осигурява се възможност за поемане на отговорност чрез индивидуализиране и диференциране на процеса на експериментиране, ефективна и незабавна обратна връзка на всяка стъпка, работа с индивидуален темп и чрез съответен стил на учене, за активно конструиране на нови знания за безопасно експериментиране чрез надграждане на собствен познавателен опит.

Ролята на преподавателя е да мотивира, подпомага и гарантира участие на всеки студент в

индивидуални или групови дейности, да разкрива значимостта на здравно-екологичните аспекти на експериментирането, да поддържа оптимално равнище на мотивация чрез обвързване с неговите емоции и желание за успех.

Предвиждат се техники за управление на извънредни учебни ситуации при експериментиране, свързани с последователното подреждане на експерименталните дейности по начин, по който неpreferredаната дейност да бъде последвана от preferredаната. По този начин се установява и поддържа определено поведение, насочено към продуктивни учебни дейности, мотивиране и стимулиране за решаване на здравно-екологични проблеми в хода на експериментиране, предизвикващи удовлетворение. Постигането на това изисква познаване на индивидуалните интереси и нагласи на студентите, което се реализира чрез провеждане на контекстен анализ на проблемите и познавателните потребности, като се включва *SWOT* анализ за силни и слаби страни, възможности, рискове и на тази основа се конструират алтернативни методически решения, начини, методи, инструментариум за оценяване и самооценяване (рефлексия).

При проектиране на образователната среда в условията на експериментиране се прилагат индуктивен, дедуктивен, компетентностно ориентиран, системен, проблемно-изследователски, конструктивистки подходи, центрирани към субектите на експериментиране, техния стил и темп на учене, интереси, умения, познавателни потребности и опит при спазване на дидактическите принципи.

На студентите се предоставят различни варианти за проектиране на процеса на безопасно учебно експериментиране съобразно условията, свързани с целите и желаните резултати, потребностите и познавателното равнище, учебното съдържание, ресурсното осигуряване и др. Моделите за безопасно и екологосъобразно експериментално изследване на химични обекти, студентите могат да адаптират, конкретизират и прилагат в хода на провеждане на хоспетиране, учебна и преддипломна стажантска практика в училищни условия.

Основните практически процедури за безопасно експериментално изследване на химични обекти, които представляват методика на организация на занятията са следните:

– анализ на потребностите, целите на експериментиране, налични ресурси (реактиви и лабораторно оборудване), методическо осигуря-

ване с инструкции за безопасна работа и с алгоритмични предписания за безопасно провеждане на химичните опити;

– избор на вида на експериментите съобразно целта (демонстрационен, лабораторен, домашен, в реална или дигитална среда) при съобразяване с Държавните образователни стандарти за учебно съдържание по ХООС;

– операционализация на целите на експериментиране с акцент върху здравно-екологичните компетентности и избор на таксономия;

– проектиране на процеса на учебно безопасно експериментиране, планиране на последователността от стъпки при изследване на химичните обекти, подбор и осигуряване на ресурси, медии, оценъчен инструментариум при рационално съчетаване на експериментите в реална и дигитална среда с използване на виртуални симулатори и други електронни ресурси;

– изготвяне на план за оценка на здравно-екологичния риск, риска от пожар или експлозия, който изисква оценяване на индивидуалната чувствителност към експозиция, начин на съхранение, неутрализиране и изхвърляне на отработени реактиви и получени продукти, емисия и експозиция на вещества с опасно или дразнещо действие, вероятността от смесване на несъвместими вещества, определяне на възможните пътища на постъпване в организма за всеки реагент и получен продукт, оценяване на вида на токсичност на веществата за човека и водните организми при изхвърляне на отработени реактиви и продукти в канализацията;

– точно изпълняване на мерките за контрол, управление на експозицията на вещества, на отработени реактиви и отпадни продукти с прилагане на методи за обезвреждане и неутрализиране при спазване на правилата за безопасна работа (инструктаж), при необходимост прилагане на плана за контрол на разливи, за предотвратяване и ликвидиране на аварии и за реагиране в извънредни ситуации съгласно действащата нормативна уредба, оказване на първа долекарска помощ при необходимост;

– провеждане на формативно оценяване, обратна връзка, корекция, рефлексия относно спазването на изискванията за безопасна работа и ефективния контрол на риска;

– провеждане на обобщаващо оценяване на равнището на владене на компетентностите за безопасно експериментално изследване на химични обекти при съобразяване със специалните образователни потребности, самооценяване.

Разработват се листове с инструкции за безопасно експериментиране, които отговарят на определени изисквания:

- актуализиране на опорни знания и умения за начина на работа с опасни вещества, за тяхното въздействие върху човека и околната среда (припомняне и предоставяне на минал опит, формиране на подходящи структури за организиране на знанията за експериментално изследване на вещества и процеси);

- входящ тест по техника на безопасност;

- ясни и кратки инструкции (до 5 – 10 мин.) в афективна форма;

- участие на студентите в цялостно решаване на експерименталните задачи със здравно-екологичен акцент, а не само в отделни операции или действия;

- разделяне на сложните експериментални задачи на части и съответно на по-малки стъпки;

- включване на проблемно-изследователски експериментални задачи с практическо приложение, които са свързани с опазването на здравето и околната среда;

- постепенно усложняване на експерименталните задачи със здравно-екологични аспекти;

- демонстриране на подходящи опити и съчетаването им с други методи и средства за онагледяване (напр. виртуален симулатор);

- инициране на положително отношение към здравно-екологичните аспекти на учебното експериментиране, мотивиране, стимулиране на активността по отношение на създаване на безопасни условия;

- предоставяне на възможност за практическо приложение на придобитите и усъвършенствани здравно-екологични компетентности за експериментиране съобразно целите (разпознаване, описване, идентифициране, извършване на демонстрационен и лабораторен експеримент, прогнозиране на последиците за здравето и околната среда);

- използване на усвоените здравно-екологични компетентности за решаване на последователност от постепенно усложняващи се проблеми в условията на експериментиране;

- предоставяне на своевременна корективна обратна връзка с рефлексивни въпроси за въздействието на веществата върху здравето и околната среда, за начина на безопасна работа с тях;

- оказване на когнитивна, афективна и техническа подкрепа, указания и насоки в хода на експериментиране;

- постепенно редуциране на техническата и когнитивна подкрепа и едновременно засилване на емоционалната подкрепа с увеличаване на самостоятелността и отговорността на студентите за безопасно извършване на учебен химичен експеримент;

- предоставяне на техники за насърчаване на преноса на новите знания и умения в ежедневието чрез демонстрация и показване на примерно изпълнение, последвано от практическо реализиране от студентите пред аудитория при спазване на техниката за безопасност;

- създаване на условия за обсъждане, отстояване, изследване, преоткриване, създаване на нови начини за използване на знанията и уменията, осъзнаване на способността за оценка на риска и ефективно контролиране на експерименталната дейност;

- контрол и поддържане на оптимално мотивационно ниво на възбуда в хода на експериментиране и обвързване със здравно-екологичните аспекти, емоциите, желанието за успех, емоционалния и когнитивен капацитет на учене;

- насочване и поддържане на вниманието върху здравно-екологичните рискове, ефективно управление на времето при експериментиране.

Формираната система от интериоризирани здравно-екологични компетенции се осъществява избирателно, активно и ефективно в условията на стажантска практика в базови училища. На студентите се предоставя възможност да приложат на практика усвоените знания, умения и отношения, свързани с въздействието на изучаваните вещества върху околната среда и здравето на човека.

В заключение може да се формулира извода, че формирането на здравно-екологична компетентност е продължителен и сложен процес, който изисква усилия, както от страна на университетските преподаватели, така и от студентите – бъдещи учители по природни науки, чието основно задължение е да постигнат очакваните резултати, като осигурят безопасни условия за експериментиране на учениците и себе си. Това предполага внимателно проектиране, реализиране и управление на педагогически ситуации с включен експеримент при системно интегриране на изискванията за здравно-екологична безопасност във всички етапи на експерименталната дейност, провеждана в условията на университета и в училище.

Литература

1. Lab Health and Safety. Lab Safety Rules and Guidelines. <https://www.labmanager.com/lab-health-and-safety/science-laboratory-safety-rules-guidelines-5727>

². Laboratory Safety Guide. Chemical and Radiation Protection Office Safety Department University of Wisconsin-Madison. Environment, Health & Safety Department 30 East Campus Mall Madison, WI 53715-1227. <https://ehs.wiscweb.wisc.edu/wp->

content/uploads/sites/25/2017/01/LabSafetyGuide_Full.pdf

Христивелина Костадинова Жечева
гл.ас. д-р инж.хим.
Университет „Проф.д-р Асен Златаров“,
Катедра "Химия"
Бургас 8010, България
e-mail: hristivelina@gmail.com.



ЗДРАВНО-ЕКОЛОГИЧНИ АСПЕКТИ НА УЧЕБНИЯ ХИМИЧЕН ЕКСПЕРИМЕНТ

Христивелина Жечева

HEALTH- ENVIRONMENTAL ASPECTS OF THE EDUCATIONAL CHEMICAL EXPERIMENT

Hristivelina Zhecheva

ABSTRACT *The article examines the issue of the health and environmental aspects of the educational chemical experiment. Basic requirements for ensuring safety and reducing the risk of accidents during educational experimentation at the university and school according to the regulations in our country are discussed.*

Key words: educational chemical experiment, health and environmental aspects

Здравно-екологичните аспекти на учебния химичен експеримент се реализират чрез системно интегриране на изискванията за химична и екологична безопасност във всички етапи на експерименталната дейност, провеждана в условията на университета и в училище. Необходимо е инициране на активно отношение към здравно-екологичните проблеми, внимателно проектиране и управление на учебни събития с включена експериментална дейност. Това във висока степен се отнася за бъдещите учители по природни науки, които трябва да интегрират изискванията за безопасна работа във всички компоненти на експеримента, когато проектират педагогически ситуации в условия на стажантска практика в училищни условия. Голямата отговорност за здравето на студентите и учениците и опазването на околната среда изисква от стажант-учителите да поставят засилен акцент върху здравно-екологичните аспекти при извършване на химичен експеримент в университета и училище.

Целта на статията е да се разгледат здравно-екологични аспекти на учебния химичен експеримент, който се извършва в пространството на университета и училище.

Изявата на здравно-екологичните аспекти на експеримента в голяма степен се определя от личностните качества и компетентност на стажант-учителите, които трябва да поддържат високо равнище на самоконтрол и рефлексия, да владеят във висока степен методиката и техниката на експериментиране по време на

извършване на експериментална дейност. Необходимо е бъдещите учители по химия да мотивират учениците за тяхното активно участие в осигуряване на условия за собствената им безопасност и подходяща степен на защита, да осъзнаят собствената си отговорност за своята безопасност, безопасността на другите и опазване на околната среда на основата на хуманни отношения. Безопасното експериментиране предполага не само ресурсно осигуряване, но и съобразяване с актуалното психоемоционално състояние на всички субекти. Всеки експеримент трябва да бъде подложен на предварителна внимателна оценка на възможни рискове за здравето и околната среда от стажант-учителя. Акцентът върху здравно-екологичните аспекти на експеримента се отнася до спазване на общи изисквания за осигуряване на здравословни и безопасни условия за работа с опасни вещества и лабораторно оборудване, оказване на първа долекарска помощ при изгаряния и остри отравяния, причинени от токсични вещества, минимизиране на експозицията, контрол на разливи, управление, отстраняване и изхвърляне на химични отпадъци, процедури за евакуация, които са разгледани по-долу.

Общи изисквания за безопасност

Поставят се международни предупредителни знаци за опасни свойства на вещества и се означава мястото на предпазните средства, пожарогасителните средства, комплектите за първа помощ, процедурите за евакуация. Про-

верява се лабораторното оборудване и се преценява опасността от отделяне на аерозоли при работа с центрофуга, магнитна бъркалка, пипети, бутилки със сгъстен газ.

С лабораторна апаратура и електрически ток се работи след проведен начален инструктаж и инструктаж на работното място за безопасна работа, пожарна безопасност по утвърдени правила; забранява се самостоятелна работа без наблюдение и изнасяне на реактиви. На входа на лабораторията се слага информационен лист при спешни случаи за съществуващи опасности, за да се улесни бързото реагиране и минимизиране на щетите. В него се посочва:

- индикация за степен на опасност от запалимост, реакционна способност и токсичност на веществата, наличие на реагиращи с вода вещества;
- имена и телефонни номера на отговорните лица за лабораторията, контакти за спешни случаи [1], [2].

Процедури при евакуация

Евакуация се предприема при извънредни ситуации (опасност от пожар, експлозия, разливане, отделяне на аерозоли и газообразни вещества близо до границата на експозиция, невъзможност за контрол над факторите, тежки наранявания, липса на достатъчно информация и несигурност за начина на действие). Уведомява се прекия ръководител и съответните органи. Идентифицират се опасните вещества и мястото на аварийната ситуация. Изключва се оборудването. Снема се предпазното стъкло на камината, която не се изключва. Вратите се затварят (за изолиране на зоната), но не се заключават. Постава се предупредителен знак за опасна зона. Включва се пожарната аларма (при наличие на пожар, дим, пари). Остава се на разположение при необходимост от информиране на аварийните служби за инцидента. Попълва се формуляр за трудова злополука. При емисии на опасни аерозоли се извършва евакуация в посока, която е перпендикулярна на посоката на вятъра.

Предпазни мерки за минимизиране и контрол на експозицията с използване на лични и колективни средства за защита и предпазни устройства

Личните предпазни средства (очила и ръкавици) са минимално изискване за защита на очите и ръцете и се използват задължително при експериментиране. За защита на очите задължително се използват предпазни очила със

странична защита в съответствие с европейски стандарт БДС EN 166:2003 (хармонизиран) [3]. При опасност от изпръскване с корозивни и опасни реагенти или работа с взривоопасни вещества върху предпазните очила се слага щит. При значим риск никога не се носи предпазен щит за лице без предпазни очила, поради опасност от счупване на щита и нараняване на очите. При опасност от облъчване на очите с ултравиолетова светлина се носят защитни лещи, специфични за дължината на вълната на облъчващото електромагнитно лъчение. При работа с аерозоли се използват предпазни очила, които са устойчиви на мъгла. Носенето на контактни лещи затруднява бързото им премахване и промиване на очите при инциденти. Има вероятност лещите да задържат замърсители в очите и да ограничат потока вода, физиологичен разтвор или други течности, с които се промиват. По възможност се премахват контактните лещи и се ползват предпазни очила при работа с летливи вещества, аерозоли, диспергирани прахове и други опасни вещества. Намаляват се до минимум химичните експозиции и отделянето на аерозоли, като се осигурява ефективна вентилация с аспиратори и вентилационни системи, чиято исправност се проверява всяка година. За предпазване на дишателните пътища от частици може да се използват филтриращи маски с подходящ филтър според вида и концентрацията на аерозола съгласно европейски стандарт БДС EN 149:2001+A1:2009 (хармонизиран) [4]. Задължително се включва аспираторът и вентилационната система, за да се уловят, разреждат и отстранят токсични, запалими, вредни, опасни пари и аерозоли и за да се осигури физическа защита срещу пожар, изпръскване, експлозия. Могат да се използват гъвкави настолни аспиратори с по-малък дебит, разположени близо до източника на емисии. Не се препоръчва ползване на безкамерни аспиратори с филтър, защото имат по-малка ефективност. При работа в *камина* аспираторът трябва да е непрекъснато включен, като първоначално се използва парче плат, за да се провери наличието на въздушен поток. Скоростта и дебитът на въздуха в камината се регулират с предпазното стъкло. Последното трябва да е спуснато на възможно най-ниско работно положение, за да се осигури максимален дебит на въздуха и най-добра защита чрез екраниране. При експериментиране в *камина* ръцете трябва да са протегнати под стъклото, така че последното да е

между източника на емисии и лицето (на повече от 15 cm). Главата на работещия е извън камината. По този начин се осигурява преграда при потенциални изпръсквания и експлозии. При нагриване в камина нагривателните уреди трябва да са на повече от 30 cm зад стъклото [2]. Препоръчително е да се избягва бързото снемане и повдигане на стъклото на камината, бързите движения на ръцете и тялото, защото може да се увеличи турбулентността на въздушния поток и да се намали ефективността на работа на аспиратора. Апаратура, реактивни стъкла и банки се поставят възможно на най-голяма дълбочина в камината, като се препоръчва техният брой да е минимален, защото причиняват т.н. мъртви зони във въздушния поток и намаляват ефективността на аспиратора. Желателно е реактивните стъкла в камината да се подреждат отпред назад и да се поставят на стелажи, за да може въздушният поток да циркулира по-ефективно и с по-малко съпротивление [2]. При експериментиране задължително се използва напълно закопчано предпазно облекло с дълги ръкави, което максимално покрива тялото без да оставя открити участъци по него. При работа със силно корозивни вещества допълнително се носи пластмасова или гумирана престилка. С някои съединения (например метанал) се изисква непроницаемо лабораторно облекло. За химическа защита на ръцете се избират ръкавици с необходимата химическа устойчивост съобразно европейски стандарт БДС EN ISO 21420:2020/A1:2021 (хармонизиран) [5]. При използване на предпазни ръкавици трябва да се прецени реактивоспособността на веществата, с които се работи спрямо материала, от който са изработени ръкавиците. При избор на подходящи ръкавици се използват таблици за химична устойчивост [2]. Най-често се използват винилови и латексови предпазни ръкавици, които обаче не предоставят защита от корозивни органични разтворители. При работа с корозивни и токсични вещества могат да се използват неопренови ръкавици, нитрилни ръкавици, Silver Shield® (антимикробни на основата на сребро), Norfoil (за опасни вещества), Viton (газонепропускливи за киселини, алкални вещества, разтворители, масла, горива, без ацетон). При работа с някои силни нестабилни окислителители не трябва да се използват ръкавици от каучук, който има редукционно действие. За по-голяма химическа защита и възможност за манипулации се из-

ползва двоен чифт ръкавици – върху химически устойчиви ръкавици за многократна употреба (с възможно най-малък размер) се слагат по-тънки ръкавици за еднократна употреба, които притежават по-добра тактилна чувствителност, възможност за захващане при намокряне, устойчивост на скъсване и пробиване. След експериментиране външните ръкавици се изхвърлят в съответния контейнер за отпадъци, а другият чифт могат да се използват повторно след като се измият със сапун и вода и се изсушат. Никога не се използват повторно ръкавици за еднократна употреба. При свалянето им се избягва контакт с кожата. Със замърсени ръкавици не се докосва лицето, тялото, дръжките на вратите, телефоните или компютърните клавиатури [2]. С горещи вещества и криогенни течности се работи с термоустойчиви ръкавици (неазбестови).

Изисквания при работа с реактиви и лабораторно оборудване

Според Европейската агенция за безопасност и здраве при работа (EU-OSHA) се изисква всички вещества да са придружени от информационни листове за безопасност, в които са посочени свойствата, правилата за работа, срок на годност и възможни опасности [6], [7]. Всички реактивни стъкла и банки трябва да са картотекирани и да имат четливо написани етикети (наименование, предупредителни знаци за опасност, дата на получаване или отваряне, срок на годност) [8]. Реактив без етикет или нечетлив надпис не се използва. Периодично се извършва проверка на състоянието на реактивите и тяхната актуализация. При констатиране на промени те се изхвърлят (помътняване и промяна в цвета на разтвори, увеличаване на налягането на парите в затворени реактивни стъкла, замърсяване, корозия, нарушаване на херметичността или целостта на реактивни стъкла и банки, липса или нечетливи етикети, наличие на твърди вещества в течности и на течности в твърди вещества) [2]. При работа със смес от няколко вещества се приема, че сместа е по-опасна от най-опасния от компонентите ѝ [2]. При работа с вещества, за които не е намерена подробна информация, се спазват изискванията за безопасност за опасни вещества. Винаги се проверява дали са плътно затворени реактивните стъкла с летливи вещества (запушалките са със шлиф). Работи се с количества от веществата, които са

посочени в инструкцията. Неизползвани реактиви не се връщат обратно в реактивното стъкло или реактивната банка.

Реактивни стъкла с корозивни течности (бром, концентриран водороден пероксид, концентрирана азотна киселина, солна киселина, флуороводородна киселина и други) се отварят внимателно далече от лицето, като отворите им се насочат към тавана. Реактивни стъкла и банки с опасни вещества с канцерогенно и мутагенно действие се поставят върху по-големи работни повърхности, покрити с неръждаема стомана, пластмаса или други непроницаеми материали. След експеримента тези повърхности се обработват с подходящ разтворител и отпадъчните продукти се изхвърлят съгласно изискванията за работа с опасни вещества. Работи се много внимателно с остри предмети, игли, стъклени лабораторни прибори, за да се избегне опасността от проникване на опасни вещества през възможни нарушения на целостта на кожата. Забранено е да се вдигат стъклени съдове с разтвори над нивото на очите. По-големи чаши Бехер и колби се държат с две ръце – странично, като се придържа дъното.

Счупени стъклени лабораторни прибори никога не се държат с незащитени ръце, те се почистват и събират с четка. Не се докосват колби под вакуум. С центрофуга се работи само при плътно затворен капак. Последният се отваря след като напълно спре да се върти роторът. Епруветките и колбите се запълват до 2/3 от техния обем, а хаваните за стриване на твърди вещества до 1/3 от обема. Течности се отпипетирват с гумени круши. Концентрирани разтвори с корозивно действие се преливат с помощта на сифони, като се ползват очила, гумирани престилки, киселинно устойчиви ръкавици и обувки (не се извършва от учениците). Преливането на разтвори на киселини и основи се извършва с помощта на стъклени фунийки (с изключение на флуороводородна киселина, която разтваря стъклото). Мирис на вещества се определя с направление на парите с ръка от дистанция без да се вдишват дълбоко. Веществата не се опитват на вкус. Течности се отливат, като реактивното стъкло се държи с етикета към дланта. Спиртната лампа се запалва с кибрит и не се премества, докато не се загаси, като се покрие пламъка с капачето. Епруветки се нагриват, като отворът се насочва встрани от експериментатора или наблюдаващите. За равномерно нагриване трябва

отначало цялата епруветка да се нагрее по дължина, за да се избегнат местни прегрявания и след това да се нагрива в най-слабо ярката и най-гореща зона на пламъка при непрекъснато въртеливо движение под наклон. Запалими течности не се нагриват на открит пламък, а на водна баня, маслена баня, пясъчна баня и др. Платиновни съдове не се нагриват в пушлив пламък, защото се получава карбид, който при изгаряне може да предизвика пропукване на съда. Смесването на течности с отделяне на топлина се извършва в съд от огнеупорно йенско стъкло или порцелан.

При претегляне на токсични вещества се използват ръкавици, минимизира се честотата на претегленията и се използва аспиратор, за да се намали риска от вдишване на аерозоли.

Запалими газове и пари могат да се възпламенят от статично електричество (особено при сух въздух през зимата), което се предотвратява чрез пулверизиране с антистатично средство. Избягва се ползване на сух лед в затворени помещения, за да не се повиши концентрацията на CO₂ и за да се избегне задушаване или измръзване. При пожар се отстраняват причинителите, като се изнасят леснозапалимите и взривоопасни вещества. Гасенето на пожар се извършва при затворени прозорци, като се използва подходящ пожарогасител според химичната природа на горящите вещества.

Управление и контрол на разливи

При контрол на малки и средни разливи на течности се изключват всички източници, които предизвикват искри. Малки разливи са тези, които не се разпространяват бързо, не застрашават здравето освен чрез директен контакт и околната среда извън сградата. Зоната на разлива се ограничава, след което се пристъпва към адсорбиране на разлетите течности от външните очертания към центъра. Използва се специален комплект за химически разливи 3M Chemical Sorbents, активен въглен, киселинен неутрализатор при разлив на основи, основен неутрализатор при разлив на киселини, индикатор (за установяване на пълна неутрализация чрез установяване на рН), неутрализатор на разтворители за намаляване на парите и повишаване на температурата на възпламеняване на сместа, почистващо оборудване и др.[2]. При липса на специален комплект за неутрализация и адсорбция може да се използва пясък, вермикулит за разлети киселини и основи, след което се неутрализират и

почистват (с изключение на флуороводородна киселина). Изборът на адсорбент зависи от химическата реактивоспособност на разлетия реактив [9], [10]. При разлив на силни окислителни (концентрирани разтвори на HNO_3 , H_2SO_4 , пероксиди) не се използват адсорбенти на основата на целулозата и полимерни материали поради окисление и отделяне на газообразни продукти. След адсорбиране отпадъкът се изхвърля в обезопасено санитарно депо и/или на регламентираните места. Киселините се неутрализират с Na_2CO_3 , NaHCO_3 или CaCO_3 . За намаляване на риска от изпръскване е подходящо H_2SO_4 да се неутрализира с NaOH на гранули, които се прибавят бавно при непрекъснато хомогенизиране. Големият вискозитет на киселината и повърхността на гранулите ограничават скоростта на неутрализация и количеството отделена топлина, която се разпределя равномерно и не предизвиква изпръскване [2]. Основите се неутрализират с лимонена киселина на прах [2]. Остатъкът от неутрализация може да се изхвърли безопасно в канализацията. Опасните отпадъци се събират в пластмасов контейнер с надпис съобразно изискванията за управление на опасни отпадъци. Осигурява се добра аерация. При разлив на запалими течности, реактивоспособни, опасни за дихателните пътища вещества, се извършва евакуация и се спазват основните аварийни процедури. Токсични и запалими вещества никога не се изпаряват, разреждат или смесват умишлено с неопасни материали, за да се изхвърлят [2]. Това се отнася до съединения на Pb , As , Se , Be , Hg , Tl , ацетон, етанал, хлороформ, формалдехид, мравчена киселина, фреон 11, фреон 12, хидразин, метанол, цианиди, азотни оксиди, фенол, COCl_2 , PH_3 , P_2S_5 , P_4S_x , $x \leq 10$, NaN_3 , H_2S , Zn_3P_2 [2].

Безопасно съхраняване на вещества

Веществата трябва да са във възможно най-малки количества, да се избягва тяхното излагане на топлина, светлина и да се групират по категория на опасност (киселини, основи, запалими, взривоопасни, окислителни, редуктори и др.). Спазват се основни указания, за да се предотврати взаимодействие между тях с възможни последици (отделяне на токсичен или взривоопасен газ, свръхналягане вследствие на образуван газ, експлозивни течности, генериране на топлина, причиняваща кипене и/или емисия на опасни вещества, пожар) [2]. Силно токсични, канцерогенни и опасни вещества (цианиди, съединения на Hg , As , Ba , бял и

жълт P и други) се съхраняват безопасно отделно от останалите реактиви в определени защитени зони под надзор и контрол (не в коридор) в добре затворени контейнери и специални шкафове, които се заключват. На контейнерите за съхраняване се поставят предупредителни знаци и етикет "отрова". При откриване на изтичане и разливи, незабавно веществата се прехвърлят в друг контейнер според изискванията за безопасна работа и етикетиране. На плота се съхраняват само тези запалими вещества, които се използват непосредствено при експериментиране далече от източници на запалване. Киселините и основите се съхраняват поотделно близо до нивото на пода. Разтвори на NH_3 не се съхраняват в един шкаф със силни киселини. Окислително действащи киселини като HNO_3 и HClO_4 се съхраняват в отделен полипропиленов контейнер в шкафа за киселини. Ледената оцетна киселина се съхранява в отделен контейнер в шкафа за запалими вещества. Киселините се съхраняват отделно от запалимите вещества. Веществата с окислително действие се съхраняват отделно от запалими и горими вещества, органични вещества и други редуктори. Вещества, които могат да образуват пероксиди се съхраняват в реактивни стъкла, поставени в гумен или пластмасов контейнер, за да се предотврати счупване. Те се съхраняват за определен период от време (до 12 месеца) и се проверяват на 3 месеца. За целта се използват таблици за границите на безопасно съхраняване [2]. Реактивни стъкла, които съдържат вещества с преминал срок на годност, които образуват пероксиди или други реактивни продукти, не се отварят и не се преместват, за да се избегне опасност от експлозия. За тази цел се търсят специализирани органи по безопасност за обработка и изхвърляне. Запалими, летливи течности се съхраняват в специални вентилирани шкафове или хладилници без източници на искри. Криогенни течности се съхраняват в двустенни изолирани Дюарови съдове. Течностите никога не се съхраняват над нивото на очите и над реактивните банки с твърди вещества. Те се съхраняват близо до пода, за да се предотврати вероятността от изпръскване на очите и от взаимодействие с веществата, които са разположени под тях при счупване или разливи.

Избягва се опасността от *химическа несъвместимост*, вследствие на която може да се предизвика енергично взаимодействие, експлозия, пожар, генериране на токсични газове.

Особен химичен риск съществува при комбинация между редуктор и окислител, смеси, които генерират токсични газове и вещества, които реагират с вода или влажен въздух. Извършва се контрол на херметичността на опаковките, начина на съхраняване, транспортиране и изхвърляне. Реактивът не трябва да реагира с материала на съда, в който се съхранява или със запушалката (например HF не се съхранява в стъклени съдове, каучукови запушалки не се използват за затваряне на реактивни стъкла с алкални основи и силни окислители като KMnO_4 и др.). За минимизиране на отпадъците и улесняване на съхраняването в лабораторията се избягват големите количества от реактиви.

Химическа несъвместимост при съхраняване

Химическата несъвместимост крие сериозен риск при счупване на реактивните съдове, разливи, пожар, инциденти. За да се минимизират рисковете е необходимо да се конфигурира зоната на тяхното съхранение с цел да се предотврати близостта между реактиви, които биха реагирали помежду си. *Основно правило е да се ограничи контактът между окислителите и редукторите.*

Управление, отстраняване и изхвърляне на химически отпадъци от експериментирането

При изхвърляне на запалими, корозивни, окислително действащи, реактивоспособни, потенциално експлозивни вещества, способни да генерират токсични газове (H_2S , HCN) се спазват изискванията за управление на опасни и токсични отпадъци. Забранено е директно изхвърляне в канализационната система на отработени разтвори, смеси, съдържащи отровни, запалителни и корозивни вещества. Същите се събират в съдове и след съответна обработка се изливат в канализацията съгласно инструкцията за безопасна работа в кабинет по химия [11]. Обезвреждането им се извършва чрез неутрализиране, утаяване, окисляване или редуциране във форма на присъствие, която е с по-малко токсично действие. Концентрирани киселини и основи първо се разреждат с дестилирана вода и след неутрализиране могат да се изхвърлят в канализационната система. При изхвърляне на разтворими съединения трябва да се избягва смесване, при което може да се получи утайка или енергично взаимодействие между силни редуктори (I^- , SO_3^{2-} ,

$\text{S}_2\text{O}_3^{2-}$, SCN^- , Sn^{2+}) и силни окислителите (ClO_3^- , BrO_3^- , IO_4^- , IO_6^{5-} , $\text{S}_2\text{O}_8^{2-}$). Разтварянето във вода на безводните халогениди на Al, Mg, Ca, Fe трябва да се извършва много внимателно с малки количества, защото се генерира голямо количество топлина. Преди да се изхвърлят в канализацията разтворите, съдържащи метални йони се подлагат на обезвреждане чрез утаяване. Например йоните Ag^+ , Pb^{2+} , Cd^{2+} се утаяват в основна среда до хидроксида, а йоните CrO_4^{2-} , $\text{Cr}_2\text{O}_7^{2-}$ се редуцират до по-нисша степен на окисление с редуктори като NaHSO_3 , $\text{Na}_2\text{S}_2\text{O}_3$. Отпадъците, съдържащи токсични метали се предават за рециклиране и оползотворяване на металите или за капсулиране на отпадъците. Концентрираните разтвори на пероксиди се разреждат с вода преди да се изхвърлят в канализацията. Реактиви и химически отпадъци никога не се оставят в коридора, а се съхраняват в добре затворени етикетирани флакони и подходящи непроницаеми контейнери за течности, в стъклени или пластмасови бутилки, наполовина запълнени с вермикулит [2]. Забранено е леснозапалими вещества (бензен, етер, терпентин и други) да се изхвърлят директно в канализацията.

Изисквания за здравословни и безопасни условия на труд при работа с вещества

Осигуряването на здравословни и безопасни условия при експериментиране предполага предварително внимателно запознаване с информационните листове за безопасност на всички вещества, с които предстои да се извършва експериментална дейност или се получават като продукти. Специално внимание се обръща на опасните вещества. Опасни вещества могат да бъдат запалими течности (точка на възпламеняване ≤ 38 °C като етанол, ацетон), твърди вещества, които могат да причинят пожар вследствие на химически промени, триене, удар, нагриване и хигроскопичност, корозивни вещества с $\text{pH} < 2$ (силни киселини) и $\text{pH} > 12$ (силни основи), реакционоспособни вещества (алкални метали, бял фосфор) и неустойчиви вещества (N_2O), които могат да отделят голямо количество топлина и токсични продукти в резултат на спонтанни химични реакции, полимеризация, кондензация, разлагане и др. Особено опасни са веществата, които с течение на времето генерират пероксиди и създават риск от експлозия (например етер).

Опасни за здравето са вещества, които могат да предизвикат неблагоприятни последици, алергични реакции, акумулиране в организма и увреждане на целеви органи при поглъщане, вдишване и абсорбиране през кожата. При оценяване на въздействието им върху здравето се вземат предвид тяхната токсичност и опасност. Необходимо е предварително да се провери класа на токсичност на всяко вещество, с което се провежда експериментът. В лабораторията се работи с вещества, които проявяват токсично и опасно действие. Специални мерки за безопасна работа се предприемат при работа с вещества с остро токсично действие, канцерогенно действие (иницират или ускоряват развитието на потенциално злокачествени тумори), репродуктивни токсини (влият на репродукцията, включително причиняват хромозомни увреждания), мутагенно действие (хромозомни промени), тератогенно действие (ефект върху ембриона), токсини с ефект върху целеви органи и системи – черен дроб (хепатоксини), бъбреци (нефротоксини), нервна система (невротоксини), хематопоеична система (токсини, които действат върху кръвните клетки, образувани в костния мозък), белите дробове и др.

Веществата с висока степен на остра токсичност са фатални или причиняват увреждане на целеви органи в резултат на еднократна експозиция или краткотрайни експозиции (Cl_2 , HF, NO_2 , O_3 , COCl_2 , HCN, NaCN, AsH_3 , NaN_3 и др.) [2]. Репродуктивни токсини са например Sb, As, B, Cd, Pb, Li, Mn, Hg, Se [2]. Канцерогенно действие (известно или вероятно) притежават някои неорганични съединения на Cd, Pb, Ni, KBrO_3 , фино диспергиран кристален SiO_2 , талк с азбестови влакна и др. [2]. Токсично действие имат Ba, Cr, Hg, Se и др. Това налага преди работа да се направи пълна оценка на риска относно възможните токсични ефекти, като се отчита дозата, начина на проникване, честотата и продължителността на експозиция, а така също и индивидуалния здравен статус. При правилна работа дори силно токсични вещества могат да се използват безопасно и обратно, при неправилна работа по-малко токсични вещества могат да бъдат много опасни [2]. Особено важен е начинът на проникване в организма, който до голяма степен определя степента на токсичност на веществото. За това за всяко вещество в зависимост от начина на експозиция има изисквания, които определят безопасните условия

за работа. Предварителната подготовка на стажант-учителя изисква запознаване с източници на информация за токсичността на всички използвани вещества и съответните информационни листове за безопасност за всяко едно от тях. При експериментиране с няколко вещества едновременно е необходимо да се прецени ефекта за здравето от тяхното комбинирано въздействие. Съществува възможност за *синергетично действие*, при което сумарният токсичен ефект значително надвишава токсичния ефект на отделните вещества. В специализираната литература се отхвърля виждането за нулева експозиция на вещества и се приема идеята, че наличните реактиви в лабораторията оказват въздействие в различна степен [2].

Първа долекарска помощ при контакт с опасни вещества

Мерките за оказване на първа помощ се определят от оценката на риска за здравето при работа с определено вещество – неговата токсичност и начин на експозиция (концентрация, продължителност, честота, обща доза). Прави се преценка на въздействието върху организма (локално или системно) в зависимост от мястото на въздействие. Локалните ефекти се проявяват на мястото на повърхностния контакт (очи, кожа, бели дробове, повърхност на стомашно-чревния тракт) и при тях веществото не се абсорбира в кръвоносната система (например химични изгаряния). Системните ефекти се проявяват в тъкани и органи, които са далече от мястото на първоначалния контакт или в резултат на абсорбция и разпространение на опасното вещество през кръвоносната система [2], [12], [13], [14], [15].

Еднократното краткотрайно интензивно излагане на въздействието на опасни вещества (например NO_2 , H_2S , As) води до остра токсичност с бързо проявяващи се симптоми (често обратими). Многократното продължително излагане на ниски нива на експозиция води до кумулативно увреждане на тъкани и хронична токсичност, чиито ефекти се проявяват по-късно постепенно и могат да са необратими (например Hg, Pb, HCHO). При системно извършване на експериментална дейност е необходимо стажант-учителят да има предвид риска от хронични и дългосрочни ефекти при работа с вещества с мутагенно и канцерогенно въздействие, които имат голям латентен период от десетки години. Освен това редовната

експозиция може да доведе до риск от сенсбилизация, като причинените ефекти (алергичен обрив, затруднено дишане и други) са индивидуални и изчезват скоро след нейното прекратяване [2].

Най-често веществата попадат в организма чрез *вдишване* на газове, пари, аерозолен прах. Последните могат да преминават в кръвния поток и да въздействат върху дихателната система. Токсичният потенциал на аерозолите се определя не само от химичната природа и концентрацията, но и от дисперситета. Частици с диаметър на дисперсната фаза около 10 μm се задържат в горните отдели на дихателната система, като предизвикват дразнене на очите, носа, гърлото. Частиците с по-малък диаметър (1 – 2 μm) навлизат в белите дробове, а с още по-малки размери достигат до алвеолите, попадат в кръвообращението и достигат до различни органи и системи в човешкия организъм. Трябва да се държи сметка за прага на концентрация, над който миризмата не се възприема от обонятелния център, но опасността от експониране остава (например сероводород).

Вещества в твърдо, течно или газообразно състояние могат да попаднат в организма при *контакт с кожата и очите*. Това може да доведе до локална реакция (изгаряне, обрив) или до абсорбиране в кръвния поток без изразена кожна реакция, като причинява токсичен ефект върху определени органи. При контакт с кожата могат да се появят различни симптоми (суха бледа кожа, зачервяване, подуване, обриви, мехури, сърбеж) в зависимост от състоянието на организма и химичната природа на реагента. Особено голям риск има в случаите на попадане на опасни вещества през кожа с нарушена цялост от счупени реактивни стъкла, стъклени пипети и други остри предмети, които са замърсени с реактиви.

Спазват се правилата за оказване на първа долекарска помощ при остри отравяния, причинени от токсични газообразни, твърди и течни вещества. Независимо от начина на тяхното проникване (дихателна система, храносмилателна система, кожа, повърхностни лигавици) незабавно се предприемат следните *мерки*:

- бързо се отстранява отровното вещество и се прекратява неговото въздействие;

- прилагат се средства и методи за неговото обезвреждане в организма;

- прилагат се средства и методи за преодоляване на нарушенията в дихателната система и сърдечно-съдовата система.

Необходимо е да се ограничава контактът с вещества с *дразнещо действие*, тъй като възпаляват лигавиците и причиняват обратимо възпаление или дразнене на очите, дихателните пътища, кожата и др. Продължителната експозиция може да доведе до хроничен бронхит (NH_3 , HCl , HF , X_2 , NO_2 , O_3 и др.). Риск от промени в дишането и белодробната функция има при вдишване на SO_2 , H_2SO_4 (мъгла), CH_3COOH , I_2 (пари), HCOOH , HCHO и др. Трябва да се има предвид, че за някои вещества (H_2S , HCl и други) действието на вторичния дразнител има по-опасни последици и може да доведе до белодробен оток, некрози, кръвоизливи.

Химически изгаряния

Химическите изгаряния по принцип са дълбоки, защото корозивният източник предизвиква коагулационна некроза, докато не се отстрани. Тежестта на химическо изгаряне се определя от концентрацията и времето на въздействие на веществото с корозивно действие. Възможно е концентрирани разтвори на послаби киселини да проявят по-силно корозивно действие от разредени разтвори на по-силни киселини. Най-използваните в лабораторната практика корозивни вещества са алкалните основи, $\text{Ca}(\text{OH})_2$, $\text{Ba}(\text{OH})_2$, халогеноводородните киселини (HX), окислително действащите киселини (HNO_3 , H_2SO_4 , HClO_4 , HClO_3), ледена CH_3COOH , $\text{C}_6\text{H}_5\text{OH}$, P_2O_5 , CaO , CrO_3 и др. Киселините ($\text{pH} < 2$) предизвикват повърхностни сухи рязко ограничени некрози (кафяво-черни при сярна киселина, жълти при азотна киселина, сивкави при солна киселина). Основите ($\text{pH} > 12,5$) предизвикват дълбоки влажни сиво-жълтеникави некрози поради осапунване на мазнините. Фосфорът предизвиква ограничени дълбоки изгаряния на кожата поради самозапалване.

Независимо от вида на корозивния агент *първоначалните действия за оказване на първа долекарска помощ* са еднакви – сваля се замърсеното облекло, засегнатият участък се измива с вода. За да се установи дали корозивният агент е напълно отстранен от поразения участък, се използва универсална индикаторна хартия. При химически изгаряния бързо се прекратява действието на корозивното вещество и се намалява неговата концентрация. За

целта първо се попиват капките киселини и основи, поразеният участък се промива с течаща вода за 5 – 20 min и локално се неутрализира.

При обезвреждане на киселини поразеното място се обработва с 2 – 5% NaHCO_3 , а при обезвреждане на основи – 1% CH_3COOH . Някои корозивни източници изискват специфична първа помощ, която допълва стандартната първа помощ [16]. Флуороводородната киселина се неутрализира с 10% калциев глюконат под формата на локално приложен гел или инжектиран в засегнатите тъкани. Хромовата киселина и дихроматните аниони се неутрализират с натриев тиосулфат. При изгаряне с бял фосфор поразената повърхност се почиства механично от частиците и се поставя влажна превръзка, напоена с 5% CuSO_4 или разреден разтвор на KMnO_4 (1:5000), като изгореният участък не се третира с мехлеми и мазила. При изгаряния с алкални метали се отстраняват механично частиците с пинсета и раната се обработва съгласно изискванията при изгаряне с основи. Причината е, че металите реагират с влагата по кожата с образуване на алкални хидроксида, които имат силно корозивно действие. Раните от химическо изгаряне се превързват с антисептична марля и бинт. Пострадалият приема обезболяващи медикаменти (аналгин) и се насочва към най-близката медицинска служба. При химически изгаряния на очите, последните се промиват обилно с вода, като клепачите се държат отворени, а очите се движат в различни посоки, за да се осигури пълно промиване. След това се омокрят с физиологичен разтвор по време на транспортиране до най-близката медицинска служба. В някои случаи се препоръчва обработване с 3% H_3BO_3 . За тези цели съвременните лаборатории са оборудвани с аварийни душеве и устройства за аварийно промиване на очите, които са маркирани и лесно достъпни.

При *измръзване от криогенни вещества* засегнатият участък се затопля възможно най-бързо, като се потопява в топла, но не гореща вода (~ 40 °C), мехурите не се пукат. Прави се стерилна превръзка и се търси медицинска помощ. При *термично изгаряне* поразеният участък се охлажда със студена вода до спиране на болката и се покрива със стерилна превръзка.

Остри отравяния

При проникване на опасното вещество през дихателната система чрез *вдишване на токсични пари или прахове* пострадалият неза-

бавно се извежда на чист въздух и се осигурява респираторна подкрепа, покой и чист въздух, полуизправено положение на тялото, вдишва се кислород, за да се ограничи концентрацията на токсичните пари в белите дробове. При отравяне с CO се провежда изкуствено дишане. При вдишване на токсични газове и пари, които увреждат дихателните пътища и белите дробове не се провежда изкуствено дишане.

При засягане на *очите*, последните незабавно се промиват тангенциално на умерено силна водна струя с хладка вода в продължение на 15 – 20 min. По време на измиване на токсичното вещество от време на време се повдига горния и долния клепач, след което очите се омокрят с физиологичен разтвор. По време на изплакването се отстраняват контактните лещи без да се забавя промиването на очите. При контакт на опасното вещество с *кожата*, поразеният участък се измива със сапун и вода за 15 min, като се премахват дрехите ако са замърсени с веществото. Ако симптомите продължат да се проявяват, се търси лекарска помощ. При проникване на токсичното вещество през *храносмилателната система* първо се извършват процедури за почистване от опасното вещество, ако пострадалият е в съзнание. Мерките за противодействие при контакт с опасни вещества зависят от тяхната химична природа, физиологично въздействие, време на експозиция, концентрация. Ако пострадалият е в съзнание при поглъщане се прави промивка на устната кухина и се предизвиква повръщане чрез приемане на еметици (сироп Ipecac), 1% ZnSO_4 , 2% CuSO_4 . При поглъщане на вещества със силно корозивно действие (киселини, основи и други) първоначално не се предизвиква повръщане и приемане на активен въглен. За неутрализиране на киселини се препоръчва перорално приемане на MgO или NaHCO_3 . За неутрализиране на основи се пие разреден разтвор на оцетна киселина или аскорбинова киселина (2 супени лъжици оцет или сок на 1 лимон се прибавят към 1/2 L вода). За да се намали концентрацията на опасното вещество в стомашно-чревния тракт и неговото изгарящо действие се пият 2 чаши прясно мляко, смесено с белтъчен разтвор. Пиенето на мляко с белтък и приемането на мазни храни е противопоказно и опасно при отравяне с фосфор, органични разтворители, пестициди и други мастноразтворими вещества, тъй като улесняват тяхната резорбция в кръвта. При от-

равяне с тежки метали се приемат хелатообразуващи агенти. След повръщането за разреждане се изпиват до 4 – 5 чаши топла вода с активен въглен като универсален адсорбент (50 – 100 g в 100 – 200 cm³ вода) и отново се предизвиква повръщане, за да се отстрани опасното вещество от стомаха. За отстраняване на веществото от червата и ограничаване на неговата резорбция в кръвта 10 – 15 min по-късно се приема едно пакетче английска сол MgSO₄·7H₂O или Глауберова сол Na₂SO₄·10H₂O, разтворени в 1 чаша топла вода (10 g в 150 cm³ вода). След провеждане на посочените процедури се приемат течности (чай, негазирани напитки) по 1 чаша на 15 – 30 min, за да се улесни и ускори отделянето на опасното вещество от организма чрез урината. Тази процедура е противопоказна при заболяване на бъбреците (пиелонефрит), високо кръвно налягане, сърдечни проблеми и при отравяне с корозивни вещества. При остро отравяне след оказване на първа долекарска помощ на пострадалия се прилагат методи за лечение от квалифицирани медицински лица.

В заключение може да се формулира извода, че здравно-екологичните аспекти на учебния химичен експеримент е необходимо да се реализират във всички етапи на експерименталната дейност, провеждана в условията на университета и в училище

Литература

1. Lab Health and Safety. Lab Safety Rules and Guidelines. <https://www.labmanager.com/lab-health-and-safety/science-laboratory-safety-rules-guidelines-5727>
2. Laboratory Safety Guide. Chemical and Radiation Protection Office Safety Department University of Wisconsin-Madison. Environment, Health & Safety Department 30 East Campus Mall Madison, WI 53715-1227. https://ehs.wiscweb.wisc.edu/wp-content/uploads/sites/25/2017/01/LabSafetyGuide_Full.pdf
3. БДС EN 166:2003. <https://bds-bg.org/bg/project/show/bds:proj:41240>
4. БДС EN 149:2001+A1:2009. <https://bds-bg.org/bg/project/show/bds:proj:79439>
5. БДС EN ISO 21420:2020/A1:2021. <https://bds-bg.org/bg/project/show/bds:proj:105125>
6. EU-OSHA. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32019R0126>
7. EU-OSHA. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:02008R1272-20200101>
8. <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2008/1272/oj>
9. https://cameochemicals.noaa.gov/help/reference/absorbents_guide/overview.htm?d_f=false
10. https://cameochemicals.noaa.gov/help/reference/absorbents_guide/cellulose-based_absorbents.htm?d_f=false
11. <https://zbut.eu/obrazovanie/instruktsiyakabinet-himiya-fizika-biologia/>
12. <https://www.ctc-bg.com/>
13. <https://pubchem.ncbi.nlm.nih.gov/>
14. <https://elearn.unisofia.bg/mod/page/view.php?id=4722&forceview=1>
15. <https://obuch.info/pravila-za-okazvane-na-prva-dolekarska-pomosh-pri-uvrejdane-na.html?page=2>
16. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC421790/>

Христивелина Костадинова Жечева
 гл.ас.д-р инж.хим.
 Университет „Проф.д-р Асен Златаров“,
 Катедра "Химия"
 Бургас 8010, България
 e-mail: hristivelina@gmail.com.



КРАТКО СЛОВО ЗА ПУБЛИКАТА

Смилена Смилкова

A SHORT SPEECH FOR THE AUDIENCE

Smilena Smilkova

ABSTRACT: Each art has its own characteristics, and it sculpts artistic images and influences the audience through them. The music is based on the sound organized in melody and rhythm. It mainly affects the sensations, sensitivity, vitality of the person. The relativity of the image in music, the relativity and subjectivity of its perception require prior attitude and preparation of the listener, based on his life, intellectual and cultural experience, so that he can interpret the invisible musical image through their imagination. The proposed material is aimed at the need and importance of preparing future listeners in childhood and primary school age. The topics of the article include: imagination as a cognitive mental process related to reality; development of children's interest in perceived music, through the development and growth of the creative principle embedded in the individual; preparation of an audience in early childhood and primary school age and its conditioning by the life stage of the individual, their interests, motivation, knowledge and wisdom; the role of the school and the teacher in making the necessary progress in shaping and cultivating listening habits in children and students; modelling competencies through music perception. In the kindergarten the foundations of the education are laid, which is upgraded, enriched, expanded, and complicated in the primary school. Without excluding the important role of the family in the intellectual and emotional upbringing of the child, it is necessary to note the mission and importance of children's and primary school education, which through music training contribute to personal and social education of children, their social and public integration. The "embrace" of music with the interest, curiosity and purity of the child's soul, gradually leads to a fruitful accumulation of knowledge and wisdom, forming a spirited personality.

Key words: Music perception, Audience, Kindergarten, Primary school

Въведение

Неведоми са пътищата, чрез които звуковото изкуство влияе върху отделната личност или група. Възприемането на музика преминава през мозъка, тялото, сърцето на индивида. То стимулира и развива емоционалността на слушателя, абстрактното му мислене, образните му представи. Съобразно въздействието на музиката върху личността, поведението спрямо другите може да се промени в положителна, но и в отрицателна посока. Индивидуалните промени може да са идентични като смисъл и съдържание с тези на останалите участници в група/клас. Те (промените) могат да провокират както доброто и приятелското в отношението към ближния, така и гняв, дори агресия. Слушането на музика и мисловното ѝ или вербално интерпретиране е свързано с личностните нагласа, мотивация, желание и стремеж на обучаваните да развият своите интелектуални и образни представи и

умения относно тълкуването и осмислянето на музикалния език.

В отделните жизнени етапи човек има различни интереси, познание и мъдрост, които определят не само предпочитанията му, но и тяхното количество, качество, естетика и ценност. Предвид изброеното, е необходимо да се развият и слушателските потребности на децата и учениците в начална училищна възраст, за да се възпитават и градят основите на бъдеща отговорна, разбираща, ценяща и стремяща се към въздействието на музикално-то изкуство публика.

Въображение

От психологическа гледна точка, въображението е процес, който води до възникване на образи/представи у човека, при отсъствие на реални стимулации от сетивата, относно съществуващите в реалния свят явления и предмети. Въображението е когнитивен психоло-

гически процес. Въз основа на дейността на съзнанието то е активно и пасивно. При пасивното въображение образите се зараждат спонтанно, без участие на волята, напр. сънищата. Активното въображение е основано на съзнателното/волево зараждане и изменение на образите, напр. творческата дейност.

За Виготски, въображението е свързано с действителността – изгражда се от нейния материал, зависи от миналия опит – то се базира на опита, а опитът – на него. (Виготски, 1982) В този смисъл и Христозов отбелязва, че въображението, на пръв поглед отбягващо, отдалечаващо се от действителността, всъщност има източника си винаги в действителността. Според него, в музиката всичко се намира в движение, въз основа на което, въображението моделира образи, емоции, представи. (Христозов, 1995)

Детското въображение няма граници. Определено индивидуално, то е украсено и оцветено от психиката на отделното дете, от жизнения му опит, от натрупаното във времето познание, от възпитанието и характеристиките на физиологичната му и емоционална природа. Детето отнася своето усещане и схващане за възприетите идеи в игрите. Именно чрез и в тях, децата изразяват себе си, изявяват и трансформират чрез фантазията си собствена си същност, носейки се на крилата на вдъхновението и въображението в достигането на нови и непознати светове. Чрез играта, основана на жизнения опит и познание за действителността, децата строят своите фантазни образи, ситуации, монолози, диалози, действия. Музикалните игри в детска и начална училищна възраст имат както когнитивен, така и художествен, емоционален характер, който е свързан и обвързан с другите изкуства – изобразително, литература, театър. Синтезът между изкуствата подпомага и образното въображение на децата, и вербалното или графично визуализиране на техните идеалистични представи.

Творческото въображение провокира създаването на оригинални, неповторими образи, отличаващи се от вече познатите и установени представи. Тези нови, самобитни творения са база за развитието на градивното и креативно начало в личността.

Креативност

Проникването, достигането до съдържанието и идейността на звуковата тъкан е въпрос

не само на музикални способности и умения. То е свързано, от една страна, със задълбочено и внимателно обмисляне и осмисляне на въздействащите върху личността елементи, формиращи музикалната фактура, които носят информация за смисъла на идеите и богатството им, заложен в композицията. От друга страна – с допуснатия от личността полет на въображението. От трета - с разбирането за нужното вътрешно (волево или интуитивно) вглъбяване и съсредоточаване, които музикалното изкуство изисква. „Степента на погълнатост, трябва да има специфичен оттенък на ангажираност.“ (Мей, 2017, с. 49) Тази дейност на погълнатост, задълбоченост, концентрация в музикалния поток, е важен фактор за създаване на физическа и психическа нагласа за слушане на класически шедьоври. Защото, изразявайки емоциите без думи, музиката активира мисълта, образността и творческата природа на човека. Както пише Чиксентмихай: „Ако искаме да научим нещо, трябва да се съсредоточим върху информацията, която следва да усвоим. За да се развие креативността в определена област, трябва да е налице излишък от внимание.“ (Чиксентмихай, 2019, с. 16) А според Едуард де Боно „фонното мислене е за справяне с обичайни ситуации, а целенасоченото е предназначено за нещо повече от просто справяне със ситуации.“ (Боно, 2000, с. 18)

Ангажираността на личността, обусловена от нейните интереси, търсения, постижение и открития, е въпрос на индивидуална нагласа, любопитство, мислене в перспектива, на управление на времето, доверие и най-вече - на самодисциплина. „Активното възприемане на музика е напрежение на внимание, памет, слухов апарат.“ (Царева, 2002, с.15) В този смисъл възприемането на музика не е и не трябва да се приема като еднозначен, формален, ординерен акт, а като процес на вътрешна съсредоточеност, концентрация и своеобразна форма на комуникация. „Творчески – със създаването на вътрешна новост, с други думи, чрез въображението и самовнушението – вниманието може да се поддържа много дълго.“ (Леви, 1974, с.45) Това е особено важно и съществено условие, когато се отнася до познанието и възпитанието.

Ролята на училището и учителя

Едуард де Боно, известен като създател на термина и концепцията за латерално мислене,

определя две главни насоки на мисленето: напред и паралелно. Ключов въпрос на паралелното мислене е какво друго има (други възможности, гледни точки, възприятия), а на мисленето напред – какво следва (посока на движение, мисли, действия). Боно отбелязва, че понякога паралелното мислене се нарича дивергентно, а мисленето напред – конвергентно. Според него мисленето в образованието винаги е реактивно – използва се логиката (причината), за да се стигне до отговора, но мъдростта се основава на възприятието – способност за многообхватност. (Боно, 2001) В тази връзка, за образованието, основано на конвергентното мислене, е важно да комбинира логиката и възприятието, за да могат фактите да се обогатят от широтата и разнопосочността на представите, усещанията, разбиранията за заобикалящия ни свят. Това води до увеличаване продуктивността на образованието, до оптимизиране на мисленето на децата и учениците, до разширяване на логиката и разността в междупредметните връзки, до търсене и постигане на оригинални идеи и решението им.

Според Стаматов, креативността се развива в две насоки, които са еднакво привилегирани. Първата насока разглежда креативността в пространството на личността. Втората – в пространството на отношенията на личността със социокултурния контекст. (Стаматов, 2015) В рамката на образованието – институционално и личностно, разглеждаме креативността и в двете изброени насоки, като превес имат нейните социокултурни обстоятелства, като съвкупност от личната креативност, съчетана и обусловена от общественото/социалното ѝ проявление и приложение.

Стаматов отбелязва, че отношението между креативност и обучение е твърде противоречиво. „В контекста на обучението креативността присъства повече като средство, отколкото като крайна цел...Когато креативността не е ценена, постиженията в училище са по-слаби. Освен това креативните ученици са оценявани по-високо, ако учителите са креативни.“(Стаматов, 2015, с.61) Тук стигаме до може би най-важният фактор в обучението и образованието на децата – учителят.

Шушулова-Павлова формулира работата на един съвременен педагог със следните първостепенни процеси: да предизвикаш интерес; да научиш младежа (пред теб) да мисли; да търси предизвикателства за интелектуалния си

потенциал; да се забавлява. (Шушулова-Павлова, 2017, с.162)

Артистичният показ на учителя на знания в определена дисциплина (в това число и изкуство), с предварително осмислени акценти и провокативни форми и методи на изразяване и демонстриране, познаването на детската психика с нейните специфики и необходиминости, уменията да обединява и мотивира групата, са качества, умения и компетентности, гарантиращи стимулирането на детските фантазия и въображение. А това провокира увереността на децата във възможностите им и желание да разширяват периметъра на собствените творчески експерименти. Въпросът за личността на учителя е многообхватен. Неговите цели и задачи са свързани с обучението (преподаването) и възпитанието на децата и учениците, както и адаптирането им към социума. Подготовката на бъдещите учители в областта на музиката, изисква от тях богата обща култура не само в областта на музиката, а и в сферите на литература, фолклористика, изобразително изкуство, история, психология, гражданско образование. Развитието и обогатяването на знанията на младите хора в различни области на науката и изкуството е в контекста на усъвършенстването на уменията им за учене, инициатива и изразяване чрез творчество, което води до повишаване нивото на техните социални, граждански и културни компетентности.

„По всяко време учителят се е смятал за образец на висока култура и образование.“ (Байчева, Байчев, 2015, с. 106) Богатата обща култура предполага усъвършенстване на дивергентното мислене, пъргавина и подвижност на ума, находчивост и изобретателност, предвидливост и преценка. Гъвкавият интелект, съдържателната широта на познание и култура биха провокирали търсенето и намирането на най-подходящите и целесъобразни средства и начини за постигане на поставените преподавателски задачи и възникналите предизвикателства в трудния път към интересното, креативно и интригуващо представяне на познанието пред деца и ученици. Както пише Чиксентмихай, „ако искаме следващото поколение да се изправи пред бъдещето с жар и самоувереност, то трябва да бъде компетентно, но и научно да проявява оригиналност.“ (Чиксентмихай, 2019, с.21)

Публика

„При възприемането и оценката на музиката на първо място стои преживяването за красота, приятното въздействие, усещането за съгласуваност, извисеността на човешкия дух – естетическата наслада.“ (Холопов, 1982, с. 60)

Според Рускова, „от една страна, емоционално-образното развитие на учениците се явява много важен компонент за цялостното им личностно развитие и формиране. От друга, в музикалното образование и възпитание значението на емоциите, чувствата, настроението е огромно, защото природата на музиката е такава – нейно съдържание са именно емоциите, чувствата, настроенията, предизвикани от заобикалящия ни живот.“ (Рускова, 2017, с. 348)

Възприемането на музика, особено когато се отнася за инструментални творби, е свързано както със слухови усещания, така и с образност, която тези усещания поражда. Незримият музикален образ, изтъкан от звуковото въздействие, е „заложен в авторския замисъл, интерпретиран съобразно личностното разбиране и чувствителност на изпълнителя, влияещ в дадена степен върху емоционалността, интуицията и интелекта на публиката.“ (Смилкова, 2003, с. 84) Публиката, аудиторията на музикалното изкуство е неизменна част от триадата автор (композитор) – изпълнител (интерпретатор) – слушател (публика). Проводник на обективния авторов замисъл е интерпретаторът, чието убедително, въздействащо, вълнуващо, макар и субективно изпълнение, влияе на въображението и фантазията на публиката. Чувствената инвенция на публиката е основана на личния житейски опит, на миогледа и обхватността на заобикалящата среда. От там слушателската аудитория на музикалното изкуство най-вече черпи информация, с която подхранва въображението си. Колкото е по-голям жизненият опит, толкова по-големи са възможностите за натрупани мъдрост и безграничност на фантазията (макар че понякога точно този опит схоластично и ограничено държи личността в капана на статуквото). В този смисъл ще цитираме Мей, който отбелязва, че „с воля не можем да получим прозрения и да постигнем креативност, но волево можем да се отдадем на срещата с интензивността на посветеността и решимостта.“ (Мей, 2017, с. 56)

За да се реализират качествено композиторските и изпълнителски идеи, мисли и чувства,

е необходимо музикалното изкуство да кореспондира с добре подготвени, мотивирани слушатели. „Добрият слушател на музика е търпелив. Търпението му помага да позволи на звуковото изкуство да го завладее, да предизвика в него образи и размисли, цветове, емоции, да го пречисти и възвиси до невидимите нива на природната му същност. Добрият слушател е целенасочен – към правилния за него подбор на музика, към необходимостите, които този подбор ще задоволи, към постигането на естетическа и чувствена наслада. Хедонистичната функция на музиката като изкуство е висша сфера на въздействие върху сетивната, интуитивна, емоционална човешка природа.“ (Смилкова, 2021, с. 131)

Възприемането на музика стимулира и развива емоционалността на слушателя, абстрактното му мислене, образните му представи. А при възпитанието на бъдещите слушатели – деца и ученици – тази дейност развива музикалните слух, памет, мислене, опит, фантазия, въображение. Музикалните инструментални примери, които децата слушат и възприемат в детската градина и началното училище, се подбират от доказани професионалисти в областта на музикалната педагогика. Те са основани на образните заглавия и изразителния музикален език, използван от композиторите, както и на спецификите на различните възрасти. Яркостта на звученето често замества необходимостта от словото. Децата, съобразно своя характер, темперамент, усет към звучащата материя, се влияят от заглавния образ или излизат извън неговите предели.

Как децата да се научат да тълкуват смисъла и съдържанието на музикалния език и да „виждат“ музикалния образ; как посредством изразните средства в музиката да осмислят звуковия свят в безкрайното му картинно и сетивно разнообразие; как да се възпитава в тях естетиката, разбирането и съпричастността към невидимата звучаща тъкан; как да се подготвя бъдещата слушателска аудитория – култивирана и с усет към красотата? Пътят към адекватното възприемане на музикално произведение е свързан с дълга и целенасочена работа, касаеща създаването на разбиране и отношение към разноликите проявления на музикалната мисъл. Продължителността му е зависима както от степента на сетивност, чувствителност и интелигентност на децата, така и от неуморната възпитателна, професионална и будителска работа на преподавателя, провокираща и интереса, и фантазията, и творческата

мисъл на бъдещите слушатели. Много точен и целесъобразен отговор на въпросите дава руският композитор и педагог Дмитрий Кабалевски: „Ако искате вашите млади слушатели да бъдат активни, бъдете и вие самите активни; ако искате те да проявяват интерес към музиката - усещайте винаги този интерес у себе си; ако искате те да обикнат музиката – трябва в собственото ви сърце да живее любовта към нея; ако искате да ги научите да разсъждават за музиката – разсъждавайте заедно с тях.“ (Кабалевски, 1980, с.55) Добрата подготовка на учителите, личното им отношение към музикалното изкуство, изградените у тях ценностни и естетически критерии, осъзнатото богатство на човешкото въображение и сетивност, стремежът им да провокират творческото и нестандартно начало в децата, са част от пътя към възпитанието на бъдещи слушатели.

Компетенции

Възприемането на музика в детска и начална училищна възраст, развива и неусетно моделира базови компетенции. Тези опитности, съхранени и развити във времето са предпоставка за изграждане, растеж и усъвършенстване на ползотворни личности, вписващи се успешно, достойно и компетентно в обществото.

Емпатията е способност за сетивно разбиране и съпричастност, което води до осмисляне и проявление на толерантност, до оформяне на мироглед, до по-задълбочено вникване в същността на явление, действие, личност. Възприемането на музика е свързано със съпреживяване на емоциите, чувствата и мислите, заложен в авторския замисъл. Прониквайки в дълбините на енигматичния музикален език, детето често интуитивно достига до емоционалността и образността на звуковата маса, обусловени от усета, спомена, рефлексите за различни чувства, образи, цветове, настроения, основани на опита му. Съпреживяването на впечатления и мисли, възплетени в музикалната творба, открива чрез полета на детската фантазия многообразието на възможните, вероятни и химерични светове, чието докосване подхранва усета за емоционална близост и проникновение с видимата и невидима същност на човешката природа.

При обосноваване и целенасочено възприемане на музика се създават умения за:

- слушане/изслушване – да чуеш другите, да чуеш себе си;
- слухов контрол и самоконтрол - целенасоченост на вниманието, или разпределянето му;
- разбиране/разграничаване на малко (детайл, мотив) и голямо (цяло – идея, съдържание);
- говорене, изразяване – устни обяснения, изказване на мнение;
- логично мислене - анализ и синтез, обобщение;
- увереност, смелост – изразяване на лично/групово мнение;
- разбиране на свои и чужди емоции.

Постепенното и целесъобразно развитие, натрупване, разширяване зоната на умения, вследствие слушане на подходящи за различните възрасти музикални творби, води до създаване на компетентности в областта на културата, българския език, инициативата и предприемачеството, социалното и гражданско присъствие и принадлежност.

Заключение

Развитието на образно мислене чрез слушане на музика, запознаването с различни образци от фолклорното, национално и свеовно музикално наследство, интеграцията с другите изкуства, води до сериозни натрупвания от познания, представи, наблюдения, изводи. Това, от своя страна, провокира детското любопитство и любознателност за обогатяване и разширяване не само на информационното звуково поле, но и за търсения в областта на различните изкуства. Колкото е по-голям диапазонът на знание, интерес, информираност на децата, толкова повече у тях се активира желанието за творчество - интерпретиране на идеи, породени от въображението.

Литература

1. Baïcheva, B., TS. Baïchev. 2015. Podgotovka na studentite za muzikalno-obrazovatelniya protses v nachalното uchilishte. *Nauchni trudove na Rusenskiya universitet*, tom 54, seriya 6.2, s.106-110.
2. Bono, E. 2000. *Shest misleshti shapki*. Sofiya, Princeps
3. Bono, E. 2001. *Nauchete deteto si kak da misli*. Sofiya, Kibeа
4. Chiksentmikhāi, M. 2019. *Kreativnost*. Plovdiv, Khermes

5. Kabalevski, D. 1980. *Kak da govorim na detsata za muzikata*. Sofiya, Muzika
6. Kholopov, YU. 1982. *Izmenyayushcheyesa i neizmennoye v evolyutsii muzykal'nogo myshleniya. Sb. Problemy traditsii i novatorstva v sovremennoy muzyke*. Moskva, Sov. kompozitor, s. 52-104.
7. Khristozov, KH. 1995. *Muzikalna psikhologiya*. Plovdiv, Makros-2000
8. Levi, V. 1974. *Izkustvoto da vladeesh sebe si*. Sofiya, Meditsina i fizkultura
9. Meï, R. 2017. *Smelostta da tvorish*. Sofiya, Iztok-Zapad
10. Ruskova, YA. 2017. Uspeshna strategiya za obuchenieto po muzika v uchilishte. *SocioBrains*, issue 34, s. 348-352
11. Shushulova-Pavlova, M. 2017. Kraudsorsing i muzika ili Sgovorna družhina – planina povdiga. *Sb. dokladi ot Mezhdunarodna nauchna konferentsiya „Nauka, obrazovanie i inovatsii v oblastta na izkustvoto“*, Plovdiv, 12 - 13.10. 2017, s.162-172
12. Smilkova, S. 2003. *Muzikata-glasūt na dushata*. Sofiya, ITS „Shalom“,,
13. Smilkova, S. 2021. Vūzpitatie na būdeshti slushатели chrez vūzpriemane na muzika v nachalna uchilishtna vūzrast. *Upravlenie i obrazovanie*, Universitet „Prof. d-r Asen Zlatarov“, Burgas, t. 17, kn.3, s.131-133
14. Stamatov, R. 2015. *Kreativnostta*. Plovdiv, UI „Paisiï Khilendarski“
15. Tsarova, N. 2002. *Slushaniye muzyki. Metodicheskoye posobiye*, Moskva, ROSMEN
16. Vigotski, L. 1982. *Vūobrazhenie i tvorchestvo na deteto*. Sofiya, NI

Смилена Смилкова

Университет „Проф. д-р Асен Златаров“
 гр. Бургас, бул. „Проф. Якимов“ № 1
 Катедра Педагогика и методика на обучението
 e-mail: smilenads@abv.bg



ЕКИПНА ОРГАНИЗАЦИЯ В ПРИЛОЖЕНИЕТО НА ВИДОВЕТЕ ИГРИ ПРИ ОБУЧЕНИЕТО ПО ФИЗИЧЕСКО ВЪЗПИТАНИЕ В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ

Дечко Игнатов

TEAM ORGANIZATION IN THE APPLICATION OF THE TYPES OF GAMES IN PHYSICAL EDUCATION TRAINING IN PRIMARI SCHOOL

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 необходи-

мите 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 про-

пуснат 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 развитието 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.

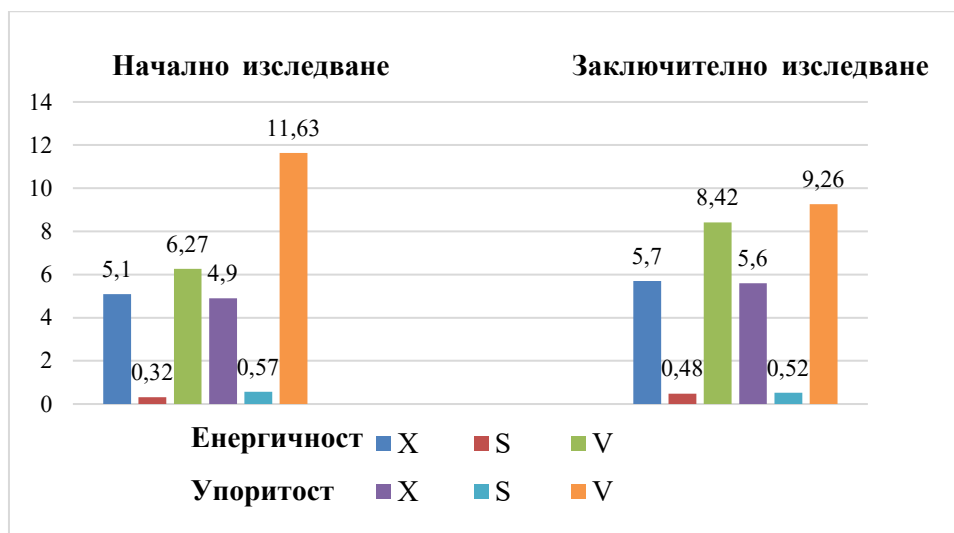
Анализ на получените резултати

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
Заклучително 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

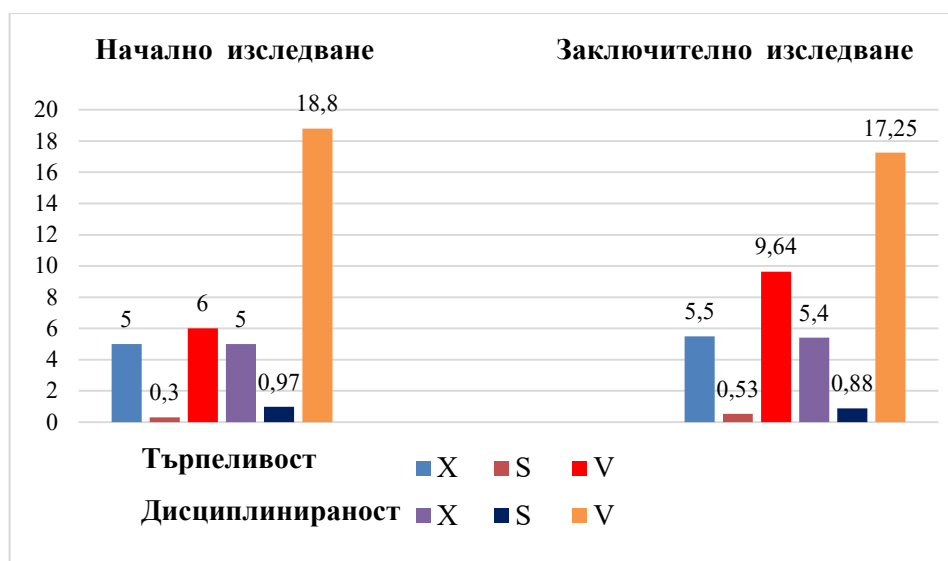
собствената си продуктивна дейност, защото водещо е мисленето, а не паметта.

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 Гейлър. 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



ЗНАЧЕНИЕ НА ЕРГОНОМИЧНИЯ ДИЗАЙН НА УЧИЛИЩНИТЕ МЕБЕЛИ ЗА ПРЕВЕНЦИЯ НА ЗДРАВЕТО

Златка Димитрова

IMPORTANCE OF ERGONOMIC DESIGN OF SCHOOL FURNITURE FOR HEALTH PREVENTION

Zlatka Dimitrova

ABSTRACT: The report presents the importance of ergonomic design of school furniture for children's health and for the prevention of socially significant diseases. The basic requirements for the height, depth, width and backrests of school chairs are indicated. The most important health problems arising from the daily spending of inappropriate furniture at school are considered. Some of the causes leading to musculoskeletal disorders, stress and visual fatigue are analyzed. Ergonomics as a science and the need of changing the schoolwork environment are discussed. Based on the analysis, recommendations are made for the future.

Key words: ergonomic design, school furniture, health prevention

Децата са най-ценния ресурс за всяка нация, нейното бъдеще. Осигуряването на условия за щастлив и здравословен начин на живот на всяко дете е отговорност на цялото общество. За осъществяването на тази задача решаващо място има не само редовната двигателна активност и здравословното хранене, а и създаването на ергономична учебна среда. В последните години се наблюдава дигитална трансформация на образованието, благодарение на която се появяват все по-модерно обзаведени STEM центрове. За съжаление все още в България, едновременно със съвременния дизайн в иновативните училища, се наблюдават класни стаи и кабинети обзаведени с учебна мебел, несъобразена с възрастта и ръста на учениците.

Днес проблемът за промоция на здравето на населението е особено актуален. Новото алфа поколение деца расте в изключително нездравословна среда. Доказателство за това са следните факти:

1. Расте процентът на децата с общо обездвижване (хиподинамия). „В България е сериозен и проблемът с ниската физическа активност при децата на възраст 10-19 г. Резултатите от проведеното изследване показват, че

почти всеки ден през свободното време са физически активни 48.2% от момчетата и 25.5% от момичетата, 2-3 пъти в седмицата спортуват 33.8% от тях. Всеки трети ученик спортува веднъж седмично или по-рядко, или пък въобще не се занимава със спорт, като делът на момичетата е близо два пъти по-висок от този на момчетата (съответно 38.6% срещу 62 %). Всеки пети ученик спортува около 30 минути, което е крайно недостатъчно и не отговаря на препоръките на СЗО“. (Национална програма за превенция на хроничните незаразни болести, 2021-2025);

2. Расте процентът на децата с наднормено тегло и затлъстяване. „Нездравословният хранителен модел директно се превръща в огромна тежест за здравето и бюджета. Само затлъстяването намалява продължителността на живота с до 4 години, оказвайки въздействие и върху растежа на брутния вътрешен продукт в ЕС, като същевременно консумира до 7% от здравните бюджети. Относителният дял на лицата със затлъстяване продължава да се увеличава както сред децата, така и сред възрастните.“¹

3. Голям процент деца са с високо кръвно налягане и гръбначни изкривявания.

¹ GBD Study (2017a) Global, regional, and national incidence, prevalence, and years lived with disability for 354 diseases and injuries for 195 countries, 1990-2017: a systematic analysis for the

Global Burden of Disease Study 2017. The Lancet (2017) Volume 390, Issue 10100, 16-22 September 2017, Pages 1211-1259.

4. Други съвременни зависимости са към компютрите (киберзависимост), зависимостта към мобилните телефони, видео игрите.

Разработването на адекватни превантивни програми в бъдеще е част от отговорностите, които трябва да се предприемат.

Думата ергономия има гръцки корени (ергос - работа; номос- знания) . Понятието е заслуга на Войцех Ястжебовски. Задача на ергономията е оптимизирането на системата “човек – машина – работна среда”. В това число приспособяване към физиологичните и психични (когнитивни) възможности на човека по отношение на:

- работните машини съоръжения и инструментариум,
- факторите на трудовия процес,
- условията на труд и работната среда: микроклимат и пространство, работна поза, мебели. (Ергономия - Уикипедия)

Ергономията в училище не е често коментирана тема. Опасностите за здравето на бъдещото поколение, произтичат от заседналият начин на живот в резултат на COVID пандемията, продължителните статични пози, неподходящо осветление и шум и неудобна позиция на тялото поради неправилна конструкция на ученическите мебели.

Най-важните здравословни проблеми, произтичащи от ежедневно прекарване в училище на неподходящи мебели са увреждания на опорно-двигателния апарат, стрес и умора на зрението.

В масовите училища все още обучението се осъществява на базата на класно- урочната система, при която учениците са обединени в постоянни класове, от една и съща възраст, като чиновите са еднакви за всички ученици.

С въвеждането на целодневната организация на учебния ден, учениците прекарват по голямата част от ежедневието си в училище и на практика съществуват редица рискове, на които са изложени:

• **Проблеми, свързани с положението на тялото:** дължат се на неудобните и твърди чинове, дълго време заемане на седнало положение, неудобни пози поради неправилна поддредба на мястото за учене.

• **Времетраене, интензивност и структура на учебния ден:** дълги периоди на седене и писане, съпътствана от често повтарящи се движения на ръката/китката, висока степен на

концентрация и информационно претоварване.

• **Психо-социални фактори:** умствено претоварване, голям брой ученици в класните стаи, малка продължителност на междучасията, високи изисквания от учители и родители, съревнователен елемент по време на тестове, контролни и класни работи, голям обем от информация, целодневна форма на обучение при малките ученици, неадекватна подкрепа от страна на учители, съученици, родители.

• **Среда:** работа при неподходящи температури, на течение, при неподходящо осветление, шум. Средата е част от цялостната техническа система в ергономията.



Основните здравословни проблеми, които произтичат от тези рискове, дължащи се на средата в училище са:

1. **Увреждания на опорно-двигателния апарат :** Състояния, засягащи мускулите, сухожилията, връзките, нервите и другите меки тъкани, ставите на шията, горните крайници (раменете, ръцете, китките, пръстите), долните крайници (колене, бедра, стъпала). Особен проблем и повод за загриженост сред учениците е нарастващия брой на гръбначните изкривявания, плоскостъпието, наднорменото тегло. Има редица изследвания, които алармират за това.

2. **Стрес предизвикан от натовареното ежедневие –**

“Функциите на стреса и последствията от него са общовалидни за всички индивиди. Преведени към училищната институция обаче, поради нейната специфика, тези функции трябва да се тълкуват по малко по-различен начин. Дължи се на факта, че стресовият феномен се проявява в сложна и силно рискована ситуация.” (Krumova, Albena & Hristova, Plama. (2016).

Макар и по свой детски начин, учениците също имат своите тревоги и проблеми – чувстват се длъжни да получават добри оценки в училище, да имат успехи в спорта и другите извънкласни занятия, да се държат и изразяват, така че да се харесат на възрастните, които имат авторитет над тях. Те нямат нито опита, нито уменията, за да се справят с чувствата, които изпитват и често задържат в себе си.

3. Умора на зрението:

Тази умора може да доведе до непълноценна ефективност на зрението, главоболие и умора, зачервяване и пресушаване на очите. Причината за тези симптоми може да бъде продължителното концентриране върху дъската, учебника, екрана, неправилно разположение на компютъра, чина, мигащи екрани, неподходящо осветление, отблясъци

Ергономията е интердисциплинарна наука, която изучава преди всичко дейностите на човека и тяхното оптимизиране. Въз основа на ергономичните изисквания се осъществява проектирането на работните процеси в оптималната зона на човешките, анатомичните и функционални възможности, което осигурява здравословен начин на труд.

Ергономията като наука постоянно се развива и освен трите основни дисциплини анатомия, физиология и психология се разширява и в областите медицина, авиация, инженерство.

Анатомията като част от ергономията се отнася към антропометрията, соматометрията даваща данни за размерите на човешкото тяло и неговите части. Има 111 параметри за изследване на антропометричните показатели на човека. При проектиране и дизайн на мебели, обувки, дрехи се вземат предвид антропометричните показатели на нацията. (Henry Dreyfuss Associates and Tilley, Alvin R. The

Measure of Man and Woman, Revised Edition. New York: John Wiley & Sons, Inc., 2002)

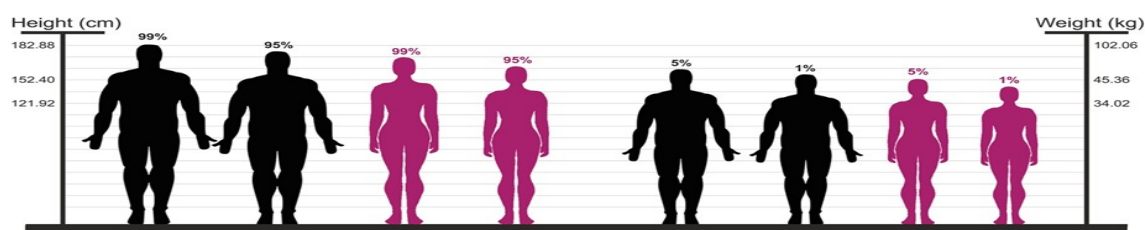
Физиологията като част от ергономията включва: физиологията на труда- частта, отнасяща се до изразходване на енергия- усилия и физиологията на околната среда, от която черпим данни за физическите фактори на околната среда.

Психологията като част от ергономията се занимава с психологическите умения- критично мислене, решаване на проблеми и психологията на труда- обучение, напрежение, индивидуални различия.

Единиците, с които науката ергономия си служи се наричат персентили(P).

Антропометричните величини за всяко население се класифицират по размери и се описват като персентили. Обичайна практика е да се проектират продукти от 5-ти персентил (5-ти%) жени до 95-ти персентил (95-ти%) мъже. Стойността за определена величина на 5-ти% жени (напр. седяща височина) обикновено отговаря на най-малката мярка за проектиране за едно население. Противоположно, 95-ти% мъже може да отговаря на най-голямата мярка за проектиране. Мерките от 5-ти до 95-ти персентил обхващат почти 90% от населението. За да се проектира за по-голяма част от населението, трябва да се използва диапазон от 1-ви персентил жени до 99-ти персентил мъже. 1 персентил е равен на броя на лицата които имат числена стойност на измерения признак, който представлява 1% от обхвата на признака. Под внимание винаги се взимат стойностите от Жена P5 (дребен индивид)- Мъж P95 (едър индивид). $M \pm \sigma 1.65$ в 90% от случаите.(ФИГ. 1) (Chairpro.bg, 2022)

Фигура 1 показва сравнение между персентил мъже и жени.



Фигура 1. Относителни размери на различни персентил хора. Данните са от текстове на Dreyfuss, Kroemer и Woodson.

Персентилите са определящи за размера на работните зони. Мислените пространствени

равнини, в които се извършват работните движения се наричат работни зони. Работната

зона се определя от точките на пресичане между фронталната, хоризонталната и медиалната(вертикална) равнина. Има няколко вида работни зони. Траекторията на работещия крайник определя обхвата на максималната и оптималната работна зона. Съвкупността от всички точки в пространството които могат да бъдат достигнати от съответния крайник, без да се изменя правилната стойка определят максималната работна зона. Нормалната зона на досегаемост е траекторията която описва 3-я пръст на изпънатата в раменната става и всички следващи стави на ръката. Максималната работна зона е до центъра на дланта на изпънатата ръка, физиологична работна зона – свит лакет, свободно пусната ръка.

Добре конструираното работно място в училище улеснява учениците да поддържат



Много важно за ученическите мебели е контролирането на височината им. Производителите създават все по – модерни творчески и ергономичен дизайн, за да се избегнат вредните последствия от дългото седене при учениците. Съчетаването на ергономични мебели с приятни цветове прави ученическите мебели красиви, създава настроение и уют на децата. Регулируем стол добавя повече комфорт на ергономичния дизайн в класната стая.

Указания за функционалност и регулиране на ученически столове:

Височина на седалката

Височината на седалката трябва да позволява на ученика да усеща краката си удобно разположени на пода или на подходяща облегалка за крака. Краката на детето трябва да образуват прав ъгъл за правилното седнало положение. 4 сгъвки под коляното е нормата за удобно седане

Дълбочина на седалката

Седалката е необходимо да бъде достатъчно дълбока, за да може ръбът на стола да не опира в задната част на коленете на ученика.

удобна, неутрална поза на тялото, при която ставите са в естествено положение, напрежението на мускулите, сухожилията и костната система намаляват и се свежда до минимум рискът от поява и развитие увреждания на опорно-двигателния апарат.

До колко знанията и достиженията на ергономията се прилагат в училище е въпрос, който занимава специалисти от различни области. Има необходимост от разработване на стратегия за идентифициране на най-наболените въпроси, практическо изпълнение и реализиране на добри ергономични ученически мебели, наблюдение и контрол на изпълнението. За да бъде едно изделие ергономично, то трябва да се съобрази със съвкупността от трите решения и връзките между тях.

Това може да бъде избегнато чрез нагласяване на цялостната дълбочина на стола или чрез настройка за дълбочината на стола. Нагласяването на дълбочината на седалката трябва да се получава при естествено движение на седящия и да не представлява усилие за него.

Ергономичният ученически стол е добре да има подлакътници, които спомагат за поддържане на правото седнало положение. Подлакътниците трябва да са на нивото на чина(масата), за да позволят гръбначния стълб на децата да е в удобна позиция, спомагайки за намаляване на натоварването във врата, раменете и гърба. Подлакътниците е необходимо да могат да се регулират за по-голямо удобство.

Ширина на седалката

Седалката трябва да бъде достатъчно широка, за да може да побере ученика заедно и със зимното му облекло, като му позволява удобно използване на подлакътниците.

Облегалка

Облегалката трябва да поддържа гърба, така че да се облекчава стреса върху гръбните

мускули в седнало положение. „Облегалката трябва да е достатъчно висока, за да достига плешките; достатъчно широка, за да поддържа талията по цялата ѝ ширина; и да има лумбална опора, за да поддържа естествената извивка на долната част на гръбнака.“ (Chairpro.bg, 2022)

Естествените материали и високото качество са друг важен фактор. Най-добрите ергономични мебели за деца са направени от екологично чисти продукти, направени от безопасни, естествени и съвременни материали. Нискокачествените пластмасови материали и твърде ярките цветове със сигурност трябва да се избягват. Ученическите мебели трябва да са проектирани така, че да поддържат детето здраво и енергично и да създават усещане за уют и щастие.

В България, в масовите училища все още не се обръща достатъчно внимание на проблема за ергономичността на ученическите столове и маси. Наблюденията показват, че все още учениците използват чинове от миналия век, а само малките ученици имат възможност да работят на индивидуални работни места. Необходимо е едновременно с дигиталната трансформация в образованието да се направи и промяна на училищната работна среда, базирани се на ергономичните достижения и препоръки на специалистите.

Грижата за здравето и щастieto на нашите деца е в нашите ръце!

Литература:

1. Ергономия - Уикипедия. (н.д.). Извлечено

от <https://bg.wikipedia.org/wiki/%D0%95%D1%80%D0%B3%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%BC%D0%B8%D1%8F>

2. Национална програма за превенция на хроничните незаразни болести . (2021-2025). Извлечено

от https://www.mh.government.bg/media/filer_p

[public/2021/08/09/nacionalna-programa-preveniq-hnb-2021-2025_htc24ZU.pdf](https://www.mh.government.bg/media/filer_public/2021/08/09/nacionalna-programa-preveniq-hnb-2021-2025_htc24ZU.pdf)

3. Krumova, Albena & Hristova, Plama. (2016). STRESS MANAGEMENT IN THE SCHOOL INSTITUTION - A PSYCHOLOGICAL ASPECT.

4. Chairpro.bg. (08 05 2022 г.). Извлечено от <https://www.chairpro.bg/pages/kakvo-e-ergonomiq/>

5. GBD Study (2017a) Global, regional, and national incidence, prevalence, and years lived with disability for 354 diseases and injuries for 195 countries, 1990-2017: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2017. The Lancet (2017) Volume 390, Issue 10100, 16–22 September 2017, Pages 1211-1259.

6. Scott Openshaw, Allsteel Erin Taylor, Allsteel(2006) Ergonomics and Design A Reference Guide, www.allsteeloffice.com/ergo

7. Henry Dreyfuss Associates and Tilley, Alvin R. The Measure of Man and Woman, Revised Edition. New York: John Wiley & Sons, Inc., 2002.

7. Grandjean, E., Kroemer, K., Kroemer, K.H.E. (ed.) Fitting the Task to the Human. London: Taylor & Francis, 1997.

8. Kroemer, K.H.E., H.B. Kroemer and K.E. Kroemer-Elbert. Ergonomics: How to Design for Ease and Efficiency. New Jersey: Prentice Hall, 2001.

9. Woodson, Wesley E., Barry Tillman, and Peggy Tillman. Human Factors Design Handbook, 2nd Edition. New York: McGraw-Hill, Inc., 1992.

Златка Александрова Димитрова
Университет „Проф. д-р. Асен Златаров“ – гр. Бургас,

Катедра: „Педагогика и методика на обучението“

Email: dimitrova.zlatka@yahoo.com



ИГРОВИ ПОХВАТИ ЗА РАЗБИРАНЕ НА ОБОБЩАВАЩОТО ЗНАЧЕНИЕ НА ДУМАТА В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Пенка Вълчева

GAME TECHNIQUES FOR UNDERSTANDING THE GENERALIZING MEANING OF THE WORD ET PRESCHOOL AGE

Penka Valcheva

ABSTRACT: Elementary concepts are gradually entering the active lexicon of preschool children. Their appearance is motivated by the expansion of the child's cognitive horizon in the process of learning about the material world and human relationships. It is important to note that for children of this age are available for learning primarily subject concepts, for which the essential feature is most often the purpose of the subject. Didactic games are of paramount importance for mastering elementary concepts or, in other words, for understanding the generalizing meaning of words in preschool age. They find wide application, both in the pedagogical situation in Bulgarian language and literature, and in the additional forms of pedagogical interaction. In the present study we focus on the application of didactic games as game techniques. It is the game techniques that are most widely used in situation to enrich children's lexicon. They, in turn, are realized in three main directions: Enriching the lexicon with words meaning names of objects; Enriching the lexicon with words meaning qualities, properties, peculiarities and relations of the objects of reality; Enriching the lexicon with generalizing words meaning elementary concepts. Game techniques have a leading role in pedagogical situation to enrich children's lexicon. However, in addition to them, they are widely used in situation in other educational areas. For their full implementation it is important for the teacher to motivate the children to take an active part by choosing them at random (throwing dice, counting, etc.) and inserting a competitive element between the participants.

Key words: children lexicon, concepts, game techniques, preschool age

Основополагащото място на речника в езика и изключителната му роля за усвояването на даден език е изтъкнато от американската лингвистка и психолингвистка Ив Кларк. Според авторката „думите правят езика“ (Clark, 1995, p.1).

В потвърждение на това твърдение изследователи на езиковия генезис насочват вниманието си към отговора на въпроса „Какво трябва да научат децата, усвоявайки думите на своя роден език?“ Децата слушат внимателно речта на възрастните и възприемат формите на думите в най-общ вид. Следващата им задача е да натоварят тези форми със значение, като очертават възможното значение на дадена дума (Taneva, 2011, p. 63). По-точно казано, „за всяка дума децата трябва да съберат всички видове информация в паметта. Трябва да съберат значенията на всяка дума, да определят към коя част на речта и към кой граматически

род принадлежи тя, нейната вътрешна структура (дали може да се произнася на по-малки части) и как се произнася“ (Clark, 1995, p.1).

Усвоявайки значението на думите, децата усвояват общочовешки опит, като отразяват обективния свят с различна пълнота и дълбочина. (Angelov, Valcheva, 2021, p.75) „Значението“ представлява устойчива система от обобщения, която стои зад думата и е еднаква за всички хора, при това тази система може да има само различна дълбочина, различна обобщеност, различна широта на обхвата на обозначаваните от нея предмети, но тя задължително запазва неизменното си „ядро“ – определен комплекс от връзки (Luria, 1984, p. 59).

Наред с понятието значение обаче можем да обособим друго понятие, което обикновено се обозначава с термина „смисъл“. Под смисъл за разлика от значение разбираме индивидуалното значение на думата, обособено от тази обективна система от връзки: то се състои от

онези връзки, които имат отношение към даден момент и към дадена ситуация. Поради това, ако „значението“ на думата е обективно отражение на системата от връзки и отношения, „смисълът“ е допълнителното включване на субективните аспекти на значението в съответствие с дадения момент и ситуация (Luria, 1984, p. 59-60).

Въз основа на възможностите за разбиране на смисъла на думата и нейното обобщаващо значение Л. Ф. Федоренко (Fedorenko, Fomicheva, Lotarev et al, 1984) различава следните пет степени (Фигура 1):

Нулева степен на обобщаване с думата, в която се осъществява връзка между конкретния обект и неговото название. С думата детето обозначава хората и вещите от своето обкръжение, когато започва да говори (в края на първата и началото на втората година). В съзнанието му думата служи само за обозначаване на обекта, който познава. Например с думата „мама“ то назовава своята майка, а с думата „топка“ назовава точно тази, с която играе и т.н. На тази степен думата има само конкретно предназначение, детето я приема като собствено име, така както употребява и други имена на хора.

В първа степен на обобщаване с думата детето започва да употребява съществителни нарицателни имена за обозначаване на еднородни предмети, действия, качества. То нарича с думата „топка“ всяко кълбовидно тяло за игра независимо от цвета, размера, материала и др.

Децата усвояват думата на първата степен на обобщаване към края на втората година от живота си.

Във втората степен на обобщаване детето употребява наред с конкретните названия и думи за обозначаване на родови понятия. Така например то разбира, че играчки са куклата, самолетът, топката. Децата усвояват втората степен на обобщаване не по-рано от третата година на живота си.

Важно е да се отбележи, че за децата от тази възраст са достъпни за усвояване преди всичко предметните понятия, за които същественият белег най-често е предназначението на предмета. От тази степен за децата в предучилищна възраст са достъпни както видовите понятия, които обобщават няколко различни сетивни образа от един и същ вид (ябълка – червена, зелена, жълта, малка, голяма и т.н.), така и родови понятия, които обобщават предмети от

няколко различни вида (плод – ябълка, круша, слива и т.н.) (Daskalov, Terzieva, Petrova et al, 2012, p. 153).

Разбира се, детето достига до понятието постепенно. Л. С. Виготски установява, че когато детето за първи път усвоява нова дума, развитието на значението на думата не завършва, а едва започва. По-нататък този процес преминава от елементарни обобщения по случайни и несъществени признаци към по-висши обобщения по съществени признаци и оттам към образуването на истинските понятия (Vigotski, 1983)

В третата степен на обобщаване с думата детето започва съзнателно да си служи с нейната обобщаваща функция, като ползва названия за обобщаване на обобщеното. Така например разбира, че вещи са играчките, съдовете, мебелите.

Децата усвояват смисъла на думите от третата степен на обобщаване към петата или шестата година от своя живот.

В четвъртата степен на обобщаване детето използва думата за назоваване на пределни лексикални обобщения: предметност, действие, състояние, признак, качество, количество, отношение. Така например детето разбира, че има топка за футбол, за боулинг, за тенис и т.н. Усвояване на смисъла на думите от четвъртата степен на обобщаване е основание за твърдението, че детето е готово да изучава лингвистични понятия. Така лингвистичните представи от предучилищна възраст служат за основа на системното лингвистично обучение в училище.

Като усвоява думите и ги подрежда в своите родово-видови отношения, детето разграничава названия за цяло и части: столът има крака, облегалка, седалка; ръката – длан, пръсти, нокти и т.н.; измиването на ръцете се осъществява с последователни действия: пускане на водата, мокрене на ръцете, полагане на сапун и триене на дланите, обилно измиване с вода и подсушаване (Fedorenko, Fomicheva, Lotarev et al, 1984).

За разбирането на обобщаващото значение на думите водещо значение има дидактичните игри. Те намират широко приложение, както в педагогическите ситуации по български език и литература, така и в допълнителните форми на педагогическо взаимодействие.



Фигура 1. Степени на разбиране на обобщаващото значение на думата

Дидактичните игри има особена учебно-игрова структура, отличаваща ги от другите игри и упражнения. Мотивите за изпълнението им са естествения стремеж на всяко дете да се включи в играта, да постигне игровата цел и да се представи като достоен играч или победител (Baksanova, 1992, p. 10).

Едно от достоинства на използването на дидактични игри в учебния процес е, че обучението в тях е латентно (скрито). Те във всички случаи представляват съединяване на различни варианти на учебната задача с интересната за детето игрова (условна) ситуация, което придава на работата привлекателен характер. Детето е включено в изпълнение на игрови действия и задачите на обучението не се осъзнават, но се овладяват съзнателно и с интерес, при повишена активност. Освен това, чрез дидактичните игри в по-голяма степен се организира самостоятелната дейност на децата, защото те се чувстват равноправни играчи, самостоятелно приели да участват в тях (Baksanova, 1992, p. 10-12).

Дидактичните игри имат строго регламентирани елементи, които определят структурата им: съдържание, дидактична задача, игрова задача, правила и игрови действия (Baksanova, 1992, p. 4).

В обучението по български език и литература в детската градина те могат да влиза в структурата на педагогическата ситуация като метод, игрово упражнение или похват.

Когато дидактичните игри се използват като метод на работа, те се свързват пряко с целта и задачите на педагогическата ситуация и определят начина на реализирането им. Като метод те често се съчетава с беседата и решават в единство образователни и възпитателни задачи (Baksanova, 1992, p.12).

При игровото упражнение се използва само един игров елемент, като дидактичната задача

се изпълняват под ръководството на учителя и е явна за децата.

Като похват дидактичните игри се използват, когато отсъства някой от елементите им. В този случай те служат за:

- въвеждане на децата в темата на ситуацията чрез внасяне на любим герой или игрови персонаж;
- активизиране на речевата активност чрез използване на различни игрови форми за оценка (ръкопляскане, емотикони, стикери, цветни печати и др.) и внасяне на състезателни елементи (отчитане на брой получени точки – звездички, цветя и др.) без да се поставят времеви лимити (Baksanova, 1992, p.12).

В настоящото проучване се фокусираме върху приложението на дидактичните игри като игрови похвати. Именно игровите похвати намират най-широко приложение в ситуацията за обогатяване на детския речник. Те от своя страна се реализират в три основни направления (Loginova, 1976, p. 91-116):

1. Обогатяване на речника с думи, означаващи названия на обекти.

По това направление речникът на децата се обогатява предимно със съществителни имена. Отначало се назовават предмети, свързани с играта, храненето, обличането и т.н., постепенно се включват названия на все по-широк кръг предмети – кола, камион, автобус и др. По това направление в речника на 5-6-годишните деца се въвеждат и сложни по морфологичен строеж думи, означаващи оръдия на труда и техника– прахосмукачка, кафеварка, бетонобъркачка, самосвал и т.н. (Daskalova, Terzieva, Petrova et al, 2012, p. 160).

Игровите похвати, използвани в това направление, са посветени на разширяване на речника при първичното запознаване с предметите и явленията от околния свят.

Първоначално учителят поставя речеви задачи за описване и сравняване на играчки с

различни характеристики, а по-късно за разпознаване на обекти по техните основни признаци. Таблица 1.

Таблица 1. Игрови похвати за обогатяване на речника с думи, означаващи названия на обекти.

Игров похват	Цел
Учителят показва 3-4 играчки и описва външните им признаци, а децата ги назовават.	Формиране на умения за разпознаване на предмет, ориентирайки се по неговите външни признаци.
Учителят предлага на децата да разгледат две кукли и да кажат по какво се различават.	Формиране на умения за сравняване на предмети с различни характеристики
Учителят показва различни „сбъркани“ картинки и предлага на децата да открият неточностите: мечка с уши на заек, лисица без опашка, зелено пиле, червен морков, жълти ягоди и т.н.	Формиране на умения за откриване на несъответствия в основните признаци в изображения на познати обекти и назоваването им.
Учителят описва едно дете от групата, като назовава детайли от неговото облекло и външен вид, а посочено от него дете трябва да отгатнат за кого говори.	Развитие на уменията за ориентиране по основните признаци на описвания обект.
Учителят описва различни предмети, намиращи се в занималнята, а децата трябва да ги назоват	Формиране на умения за откриване на предмет, ориентирайки се по неговите външни признаци.

2. Обогатяване на речника с думи, означаващи качества, свойства, особености и отношения на обектите от действителността.

Това направление на работата за обогатяване на речника е свързано със задълбочаване на знанията за предметите и явленията от околната действителност. Почти непосредствено с отделянето и назоваването на обекта, детето отделя и назовава функционалната му характеристика (действието), при което речникът се обогатява с различни глаголи. Последователно по-нататък се отделят и назовават частите на обекта, цвета, големината, формата, материала, физическите свойства, количеството, пространствените и времевите отношения. С второто направление е свързано цялото

разнообразие на речника и обогатяването му с различни части на речта – съществителни имена, глаголи, прилагателни имена, наречия, числителни имена, предлози и др. Докато първото направление заема основно място в обучението в първа възрастова група, второто направление заема основно място в предучилищна възраст (Daskalova, Terzieva, Petrova et al, 2012, p. 160).

Игровите похвати, използвани в това направление са посветени на разширяване на речника при задълбочаване на познанията за качества, свойствата, особеностите и отношенията на предметите и явленията от околния свят. Таблица 2.

Таблица 2. Игрови похвати за обогатяване на речника с думи, означаващи качества, свойства, особености и отношения на обектите от действителността (Ushakova, Strunina, 2013, p. 71-78).

Игров похват	Цел
Учителят показва и назовава различни плодове и зеленчуци, а децата изброяват техните признаци.	Формиране на умения за отделяне и назоваване на основните признаци на предмета.
Учителят показва на децата изображение на животно, което е герой от позната приказка и	Назоваване на качества, признаци и действия на приказни герои – животни, като се обръща

ги подканя да го опишат: как изглежда, какво умее да прави, какво е по характер	внимание не толкова на външния вид на героя, колкото на чертите на характера му.
Като използва различни изображения и звукозаписи, учителят въвежда различни познати животни, а децата трябва да назоват начина им на придвижване.	Формиране на умения за точно назоваване на обекти, техните качества и свойства.
Учителят предлага на децата да назоват предмети, които имат общ признак, например: „Назовете всички предмети в занималнята, които са дървени/меки/кръгли/високи.“	Формиране на умения за точно назоваване на предмети, техните качества и свойства.
Учителят предлага на децата да разгледат двойки животни, като: мечка и мишка; заек и костенурка.	Формиране на умения за сравняване на различни животни, като се съпоставят противоположните им признаци.
Учителят предлага на децата да довършат изречения от типа: “Лятото е топло, а зимата е...; През деня е светло, а през нощта е...“	Формиране на умение за подбор на думи с противоположно значение (антоними).
Учителката предлага на децата да чуят верижка от близки думи, в която се е скрила една различна дума. Например: търся, тършувам, готвя; подреден, студен, леден; приятел, път, другар.	Формиране на умения за подбор на думи с близко значение (синоними)

3. Обогаляване на речника с обобщаващи думи, означаващи елементарни понятия.

Това направление в обогатяване на речника генетически следва второто и също се усложнява по-нататък, когато въз основа на получените разнообразни знания за обектите се извършва систематизиране и обобщаване на тези знания. В резултат на това се определя мястото на обекта в системата на другите обекти от действителността. Усвояването на понятия осигурява точното назоваване на предметите, точната употреба на думите, а това от своя страна осигурява краткост, точност и взаимно разбиране в речевото общуване. Постепенното усложняване на учебното съдържание на третото направление в различните възрастови групи съответства на възможностите на децата да отделят съществените признаци на предметите и да ги обобщават върху тази основа. Тези възможности на децата в предучилищна възраст са твърде ограничени, поради което съдържанието по третото направление е значително по-ограничено, отколкото по второто. На 3-4-годишна възраст децата трябва да усвоят обобщението с думата на етап „видово понятие“. На 4-5-годишна възраст се усвояват някои елементарни родови понятия, свързани с бита и живота на децата, съществените признаци, на които са достатъчно ярко изразени и са достъпни за нагледно-действеното и нагледно-образното мислене (облекло, играчки, съдове, мебели, плодове, зеленчуци и др.) На

5-7 годишна възраст освен обогатяване на речника с нови родови понятия, по-нататъшната работа над понятията върви по линия на тяхната диференциация. Например, диференцирайки понятието облекло, в речника на децата се въвеждат новите родови понятия зимно облекло, лятно облекло, празнично облекло и т.н.; диференцирайки понятието транспорт, в речника се въвеждат новите понятия сухопътен, въздушен и воден (Daskalova, Terzieva, Petrova et al, 2012, p. 161-162).

Кристина Танева разглежда психологическите механизми върху, които се изграждат ситуациите за формиране на видови и родови понятия.

Основният психологически механизъм, върху който се изградени ситуациите за формиране на видови понятия, е механизъмът на *преноса*. Той се изразява в установяването на разнообразни връзки на думата не с един, а едновременно с няколко предмета от еднородната група. На практика този механизъм на преноса може да се сведе до методическия похват *И това, и това, и това ... е ябълка*. За целта се използва набор предмети от един вид, различаващи се по несъществени признаци (*няколко различни по големина и цвят ябълки*). След това по словесно указание на учителя детето трябва да избере предмет от групата сходни предмети и да мотивира своето решение, отделяйки признака, въз основа на който избира предмета.

Основният психологически механизъм в ситуациите по формиране на родови понятия е механизмът на *сумацията*. Той се изразява в нагледно представяне на различни обекти (*ябълка, круша, праскова*), отнасящи се към един и същ клас (*плодове*), при което се цели общите им белези да привлекат вниманието на децата, а случайните да отидат на по-заден план. Таблица 3. В структурата на ситуацията по формиране на родови понятия се очертават три последователни момента:

1. - отделяне на всички признаци от дадения клас;

2. - отделяне на съществените признаци от несъществените, обобщаване на група предмети по съществен признак и въвеждане на думата, обозначаваща тази група;

3. - упражняване на децата в подвеждане на видови понятия към усвояваното родово понятие (Daskalova, Terzieva, Petrova et al, 2012, p. 161-169-170).

4. Игровите похвати, използвани в третото направление са посветени на разширяване на речника при обобщаване на знанията за обектите от действителността и формирането на понятия. Таблица 3.

Таблица 3. Игрови похвати за обогатяване на речника с обобщаващи думи, означаващи елементарни понятия.

Игров похват	Цел
Учителят предлага на децата да назоват това, което има: - кормило, седалка, гума; - покрив, врата, прозорец; - ръкав, джоб, цип; - стъбло, клони, листа.	Формиране на видови понятия
Учителят предлага на децата да назоват с една дума: - маса, стол, шкаф; - вилица, лъжица, нож; - чай, сок, мляко; - врабче, щъркел, орел.	Формиране на родови понятия

При децата в четвърта възрастова група продължава работата по закрепване на родовите понятия, като се извършва допълнително диференциране. Така например дрехите са спортни, официални, зимни, летни, дамски, мъжки, детски и т.н. В края на предучилищна възраст децата диференцират транспортните средства на сухопътен, воден и въздушен транспорт.

Описаните игрови похвати имат водеща роля в педагогическите ситуации за обогатяване на детския речник. Освен в тях обаче те намират широко приложение и в ситуациите по останалите образователни ядра и образователни направления. За пълноценното им прилагане е важно учителят да мотивира децата в активно участие чрез избирането им на случаен принцип (хвърляне на зар, броилка и др.) и вмъкването на съревнователен елемент между участниците.

Литература:

Angelov, B., P. Valcheva. 2021. Teoriya i metodika na obuchenieto po balgarski ezik i literatura v preduchilishtna vazrast. UI „Sv. Kliment Ohridski“.

Baksanova, A. P. 1992. Igrata i razvitiето na detskata rech v preduchilishtna vazrast. Burgas, PI „Hristo Botev“.

Clark, Eve. 1995. The Lexicon in Acquisition. In: Cambridge Studies in Linguistics. Cambridge.

Daskalova, F., M. Terzieva, V. Petrova, K. Taneva, C. Ilieva. 2012. Metodika za razvitie na rechta i ovladyavane na balgarskiya ezik v detskata gradina. Plovdiv, Makros.

Fedorenko L. P., Fomicheva G. A., Lotarev V. K., Nikolaicheva A. N. 1984. Metodika razvitiya rechi detey doshkolynogo vozrasta. — 2-e izd., dorab. M. Prosveshtenie.

Loginova, V. Y. 1976. Formirovanie slovarya. In: Razvitie rechi detey doshkolynogo vozrasta (pod red. F. A. Sohina). M. Prosveshtenie.

Luriya, A., R. 1984. Ezik i saznanie. Sofiya, Nauka i izkustvo, 1984.

Taneva, Kr. 2011. Detskoto leksikalno razvitie: pragmatika na sinonimite, omonimite, paronimite i antonimite. Research papers, Vol. 49, Book 1, Part D, 2011- Languages and Literature. Paisiy Hilendarski University of Plovdiv – Bulgaria.

Ushakova, O. S., E. M. Strunina. 2013. Metodika razvitia rechi detey doshkolynogo vozrasta. Moskva, Vlados.

Vigotski, L. S. 1983. Mislene i rech. Nauka i izkustvo, S.

гл. ас. д-р Пенка Вълчева
Университет „Проф. д-р Асен Златаров“
– гр. Бургас
Факултет по обществени науки
Катедра „Педагогика и методика на обучението“
Адрес: ул. „Проф. Якимов“ 1
е-mail: pepa_valcheva@abv.bg



СОЦИАЛНОТО ВЪЗПИТАНИЕ КАТО ПРИОРИТЕТ НА ПЕДАГОГИЧЕСКАТА ДЕЙНОСТ В ДЕТСТВОТО И НАЧАЛНИЯ ЕТАП НА ОБРАЗОВАНИЕ

Елена Дичева

THE SOCIAL EDUCATION AS A PRIORITY OF THE PEDAGOGICAL ACTIVITY IN A CHILDHOOD AND THE INITIAL STAGE OF EDUCATION

Elena Dicheva

ABSTRACT: *The article considers the educational space as a socializing institution, as presents its properties and features in this way. The socializing influences in it are interpreted as normal by establishing their typicality, the possibilities of implementation, calculating and analyzing the assessment of the probability of their results and achievements, as well as on the basis of comparison with the past, present and future actions in the family and environment, the community. Indicates the importance and necessity of their implementation in the practical activities of the teachers and specialists educational mediators, parents and the society as a whole.*

Keywords: educational space, socialization institutes, family, parents, teachers, society, educational actions

Динамиката на обществения живот и предизвикателствата на дисхармоничното съвремие, интензивността на темповете и нееднородността на процесите на развитие във всички обществени сфери и свързаните с тях промени, икономическите и политически, социалните трудности и проблеми налагат на образованието принципно нови духовни, морални и социалноикономически изисквания. В контекста на тези нови изисквания образователното пространство – в най-широкия смисъл на думата, трябва да се превърне в първенстващ и най-важния фактор за хуманизацията на социалноикономическите отношения, формирането на нови житейски нагласи на индивида. С логиката, че в трансформиращото се общество нараства нуждата от модерно образование, морални, предприемчиви хора, които могат сами да вземат решения в ситуация на избор, притежават способности за сътрудничество и работа в екип, отличават се с активност, подвижност, динамизъм, конструктивност, готовност за межкултурно взаимодействие, чувство за дълг и отговорност за резултатите, за личното и на страната благополучие, за нейния социалноикономически просперитет. При това комплексът от умения за живот в XXI век непрекъснато се разширява и динамично се променя. Едновременно с придобиването на ключовите компетентности все по-осезаема

става нуждата от социална и емоционална интелигентност. Затова през следващите години наред с развитието на STEAM-образованието ще се налага акцентът върху свързващите умения като критично мислене, изказване на информирано мнение, инициативност, насоченост към решаване на проблеми и умения за работа в екип. Ще нараства търсенето на качества на личността като етично поведение, любознателност, адаптивност, лидерство, социална отговорност и приемане на различията. Успехът на личността, както и благополучието на обществото все повече ще се определят от това, в каква степен образованието формира у всеки човек ценности и изгражда ценностно ориентирано поведение. В тази връзка все по-отчетливо се очертава необходимостта от приоритизиране на възпитателната работа, включително социално педагогическата дейност за формиране на ценности и нагласи, усвояването на социокултурни знания и умения, адекватен опит и практика за успешна социализация и адаптация на децата и учениците в обществото на възрастните и формирането им като достойни граждани на България, Европа и на света. Затова през последните години именно в посоката на създаване на подкрепяща и сигурна образователна среда се иницираха законодателни промени, създадоха и прилагат актове и нормативни документи, ус-

тойчиви политики, стратегии и програми, насоки и рамки за развитие на образованието, обучението и ученето в периода до 2030 г. Беше утвърдена и приложена в педагогическата практика Стратегия за възпитателната работа в образователните институции, с ориентация и основна цел формиране на личностни качества, ценности, нагласи и мотиви, които да подпомогнат пълноценното развитие на детето/ученика като личност и член на обществото. Според Стратегията през последните две десетилетия, възпитателната работа се реализира на практика и в детските градини и в училищата, независимо дали тя е назовавана като такава или се определя в рамките на образователната дейност. В същото време липсва ясно изразена позиция по отношение дефинирането и определянето на параметрите на възпитателната работа в рамките на образователната политика, което води до подценяване на значимостта ѝ, изтласкването ѝ в периферията на извършваните дейности с децата и учениците, и става причина за непълноценно използване на потенциала на възпитателните отношения. Това естествено, приведи до нарастване на негативните явления на деформация и отказ от традиционните ценности, замяна на духовността, добротата и толерантността с враждебност, жестокост, култ към насилие, агресия, наркомания и алкохолизация, всевъзможни зависимости от вещества и технологии, престъпност сред всички възрасти и слоеве на обществото, в това число и поколението подрастващи. Превърна ги в пандемия – бедствие, от което почти няма изход, въпреки обективните възможности за неговата превенция и профилактика в подходящи условия, анализирани и доказани преди половин век от нобеловият лауреат проф. др Конрад Лоренц. Това състояние направи актуални и значими педагогическите проблеми, свързани с възпитанието, нравствеността, социалното здраве и зрялост на подрастващите, издигайки необходимостта от методическото осигуряване овладяването и адекватното решаване на задачите и процесите на социализацията и личностното им развитие в средата на ВУЗ, подготвящи кадри в тази област. И в контекст на очакване на обсъждане и диспут за търсене на решения на проблема чрез публикация в началния брой на списанието на ДКПРПС „Наука и образование“ беше направено представяне на съдържанието на социалното образование като система от знания, принципи и правила на съществуване и дейност на индивида в обкръжаващата

го среда и общност в съответствие с установените социокултурни норми и важността на прилагането му в ежедневната практика на професионалната и академичната среда.[1] За съжаление, внезапната поява и заплашително бързото разпространение на заразата от вируса COVID19, с негативните последици и минимизиране на контактите и възможностите за срещи отложи обсъждането на въпроса, но с опора на парадигмата, поставените цели и задачи в приетата през м. февруари 2021г. нова Стратегическа рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Р България за периода 2021 – 2030 г. позволи поставянето му отново в средата на уважаемия форум с надеждата да извика реакции и мнения по темата. С логиката, че факторът взаимодействие, взаимозависимост на процеса възпитание със социалната среда, в която расте подрастващият придобива днес особена острота и актуалност. Както и полагайки се на основните положения на стратегическата Визия, че образованието като социално явление и педагогически феномен можем да разглеждаме като относително самостоятелна система, с основна функция обучението и възпитанието на членовете на обществото, ориентирани към овладяване на определени знания, умения, навици, нравствени ценности, норми на поведение, чиито съдържание се определя от нивото на развитие на социалноикономическите, общественнополитическите отношения, социален и материалнотехнически потенциал и възможности.[3,4] При това, следва да подчертаем, че системата на образованието е значително по-сложна от други, строго детерминирани системи – технически, кибернетически, икономически и т.н. Тя е динамично развиваща се отворена социална система с нормативно-регулативно назначение, способна на самопознание (рефлексия), количествено и качествено обогатяване, перманентно преобразуване под въздействие на промените, протичащи постоянно както в макросоциума, така и вътре в самата система. Осигурява целенасоченото систематизирано овладяване на социокултурния цивилизационен опит на човечеството. Не се натрапва и не лишава никого от правото на свобода на избор, а човек съзнателно избира индивидуална образователна траектория в съответствие със своите образователни потребности и способности. При това хуманистичната и личностноориентирана насоченост на образованието се усилва от неговите характеристики като гъвкавост и динамичност. Като цяло, представлява

съвкупност от взаимно свързани компоненти, структурно и функционално ориентирани към определени професионални сфери и области, което ги диференцира и разграничава едни от други. В този контекст, социалното образование, което по своята същност и съдържание е насочено към обучение и възпитание на личността и ориентирано към професионална дейност в социалната сфера се явява една от профилните подсистеми на образованието, въобще. Като по своя смисъл и насоченост социалното образование е по-широко от общото, тъй като включва не само процеса на обучение и възпитание на личността, нейното целенасочено развитие, но служи и за социалното научаване, социалното формиране и развитие на личността, нейната духовнонравствена култура, позволява ѝ успешното адаптиране към съвременните процеси, преодоляване на трудните жизненни ситуации, изграждане на способности за корекция и реабилитация, пълноценно социално взаимодействие, самореализация и самозащита. При това в основата на новата парадигма на социалното възпитание като системно и целенасочено влияние за духовното, нравственото, естетичното, физическото развитие на личността лежи общата картина на света, свойствена за епохата и интегрираща мирогледните позиции и идеи за същността на социалнопедагогическия процес, за природата на детето, подрастващия, юношата, за целите и задачите на социалнообразователната дейност.

За теоретичното разбиране на възникването, развитието и формирането на социалното образование е важно да се изхожда преди всичко от факта, че човекът като социално същество е продукт на социалните отношения. Или в контекст на парадигмалния подход, отнесен към социалното възпитание, образователният процес има социална насоченост, състояща се в запознаване и адаптация на индивида към всички разнообразни форми на социалното битие – семейство, училище, СМИ, култура, религия, други обществени институции. Всички от указанияте, както и другите форми и прояви на социалното битие са по същество форми на социалността. Последната в литературата се определя като сфера с единна природа, вътрешно присъща (иманентна) не само на обществото, но и на човека като съвкупност и част от обществените отношения. Или социалното е иманентно свойство не само на обществото, но и на човека. Днес, понятия-

ето се използва или в широк смисъл, като отразяващо всякакви социалноикономически, политически прояви; като обективна принадлежност към определено цяло, групово общност, на способност за контакт с представители на това обединение; или изключително тясно, като понятие, свързано само с развитието на социалната сфера на обществото, като принадлежност към конкретна група и жизненост в нейните граници. Според различни автори понятието „социално” има следните основни значения: синоним е на обществото като цяло, организация на човешките отношения; или представлява съвкупността от отношения между хората като представители на различни групи и общности. В този смисъл, при извършването на семантичен анализ на думата „социален ” се стига до заключението, първо, че съществува неразривна връзка между понятията „социален” и „обществен”, и второ – различия в естеството на тези понятия. Ако в даден случай, използвайки понятието „обществено”, имаме работа с абсолютизирането на най-общото, присъщо на тази цялост, то в другия случай – понятието „социално” разкрива структурата на отношения между общото, присъщо на цялото и разделението, характеризиращи частите в цялото и степента на тяхното влияние върху характера на развитието му;

второ, това понятие обозначава съвкупността на отношения между хората в социума като представители на различни общности в него; или обозначава обхвата на държавното(или недържавно) осигуряване условията на труд и живот на хората.

Разбирането на феномена „социално” също ни позволява да твърдим, че от една страна, то се явява атрибут на всякакви социални процеси, а от друга е специална качествена характеристика на социалните отношения.

Най-общо, социалността се проявява на различни нива: на нивото на светоусещане, на ниво на мироглед, на нивото на практическите действия и взаимодействията на хората. Или социалността като свойство на човека отразява способността му да бъде член на обществото източник и резултат от социалното възпитание. И като цяло, социалните процеси са доминираща социалност. В този контекст същността на възпитанието като социален феномен се съотнася със „социалното” в широк смисъл. Под „социално” се разбират общите характеристики на обществото, социалните

групи в него, многоизмерността на света и самото възпитание. Когато държавата и обществото станат инициатор и организатор на образователния процес е съвсем основателно и нормално да се говори за социално възпитание. Тъй като то се фокусира върху решаването на определени проблеми, възникващи у човека в процеса на неговата социализация, при това с помощта на педагогическите средства. И в този смисъл социалното възпитание отразява спецификата на педагогическа подкрепа на индивида в обществото, отчитайки неговите нужди и възможности. Едновременно с това социалното възпитание се опира на разнообразието от фактори и условия на обществото и отразява неговите нужди и възможности, или то съществува като определен социален (културен, икономически, политически, демографски) феномен в процеса на адаптация на човека към света като цяло.

По този начин теоретичният "образ" на социалното възпитание (или феноменът на социалното възпитание) при решаване на задачите на социализация като относително контролируем и спонтанен се характеризира като най-важния, основен приоритет в образованието; като организация на образованието в социална среда, която представлява "полето" на социалната самореализация на човека за прояви на неговата инициатива, самостоятелност, творчество. Затова и индивидуалната неповторимост на всяка личност е резултат от въздействието на нейната социална среда. Теоретичният образ социалното възпитание се развива в контекста на хуманистичната парадигма за целостта, откритостта на личността, формирана не само в резултат на взаимодействие с околния свят, но и сама по себе си е източник на активност.

Социалното възпитание обхваща и съответно разглежда почти всички сфери на социалния живот и дейности – семейство, общество, спецификата и особеностите на средата, общността. В хода на социалното възпитание се осъществява преобразуване на заобикалящата среда, формират се хуманни отношения, във възпитателния процес е включен целият комплекс от средови влияния.

И така, какви изводи могат да бъдат направени чрез разбиране на "образа" на социалното възпитание в контекста на теорията на социалната педагогика? Какви са съвременните тенденции в развитието на социалното възпита-

ние, които едновременно характеризират неговия "образ" като теоретично разбиране на неговата същност и съдържание?

1. Процесът на социално възпитание като отражение на социалноикономическата ситуация в края на ХХ началото на ХХІ век изпитва от гледна точка на тяхното развитие и съответната ефективност прякото или косвено влияние на различни фактори, най-често от социално естество. Това са високата заетост на родителите от една страна, или повишеното ниво на безработица в отделни региони от друга, и следователно минимално време, отделено за смислена, педагогически издържана и богата комуникация с децата; ниско културно и образователно ниво на значителна част от възрастните (родителите, на първо място), както и асоциален начин на живот на много семейства; лошо развитие на инфраструктурата в отделни места, ниско качество или липса на навременна и систематична медицинска помощ и др. недостатъци с подобен характер.

2. Социалното възпитание в смисловата и организационната си основа се основава на следните положения:

- държавнообщественият характер на взаимодействие на всички социални сили на макро, микро и мезосоциума като главен компонент на възпитателното пространство, на цялата възпитателна система в социалната среда; при което социалното възпитание разглежда целите, съдържанието, начините и средствата за възпитание на човека, влиянието на обществото върху човешкото поведение и нагласи в широк спектър от социални взаимодействия, в различните условия на социалния живот и околната среда;

- прилагане на личностновъзрастовия подход в процеса на създаване на благоприятна среда за възпитание, укрепване на духовните контакти между възпитатели и възпитаници въз основа на сътрудничество, сътворчество, съвместно съществуване; насърчаване на обучаемите към саморазвитие, самообразование;

- създаване на възпитателен стил, начин на живот като стимул за развитието и самоусъвършенстването на детето и подрастващия, целенасочена и системна организационна педагогическа работа за развитие на възпитанието, свързване на духовния живот на детето с живота на семейството, училището, родния край, страната при максимално използване на възможностите на обществото, народната педагогика.

3. Социалнопедагогическият аспект на социалното възпитание отразява разбирането на възпитателната цялост на средата и се състои в точното съотнасяне на субекта на организация на възпитателната работа, обекта и средствата на различни нива: социалнопедагогическо, психологопедагогическо, методическо. Субекти на социалнопедагогическо ниво са социалните институции на възпитание, другите учреждения и ведомства, ангажирани с него; а негов обект е между ведомственото въздействие в хода на социализацията на подрастващите поколения. Като механизъм за постигане на поставените цели служи педагогическата интеграция възпитателните сили на обществото в различни форми. Структурата на психологическопедагогическото ниво включва: субект възпитател, социален педагог, медиатор/социален работник. Обект – конкретната личност в единство с обкръжаващата я общност и среда. Средствата – служат за осигуряване на всеки възможност за комфортен престой в социалната среда, при което субект на своя та среда е индивидът, а самата социална и природна среда става източник на неговото развитие. Методическото ниво отразява органичната взаимовръзка и взаимозависимостта на субекта и обекта в социалната среда, при което е възможно самото прогресивно развитие на социалното възпитание.

4. Една от водещите тенденции на социалното възпитание в съвременни условия е поставяне на фокус своевременното откриване, идентифициране и ефективното решаване на проблемите, възникващи у конкретния човек, възпитаник, в конкретното семейство, в микросоциума, в обществото като цяло.

5. Социалното възпитание е фокусирано върху изпълнение на сложна (медикопсихологопедагогическа) диагностична функция на ранен етап от развитието на личността на ниво семейство и самата личност; и е предназначено да осигури превантивна профилактика на различни видове отклонения – в нравствено-морален, физически, психологически, социален план.

6. Социалното възпитание се развива и усъвършенства според законите на диалектиката. Това предполага научен метод за познаване на личността в системата на взаимодействията ѝ в обкръжаващата я среда; организация на възпитателното пространство за личностно развитие; различни форми на организация на живота, интерактивни начини за организиране на

образователния процес, форми сътрудничество в средата.

Разбирането и осмисляне на възникването, формирането и развитието на социалното възпитание (неговия „образ“ като теоретично представяне) позволя да считаме, че:

- социалното възпитание е елемент от социокултурния порядък, върху който се проектира като целенасочено организирана дейността на възпитателните (педагогическите) институции, както и на обкръжаващата среда, традициите, специфичния времеви етап на развитие на обществото;

- определящата основа на социалното възпитание са духовните и моралните ценности, а запознаването с тях е целта на социалното образование;

- мисията на социалното възпитание е да създаде необходимите, най-благоприятни условия за пълноценна самореализация, саморазвитие на конкретния човек, неговата самоактуализация в непосредствената среда на обкръжение, предаването на социален опит от поколение на поколение, в създаване то на възпитателна среда в непосредственото обкръжение на личността; при формирането на социално одобрени, на социално значими групи и колективни норми, ориентации и ценности; в преодоляване на социални отклонения, осигуряване на социалнопедагогическа подкрепа и защита на децата, преодоляване на социалната дезадаптация.

Въвеждането и прилагането на социалното възпитание в социалнопедагогическата практика, ориентирането на социалновъзпитателните компетенции на специалистите социални педагози, възпитатели, медиатори, социални сътрудници и работещите в педагогическите учреждения от различен тип и специализация налагат срочната необходимост от постоянно теоретично и практическо осмисляне на проблемите на социалното възпитание, създаването на подходящи условия за използването на ефективни методи и форми в съответствие с базисните му принципи и цели в образователното пространство, за оказването на индивидуална помощ в личностното развитие и успешната социализация на подрастващите, за надеждното осигуряване и гарантиране социалното благополучие на обществото като цяло днес и в дългосрочна перспектива. И тъй като процесът на формиране и развитие личността на детето/подрастващият се осъществява в конкретна социална ситуация, характеризизи-

раца се със своеобразие, специфика и неповторимост на връзките и въздействията на факторите и обстоятелствата от обкръжаващата го действителност, от особена важност е нейното познаване и оптимален подбор на нужните параметри на образователното пространство, резонансно настроени на личните му потребности и нагласи, възможности и потенциал. Или създаване на индивидуален модел на образователно пространство, позволяващо постигане на оптимално взаимодействие между всички субекти на образователни дейности и социално възпитание. Като социален конструкт, индивидуалното образователно пространство осигурява израз на субективните заложби, качествата и способности на подрастващия, допринася за изява на всички основни параметри на съществуване на личността му. Като средства и условия за ориентация на индивидуалното образователно пространство на личността са нейните качества на многоизмерност, разнообразие, неповторимост и цялост. В качеството на технологичната основа за моделиране на индивидуалното образователно пространство приемаме формираната и утвърждаваща се в социалната педагогика днес алтернативност, междудисциплинарен подход, нееднозначност на формулиране на задачите и търсенето на нелинейни решения, основани на синергетиката, откриваща нови принципи за изграждане на еволюиращото чрез развитие на съставните му части цяло. И подобна сложна система като индивидуалното образователно пространство не се нуждае от «силово» управление. Защото адекватното на нуждите и исканията на личността образователно пространство от една страна се явява един от най-важните фактори, ускоряващ или възпиращ процеса на самореализация на личността, на социалното ѝ формиране, а от друга необходимо условие и предпоставка за успешното развитие на този процес. Това е обективна социалнопедагогически реалност, която представлява съвкупност от материални, политически, идеологически и социалнопсихологически фактори, непосредствено взаимодействащи с личността в процеса ѝ на живот и практическа дейност. Умението за създаване на технология за проектиране на тази специфична възпитателна среда е и признак за педагогически професионализъм и майсторство, изградени при обучението във ВУЗ, утвърждавани и усъвършенствани последователно и активно, целенасочено и творчески в реалната практика. Днес,

проектирането в образователното пространство е отговорно, социално значимо явление, придобило характер на специален културен тип дейност, социалнопедагогическа трансформация на образователните системи и институции. Социалнопедагогическото проектиране развитието на образованието на настоящия етап се състои в кардиналната педагогизация на съзнанието на различни социални субекти, което ги прави истински участници в възпитателните процеси в образователното пространство на района, града, региона или индивидуално. По този начин се формира педагогическата общественост, извършва се "педагогизация на социалната среда", основите на която са положени в началото на XX век от класиците на социалната педагогика и техните последователи у нас. Но колкото и богато, разнообразно, съдържателно и многоизмерно в различни отношения да е образователното пространство, конкретната личност избира от него само онези компоненти, които се съгласуват и влизат в „резонанс“ с неговите естествени нужди. В резултат, комбинацията от тези компоненти и степента на тяхната положителна ориентация определят и ефективността на социалното възпитание. В подобен аспект с определяне на закономерностите на построяване на индивидуалното образователно пространство на детето/подрастващия може да се създаде механизъм за инструментално въздействие на процеса на развитие на личността и социалното ѝ изграждане не само в средата на институционалното образование, но и в рамките на цялото социално пространство, усвоено от личността и разширявано с цел самоопределяне, самоактуализация и саморазвитие. Методическото и учебно-научно осигуряване реализацията на този социалнопедагогически подход и модел в академичната среда на ВУЗ ще бъде положителния и настойчиво очакван отговор в реализация на мерките за модернизирани и издигане на качеството на подготовка и дейност на педагогическите специалисти, осъществявани на различни властови нива и сфери на политики, цели и въздействия за повишаване на ефективността на образованието, възпитанието и социализацията на подрастващото поколение през последните години.

А увереност в правилността на разсъжденията и изложението дотук са следните аргументи:

* социалното възпитание се осъществява чрез предметно-съдържателното и организационно взаимодействие в рамките на цялостно

образователно пространството на всички социални институти, отворената образователна среда и самата личност като активен субект на този процес;

* пространството на предучилищното и начално училищно образование е един от фундаменталните, водещи фактори за социалното възпитание на децата и подрастващите;

* образователното пространство като системен обект е многоизмерно и структурирано последователно от макро до регионално и индивидуално ниво, и олицетворява съвместната дейност на институти на самата образователна система, другите социалновъзпитателни организации и отворената социалнообразователна среда;

* индивидуалното образователно пространство на възпитаника/ученика на личностно ниво съдържа ресурса не само на образователната институция, но и на другите социални институти – семейството, обществената среда, както и образователните възможности на самата личност;

* успешното развитие на съвременната прак тика на социалното възпитание се определя от пълноценното използване на възпитателните възможности не само на институционалната сфера на образованието, но и на цялостното образователно пространство, взаимодействието и подобряването на възпитателната дейност на всеки субект, което допринася за създаването на необходимите и достатъчни условия за саморазвитие на личността;

* възпитателната дейност на субектите на интегралното образователно пространство е взаимно детерминирана. Социалната среда действа, от една страна, като прогностичен

фон, върху който се разгръща възпитателната дейност на всички социалнопедагогически институти, а от друга като потребител на „продуктите“ на тази среда;

* съдържанието и технологиите на възпитателната дейност на всички субекти на образователното пространство са лично ориентирани и представляват определен набор от различните възпитаващи модули.

Литература

1. Дичева, Е. Социалното образование като необходим и задължителен компонент от професионалната квалификация на съвременния специалист, акад. сп. „Наука и образование“ №1 2019, стр.12 21

2. <https://nio.government.bg/wpcontent/uploads/2021/08/HARAKTERISTIKANAKACHESTVOTO.pdf>

3. <https://mon.bg/bg/> Стратегическа рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България (2021 2030) (публ. 11.03. 2021 г.)

4. <https://mon.bg/bg/> Стратегия за възпитателната работа в образователните институти (2019 2030) (публ. 21.04.2019 г.)

Елена Дичева;
Университет „Проф. д-р Асен Златаров“- Бургас,
ФОН
Кат. „Педагогика и методикана обучението“ di4_el@abv.bg



ПРАВНОТО ВЪЗПИТАНИЕ И КУЛТУРА КАТО ФАКТОР ЗА СОЦИАЛИЗАЦИЯТА НА ПОДРАСТВАЩИТЕ

Елена Дичева

THE LEGAL UPBRINGING AND CULTURE AS A FACTOR FOR THE SOCIALIZATION OF ADOLESCENTS

Elena Dicheva

ABSTRACT: *The article deals with issues related to legal culture and upbringing as a prerequisite for the effectiveness of socialization of modern adolescents. Using the methodology of analysis and generalization of research and publications, legislative and regulatory documents, comparing the opinions of various authors and experts on this issue, the content and features of concepts are clarified, their structure is considered and the relationship between them is substantiated. The legal culture of the personality as part of the general culture is clarified, the seriousness and role of her legal socialization and competence for the well-being of society as a whole is emphasized.*

Keywords: legal culture, legal education, socialization, adolescents, educational space, socialization institutes, family, parents, teachers, society, educational actions

Безспорно отличителна черта и неотделима характеристика на цивилизоваността на всяко общество е нивото на правна култура на неговите граждани. А правната култура като отношение към социалните норми и основа за поведение е сред най-важните фактори за социализация на личността, формирането и реализацията на индивида като член и гражданин на обществото със съответен статус и признание в него. Като част от общата култура както на отделния човек, така и на обществото тя се формира под въздействието на множество фактори от субективен и обективен характер. Развита и установена исторически правната култура представлява система със сложна и многослойна структура, изградена от множеството различни духовно-нравствени, морални и социални ценности, чието приемане мотивира хората както към положително социално поведение без външна намеса или принуда, така и гарантира осъществяването на ефективна превенция спрямо склонните или изкушените да прекратят границите на позволеното и законността по силата на лични подбуди или под влиянието на околната социална среда. В тази връзка въпросът за правното възпитание и култура на младото поколение придобива особено значение в условията на тран-

сформиране и развитие на обществото и институциите му през последните десетилетия. Навлизайки в дълбоките води на океана на живота подрастващите безусловно трябва да бъдат подготвени за спазването на съществуващите правила и ред, запознати с границите на допустимите отклонения при определени обстоятелства или промени и наясно с нарастващата социална отговорност при отказа за съблюдаването на установените норми. Внимание върху мястото и ролята на правното възпитание на подрастващите поставят оценките и препоръките, указанията и изискванията на утвърдените и прилагани в педагогическата практика основополагащи документи Стратегия за възпитателната работа в образователните институции от 2019г. и последвалата я Стратегическа рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в периода 2021-2030 г., чиято ориентация и основна цел е формиране на личностни качества, ценности, нагласи и мотиви, които да подпомогнат пълноценното развитие на детето/ученика като социално активна личност, способна компетентно и отговорно, съзнателно и достойно да изгражда взаимоотношения с околните и обществото като цяло. И в това следва да им помага целенасочената системна работа по правно възпитание в образователното пространство,

създаването на система за правно просвета и образование в него. Актуалността на възпитанието в правна култура на подрастващите като фактор за социализацията им се обяснява и с факта, че от последното десетилетие в края на ХХ век насам се появи и разрасна тревожната ситуация с такива явления като детска безпризорност, поведенчески отклонения и правонарушения, култ към насилие, престъпност и наркомания, имащи силен социален резонанс заради разрушителния си ефект върху бъдещето на обществото. Множество изследвания в полето на различни области и сфери на науката и практиката показват засилване на тревожността, раздразнението, nihilизма, агресията при подрастващите, разрастване на тенденцията на negliжиране или отказ от грижи и изоставяне на децата от семействата с нарушен микроклимат и неблагоприятен социален статус, попадналите в рисково или критично житейско положение. Изследването на проблема за формирането на правна култура и възпитание е от особено значение за науките като педагогика, психология, юриспруденция, социология, философия и явно има комплексен характер, поради което съществува определена празнота на системни, междудисциплинарни, интегрирани през призмата на социално-правното образование разработки и публикации. При това в обема на откритите при библиографската справка ограничен брой материали по темата преобладава авторското становище и позиции на проф. Коларова Ц., която компетентно и пристрастно разглежда и представя последователното развитие на тематиката – от история на възникване и развитие, през определения за същностни елементи, цели и функции до трансформацията в „... много специфична черта на модерния демократичен тезис за гражданско образование” [1 - 5] като подкрепа и развитие на тезите на проф. В. Гюрова по въпроса преди това. [11] Интерес и ориентация към социално-правната проблематика като обществено полезна и значима проявяват и усърдно развиват и защитават в разработките си неколцина млади, начинаещи изследователи, ангажирани с проучването и популяризирането, разпространението и успешно-то протичане на процесите на формиране на правна култура в обществото ни. [10,13,14] При това особено впечатление направиха констатациите и тревожните заключения на прощаващ автор – аналитик и експериментатор, достигнати в резултат на сравни-

телен анализ на учебните планове за подготовката на бъдещите възпитатели и учители в 4 водещи педагогически факултета за липсата на достатъчно внимание към проблемите на социално-правното знание и на качеството на методиката на обучение по него, степента на формиране на правна култура в процеса на усвояване на съответните учебни дисциплини. [12] С предположение и обяснение за вероятната причина в необходимостта от многослоен и многофакторен анализ и осмисляне, синтез на сложните закономерности при проследяване и обосноваването на взаимовръзките и взаимозависимостите, съотношението между компонентите и механизмите на категориите и явленията при изучаване и интерпретиране на проблемите на правната социализация на личността, липсата на теоретико-методологически фундамент, опит и школа в направлението на социология на възпитанието, на образованието и на педагогическата социология въобще. Затова с намерението за допълване и уточняване на позициите чрез теоретичен обзор и систематизация на нормативно-правни документи, публикации и идеи, разработки и позиции на различните изследователи и автори ще представим собствено отношение и интерпретация на съдържанието на понятията „правна култура”, „правно възпитание”, „правна социализация” и връзката помежду им.

Разбирането за правната култура като специална, качествена характеристика и състояние на обществения живот се формира окончателно през ХХ век в качеството на своеобразна форма за въздействие върху индивидуалното и обществено съзнание за формиране на определени възприятия и представи, създаване на нагласи и съвкупност от норми и общовалидни модели за поведение в обкръжението и средата, където се реализират разнообразните социални взаимодействия и взаимоотношения. В този смисъл правната култура на обществото е част от общата културна среда, която формира цялостно ценностната и мотивационна система за поведение на личността. И тук познанията за правото са елемент от общата култура на всеки отделен член на обществото. На тяхна база се формират ценности и определени нагласи и модели за поведение, които в общия случай са толкова по-адекватни на обществените очаквания и изисквания, колкото по-висока е индивидуалната правна култура. От тази гледна точка, правната култура като система от духовни, морални и правни ценности

се изразява в постигнатото ниво на развитие на правната действителност, реализация на нормативните правни актове, степен на правното съзнание, в съответствие с което се формира законосъобразен начин на живот и се осъществява правното регулиране на обществените отношения. В индивидуален план правната култура е усвояване на правни ценности, които се превръщат в собствена характеристика на личността и мотивират нейното поведение в обществото без външна намеса или принуда, по мнението на проф. С. Матеева [7]. Или правната култура на личността е знание, разбиране и съзнание за изпълнението на изискванията на правото в ежедневната дейност на човека. При това, индивидуалната правна култура, както и правната култура на обществото е вътрешно сложно явление, което е многопластово и нееднородно. Характеризира се със следните показателни: наличие на правна информираност, познаване на действащото законодателство; наличието на мотивация и нагласа, минимални практически умения и способност за използване на тези знания в конкретна житейска ситуация; съзнателното спазване и изпълнение на изискванията на правните норми; законосъобразна правна дейност на отделното физическо лице.

Правната култура е цел, съдържание и резултат от правното възпитание. Тя се формира от най-ранна детска възраст, когато в условията на семейството и по-късно в детските заведения и училище подрастващият започва да възприема, осмисля и спазва определени правила на поведение. В този период от живота си малкият гражданин усвоява първите букви от правната азбука, наред с азбуката на моралното поведение. Акцентът е върху отношението към правилата на поведение, с които детето непрекъснато се сблъсква, а именно да бъде честно, справедливо, да уважава възрастните, да цени труда на другите, да не обижда слабите, да умее да се притече на помощ. Тези изисквания за отношения и поведение за децата са морални и правни, тъй като те не правят разлика между морално допустимо и законно. И както показват редица изследвания тази граница е трудно уловима за децата и в по-горна възраст, характерно особено за малолетните правонарушители. Това е резултат от пропуски в правното възпитание, осъществено в семейството и в образователната среда. Съществена роля тук има моралното и правно поведение на възрастните. Не е достатъчно само обучението в морално и правно поведение, а

примерът и образецът на такова. В противен случай у подрастващите се създава формално и често пренебрежително отношение към правните предписания или заключението, че „законът е едно, а животът - нещо различно”. Така например, по закон трябва да се наказват клеветата, обидата, уронването на достойнството, побоя. За съжаление обаче осъдени за такива действия в действителност няма. Както и трудно бихме открили родители, осъдени за подобен род действия, та дори понякога и към собствените им деца. И в този смисъл е удачно предложеното за въвеждане на понятие „морално-правна култура”, тълкувана като „исторически развиваща се система на създадени от човека материални и духовни ценности, социокултурни норми, начини на организация, стил и маниер на поведение и комуникация, процес и резултат на неговата морално-правна дейност, социално значима по своята същност и позволяваща развитието и промяната на съзнанието, светогледа и вътрешния му мир”. [15]

Логиката на нашето изложение определя задачата да акцентираме върху централното, ключово в педагогиката понятие „възпитание”. Анализът на специализираната педагогическа литература по проблема разкрива няколко подхода. [8,9, 11] При това, приемаме за универсална и безспорна дефиницията на колектива наши водещи учени под ръководството на чл.-кор. проф. Л. Димитров, тълкуващ възпитанието като процес на целенасочено формиране на личността в условията на специално организирана образователна система, осигуряваща взаимодействието между участниците в процеса. Въз основа на тази дефиниция на понятието „възпитание“ интерпретираме възпитанието на правната култура като целенасочен, специално организиран процес на формиране на правно съзнание у подрастващия, необходим за успешната му социализация. В този аспект, възпитанието на правна култура на подрастващите може да се разглежда като структурен елемент на механизъм на възпитателно взаимодействие и средство за влияние върху правосъзнанието и поведението, като някакъв етап от социализиране на личността, включващ в себе си не само целенасочено въздействие върху индивида, но и спонтанни процеси, които оказват влияние върху него. При това не може да се изключи въздействието на стихийните елементи върху възпитанието на правната култура, поради което изучаването им не трябва да бъде изолирано. В процеса на възпитание се формират

личностните качества, необходими за успешната правна социализация. Всичко казано по-горе означава, че правната социализация на индивида е процесът на неговото формиране под въздействието на различни фактори, включително икономически, политически, правни. В този смисъл социализацията е многостранен процес, който обхваща всички сфери на живот на индивида, т.е. представлява социална категория с конкретно определен резултат. Социализацията на личността ще бъде успешна, ако процесът на подготовка на подрастващия за живот способства насърчаване и утвърждаване на ценностни ориентири, търсене на оптимална комбинация на своите ценности и изисквания за социална роля, развитие на умения за рефлексия и оценка разбирането на личните морални ценности. Съвременното общество формулира твърдо изискванията към личностните качества на индивида. В бъдеще самата личност ще направи избор при определяне на начините на собствен процес на социализация. Социолозите, психолозите и педагозите различават следните фактори за социализация на индивида: семейство, връстници, среда, училище, СМИ, различни обществени групи и обединения. Считаме, че възпитанието на правна култура се явява фактор за социализацията на подрастващия и прониква във всички горепосочени фактори. В съответствие с мнението на проф. Коларова Ц. и проф. Кутева В. „факторът на социализация“ разбираме като условие за овладяване на система от правни знания и умения, необходими на човек за живот в конкретно общество. [5,6] В този смисъл възпитанието на правната култура е фактор за социализацията на подрастващите, причина, която влияе върху съдържанието и резултата на процеса. Ние разглеждаме понятието „правна социализация“ като процес на усвояване от подрастващия на знания, ценности, социални норми, умения и овладяването на социални роли, които му позволяват да извършва социално-културни дейности и функционира като пълноправен член на обществото. Процесът на социализация е насочен към установяване на правилни взаимоотношения с околните други, към познаване на света и себе си. В процеса на живот на човек се променят формите и видовете дейности, които формират основата за социализация на личността.

Основното средство, допринасящо за ефективното възпитание на правна култура са правните учебни дисциплини. Проф. Матеева С.

смята, че правото има значително образователно въздействие и е в състояние да формира определен модел на поведение на човека в обществото: „... Правото представлява съществен психологически фактор на социалния живот и развитие на духовната култура и затова неговото значение е двойно – мотивационно и културно-възпитателно, педагогическо“. [7]

Ефективността на процеса на възпитание на правна култура зависи от това колко добре родителите, педагозите, служителите на правоприлагащите органи и социалните институции познават и диагностицират реалното ниво на правно съзнание на подрастващия, неговите познания и представи в областта на правото, придобитите от него правни знания и умения, отношения към законите, към спазването на определени норми. Всичко това доказва значимостта, ролята и мястото на социалното възпитание в теорията и практиката на социалната педагогика.

Литература

1. Коларова, Ц. Същност на правното възпитание. – Обществено възпитание №1 2011, стр. 9-16
2. Коларова, Ц. Студии по социално-правно образование, изд. ЕКС-ПРес, Габрово, 2012.
3. Коларова, Ц. Сродни понятия на правното възпитание. – В: Формиране на гражданина и специалиста в условията на университетското образование. (АПСС). Т.1 стр. 90-94, ЕКС-П РЕС, Габрово, 2012
4. Коларова, Ц. Основни социално-правни концепции на ХХ век. – В сборник научни трудове от Годишна унив-ска научна конф-я: т. 8 стр.132-138, ИК НВУ „В. Левски“, В Търново, 2013
5. Коларова, Ц. Развитие и цели на правното възпитание. – Дни на науката`2011(СУБ-клон В Търново), стр.225-232, Фабер, ВТърново,2011.
6. Кутева-Цветкова, В. Социалното възпитание в контекста на социализацията, - Акад. сп. „Педагогически алманах“ 2007 т.15 брой 1,стр. 37-45, В Търново, 2007.
7. Матеева, С. Правната култура и възпитание – Юридическо списание на НБУ бр.4, 2014.
8. Педагогика – част първа: Теория на възпитанието (II-ро изд.), авт. колектив под ред. на Т. Попов, ИИК „Везни“, С., 2007.

9. Радев, Пл. Традиции и съвременност в образованието (Щрихи за дискусии), Унив. изд. на ПУ „Паисий Хилендарски”, Пловдив, 2015.

10. Стойкова, П. Правната култура в условията на глобализация Проблеми на постмодерността, Том VI, Брой 3, 2016

11. Теория на възпитанието (III-то доп. и прераб. изд.), чл. Кор., проф. Л. Димитров и колектив, „ВЕДАСЛОВЕНА – ЖП „Авангард Прима”, С., 2016.

12. Филева, Св. Правното знание в учебните планове на специалностите от професионално направление „Педагогика” и „Педагогика на обучението по ...” (Сравнителен анализ) - В: Сборник доклади на трета докторска сесия, стр. 75-90 ПФ на ВТУ „Св. Св. Кирил и Методий”, ВТърново, 2016.

13. Чутуркова, Кр. Теоретични и емпирични характеристики на правната социализация на подрастващите. – В: Научни трудове

на Института за държавата и правото, Том VIII, , с. 15, С., 2013.

14. Чутуркова, Кр. Правната социализация и правното съзнание на подрастващите - В: Научни трудове на Института за държавата и правото, Том X, с.98, С., 2015.

15. Чутуркова, Кр. Фактори, оказващи влияние върху правната социализация на подрастващите, автореф. на дис. труд, БАН - Институт за държавата и правото, С., 2019.

Елена Дичева;
Университет „Проф. д-р Асен Златаров”- Бургас,
ФОН
Кат. „Педагогика и методика на обучението”
di4_el@abv.bg



ДИЗАЙН МИСЛЕНЕТО КАТО ОБРАЗОВАТЕЛНА ПЕРСПЕКТИВА

Надежда Калоянова

DESIGN THINKING AS AN EDUCATIONAL PERSPECTIVE

Nadezhda Kaloyanova

ABSTRACT: *The article reviews design thinking as a large-scale interdisciplinary approach and business practice. The origins and philosophical foundations of the approach are clarified. The reasons for entering design thinking in the educational sciences are considered. The possible benefits and ways to use the approach in pedagogical practice are substantiated.*

Key words: design thinking, education, methodological approach

Въведение

Дизайн мисленето (Design Thinking) възниква в сферата на иновационния мениджмънт, където се счита за актуална антропоцентрична методология, изразяваща хуманистичния възглед към продуктите и пазара. В бизнес речника понятието навлиза масово след популяризирането му от Тим Браун от IDEO – консултантска компания в областта на дизайна, архитектурата и иновациите (IDEO, 2020). От 2005 г. САП (SAP) започва да прилага дизайн мисленето като философия за решаване на проблеми и като новаторски подход, при който крайният потребител е на фокус и в резултат проектирането и разработката на нови продукти води до желани и харесвани от потребителите услуги. Основателят на САП – Хасо Платнер, става инвеститор и съосновател на „Училището по Дизайн мислене“ към Университета в Станфорд (d.school.stanford, 2022).

Най-елементарната интерпретация на понятието е „мислене като дизайнер“ (Johansson & Woodilla, 2010; Cross, 2011) и засега то има по-скоро обяснителна, отколкото строго научна дефиниция.

Сред най-популярните интерпретации е тази на Браун, който обяснява дизайн мисленето като процес на развиване на „чувствителност към методите на дизайнера“, така че да се търсят решения, които едновременно отговарят на нуждите на хората и съответстват на налични технологични и финансови ресурси (Brown, 2008).

Дизайн мисленето се базира на експериментиране, което се случва бързо, включва потребителите, дава възможност за различни ефективни решения, а неуспехът се приема като възможност за учене и обогатяване на опита (Liedtka & Ogilvie, 2011).

Поради наличието на дейности като наблюдение, сътрудничество, бързо учене, визуализация на идеи, прототипиране, тестване и анализ на базата на „проба и грешка“, някои автори разглеждат дизайн мисленето като метод за генериране нови идеи и иновации (Deserti & Rizzo, 2014; Martin, 2009; Lockwood, 2010).

Други се фокусират върху потенциала на процеса на дизайн мислене за развиване на по-дълбоко контекстуално разбиране на проблеми и идентифициране на съответни възгледи за решението им, което дава основание да го определят като интегративен подход за решаване на сложни проблеми (Gruber et al., 2015; Nedergaard & Gyrd-Jones, 2013).

Възможно изчерпателна дефиниция е дадена от IDEO: „Дизайн мисленето е ориентиран към човека подход към иновациите, който използва дизайнерски инструментариум за интегриране на нуждите на хората, възможностите на технологиите и изискванията за успех в бизнеса.“ (IDEO, 2020).

В изложения контекст Van Patter обобщава, че що се отнася до дизайн мисленето, най-важното е да се разберат връзките между контекста и методологията, което означава, че самият подход е вариативен и трябва да се променя в зависимост от мащаба на предизвикателството

и за всеки отделен случай трябва да се използва подходящ набор от методи, като инструментариумът в различните етапи на процеса се различава (Van Patter, 2015).

Поради фокусирането към човека се подчертава, че основното, което различава дизайн мисленето от други методи за решаване на проблеми и развиване на иновации, е емпатията. Тя се счита за ключов фактор в процеса на дизайн мислене, както и за важно качество на участниците в процеса (IDEO, 2020; d.school.stanford, 2022).

Произход и развитие на понятието „дизайн мислене“ (Design Thinking)

Консолидирането на две понятия в единното понятие „дизайн мислене“ има своите специфики и предизвиква разнообразни научни мнения. Ето защо е необходимо да се изяснят тезите за произхода и съвременните интерпретации на дизайн мисленето.

Актуалните проекции на идеята за разглеждане на дизайна като интердисциплинарен подход могат да се припишат на трима автори – Доналд Шьойн, Брайън Лоусън и Питър Роу, които – макар и от различна перспектива, стигат до идеята, че дизайнът надхвърля инженерството, архитектурата и сродни дизайнерски дисциплини и може да се разглежда като универсален подход за анализ и трансформиране на заобикалящата действителност. Нещо повече, още в трудовете си от края на 80-те и началото на 90-те години Лоусън и Роу използват термина „дизайн мислене“ (Rowe, 1987; Lawson, 1990). Шьойн използва термина „отражение в действие“, но и в двата случая авторите се позовават на начина на виждане и разбиране на света, докато се работи за постигане на желана промяна.

Важно е да се подчертае, че посочените автори и техните последователи употребяват думата „дизайн“ както като глагол – в смисъл на „проектиране, изграждане“, така и като съществително – в смисъл на „модел, прототип“ на нещо.

Тримата автори изграждат сходна концепция за универсалния потенциал на дизайн процеса, в центъра на който е самият дизайнер със своите способности. Самият процес включва „рамкиране“ на проблема, изграждане на стратегически подход към нови ситуации чрез свързването им с предишен опит, необходимостта от повторение (итерация) и значението както на дивергентните, така и на конвергентните мисловни процеси (Schön, 1983; Rowe,

1987; Lawson, 1990). Най-общо дизайнът се обяснява като способността на дизайнера да разпознава възможностите за подобряване на текуща ситуация, в която проблемът, който трябва да бъде решен, не е изрично дефиниран. При дефинирането на проблема, дизайнерът го рамкира. Докато навлиза в дълбочината на проблема, отделяйки внимание на спецификите, които го правят уникален, дизайнерът може да търси прилики със ситуации от предишния си опит, за да подпомогне изграждането на стратегия за проучване и интервенция (Schön, 1983). Оформянето и развитието на проблемите паралелно с търсенето на решения всъщност се основава на преразглеждане и реструктуриране на идеи чрез повторение (итерация) (Dorst, 2011; Goldschmidt & Rodgers, 2013; Steen, 2013).

Вникването в идеите за дизайна като интердисциплинарен процес предизвиква въпроса, какво различава дизайна от технологията. Едно възможно обяснение дават Рител и Уебър (1973). Те считат, че проблемите, с които се сблъскват технолозите, са добре структурирани и могат да се решават рационално на база научни принципи и с доказани стандартни методи, като чрез решенията винаги се стига до верен или неправилен отговор. За разлика от тях, проблемите в дизайна са зле-структурирани и сложни, търсенето на решения при тях не е релевантно на утвърдена логическа последователност, изразена чрез алгоритъм или методология, както и при тях са възможни много на брой и еднакво ефективни решения. Следователно отправната точка и стратегиите за решаване на проблеми са различни при дизайнерите и технолозите, което може да доведе до неефективност на решенията и иновациите (Maciver et al., 2016).

Различни автори се обединяват около идеята, че дизайнът има интегрираща роля между предметни или изследователски области, където може да възникне конфликт между опита, подходите и идеите на различни специалисти и е ключов фактор за изграждане на интердисциплинарни мрежи. Например дизайнът се счита за област, която обединява технологични дисциплини и изкуства. В определени бизнес организации дизайнът е връзката между технологията, научноизследователска и развойната дейност и мениджмънта (Lorenz, 1990; Rassam, 1995; Verganti, 2006). Това е основание дизайн мисленето да се определя като мащабен метод, който обединява творчест-

вото, технологиите и търговията, превръщайки нуждата в търсене на решения (Brown, 2009). Заслужава внимание твърдението, че „в дефинициите на технологията имплицитна е идеята за „дизайн“, тъй като дизайнът не означава просто изобразяване чрез сложни чертежи и модели, а предимно осъзнаване на проблемите, изясняване на идеи и критична оценка на алтернативни решения (SCAA, 1995). В същия източник ясно се подчертава, че взаимовръзката между двете понятия не е съподчинителна, а се изразява в два аспекта не един и същи процес. Докато дизайнът отговаря на въпроса „Как да изглежда нещо?“, технологията довършва процеса в отговор на въпроса „Как да се направи?“ (SCAA, 1995).

От позицията за единоедействието на дизайн и технология в процеса на дизайн мислене, следват и различните интерпретации на мисленето като психичен процес в рамките на подхода. Шьойн счита, че в основата на дизайн процесите изобщо стои дивергентното мислене, тъй като то е свързано с въображението и интуицията, които „отварят“ проблемното пространство, докато конвергентното мисленето е свързано с логическо и рационално мислене, които стесняват възможните решения (Schön, 1983 г.).

Според Martin, дизайн мисленето е продуктивна комбинация от аналитично и интуитивно мислене (Martin, 2010).

Nussbaum счита, че дизайн мисленето може да се използва като инструмент и подход в творческото мислене (Nussbaum, 2013).

Практиците в областта на дизайн мисленето, твърдят в популярни сайтове, че латералното мислене е характеристика на дизайна, която може да бъде разгърната в различни контексти и да допринесе за генериране на нови идеи (Maciver, 2016). По този начин, самото дизайн мислене се определя като „мислене извън кутията“, но без да се пренебрегват по-конвенционалните практики за решаване на проблеми. Твърди се, че то разчита едновременно на интуицията, на въображението и на опита да се разпознават модели, на изграждането на емоционално смислени, но и функционални идеи, които се изразяват с невербални или символни средства (Lowson, 1990; Cross, 2011).

Някои автори обръщат внимание на съществената роля на критическото мислене в дизайн процесите, тъй като всяка идея, план, про-

ект или прототип следва да се оценяват критично на различни етапи от процеса (SCAA, 1995).

От изложеното може да се направи извод, че дизайн мисленето използва всички аспекти на мисловната дейност, като стимулира целенасоченото отключване както на рационалния, така и на ирационалния елемент на мисленето в зависимост от контекста.

От прегледа на възгледите и дефинициите за понятието дизайн мислене става ясно, че то има ключова връзката с два общонаучни концепта: иновация и емпатия.

Възприетото определение за иновация е „въвеждане в употреба на някакъв нов или значително подобрен продукт (стока или услуга) или производствен процес, на нов метод за маркетинг или на нов организационен метод в търговската практика, организацията на работните места или външните връзки, които създават пазарни предимства и при това повишават конкурентоспособността на фирмите“ по Manuel d'Oslo 3e édition, OECD/ European Communities, 2005).

Дизайн мисленето се развива като нов метод в иновационния мениджмънт, обединявайки две идеи – за дизайн-подходите и за личностно центрирания подход към иновациите. В тази връзка дизайн мисленето се вписва като успешен методически подход при разработването на всички видове иновации – радикални, подривни, пробивни и инкрементални (поддържащи), т.е. може да се прилага постепенно за подобряване съществуващи идеи или може да се приложи радикално за създаване на разрушителни решения, които отговарят на нуждите на хората по изцяло нови начини (Браун, 2016).

Поради силната си ориентация към отделната личност и нейните нужди, процесът на дизайн мислене винаги включва емпатията и това го различава от други успешни подходи към иновациите. В дизайн мисленето емпатията се разбира не толкова като психологически конструкт, който се отличава с „пасивно-съзерцателно отношение към преживяванията на другия, т.е. съпреживяване или съчувствие, но без активна намеса за промяна чрез действия“ (по Бояджиева, 2020), а като елемент на емоционалната и новата социална интелигентност в съчетание със самосъзнанието, уменията за самоконтрол, мотивацията и социалните умения (Golman, 2000). Тя се изразява едновременно като умение и нагласа за вникване в

чувствата на другите, за заемане тяхната позиция и уважение към различната гледна точка и изява на алтруистично поведение, произтичащо от когнитивния опит на личността. Така, в процеса на дизайн мислене, емпатията е психологически конструкт, който се изгражда и/или развива от всички участници като част от комуникацията, която е основна характеристика на процеса.

Съществуват различни концепции за емпатията, свързани с обяснението на различните ѝ измерения в дизайн процеса. Сред най-споманаваните са:

- когнитивен интерес – настройване към емоциите на потребителите;
- афективни преживявания – откритост към общуване с другите;
- самосъзнание – умение за диференциране на собствените представи, действия, възприятия, усещания и емоции от на тези потребителите;
- лични преживявания – връзка със себе си и осъзнаване на собствените преживявания;
- смесени преживявания, които показват, че дизайнерите могат да редуват гледни точки, ориентирани към другите и към себе си (Smeenk et al, 2016; Kourpie & Visser, 2009; Hess & Fila, 2016).

От направения обзор може да се заключи, че понятието „дизайн мислене“ се тълкува според концепцията за дизайна – както като създаване на материални или нематериални ценности, така и като стратегически и системен методически подход при решаване на проблеми. Дизайн мисленето винаги е ориентирано към човека и емпатията е негов основополагащ инструмент. То осигурява връзка между контекста и избора на подходяща методология при решаване на проблеми или генериране на иновации в сложни интердисциплинирани области. Базира се на идеите за съчетаване на дивергентното мислене с конвенционалното рационално мислене в търсене на ефективни и работещи решения за нуждите на практиката. Дизайн мисленето интегрира в себе си дизайна (проектирането) като широк творчески нелинеен процес и технологията – като конкретен процес на изпълнение.

Основни характеристики на дизайн мисленето са:

- Итерация – повторение на процеса;
- Интердисциплинност – дизайн мисленето е най-ефективно в изследването и развиването на сложни системи и при

съчетаването на т. нар „твърди“ и „меки“ области на познание;

- Вариативност – търсенето и реализирането на конкретни решения предполага повече от една идея и повече от една възможност;
- Адаптивност – възможните решения се адаптират към различни субекти и ситуации от обществен интерес;
- Екипност – дизайн мисленето е възможно само, ако се осъществява в екип, който включва не само работещите по проблема и идеята, но и заинтересованите от нейната реализация;
- Комуникативност – обсъждането на идеите както между участниците в екипа, така и с евентуални потребители, е неизменна част от процеса като в основата на комуникацията е емпатията.

Съществува категориална неопределеност спрямо приложението на понятието в различни научни и практически направления. То се дискутира като модел, подход, метод, процес. Видно е, че според степента и обхвата на приложимост, дизайн мисленето може да приема различни концептуални форми, но те винаги се изразяват в някаква процесуалност.

В българската теория и практика за обозначаване на понятието се използват два термина – дизайнерско мислене и дизайн мислене. Тъй като предмет на настоящата разработка е изясняване на педагогическия потенциал на понятието, а то вече е названо в научно оповестени източници с термина дизайн мислене, (вж. Каракхайова, 2019; Колева, 2019; Дурева, 2020) то в тази разработка и бъдещи такива ще се използва посоченият термин.

Процесът на дизайн мислене

Без съмнение, едно от предимствата на дизайн мисленето е неговата нелинейна структура. По това то се различава от познатите подходи за решаване на проблеми, които задават точен линеен алгоритъм за генериране на решения и са с посредствена ефективност, когато трябва да се решават сложни комплексни проблеми. Значимият потенциал на дизайн мисленето е във възможността участниците в процеса сами да изградят стратегии за реализацията му.

Приемайки определението на дизайн мисленето като „мащабна методология за реализиране на иновации“, Браун обобщава следните структурни и съдържателни компоненти на подхода (Brown, 2008):

- Формулиране на проблема;
- Търсене на възможности;
- Идентифициране на настъпили промени или определяне на статукво;
- Наблюдение на конкретната ситуация – какво правят хората, как мислят, какви са техните нужди и желания;
- Определяне на ограниченията – време, ресурси, средства, материална база, пазар;
- Включване на знания и умения от други области, които да подпомогнат процеса на решаване – напр. маркетинг, инженеринг и др.п.;
- Идентифициране на специфични групи потребители – деца, възрастни, социални групи и др.п.;
- Изграждане на творческа среда за споделяне на идеи, разказване на истории, обмяна на мнения;
- Подбор на технологични ресурси за подпомагане на процеса – софтуери и хардуери, интернет приложения, мрежи, платформи и т.н.;
- Обзор на установени теоретични и практически решения, релевантни на проблема;
- Организиране на събраната информация и синтезиране на повече от една възможности чрез разказване на възможно най-много истории;
- Организиране на сесии за генериране на идеи – брейнсторм сесии;
- Скициране на идеи, създаване на сценарии;
- Изграждане на творчески рамки – въвеждане на ред от хаоса;
- Прилагане на интегративно мислене;
- Поставяне на евентуалния потребител в центъра на идеята – описване на прехода на потребителя през контекста на различните идеи;
- Цикъл на неколккратно прототипиране и тестиране на идеи;
- Разказване на повече истории, за да се поддържат идеите живи;
- Непрестанно общуване, обикновено в екип;
- Перманентна мисловна проверка на идеите и споделяне с екипа;
- Проектиране на преживяванията;
- Изработване на комуникационна стратегия;
- Разпространение на информацията за вече готов проект;

- Преминаване към следващия проект и повторение;
- Вграждане на готовите ресурси в план за изпълнение.

Макар повечето автори да признават, че не е възможно е да се създаде един модел на дизайн мислене и методология, подходяща за постигане на всяка цел във всеки контекст и мащаб, все пак съществуват както определени методически насоки, така и конкретни модели за реализация на подхода.

IDEO (2016) описва процеса на дизайн мислене като система от припокриващи се пространства, а не като последователност от стъпки. Браун дефинира процеса на дизайн мислене чрез три пространства: вдъхновение, идея и изпълнение. Вдъхновението е причината за търсене на решения на различни социални проблеми или потенциални възможности за такива решения. Идеята е всъщност процес на идентифициране на идеи, разработване и задълбочаване на целеви идеи и тестването им чрез експериментиране или симулация. Последното пространство е изпълнението, в което избраният проект влиза в етап на реализация. Отделните проекти преминават през тези пространства повече от веднъж – особено през първите две, тъй като идеите се усъвършенстват и могат да поемат в нова посока или определени аспекти на проекта да бъдат подобрени след обсъждане (Brown, 2008).

Извън твърде флуидния модел на IDEO, по принцип процесът на дизайн мислене се свежда до между пет и седем фази, които предполагат определена цикличност.

Сред най-широко използваните модели са този на Станфордския институт по дизайн и т.нар. модел „Двоен диамант“.

Най-популярния модел на Станфорд включва 6 фази: емпатия, дефиниране, идея прототип, тестване, оценка (d.school.stanford, 2019).

Моделът „Двоен диамант“ е разработен от US Design Council и се прилага в голям успех в сферата на обществените и социалните науки във Великобритания. Този модел съдържа четири фази (цикъла): откриване, дефиниране, развиване, предаване (Design Council, 2008).

Моделите са доста уподобени като подход за реализация на процеса и се базират на сходни правила, които стимулират широтата на мисленето, редуцират страха от провал на участниците и съдействат за генериране на нестандартни идеи.

Образователни проекции на дизайн мисленето

В науките за образованието понятието „дизайн мислене“ се свързва с непрестанното обогатяване на образователната среда с ефективни практически решения. В тази връзка, дизайн мисленето не просто се заимства от икономическите науки, а се вписва умело, за да отрази все по-интердисциплинарния обхват на образованието и неговата прагматична ориентация.

Следвайки тази логика, определени автори обясняват понятието като пряко следствие от епистемологията на Дюи, където ученето се разглежда като придобиване на опит в реални ситуации чрез свързване на новото знание и/или умение с наличния опит (Renard, 2014).

От тази позиция, основни авторитети в областта на дизайн мисленето го определят като метод за „учене чрез правене“, който се вписва в социално конструктивистката перспектива на обучението и обхваща активното решаване на проблеми и увереността в нечия способност за създаване на въздействаща промяна (IDEO, 2020; d.school.stanford, 2019).

Други автори считат, че дизайн мисленето е методология в рамките на самостоятелно развитие се направление, което има статут на философия – тази на Доналд Шьойн, и от която произтича конкретна технология – дизайн-базирано обучение. Застъпниците на тази теза обосновават фундаменталната разлика между възгледите на Шьойн и Дюи за това, какво представлява т.нар. „рефлексивна практика“ и как се овладява от обучаемите. Според тях, в епистемологията на Дюи тя се осъществява подобно на научно мислене, което се овладява чрез правене – достигайки до определено ниво на познание, човек е способен на незабавен трансфер на това познание в практическите области на неговото приложение, респ. това е достатъчно, за да се справя със сложни проблеми. За Шьойн рефлексивната практика отразява формите на мислене, специфични за напр. професионалните практики, и се овладява в същинската професионалната дейност, а не наведнъж. По този начин за Дюи парадигмата на образованието е научната лаборатория, а за Шьойн – дизайнерското студио. Тази разлика генерира значими различия във възгледите за образованието и неговото място в обществото (Walks, 2001).

Подобна е позицията на Саймън, който на по-ранен етап разглежда дизайна и други практически ориентирани дисциплини (наред с

всички инженерни области) като „наука за изкуственото“ – важна област, която трябва да се разглежда със свои собствени епистемологични основания, тъй като е доказано ефективна в рационалното разбиране и развиване на сложни системи и демонстрира значим капацитет за удовлетворяване на широки интердисциплинарни области в аспекта на решаване на зле структурирани проблеми (Simon, 1996).

Застъпници на тезата за дизайн мисленето като социално-конструктивистка методология, също признават, че по-задълбочените анализи доказват различия между него и подхода, описан от Дюи. Според тях дизайнерско мислене е конкретен подход за преподаване на сложна материя, за разлика от подхода на Дюи, който е определен като „абстрактен“, т.е. дизайнерското мислене е по-ясна, конкретизирана алтернатива за реализиране на конструктивистки процес на обучение (Scheer et al., 2012).

Независимо от възгледите за произхода и философските основи на дизайн мисленето, редица автори подчертават неговите ползи при въвеждане както в университетските курсове, така и в училищното образование. Те се обобщават в два основни аспекта:

- Създава условия за развиване на устойчиви компетентности за решаване на проблеми и съдейства за подготовката на учениците за справяне с проблеми в зряла възраст чрез „проиграването на реалния житейски ситуации“ в образователната среда. (Reboy, 1989; Dörner, 1999);
- Предоставя възможности за развитие на конкретни/иконични начини на познание и развиване на невербални и вербални форми на мислене и комуникация чрез устойчивото доминиране на научното и аналитично мислене и необходимостта от балансирането им с други нетипични начини на когнитивна дейност (Cross, 2011; Cassim, 2013).

Тези характеристики правят дизайн мисленето особено подходящ методически подход за реализация на обучение в STEM (Henriksen, 2017; Arifin & Mahmud, 2021). Дисциплината Дизайн мислене се интегрира в университетските курсове на голяма част от технологичните и техническите специалности. Подобно на станфордския институт, лаборатории по дизайн мислене се създават и в други образователни институции, както и в рамките на добре развиващи се компании.

В България дизайн мисленето се прилага от широк кръг стопански и нестопански организации не само за справяне с проблеми, но и като подход за успешно развиване на иновации.

В рамките на образованието у нас дизайн мисленето се прилага все още плахо, като предимно се използват утвърдени модели, а основното приложение е в дисциплини от областта на техниката и технологиите (Тупарова & Georgieva, 2020).

Заклучение

На база направеният теоретичен преглед на изследванията по проблема за дизайн като образователна идея и дизайн мисленето като негова конкретна методологическа перспектива, може да се твърди, че дизайн мисленето е методически подход, чийто произход и развитие се вписва в поне три актуални философски възгледа поради следните специфики:

- Бихейвиоризъм – учене чрез проба и грешка, стимулиране на участието и мотивация чрез игрови дейности;
- Когнитивизъм – учене чрез правене и преживяване, решаване на проблеми, самостоятелно откриване на познанието;
- Ситуационизъм – действия в реални ситуации, прилагане на модели на социално учене.

Това е основание от дидактическа гледна точка дизайн мисленето да се определи като радикален методически подход в рамките на проблемно базираното и проектното обучение. Конкретно, то може да се определи като актуална методика за осъществяване на компетентностния подход в образованието поради изискването за интердисциплинарност и включването на широк кръг компетентности в процеса на обучение. Напълно уместно е да се твърди, че дизайн мисленето притежава всички характеристики на методически подход в рамките на холистичния възглед за процеса на обучение и следва да се разработва и прилага като такъв, т.е. в центъра винаги се поставя определен предмет или предметна област и конкретен метод за реализация на дейността.

В зависимост от ситуацията, подходът може да се фокусира в следните методи:

- Работа по проект;
- Решаване на проблем;
- Работа по казус;
- Инцидент;

- Изследване на случай (case-study).

Що се отнася до предметните области, дизайн мисленето е достатъчно усъвършенстван методически подход и отдавна се вписва успешно в рамките на всички предметни области.

Важно е да се подчертае, че дизайн мисленето демонстрира широк образователен потенциал, стимулирайки редица възпитателни интеракции като социална ангажираност, толерантност, мултикултурализъм, сътрудничество, мотивация и др.п.

На основата на различни теоретични интерпретации и конкретни практически реализации, може да се потвърди, че дизайн мисленето включва във вариативен порядък различни проявления на мисленето, но винаги съчетава рационалното с някаква оправдана форма на ирационалност – творчество, оригиналност, нестандартност, критичност.

Дизайн мисленето е приложимо предимно при изучаване на сложна материя особено на етапа на трансфера на вече придобитите знания и умения в нетипични реални области. В този смисъл дизайн мисленето не заменя, а особено ефективно допълва традиционното учене и е ценен инструмент във фасилитаторната практика на учителя.

Предложената разработка е отправна точка за изграждане на експериментален модел за системно въвеждане на дизайн мисленето като методически подход във всички етапи и степени на училищното образование.

Литература

1. Arifin, N. R., & Mahmud, S. N. D. 2021. A Systematic Literature Review of Design Thinking Application in STEM Integration. *Creative Education*, 12, 1558-1571. <https://doi.org/10.4236/ce.2021.127118>
2. Boiadjieva, N. 2020. Empathy and personal profile of specialists in helping professions. *Annual of sofia university "st. kliment ohridski" faculty of educational studies and the arts*. Book of Educational studies, Vol. 113, pp. 63-87 (bul.)
3. Brown, T. 2008. Design thinking. *Harvard Business Review*, June, pp. 1-9.
4. Brown, T. 2009. *Change by Design: How Design Thinking Transforms Organizations and Inspires Innovation*. New York: Harper Collins
5. Brown, T. 2016. *The Next Big Thing in Design*. Retrieved 21 January, 2016, from

<https://medium.com/ideo-stories/the-next-big-thing-in-design-513522543a6f#h2lu74oan..>

6. Cross, N. 2011. *Design Thinking: Understanding How Designers Think and Work*. Oxford - New York: Bloomsbury Academic

7. Deserti, A., & Rizzo, F. 2014. Design and the Cultures of Enterprises. *Design Issues*, 30, pp. 36-

56. https://doi.org/10.1162/DESI_a_00247

8. Design Council (n.d.). *A study of the design process*. Retrieved 12 January, 2016, from [http://www.designcouncil.org.uk/sites/default/files/asset/document/ElevenLessons_Design_Council%20\(2\).pdf](http://www.designcouncil.org.uk/sites/default/files/asset/document/ElevenLessons_Design_Council%20(2).pdf)

9. IDEO, 2020 <https://designthinking.ideo.com/#design-thinking-in-context>

10. Gruber, M., De Leon, N., George, G., & Thompson, P. 2015. Managing by design. *Academy of management journal*, 58(1), pp. 1-7

11. Goldschmidt, G., & Rodgers, P. A. (2013). The design thinking approaches of three different groups of designers based on self-reports. *Design Studies*, 34(4), 454-471. doi:10.1016/j.destud.2013.01.004

12. Golman, D. 2000. Emotional Intelligence. Sofia: Izdatelstvo "Iztok-Zapad" (bul.).

13. Henriksen, D. 2017. Creating STEAM with Design Thinking: Beyond STEM and Arts Integration, *The STEAM Journal*: Vol. 3: Iss. 1, Article 11. DOI: 10.5642/steam.20170301.11, Available at:

<http://scholarship.claremont.edu/steam/vol3/iss1/11>

14. Hess, J. L., & Fila, N. D. 2016. The manifestation of empathy within design: findings from a service-learning course. *CoDesign*, 12(1-2), 93-111.

<https://doi.org/10.1080/15710882.2015.1135243>

15. Johansson U. and J. Woodilla. 2010. How to avoid throwing the baby out with the bath water: An ironic perspective on design thinking. *Design*. pp. 1-25.

16. Karakechayova, M. 2019. Opportunities for the use of design thinking in school education. *E-Journal „Education and Development“* Vol.3, pp. 1-9 http://www.eddev.eu/IzIzdania/AttachmentsEdited/br3_M_Karakechayova.pdf?cls=file (bul.)

17. Cassim, F. 2013. Hands on, hearts on, minds on: Design thinking within an education context. *International Journal of Art & Design Education* 32(2)

DOI:[10.1111/j.1476-8070.2013.01752.x](https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2013.01752.x)

18. Koleva, G. 2019. Design Thinking - a creative concept for the successful business management of the organization. *International Journal Knowledge Vol. 35 No. 1: Knowledge in practice*

19. Dorst, K. 2011. The core of “design thinking” and its application. *Design Studies*, 32(6), 521-532. doi:10.1016/j.destud.2011.07.006

20. Dörner, D. 1999. Approaching design thinking research. *Design Studies*, 20(5), 407-415. doi:10.1016/S0142-694X(99)00023-X

21. Kouprie, M., & Sleeswijk Visser, F. 2009. A framework for empathy in design: stepping into and out of the user’s life. *Journal of Engineering Design*, 20(5), 437-448.

<https://doi.org/10.1080/09544820902875033>

22. Liedtka, J & T. Ogilvie. 2011. *Designing for Growth: A Design Thinking Tool Kit for Managers*. USA: Columbia University Press

23. Lockwood, T. 2010. *Design Thinking*. NY: Allworth press <https://dschool.stanford.edu/>

24. Lawson, B. 1990. *How designers think* (2nd ed.). London, UK: Butterworth Architecture.

25. Lorenz, C. 1990. *The Design Dimension*. Oxford: Basil Blackwell.

26. Maciver, F., Malins, J., Kantorovich, J., and Liapis, A. 2016. United We Stand: A Critique of the Design Thinking Approach in Interdisciplinary Innovation, in *Lloyd, P. and Bohemia, E. (eds.), Future Focused Thinking - DRS International Conference 2016, 27 - 30 June, Brighton, United Kingdom*.

<https://doi.org/10.21606/drs.2016.37>

27. Martin, R. 2009. *The Design of Business: Why Design Thinking Is the Next Competitive Advantage*. Boston, MA: Harvard Business Press. <https://doi.org/10.1108/10878571011029046>

28. Martin, R. 2010. Design Thinking: Achieving Insights via the “Knowledge Funnel”. *Strategy and Leadership*, 38, 37-41. <https://doi.org/10.1108/10878571011029046>

29. Nedergaard, N., & Gyrd-Jones, R. 2013. Sustainable Brand-Based Innovation: The Role of Corporate Brands in Driving Sustainable Innovation. *Journal of Brand Management*, 20, pp. 762-778. <https://doi.org/10.1057/bm.2013.16>

30. Nussbaum, B. 2013. *Creative intelligence: Harnessing the power to create, connect, and inspire*. Harper Collins

31. OECD/European communities, 2005 <https://www.mi.government.bg/bg/themes/inovaciaii-opredeleniya-primeri-1295-287.html>

32. Rassam, C. 1995. *Design and Corporate Success*. Hampshire: Gower
33. Rebov, L. M. 1989. Teaching critical thinking: Bringing the real world into the classroom. *Clearing House*, 62(9), 411-413.
34. Renard, H. Cultivating Design Thinking in Students Through Material Inquiry. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. Volume 26, Number 3, 414-424
35. Rowe, P. (1987). *Design thinking*. Cambridge, MA: MIT Press.
36. SCAA. 1995. Key Stages 1 and 2: Design and Technology the New Requirements, London, HMSO
37. Scheer, A., Noweski, C., & Meinel, C. 2012. Transforming constructivist learning into action: Design thinking in education. *Design and Technology Education: An International Journal*, 17(3), 8-19
38. Schön, D. A. 1983. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, NY: Basic Books.
39. Simon H.A. 1996. The Sciences of the Artificial. *MIT Press*, vol. 4, no. 3
40. Smeenk, W., Tomico, O., & Van Turnhout, K. (2016). A systematic analysis of mixed perspectives in empathic design: not one perspective encompasses all. *International Journal of Design*, 10(2), 31-48.
41. Stanford d.school. 2019. Steps in a Design Thinking Process. <https://dschool.stanford.edu/groups/k12/wiki/17cff>
42. Steen, M. 2013. Co-design as a process of joint inquiry and imagination. *Design Issues*, 29(2), 16-28. doi:10.1162/DESI_a_00207
43. Tuparova, D., R. Georgieva. 2020. Design Thinking – help in school education. *Anniversary International Scientific Conference “Synergetics and Reflection in Mathematics Education” Proceedings*, pp. 341-347 (bul.)
44. Van Patter, G. V. 2015. Making sense of: „Why Design Thinking Will Fail”. Retrieved 15 December, 2015, from <https://www.linkedin.com/pulse/making-sense-why-design-thinking-fail-gk-vanpatter>
45. Verganti, R. 2006. *Innovating Through Design*. Harvard Business Review. 84(12) 114-122
46. Waks, L. 2001. Donald Schon’s Philosophy of Design and Design Education. *International Journal of Technology and Design Education* 11, 37-51, Kluwer Academic Publishers. Printed in the Netherlands

Име на автора: Надежда Калоянова
 Университет „Проф. д-р Асен Златаров“
 Катедра „Педагогика и психология“
 Адрес: бул. Проф. Якимов 1

e-mail: ccpc@abv.bg



СТИМУЛИРАНЕ НА НЕСТАНДАРТНОСТТА В ОБРАЗОВАНИЕТО ЧРЕЗ ДИЗАЙН МИСЛЕНЕ

Надежда Калоянова

ENCOURAGING THE NONSTANDARTNESS IN EDUCATION THROUGH DESIGN THINKING

Nadezhda Kaloyanova

ABSTRACT: *This study discusses a concept for stimulating the nonstandartness in educational process based on design thinking. In the study design thinking is presents as methodological approach developed withing the constructivist paradigm and holistic tendency in education. The most general requirements for building the educational environment are presented, as well as the authors methodological model of design thinking, called DDEdu (Doble Dimond Education). The parameters of the methodology, its content and guidelines for practical implementation are clarified. Special attention is paid to the developed methodological tools for realization of the model.*

Key words: nonstandartness, educational approach, design thinking

Въведение

Нестандартността е част от присъщата за човешката природа опозиция „стандартност - нестандартност“, която осигурява вечната и нужна за развитието полемика между традиция и новаторство, между различни алтернативи и търсения (Солакова, 2016; Захариева, 2020). Тя е в основата на промяната, напредъка в науката, изкуствата и всички аспекти на човешкия живот, „своеобразен израз на интелектуалните „бунтове“ спрямо създадените традиции и стандарти“ (Солакова, 2016).

В психологически аспект нестандартността се определя като комплексно социално-психично явление и иманентна характеристика на личностния профил на човека. В съвременността тя се счита за значимо качество, което гарантира личната реализация и адаптивност към непрекъснато променящи се условия (Сотирова, 2002).

В изследванията върху човешката интелигентност, нестандартността присъства в обяснението на интелектуалната надареност и човешкото творчество (Паспаланов, 1985; Леви, 1988; Маслоу, 2001; Тодорина, 2001; Илиева, 2002; Сотирова, 2002; Захариева, 2020 и др.).

Обикновено нестандартността се разглежда като конструкт, който се проявява едновременно

менно в интелектуално-творческата и поведенческата сфера на личността. Тя е специфичен човешки потенциал, който намира една или друга степен на проявление или даже варира като субстанция. Ето защо нестандартността не подлежи на развитие, а само на стимулиране – на развитие подлежат способностите за нестандартна изява, а не самата нестандартност. Това развитие може да се постигне чрез насърчаване, стимулиране, разгръщане на нестандартността (Сотирова, 2002).

Според различни изследвания, показателите на нестандартността могат да се намерят както в интелектуалната сфера, така и в поведението на човека. В интелекта нестандартността се проявява с качества като продуктивност, оригиналност, алтернативност, нерутинност в обединението на персонажите. В поведението нестандартността може да се открие в самобитността на поведенческия репертоар, в склонността към авантюризъм и откритост към риска, в гъвкавостта, вариативността и динамиката при избора на поведение (Сотирова, 2002)

В образованието нестандартността се свързва с реформаторката педагогика и всички новаторски направления, които се фокусират върху потенциала на всеки човек, стимулира-

нето на творческите способности и изяви, развитието на критично отношение към заобикалящата действителност (Солакова, 2016).

Съвременен израз на идеите за стимулиране на нестандартността, вкл. в образователната практика, могат да се открият в различни интердисциплинарни методически подходи, които поставят акцент върху развиването на творческата, неординарна същност за човека с цел постигане на напредък в различни сфери.

Такъв алтернативен подход е дизайн мисленето. То се определя като мащабен процес за решаване на проблеми и развиване на иновации чрез балансирано използване на рационалните и нетрадиционните прояви на човешкото мислене (Brown, 2008; Lockwood, 2010).

Дизайн мисленето навлиза в образованието под различни форми – като метод, подход, техника.

За целите на изследването дизайн мисленето ще се разглежда като методически подход в рамките на компетентностно ориентиран образователен процес и подкрепящ ефективната реализация на конструктивистки процес на обучение. От тази гледна точка дизайн мисленето ще се разработва като холистичен методически подход със следните особености:

- В центъра на подхода е интердисциплинарността – взаимно свързване на отделните предмети както чрез вътрешно предметни и междупредметни връзки, така и в рамките на центрове, модули или нови интегративни учебни предмети;

- При реализация на подхода един учебен предмет (или предметна област) са главни, а останалите са допълнителни;

- Подходът е приложим, когато ученето е стигнало до етапа на трансфер и приложение на придобитите знания и умения в нетрадиционни области и в реални житейски ситуации;

- В основата на подхода е съобразяването с интересите на учениците и с характера на учебния предмет или предметна област;

- Водеща форма за организация на обучението е груповата, като в нейните рамки по целесъобразност се прилага самостоятелна и фронтална форма;

- При реализация на подхода в центъра на процеса е ученето на учениците, а учителят е фасилитатор, консултант и модератор, който споделя отговорността за управление на процеса на обучение с учениците;

- Комуникацията – вербална и невербална, се провокира във всички фази на реализация на подхода с цел осигуряване на активно социално учене и бърза обратна връзка;

- Основна цел при реализация на подхода е да се развиват всички сфери на личността на ученика в рамките на тематичния модул.

При спазване на посочените условия, подходът е приложим както във формалния, така и в неформалния образователен процес. Той може да се интегрира в обучението по всеки учебен предмет, в рамките на STE(A)M, при обучение по модули или иновативни учебни предмети, във форми за извънкласна и извънучилищна дейност.

За основно предимство, но и проблем, при системното въвеждане на дизайн мисленето в образованието се счита трудния баланс между научни, аналитични и неординарни подходи в когнитивната дейност, които то изисква (Cross, 2011; Cassim, 2013). Разработвания в рамките на настоящото изследване подход използва именно тази характеристика на дизайн мисленето, за да стимулира нестандартността на учениците, като същевременно се опитва да преодолее сложността в реализирането му. Макар че се работи с оглед прилагането му в процеса на обучение, разработеният подход на дизайн мислене притежава силен възпитателен потенциал, ето защо той ще се споменава по отношение на образователния процес изобщо.

Дизайн мисленето като методически подход е в центъра на изграждането на концепция за стимулиране на нестандартността, която обхваща предписания за структуриране на образователната среда, конкретен методически модел за прилагане на дизайн мислене в училищните образователни процеси и технологичен модел за учители.

Концепция за стимулиране на нестандартността чрез дизайнерско мислене

В рамките на тази разработка ще бъдат представени най-общите изисквания към образователната среда и методическия модел на дизайн мисленето.

- Образователна среда за реализиране на дизайн мислене

Образователната среда за реализация на дизайн мисленето следва да стимулира нестандартните изяви на участниците и да подкрепя мисленето. Ето защо е препоръчително то да се прилага в специално оборудвани творчески

стаи с много пространства за свободно движение и мобилно събиране по групи, както и за усамотяване. Донякъде STEM средата е подходяща за реализиране на дизайн мислене, но то може да се осъществи пълноценно и в импровизирани творчески стаи или кътове в класната стая.

Важна част от ресурсите на средата са материалите, които трябва да подкрепят визуалната творческа изява. Необходимо е наличие на флипчартове, стени и дъски за писане, подово пространство и подходящи маси за моделиране и конструиране. Поради възможността част от процеса да протича като драматични сесии и публични дискусии, е нужно обособяване на сценично пространство с място за интерактивно включване на публиката.

Технологичната обезпеченост на средата не е задължителна и не е свързана с конкретни изисквания, но подпомага процеса в следните аспекти:

- Бърз достъп до информация;
- Обработка и представяне на данни;
- Визуализация и трансформация на обекти чрез виртуална и добавена реалност;

- Изработване на дигитални симулации и прототипи.

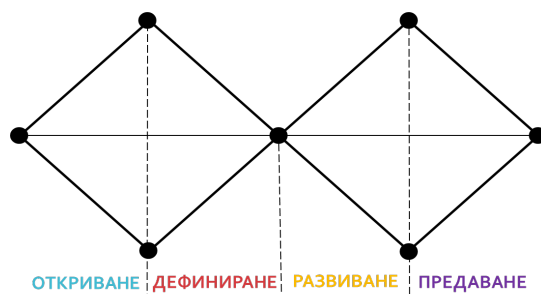
Към използването на технологични и технически ресурси при дизайн мисленето трябва да се подхожда с внимание, тъй като подходът разчита предимно на психоморния стил на учене, на мисленето в различни контексти и на въображението, а технологиите могат да ги блокират.

- Методически модел на дизайн мислене

Моделът е разработен чрез адаптиране на най-разпространените и доказали своята ефективност модели на дизайн мислене.

За основа е използван т.нар. „Двоен диамант“ (Doble Diamond Model), разработен от UK Design Council (Фигура 1), тъй като този модел се прилага с успех в училищната образователна практика във Великобритания (Design Council, 2008).

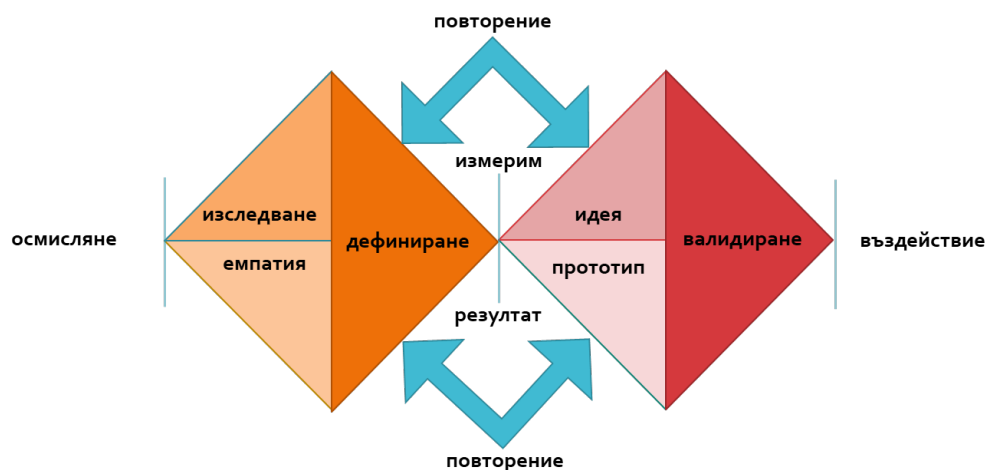
В него са интегрирани елементи на станфордския модел (Фигура 2), както и адаптиран вариант на Doble Dimanod, разработен от Ordóñez и др. като методология за решаване на проблеми в образователната практика (Фигура 3) (Ordóñez at all., 2017).



Фиг. 1. Модел „Doble Diamond“ (Design Council, 2008)



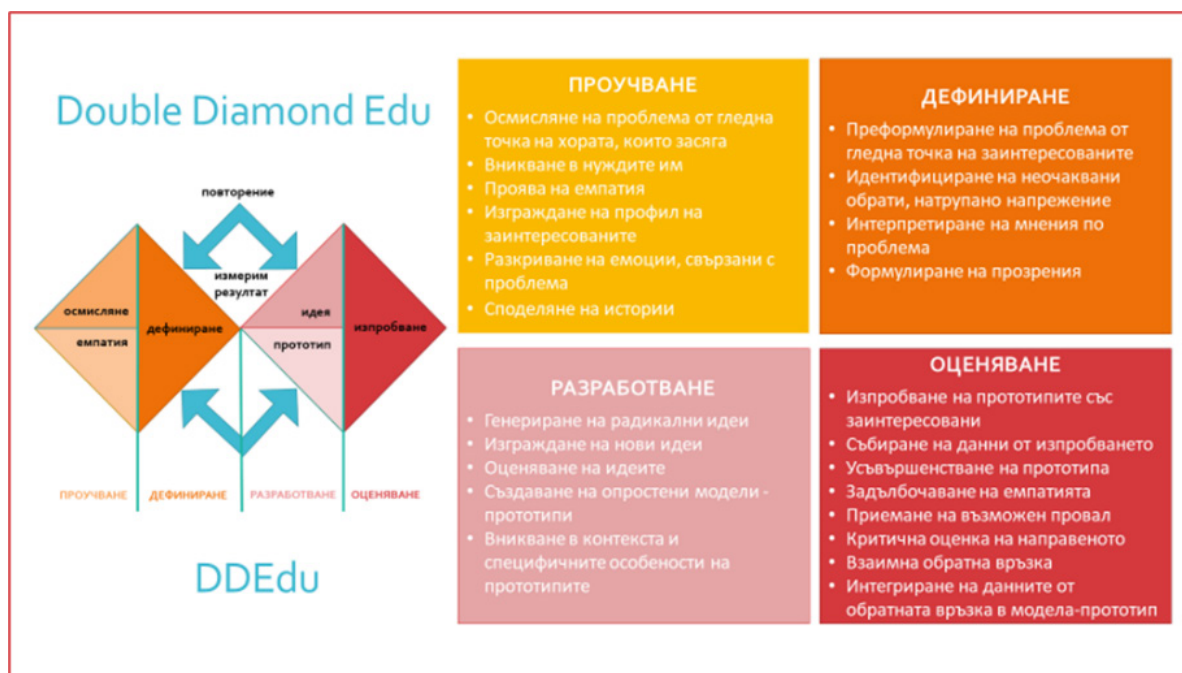
Фиг. 2. Станфордски модел на дизайн мислене (d.school.stanford, 2019)



Фиг. 3. Модифициран вариант на модела „Doble Diamond“ (Ordóñez at all., 2017)

Новосъздаденият модел е наречен Doble Diamond Education (DDEdu) – на български език Двоен Образователен Диамант (ДОД). По подобие на Doble Diamond, DDEdu включва четири фази на процеса на дизайн мислене, съобразени с реализацията на подхода в раз-

лични аспекти на образователния процес. Първата и третата фаза имат две под-фази, както е структурата на модела на Ordóñez. От станфордския модел в DDEdu са интегрирани прототипичните целеви действия при реализацията на всяка фаза на процеса. Обяснителната схема на модела е показана на фигура 4.



Фиг. 4. Обяснителна схема на модела „DDEdu“

Съдържателно моделът се разгръща в следните фази със съответните целеви действия:

- **Проучване**

Тази фаза включва две под-фази:

- **Осмисляне на проблем**

Проблемът може да е предвиден за решаване или да служи като начален стимул за създаване на продукт от образователната дейност.

Той се осмисля от гледна точка на хората, като се вниква в техните нужди и се изгражда профил на заинтересованите.

- **Емпатия**

Емпатията, като под-фаза на процеса, следва да се прояви в реално поведение чрез разкриване на емоции, свързани с проблема, и споделяне на лични истории.

- **Дефиниране**

В тази фаза вниманието се насочва към преформулиране на проблема от гледна точка на заинтересованите чрез идентифициране на неочаквани обрати, натрупано напрежение, интерпретиране на мнения по проблема и формулиране на спонтанни и целенасочени прозрения.

- **Разработване**

Фазата на разработването съдържа две под-фази:

- **Идея**

Идеите, генерирани в тази под-фаза, трябва да са радикални, смели, спонтанни и да служат за генерирани на нови, неординарни идеи. Последните, след критична оценка, служат за изграждане на прототип.

- **Прототип**

Прототипите са модели или макети, които представляват опростена реализация на идеята. За изработване на прототипа се използват материали и принадлежности от ежедневието (хартия, фулмастри, ножици и т.н.). През тази под-фаза е необходимо да се направи проучване, за да се вникне в контекста и специфичните особености на прототипите и да се въведат корекции, за да се подготви прототипът за фазата на оценяване.

- **Оценяване**

Тази фаза не винаги финализира процеса и приемането на възможен провал е важна част от нагласите. Тя включва изпробване на прототипите със заинтересовани с оглед събиране на данни и усъвършенстване на прототипа. На този етап емпатията следва да се задълбочи, да се направи критична оценка на постигнатото до момента като непрестанно се държи обратна връзка със заинтересованите. Получените от обратна връзка данни се интегрират в модела-прототип.

В модела DDEdu се спазва изискването за цикличност и нелинейност на процеса. Фазите могат да се повтарят и комбинират в зависимост от конкретната ситуация и нуждите на участниците. Процесът приключва, когато се стигне до оптимална реализация на идеята, което означава баланс между полза, ефективност, вложени ресурси и удовлетвореност на всички участници. Разбира се, определянето и

съблюдаването на времето като ценен ресурс за процеса, е важно напомняне към всички участници в хода на работата.

Както беше изяснено, в рамките на тази авторска концепция дизайн мисленето се разработва като холистичен методически подход. В тази връзка той се моделира спрямо спецификата на образователната ситуация според правилата за изграждане на дидактически методически подход (Фигура 5).

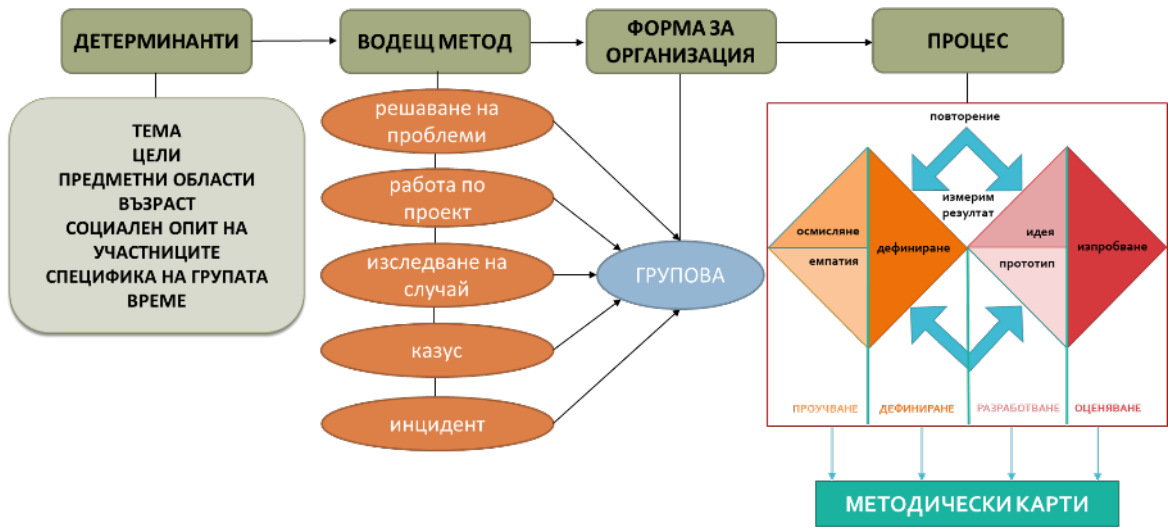
В началото на алгоритъма стоят детерминантите, които определят избора на инструментариум в рамките на подхода. Поради своята специфика, дизайн мисленето се детерминира по определен начин от различни субективни и обективни фактори – едни са изяснени с оглед спецификата на самия метод, а други изрично трябва да се вземат под внимание. При планиране на конкретен методически вариант на дизайн мислене водещи детерминанти са темата; конкретните цели на обучението/възпитанието; предмета или предметните области, в рамките на които се реализира; възрастта и социалния опит на участниците; специфичните особености и динамиката на групата; времето, с което се разполага (Фигура 5). Останалите фактори се съблюдават според изискванията на самото дизайн мислене като методически подход.

Според холистичния подход и спецификата на дизайн мисленето, в зависимост от ситуацията то може да се центрира към някой от следните методи:

- Работа по проект;
- Решаване на проблем;
- Работа по казус;
- Инцидент;
- Изследване на случай (case-study).

Реализацията на водещия метод и допълващите го методи и техники се осъществява чрез групова работа – фронталната и самостоятелната я допълват.

Следва разгръщане на процеса в желан вариант, като останалите методи и техники в рамките на подхода се подбират според нуждите. С цел улесняване на процеса, в практиката на дизайн мисленето това се случва чрез използването на т.нар. методически карти.



Фиг. 5. Алгоритъм на изграждане на методически подход за дизайн мислене в рамките на DDEdu

Най-общо методите и съответните техники, които се влагат в методическите карти, са сред най-използваните в дизайна (Maciver, 2016):

- методи и техники, фокусирани върху изследвания на заинтересованите;
- методи и техники за включване на заинтересованите в създаването на продукти;
- изобразителни методи и техники като скициране, моделиране, рисуване;
- методи и техники за екипни мозъчни сесии;
- методи и техники за мисловно картографиране;

- методи и техники за комуникация;
- ситуационни методи.

Наборите методически карти са разработени за всяка фаза на процеса. В същността на подхода е доброволният избор на методи и техники (карти) за реализация на дейностите в съответната фаза чрез сътрудничество между учителя и учениците.

За нуждите на DDEdu също е разработен набор от методически карти, разделени в четири комплекта според фазите на процеса.

На фигура 6 е показан вариант на карта за всяка една фаза (Фигура 6).

Фиг. 6. Методически карти към модела „DDEdu“

Отделните карти представляват адаптиран вариант на известен метод или негова техника.

Картата съдържа следните полета:

- Поле 1: Име на фазата, за която се отнася, и конкретното целево действие, свързано с нея;

- Поле 2: Насочващо и провокиращо интерес наименование на метода/техниката;

- Поле 3: Кратко обяснение на вида и целта на метода/техниката в контекста на целевата дейност във фазата;

- Поле 4: Методически насоки за реализация на метода с примерно онагледяване (ако е приложимо);

- Поле 5: Онагледен алгоритъм за реализация на метода/техниката в рамките на фазата;

- Поле 6: Приблизително време за работа.

Комплектът и всяка карта са отворени за доразработване, адаптиране, трансформиране и предполагат вариативно приложение според специфичните условия. На фигура 7 е представена карта за фаза „Проучване“ по дейност „Разкриване на емоции“ (Фигура 7).



Фиг. 7. Съдържание и структура на методическа карта от комплект на DDEdu

Заклучение

Представеният методически модел за стимулиране на нестандартността в образованието, базиран на дизайн мислене, е практически ориентиран и цели да удовлетвори нуждата на училищната практика от семпли и работещи решения в полза на динамичен компетентноориентиран образователен процес.

Той не е приложим във всички случаи и не можа да удовлетвори всички образователни предизвикателства, но намира място предимно по отношение на едни от най-сериозните дефицити в съвременния процес на обучение – като инструментариум за решаване на проблеми и генериране на идеи с оглед трансфер на знанията и учене чрез опит в реални ситуации от заобикалящата действителност.

Литература

1. Brown, T. 2008. Design thinking. *Harvard Business Review*, June, pp. 1-9

2. Cassim, F. 2013. Hands on, hearts on, minds on: Design thinking within an education context. *International Journal of Art & Design Education* 32(2)

3. Cross, N. 2011. *Design Thinking: Understanding How Designers Think and Work*. Oxford - New York: Bloomsbury Academic

4. Design Council (n.d.). *A study of the design process*. Retrieved 12 January, 2016, from [http://www.designcouncil.org.uk/sites/default/files/asset/document/ElevenLessons_Design_Council%20\(2\).pdf](http://www.designcouncil.org.uk/sites/default/files/asset/document/ElevenLessons_Design_Council%20(2).pdf)

DOI: [10.1111/j.1476-8070.2013.01752.x](https://doi.org/10.1111/j.1476-8070.2013.01752.x)

5. Ilieva, G. 2002. *Psychology of child Development.*, Sofia: Publishing house „Berzhe“ (bul.)

6. Karakechayova, M. 2019. Opportunities for the use of design thinking in school education. *E-Journal „Education and Development“* Vol.3, pp. 1-9 http://www.eddev.eu/Izllzдания/AttachmentsEdited/br3_M_Karakechayova.pdf?cls=file (bul.)

7. Levy, V. 1988. *The nonstandard child*. Sofia: Nacional Education (bul.)
8. Lockwood, T. 2010. Design Thinking. NY: Allworth press <https://dschool.stanford.edu/>
9. Maciver, F., Malins, J., Kantorovich, J., and Liapis, A. 2016. United We Stand: A Critique of the Design Thinking Approach in Interdisciplinary Innovation, in Lloyd, P. and Bohemia, E. (eds.), Future Focused Thinking - DRS International Conference 2016, 27 - 30 June, Brighton, United Kingdom. <https://doi.org/10.21606/drs.2016.37>
10. Maslow, E. 2001. *Motivation and Person*. Sofia: Cibea (bul.)
11. Ordóñez, A., C. Lema, M. F. M. Puga, C. P. Lema, F. C. Vega, Design Thinking as a Methodology for Solving Problems: Contributions from Academia to Society. *15th LACCEI International Multi-Conference for Engineering, Education, and Technology: "Global Partnerships for Development and Engineering Education" Proceedings*, pp. 1-7
12. Solakova, K. 2016. The Idea for nonstandardness in the Education and training of Art students. *Anniversary scientific conference with international participation Proceedings*. Burgas: BSU, pp. 223-226
13. Sotirova, M. 2002. *Child nonstandartness*. Sofia: IAI (bul.)
14. Stanford d.school. 2019. Steps in a Design Thinking Process. <https://dschool.stanford.edu/group/s/k12/wiki/17cff>
15. Todorova, D. 2001. *Strategy for the development of gifted students*. Blagoevgrad: Neofit Rilsky Uni (bul.)
16. Tuparova, D., R. Georgieva. 2020. Design Thinking – help in school education. *Anniversary International Scientific Conference "Synergetics and Reflection in Mathematics Education" Proceedings*, pp. 341-347 (bul)
17. Zaharieva, R. 2020. The nonstandard child – paradigm “standartness – nonstandartness” in education. <https://edu-media-bg.com/2015/04/25/>, (bul).
18. Zdravchev, L., Iv. Paspalanov. 1985. *How talents are created*. Sofia: Sciens and Art (bul.)

Име на автора: Надежда Калоянова
 Университет „Проф. д-р Асен Златаров“
 Катедра „Педагогика и психология“
 Адрес: бул. Проф. Якимов 1

e-mail: ccpc@abv.bg



ПРАВАТА НА ДЕТЕТО ПРЕЗ ПОГЛЕДА НА ЕЛЕН КЕЙ

Божидара Кривиradeва

THE RIGHTS OF THE CHILD AT THE EYE OF ELEN KAY

Bozhidara Kriviradeva

ABSTRACT: *The article presents the ideas of Ellen Key about children's rights from the beginning of XX century, which she develops in her book "The Century of the Child". The ideas of Ellen Key and Janusz Korczak become the basis for the next declarations, contact the rights of the child. Keys' ideas sound quite revolutionary for their time and part of them are still provocative even today. The strive for creating special norms and systems for child protection requires that specialists are familiar with the ideas of Ellen Key, Maria Montessori and Janusz Korczak, so the present article can contribute to the knowledge in the field and can provide a better understanding of the early foundation of children's rights protection.*

Key words: children's rights; family; maternity.

Въведение

През 1900 г. Елен Кей издава своята книга в Стокхолм, озаглавена „Векът на детето“ която за много кратък период от време е преведена в десетки страни и става основа за дебати както от страна на родители, така също и от страна на научната общност. Идеите за правата на детето и необходимостта от промяна в традициите, свързани със създаването на семейството и родителството и звучат на места доста революционно, непонятно за времето си и както всяко ново начало така и идеята за защита правата на децата претърпява метаморфози и в тази статия си поставяме за цел да си припомним идеите на Елен Кей и да се опитаме да видим тяхното съвременно измерение.

Няколко думи за Елен Кей.

Елен Кей се свързва с реформаторската педагогика, тъй като е представител на това течение в педагогиката. Тя е родена в Сундхолм и на двайсетгодишнината ѝ семейството се премества в Стокхолм, тъй като баща и Емил Кей е избран за член на шведския парламент, наричан Риксдаген. Елен Кей бива образована в къщи, т.е. получава домашно образование от майка си и гувернантката, като майката е обучавала основно по математика и грамотност, а гувернантката е обучавала на чужди езици. От 1874 г. Елен Кей преподава в народните институти за бедни селски жители в Дания, придобили популярност в скандинавските страни,

като Народни университети, а от 1880 г. е учителка в училище за момичета в Стокхолм, основано от Анна Уитлок (Anna Whitlock's girls school). Успоредно с развитието на идеите за промяна в образователната система и необходимостта да се гарантират по някакъв начин правата на децата, като специфична уязвима група която не може да носи голяма част от правата и задълженията на възрастните бихме могли да кажем, че тя е и безспорно човекът, които започват да говори и да пише за необходимостта от промяна в семейните модели, свързани със създаването на семейство и отглеждането на деца в него, а също така и за мястото и ролята на двамата родители при отглеждането и възпитанието на децата.

Нейната книга „Векът на детето“, издадена през 1900 г. в Стокхолм за много кратко време става популярна и се превежда на много езици, включително и на български език. Първия превод на книгата на Елен Кей у нас е направен през 1907 г., а в текста ще бъде използван превода от 1939 год. От тогава тази книга не е издавана у нас. Заглавието „Векът на детето“ тя заимства от текста на драмата „Лъвското потомство“ на Харалд Готе (псевдоним на жена) в която един от героите по този начин е обозначавал бъдещия век (XX) за разлика от (XIX) – векът на жената. На Елен Кей и харесвала мисълта за това, че именно през XX век детето ще получи права и това действително се случва (Суворкина, Е, (2016): 2)“, тъй като

през 1989 г. ООН приема Конвенцията за правата на детето, а нейното създаване и утвърждаване се предшества от Женевската декларация за правата на детето от 1924 г. и Декларацията за правата на детето от 1959 г.

Елен Кей издава редица други публикации, като статиите „Мъжество“, „Жената на бъдещето“ и т.н., а така също и книгата „За любовта и брака“. През 1903 г. тя чете редица публични лекции в Германия и Австрия и по този начин популяризира част от идеите си свързани с правата на детето. Идеите на Елен Кей, залегнали в нейното публицистично творчество оказват значимо влияние върху развитието на идеята за правата на детето, а така също и върху реформирането на образователната система и семейството.

Изложение

Какви са основните идеи, свързани с правата на детето, описани от Елен Кей в книгата ѝ „Векът на детето“?

Елен Кей смята, че всяко дете има права и те са изконни, естествени, свързани преди всичко с неговата специфика на развитие и възможностите му за носене на отговорност, произтичащи от неговата физическа и умствена незрялост и необходимостта от оказването на специална закрила и защита. Тези изконни, естествени права на детето би трябвало да бъдат гарантирани от всяка една страна, чрез създаването и приемането на различни видове международни и национални нормативни документи. Елен Кей смята, че децата, като носители на определени естествени права би трябвало да имат следните права, а именно:

- Всяко дете има право да избира своите родители, като това право на децата Елен Кей пречупва основно през ***правото на детето да бъде отглеждано в семейство*** и да ***бъде благодарно на родителите си***. Независимо от това, че първата глава на книгата „Векът на детето“ е озаглавена „Правото на детето да си избира родителите“ тук авторката Елен Кей не визира биологичния избор на детето при кои родителите да се роди, а правото на детето да бъде отглеждано *в семейство*, в което любовта и разбирането преобладават. Според една стара поговорка децата трябва да бъдат благодарни на родителите си за това, че са им подарили живота (по: Кей, Е., 1939: 22). Елен Кей смята, че „прекрасното физическо и душевно здраве... е следствие на естествени и щастливо

склучвани бракове на родителите и прародителите, както от страна на мъжа така и на жената (Кей, Е., 1939: 22).“ Тя смята, че хората които имат проблеми в живота си (психични, здравни, социални) са резултат от „някое изключително обстоятелство при раждането или на неблагоприятни условия, при които се е наслаждало тяхното развитие през време на детството (Кей, Е., 1939: 22-23).“ Тези деца според нея са родени от *прекалено млади родители*, каквито са били по това време голяма част от родителите, тъй като тогава встъпването в брак се е осъществявало преди навършването на 18 години (преди всичко за момичетата) т.е. преди да са съзрели емоционално и физически, преди да са осъзнали силата и отговорността на брачните взаимоотношения, които включват и създаването, и отглеждането на деца. Според Елен Кей създаването на ранните бракове крият редица опасности, като една от причините която изтъква за това е, че момичетата трябва да стават майки едва когато са съзрели, когато са излезнали от своята детска възраст, имали са възможността да се саморазвият достатъчно, успели са да се порадват на безгрижния си живот, тъй като ранното раждане води до редица проблеми, които се изявяват на един по-късен етап от развитието на брачните отношения и брачния живот, като цяло. Ето защо на един по-късен етап от човешкото развитие и от развитието на идеята за правата на детето в чл. 1 от Конвенцията за правата на детето се фиксира възрастта до която една личност се счита за „дете“ и тя е 18 год. Тази детска възраст се приема от всички държави, освен в случаите когато законодателството на конкретната държава подписала този международен документ не е приела друга възраст за такава. Елен Кей счита, че реформацията в семейните отношения преминава през това да се даде право на младите хора да сключват бракове между 20 и 30 годишна възраст, като по този начин те ще имат възможността да се наслаждават на щастието да живеят в домашна среда и да създават ново поколение. Според нея едно такава „преобразяване би било едно от най-съществените условия за възникването на новото поколение, което подобно на античността би считало огнището за свой олтар, а любовта за служение към Бога (Кей, Е., 1939: 18)“. Появата на детето както и самият Ницше твърди трябва да бъде резултат от копнежа на плътта и душата на жената да има дете, тъй като трябва да съгради „Свърх себе си (Кей, Е., 1939: 28)“ след като е успяла

добре да се съгради, „с правоъгълна плът и душа (Кей, Е., 1939: 28)“.

Елен Кей смята, че доброто семейство винаги е жизнерадостно, „ласките им са винаги искрени, а не сантиментални... , за нищо и никакви дреболии не се четат проповеди... , шегата не се счита за развален нрав или смелите възгледи за израз на порочност (Кей, Е., 1939: 92).“ В добрите семейства според нея отсъства „лъжливата срамежливост, което прекрасно хармонира с чистота на нравите и достойнството на членовете на семейството от женски пол... господства единството тъй, че старите и младите се събират за съвместна работа, развлечения, четене, беседи и пр., и тонът се задава ту от младежите, ту от старите... Къщата е отворена за другарите на децата и за всевъзможни весели развлечения, във всичката простота, стига само с нищо да не се нарушават домашните обичаи (Кей, Е., 1939: 92-93).“

Елен Кей е била убедена, че „жената има само една длъжност, длъжност неизменна, чието нарушение е грях, а именно, че новото същество на което тя дава живот, трябва да бъде заченато и родено при атмосфера на любов и чистота, здраве и красота, че то трябва да бъде родено при пълна взаимна хармония, при пълно съгласие и пълно взаимно щастие, но никога в пияно състояние, никога не по тъпа привычка, по пресита, никога не в раздвоено и раздорно един спрямо друг настроение (Кей, Е., 1939: 24)“. Според нея докато „жените не осъзнаят тази си длъжност, земята все ще бъде населена от същества, които още в момента на своето зачатие ще бъдат излъгани и лишени от най-добрите залози за жизнерадост и жизнеспособност. Понякога още в най-ранните си години, тези същества открито проявяват признаци на израждането или на дисхармонията. Понякога пък те дълго време изглеждат цветущи и здрави човешки екземпляри докато някой решителен момент не ги повали със собственият им недостатък на физическа и нравствена сила на съпротива, предизвикана от неестественото им зачатие и развитие (Кей, Е., 1939: 24).“ Тя също така е смятала, че младите хора е необходимо да осъзнаят, че „много повече се греша когато със студено сърце и студено чувство се дава живот на ново същество било това в брак, сключен по светски съображения или в брак, крепящ се на „нравствени“ начала, в които студенината и несъгласието на брачната двойка се предава и на новото същество (Кей, Е., 1939: 23).“

Елен Кей счита, че психичното и емоционалното здраве на децата, респективно и на възрастните до голяма степен се дължи и на факта, че: много често болни бащи и майки са зачевали деца; родителите са зачевали деца в пияно състояние; майките преди, по време на бременността и след това са осъществявали убийствен труд или са имали прекалено много деца; родителите често са давали живот на детето в брак, сключен без любов или брак, които е бил продължаван след охлаждане на чувствата; децата са заченати „с чувство на отвращение“, с проклятие, което се носи със „зародиша на несъгласие или пресищането на живота (Кей, Е., 1939: 22-23)“.

Елен Кей е смятала, че през 20-ти век детето ще има „най-висшето“ право да не се ражда в дисхармонично семейство и за да може това да е факт е необходимо да съществува едно основно право, а именно родителите да могат да се „развеждат свободно и по взаимно съгласие, като поемат върху си известни задължения, относно своите деца, както при встъпване в брак така също и при развод (по: Кей, Е., 1939: 19). Тя е била убедена, че за да се предпазят децата да растат в лоша семейна атмосфера е необходимо да е налице достатъчно „дълбоко чувство на отговорност пред самите деца (Кей, Е., 1939: 19).“ Носенето на съвместна отговорност на родителите към вече създадените деца ще им даде правото от друга страна да живеят отделно, като запазят културните си отношения и достойнството си при воденето на по нататъшен съвместен живот (по: Кей, Е., 1939: 19). Според Елен Кей родителите, които остават заедно в „името на детето“ нанасят много по-големи вреди на детската психика отколкото мирната раздяла между съпрузите, които продължават да носят съвместните си отговорности към създаденото ново поколение. Елен Кей е била убедена, че е необходимо да съществува и правото на самостоятелно отглеждане на детето от майката. Тя е считала, че родителите, които отглеждат самостоятелно децата си не са по-малко нравствени, по-малко отговорни от тези, които гледат децата си в брак и също така е подкрепяла напълно идеите на Бьорнстерн Бьорнсон за половата нравственост и за това, че „ако една жена желае да бъде майка, но не се чувства способна за брачен живот трябва да ѝ се признае правото да бъде такава без задължение към последното, стига тя да изпълнява своите майчински задължения към детето (Кей, Е., 1939: 18).“

Елен Кей е отдавала необходимото уважение към майката и е считала, че майката е „най-драгоценната собственост на народа (Кей, Е., 1939)“ и че „обществото повдига своето собствено благо когато закриля майчините функции, майчинските длъжности и тези длъжности не се прекръщават с раждането на детето или с неговото кърмене, а траят и през време на неговото възпитание (Кей, Е., 1939: 39)“. Според нея „майчинството е нещо съществено за природата на жената и че начините по които тя изпълнява свързаните с него задължения е от голямо значение за обществото (Кей, Е., 1939: 43)“ и на това основание е необходимо да се променят условията като жената не се лишава от майчинското щастие, а децата от майчинската грижа. Това може да стане възможно когато на жената се осигури възможността да отглежда спокойно детето/децата си, като се осигурят финансови ресурси за отглеждането му, отглеждането им и от друга страна жените, които биха искали да се върнат максимално бързо на работните си места да могат да ползват някаква друга заместваща грижа.

Елен Кей е била убедена, че злото може да бъде победено само с добро и равновесието в семейството ще се възвърне когато в него се възвърне „простата гостоприемна домашна радост (Кей, Е., 1939: 93)“. Тя е считала, че в семейството е необходимо да се „възвърне топлината, спокойствието, простотата и бодростта... Майките трябва да осъзнаят, че никаква обществена дейност няма по-голямо значение, отколкото възпитанието, и че нищо не може да замени ранното майчино влияние в семейството (Кей, Е., 1939: 93)“.

- Децата имат право на живот, детство – Елен Кей напълно подкрепя идеите на Робърт Оуен, Малтус, Харита Мартино, че възрастните трябва да направят всичко възможно, за да защитят правото на живот на децата, че трябва да ги защитават във всяко едно отношение, че е добре да се раждат толкова деца, колкото могат да се издържат от семейството, за да не се налага от ранна възраст децата да работят по 15-16 часа в денонощието и поради това да умират твърде рано. Според нея възрастните хора трябва да направят всичко възможно, за да намалят детската смъртност, а така също и детеубийството.

Според Елен Кей е необходимо да бъде напълно забранено правото на труд на деца ненавършили 15 години (по: Кей, Е. (1939): 36). Право, което днес се спазва в много страни,

приели Конвенцията за правата на децата и такава е и нашата държава. Това право е необходимо да бъде съблюдувано, за да се запази и физическото здраве на децата.

- детето има право и да бъде лошо, тъй като това право много често се смята за прикрито основно на възрастните хора или тези, които отглеждат деца. Елен Кей застъпва идеята, че детето има правото свободно да живее в „своята лошовина, която влече след себе си и радост, и скръб (Кей, Е. (1939): 49)“. Тя смята, че преодоляването на „злото“ с „добро“ е възможно тогава когато възрастните могат да открият съответна „добродетел“ във всеки „порок“, а всичко останало е свързано с това да се опитват възрастните да побеждават силата на детската природа със слаби средства. Според нея тези изкуствени добродетели не могат да издържат пробата на която ще ги подложи животът (по: Кей, Е. (1939): 49). Тя смята, че децата не трябва да се насилват, да се променят изкуствено, тъй като те много често възпроизвеждат това, което възрастните осъществяват ежедневно около тях, тъй като когато хората станат възрастни много бързо забравят насилствено налаганите им правила, изкуствени добродетели, чрез които да могат да се превърнат в свършени и се превръщат в едни естествени живи същества (по: Кей, Е. (1939): 49-50).

От друга страна Елен Кей смята, че „да възпитаваш едно дете, това значи да носиш неговата душа в ръцете си, да направляващ неговите постъпки по една тясна пътека; това значи да се пазиш и никога да не се подхвърлиш на опасността да срещнеш онази студенина в малкия детски поглед, която без думи ти говори, че детето те намира за неправилен и безсилен да го удовлетвориш; това значи с присърбие да признаеш, колко много са възможностите да повредиш детето и колко малко да му помогнеш... Детето още в четвъртата или петата си годишна възраст изучава и узнава възрастните с чудна прозорливост и прави своите оценки, като с тънка чувствителност реагира на всяко впечатление. Едва уловимото недоверие, най-малката несправедливост, най-малката насмешка могат да оставят неизлечими през целия живот рани в дълбокоотзивчивата детска душа, когато от друга страна неочакваната любезност, благородната приветливост или справедлив гняв се запечатват също тъй дълбоко в неговата душа, която обичат да наричат мека като восък, а боравят с нея като да е от волска кожа (Кей, Е. (1939): 50)“.

Според Елен Кей на детето би трябвало да му бъдат втъпявани „великите основни закони на задружния човешки живот (Кей, Е. (1939):59)“, като например, че „когато нашето удоволствие причинява неудоволствие на другите, тези други ни пречат да следваме това наше удоволствие или да се отклоняваме от „проявленията на нашата индивидуална власт“. Малките деца, напр., трябва да се научат прилично да се държа когато седнат на масата или другаде. Ако всеки път докато се повтаря лошата привичка, детето веднага се извежда навън — тъй като този, който става неприятен за другите трябва да остава сам то ще се приучи с един правилен метод на добро поведение. Малките деца, напр., трябва да се учат да не пипат чужди вещи, но ако всеки път, когато те без позволение пипат чужди вещи, изгубат по един или друг начин своята свобода на движение, те скоро ще се научат, че условието за свободата на движението е да не вредим на другите (Кей, Е. (1939): 55)“. Според Елен Кей в основата на всички „важни привички на задружния живот съществуват прости средства за превръщането на тези привички във втора природа (Кей, Е. (1939): 56)“. Тя смята, че на „детето не трябва да се пеят команди, а трябва да се обръщаме към него тъй вежливо както към възрастния, за да се научи само на вежливост. Детето никога не трябва да се излага на показ (Кей, Е. (1939): 56)“, не трябва да се „принуждава да ласкае, никога да се не обсипва с целувки, които обикновено измъчват детето и често стават причина за полово хиперстезия. От друга страна Е. Кей смята, че е необходимо възрастните да отговарят на детската нежност когато са искрени и да пестят своята само за моментите в които трябва да я покажат, т.е. за по-значимите прояви на детето, които трябва да бъдат поощрени от възрастните (по: Кей, Е. (1939): 57). Елен Кей засъдържа тезата, че наказанията, които целят „отплата“ за поведението на престъпника трябва да се забравят от обществото, тъй като не носят нищо добро, а напротив могат да родят още по-лошо и дори ползва сравнението, дадено от Коменски за телесното наказание, тъй като той много сполучливо го сравнява с „музикант, който вместо да си послужи с ръце и уши, за настройване на инструмента, обсипва с град юмруци ненастроения инструмент (Кей, Е. (1939): 59)“.

Елен Кей смята, че възпитанието на детето би трябвало да се осъществява без бой и би било добре родителите още от самото раждане

на детето да забравят за боя, като възпитателно средство, тъй като „захванат ли един път с това удобно средство отпосле често ще го практикуват, въпреки своето предишно намерение — тъй като през времето, в което са употребявали този удобен метод те са изпуснали развитието на своя интелект (Кей, Е. (1939): 59)“. Боят никога и никъде не е бил и няма да бъде средство за възпитание, а през 21 век той напълно доказва своето несъвършенство и непригодност да изпълни някакви възпитателни функции.

Според Елен Кей хладнокръвната лъжа трябва да се наказва, като възрастния човек, който възпитава детето свали доверието си от него до момента в които не го възвърне отново. Тя счита, че само когато детето усети пряко върху себе си последиците от лъжата само тогава то може да се поправи. От друга страна тя също така смята, че в момента в които детето възвърне доверието си у възрастния човек то тогава трябва да получи пълно, неограничено доверие независимо от страховете му. Това е жизнено важно да се направи, тъй като продължителното и незаслужено недоверие от възрастните се отразява деморализиращо на детето също толкова колкото (по: Кей, Е. (1939): 66) и „сляпото лековерие (Кей, Е. (1939): 66). Според Елен Кей забраните трябва да са изключително редки и добре обосновани, а не капризни, за да бъдат оценявани от децата по правилния начин.

- детето има право на уважение и отговорност – Според Елен Кей децата които са отглеждани в атмосфера на равенство и разбирателство между различните поколения и на децата не се е гледало, като на същества, които не са равноправни с възрастните са много потговорни, по-приспособими в света. Родителите не би трябвало да гледат на децата, като към по-специални същества и към тях да са валидни по-специални разпореждания, като към по-малки, по-неразбиращи, въобще „същества от друга порода, различна от онази на родителите, (Кей, Е. (1939): 93)“. Според Кей родителите биват уважавани от децата си тогава когато са искрени и естествени, когато „могат да запознаят децата със своите занятия и стремежи, своите радости и скърби, своите грешки и несполуки (Кей, Е. (1939): 93)“. Тя също така смята, че децата трябва да имат неоспорими права, така както и възрастните и от друга страна да им се показва такова уважение, каквото те учат децата да оказват към другите.

Според Елен Кей ХХ век ще се превърне във векът на детето, тъй като хората ще започнат да виждат нещата по свършено друг начин, а именно в светлината на развитието. Двадесети век ще бъде векът на детето, тъй като „възрастните ще разберат най-после детския ум..., простотата на детския начин на мислене ще се запази и у възрастните (Кей, Е. (1939): 80). Само при това условие тя смята, че обществото ще може да се обнови.

Елен Кей смята, че „интелигентната форма на семеен живот би била тази при която всеки би живял напълно и всецяло за себе си, без да се бърка в живота на другите, без единият да властва над другите или сам да пъшка под един такъв гнет. Родителите, които дават на дома такъв отпечатък би могло с пълно право да изискват, децата да се подчиняват на обичаите на този дом, доколкото обитават в него (Кей, Е., 1939: 76)“, като от друга страна т.е. децата също могат да изискват от родителите си да бъдат „оставени на спокойствие или да се отнасят към тях със същото уважение с каквото се отнасят с един чужденец. Ако родителите не изпълняват тези изисквания то те сами най-тежко пострадат (Кей, Е., 1939: 67).“

Правата на детето са изконно тяхно право, начина по които ги реализираме в голяма степен зависи от възрастните и от желанието им да се променят, и в същото време да не забравят детските права и задължения, да не забравят да уважават „малките деца“, да ценят техния мир и да правят всичко възможно, за да гарантират тяхната социално-икономическа, психологическа, педагогическа закрила и защита. Бъдещето принадлежи на децата, а настоящето на възрастните, но те не трябва да забравят да се развиват и да поддържат детето в себе си живо.

В заключение можем да кажем, че идеите на Елен Кей са звучали доста еволюционно за времето си, а част от тях все още не се откриват и не са станали част от нашето развитие в някои региони на света и при някои етнически групи, като например правото на уважение на детето. Това право (правото на детето на уважение) е застъпено и в идеите на Януш Корчак. Още в началото на ХХ век Елен Кей се опитва да обоснове необходимостта от създаването на правила и норми, които да гаранти-

рат правата на децата за осигуряването на пълноценно детство в хармонично семейство, в което майката и бащата да могат да отделят необходимото време и ресурси за закрила и развитие на детето, за да го подготвят за настоящия и бъдещ живот, като отговорни граждани, които ще възпитават следващото човешко поколение.

И в самия край на тази статия ще цитирам отново Елен Кей която казва, че „когато детето добие своите права, тогаз и нравствеността ще бъде свършена. Тогаз всеки човек ще знае, че е свързан с този живот, който самичък е създал и с много по-здрави връзки отколкото онези, които обществото и законът му налагат (Кей, Е., 1939: 21)“.

Литература

[1] Кей, Е. (1939) Векът на детето [Кей, Е. (1939) Vekat na deteto. Sofija]

[2] Конвенция на ООН за правата на детето, 1989 [Konvencija na OON za pravata na deteto] https://www.unicef.org/bulgaria/sites/unicef.org.bulgaria/files/2019-01/CRC_BG.PDF

[3] Суворкина Е. (2016) «Век ребенка» в Век ребенка: культурологическая концепция Э. Кей, в-к КемГУКИ 37, [Suvorkina E. (2016) «Vek rebenka» v Vek rebenka: kulturologicheskaja koncepcija Э. Кей. v-k KemGUKI 37] <https://cyberleninka.ru/article/n/vek-rebenka-v-vek-rebenka-kulturologicheskaya-kontseptsiya-e-key>

Благодарности

Статията е част от цялостно теоретико-емпирично проучване осъществяващо се с финансовата подкрепа на фонд Научни изследвания при СУ „Св. Кл. Охридски“, на тема „80 години от смъртта на Януш Корчак и правата на детето в Република България“

Доц. д-р Божидара Кривирадева, СУ „Св. Климент Охридски“, Факултет по Педагогика, София, ул. „Цар Освободител“ 15, email: kri-viradeva@gmail.com

e-mail: ccpc@abv.bg



НАУЧНАЯ КОММУНИКАЦИИ УЧЕНЫХ И ДЕТЕЙ В ДЕТСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ КОКШЕТАУСКОГО УНИВЕРСИТЕТА Ш. УАЛИХАНОВА

Сауле Дамекова, Нургуль Нурмуханбетова

SCIENTIFIC COMMUNICATIONS OF SCIENTISTS AND CHILDREN AT THE CHILDREN'S UNIVERSITY OF KOKSHETAU UNIVERSITY OF SH. UALIKHANOV

Saule Damekova, Nurgul Nurmukhanbetova

ABSTRACT: *This article discusses examples of working with children, based on the best international practices, implemented in the mode of network interaction between children and scientists at the Children's University of Kokshetau University Sh. Ualikhanov.*

Model of the Children's University of the NAO "Kokshetau University. Sh.Ualikhanov" is an interconnected and interdependent complex that combines educational, research, methodological and media-communication components. The experimental part of the study identified factors that promote communication between scientists and children. First, design and research topics adapted by scientists for children. Secondly, mini-experimental equipment developed by scientists to support children's projects. Thirdly, a unifying Internet platform that allows to optimize interaction to support the project and research activities of children.

Based on the analysis of theoretical sources, websites and digital platforms, participation in international webinars, a review of the activities of the European Network of Children's Universities, a digital platform for networking in the KAZCUNET ecosystem was created.

The KAZCUNET digital platform will make it possible to implement innovative mechanisms for network interaction between ecosystem participants in the implementation of educational programs, projects, and scientific events in order to form the scientific capital of children.

The publication was made within the framework of the research project IRN AP09258554 "Creation of a network of KAZCUNET Children's Universities", funded by the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan.

Key words: children's university, European network of children's universities, digital platform KAZCUNET, electronic atlas of geography of Kazakhstan

ВВЕДЕНИЕ

Исследователи Merzagora Т., Jenkins Т. утверждают, что важно стимулировать интерес к STEM и науке в раннем возрасте (Merzagora Т., Jenkins Т., 2013). На основе систематического обзора исследовательской литературы Potvin, P., Hasni A. отмечают, что в исследованиях, посвященных изучению причин эффективности внеклассных мероприятий по пробуждению учащихся интереса к науке и STEM, по-прежнему существует пробел (Potvin, P., Hasni A. 2014). Эксперты-исследователи Европейской сети детских университетов рекомендовали проводить программы детского университета придерживаясь следующей методологии: выбор тем, которые могут вызывать любопытство и (или) будут полезны в жизни; привлечение ученых, которые могут

передать доступно научную информацию детям; адаптация программ для детских возрастных групп при поддержке методистов педагогических факультетов; проводить занятия с детьми при поддержке художественных, спортивных и других занятий (The EUCU.NET White book, 2010).

Сегодня в мире проводятся широкомасштабные исследования интереса детей к STEM в неформальных контекстах. С октября 2019 года реализуется трехлетний Европейский проект PHERECLOS (Партнерство в сфере высшего образования и научного участия в региональных кластерах открытого образования) на основе опыта детских университетов сети EUCUNET. Проект PHERECLOS будет разрабатывать инновационные рекомендации для новых экосистем в образовании на основе опыта детских университетов сети

EUCUNET и теории научного капитала (PHERECLOS project summary <https://www.phereclos.eu/media-centre/>).

Выполнен анализ направлений деятельности 6 образовательных кластеров (LEC), созданных на базе детских университетов в Вене (Австрия), Куопио (Финляндия), Лодзи (Польша), Порту (Португалия), Триесте (Италия) и Медельине (Колумбия). Они будут инкубаторами изменений в местных образовательных экосистемах. Структурные и процессуальные идеи, полученные в ходе пилотных проектов в этих 6 кластерах, будут основой для новых моделей сотрудничества в сфере образования.

Деятельность австрийского центра направлена на сетевой подход в городской среде-сеть школ взаимодействует с сетью университетов. Междисциплинарный дизайн учебных модулей для воспитания активной гражданской позиции в постконфликтных регионах- направление деятельности центра в Колумбии. Вопросы передачи научных знаний из университетов в школы и домохозяйства отдаленных сельских районов изучает финский центр. Инклюзивное образование - исследование центра в Италии. Вопросы изменения школьной программы и методов обучения изучаются в польском центре. Повышение предпринимательской грамотности в STEAM изучаются в Португалии (Smith P., et al. 2021). Детские университеты как новая модель вовлечения детей в науку уже доказали свою способность создавать новые формы и методы внедрения STEAM в школы, оказывать влияние на региональный образовательный ландшафт и становиться движущими силами изменений, улучшая формальное и неформальное образование в своем регионе.

Реализуя программу обучения в течение всей жизни и обнаруживая растущую роль детских университетов в секторе неформального (дополнительного) образования КУ Ш. Уалиханова с 2016 года поддерживает важную инициативу - Детский университет. Охват детей за 5 летний период составил около 450 школьников, работали в соответствии с рекомендациями EUCUNET по программе, состоящей из прикладных междисциплинарных модулей, которые дети изучали в течение всего учебного года. Дети 1 раз в месяц по расписанию посещали научное мероприятие, которые проводились учеными и студентами 3 курса соответствующих образовательных программ. По времени занятия длятся около 2 часов, как

правило, это утренние часы, например, с 10.00 до 12.00 с психологическими тренингами или музыкально разминочными мероприятиями.

Исследовательская теоретическая и практическая работы авторов статьи за пятилетний период показала повышение интереса детей к науке. Ранняя профориентация детей к профессиям естественно-научного направления получила положительные отзывы родителей. Апробация виртуальной научной лаборатории Labster и других виртуальных платформ в летнем лагере детского университета показали высокую заинтересованность студентов педагогических направлений, родителей, учителей школ. Результаты исследований до 2021 года опубликованы авторами в работе (Damekova S. K., Nurmuhantbetova N. N., et al. 2021).

В Государственной программе развития образования и науки Республики Казахстан на 2020 - 2025 годы однозначно определена необходимость улучшения результатов казахстанских общеобразовательных школ в международных сравнительных исследованиях PISA, TIMSS. Сегодня учебные программы школ ориентированы на развитие функциональной грамотности учащихся в разнообразных контекстах реального мира (Развитие функциональной грамотности учащихся на уроках математики, 2020).

С 2021 года в КУ Ш. Уалиханова выполняется научно-исследовательский проект ИРН AP09258554 «Создание сети Детских университетов KAZCUNET», финансируемый Министерством образования и науки Республики Казахстан, направленный на решение проблемных вопросов естественно-научного образования.

В данной статье определяются факторы, способствующие научной коммуникации детей и ученых в Детском университете.

Задачи исследования:

- отбор содержания (тем), создание методов и средств обучения для организации коммуникации детей и ученых;
- экспериментальная проверка эффективности модели Детского университета, способствующей научной коммуникации детей и ученых, влияющих на модернизацию образовательных программ по направлению подготовки 6B015 «Подготовка учителей по естественно-научным предметам»;
- повышение узнаваемости университета в казахстанском и мировом научно-образовательном пространстве посредством создания

платформы KAZCUNET и размещения информации о деятельности детского университета КУ Ш. Уалиханова в сети Интернет.

Таким образом, из выше изложенного следует актуальность исследовательской работы, а также необходимо отметить, что авторы статьи разрабатывают примеры работы с детьми, основанные на лучших международных практиках, реализуемые в режиме сетевого взаимодействия между детьми и учеными в Детском университете Кокшетауского университета Ш. Уалиханова.

ОСНОВНОЙ ТЕКСТ

По мнению Л.С. Выготского, познавательный интерес с психологической точки зрения представляет собой «естественный двигатель детского поведения», и является «верным выражением инстинктивного стремления; указанием на то, что деятельность ребенка совпадает с его органическими потребностями» (Выготский Л.С. 2005, р. 345).

Не все учебные предметы и темы вызывают интерес, и только когда содержание обучения затрагивает повседневную жизнь школьника, возникает интерес у учащихся. Так в нашем исследовании мы проводили выставку проектно-исследовательской деятельности студентов, которую они выполняли под руководством ученых. Дети после посещения этой выставки выбирали наиболее интересующие их темы.

Важной стороной деятельности Детского университета является участие студентов, которые как лакмусовая бумага пропускают все настроения детей, интерес и мотивацию учащихся к STEM образованию через себя. В такой неформальной образовательной среде учеными и студентами стала вырабатываться новая стратегия включения детей, студентов, родителей, учителей и преподавателей во внешкольную деятельность, которая требует дальнейшего изучения. Под руководством ученых КУ Ш. Уалиханова студентами разработаны мини-экспериментальное оборудование по математике, физике, информатике, химии, биологии, географии.

Обучение по программе Детского университета, разработаны и успешно реализуются педагогическим коллективом кафедр Педагогического института и направлены на углубление знаний по биологии, химии, физике, математике, информатике, географии. Главная

стратегия деятельности Детского университета заключается в том, чтобы дети встречались с исследователями, посещали лаборатории университета и смогли самостоятельно проводить несложные эксперименты.

Для достижения целей исследования использовался смешанный метод, включающий как анкетирование, так и полуструктурированные интервью.

С целью определения роста общего интереса детей к науке были разработаны анкеты для детей, а также анкеты для ученого и студентов, позволяющих исследовать влияние деятельности детского университета на образовательную политику.

Были использованы закрытые элементы шкалы Лайкерта в вопроснике для проверки того, сообщают ли ученики об увеличении интереса к науке из-за участия во внешкольной деятельности Детский университет. Причиной выбора «Шкала оценки» стало определение возможности получить нейтральный ответ, или какое-то различие между отрицательными и положительными реакциями. Оценки были: 1 = совсем не интересно, 2 = не очень интересно, 3 = нет мнения, 4 = интересно и 5 = очень интересно. Открытые пункты вопросника были использованы для информирования о интересующих детей темах. Однако этих вопросов было немного, и, исходя из более раннего опыта, мы знаем, что маленькие дети не всегда могут выражать свои мысли в письменном виде. Поэтому были проведены дополнительные интервью с некоторыми из детей, чтобы собрать больше мнений детей, чтобы ответить на вопросы исследования.

Весной 2021 года был проведен социологический опрос среди респондентов, будущих участников детского университета: детей-школьников до 12 лет, учителей школ, родителей, ученых КУ Ш. Уалиханова, представителей бизнеса, а также систематизированы мнения экспертов, занимающихся вопросами дополнительного образования детей. Анкетирование основной целью ставило изучение вопросов влияния детского университета на развитие образовательной политики университета, вопросы научной коммуникации детей и ученых.

В опросе приняли участие 683 учащихся Акмолинской области 3-5 классов (8-12 лет). Охват целевых групп составил: родители обучающихся - 560, учителя - 274, ученые - 55, студенты - 543, администрация университета -

50, представители бизнеса и партнеры университета - 30 человек. Результаты анкетирования показали, что количество детей желающих посетить детский университет составляет 58,9% из общего числа опрошенных. По результатам опроса определены научные направления, которые интересуют детей. Вопросы астрофизики желают изучать - 60% детей, изучать вопросы ботаники с использованием микроскопа 83,5% , вопросы химии и выполнение химических экспериментов 79,5%, создание электронных географических карт 81,4%, вопросы электроники и робототехники интересуют 56 % детей, желают работать в 3D виртуальных лабораториях Labster 63% детей. 70% опрошенных учителей указали на необходимость создания специальной интернет платформы для поддержки проектной и исследовательской деятельности детей. 85% родителей, обучающихся отметили важность командной работы детей. Анкетирование ученых нашего университета показало, что 40% готовы читать лекции детям, а 50% не готовы работать с детьми по состоянию здоровья, возраста и другим психологическим причинам, 10% отказались принять участие в работе детского университета по причине высокой учебной нагрузки. Анкетирование студентов показало, что 52,9% из них заинтересованы принять участие в работе детского университета.

Для реализации эффективной современной модели детского университета КУ Ш. Уалиханова выполнен анализ существующих международных исследований и рекомендаций экспертов EUCUNET.

Модель Детского университета НАО «Кокшетауский университет им. Ш.Уалиханова» представляет собой взаимосвязанный и взаимообусловленный комплекс, объединяющий образовательный, исследовательский, методический и медийно-коммуникационный компоненты.

Цель деятельности Детского университета - предоставление равных возможностей и вовлечение детей в возрасте 8 - 12 лет к STEM и в науку, ранняя профориентация, знакомство с академической культурой университета, социализация университета с применением платформы KAZCUNET, сотрудничество участников инновационной экосистемы, создание базы знаний для настоящих и будущих организаторов Детских университетов в Казахстане, вхождение в европейскую сеть детских университетов.

В связи с поставленной целью были определены следующие задачи:

1. Образовательная. Развитие познавательного интереса и критического мышления детей на основе STEM подхода к математике, физике, информатике, химии, биологии, географии, выходящего за рамки школьного курса и современных актуальных вопросов науки с использованием авторского (исполнителей научного проекта) мини-экспериментального оборудования игровых, проектных методов и платформы KAZCUNET. Развитие эмоционального интеллекта и национального самосознания у детей.

2. Исследовательская. Формирование исследовательских навыков у учеников младших классов; составление виртуального дневника юных исследователей на платформе KAZCUNET; популяризация науки и деятельности ДУ через научные исследования ученых университета.

3. Методическая. Разработка методических рекомендаций для целевых групп ДУ (указания, методические инструкции, handbook).

4. Медийно-коммуникационная: Создание видео базы научно-популярных лекций для детей и базы ученых-авторов, привлечение партнеров-спонсоров к движению детских университетов, создание on-line клуба выпускников детского университета.

Основой проведения STEM-образования в Детском университете является создание неформальной интернет платформы KAZCUNET, стимулирующей интерес детей к науке. Детский университет позиционируется как площадка для социальной интеграции университета с обществом, сотрудничества детей, родителей, учителей, студентов, ученых Акмолинской области Казахстана, имеющей мировое значение.

Выполненная теоретическая исследовательская работа и анкетный опрос демонстрируют, что актуальной, отвечающей результатам международных исследований и запросам участников детского университета будет «институциональная» модель образовательной программы. Эта модель принята за основу образовательной программы дополнительного образования детей в детском университете КУ Ш. Уалиханова, ориентированной на изучение естественных наук и информационных технологий. Она предполагает моделирование работы сложного объекта – наукограда, жизнь «наукограда» предполагает наличие как

«учебно-производственных» мастерских, элементов инфраструктуры, так и социокультурной «обвязки», моделирующей процессы самоуправления, образования, отдыха.

Результаты анкетного опроса показали, что ученые слабо заинтересованы в участии деятельности Детского университета. Для решения этого вопроса и адаптации тем ученых КУ Ш. Уалиханова было предложено создать мини-экспериментальное оборудование, к их разработке и участию в деятельности Детского университета привлечь студентов кафедр Педагогического института.

С сентября по декабрь 2021-2022 учебного года в 180 детей, посещали детский университет и осваивали основы исследовательской, проектной деятельности. на материале одного из 180 индивидуальных учебно-исследовательских, проектных тем. Для выполнения которых разработаны мини-экспериментальное оборудование в коробочном варианте, направленные на деятельностное знакомство учащихся с исследовательским процессом и технологиями в ходе выполнения учебно-исследовательских и проектных работ по химии, физике, математике, биологии, информатике, в рамках направлений научных исследований ученых КУ Ш. Уалиханова. По каждому направлению разработаны по 30 экспериментальных наборов для детей. Рассмотрим ниже содержание экспериментальных наборов для детей по физике и химии.

Созданы 30 неповторяющихся наборов для индивидуальной работы проведения опыта, проекта по следующим разделам физики: электричество и магнетизм - 8, молекулярная физика - 4, оптика¹, электроник - 10, общему курсу физики - 5, астрономии - 2. Каждая экспериментальная коробка по физике включает такие же основные элементы как в наборах по математике. Отличие и уникальность в материальных ресурсах, собранных студентами-физиками целенаправленно для каждого набора по физике. Наборы позволяют собрать модели: фонтана, простейшего телескопа, термоса, паровой турбины, устройства электронного полива растений. Выполнить опыты и изучить физические явления: абсолютное черное тело, давления, звуковые волны (фигуры Хланди), нетрадиционные источники электричества (с использованием CD дисков, картошки). Собирают простейшие электронные схемы с использованием Arduino и познакомиться с техническими характеристиками све-

одиодов и других базовых электронных элементов. Наборы по астрономии позволяют создать светодиодные картину зодиакальных созвездий и настольную игру на знание астрономии. Индивидуальные наборы по физике позволяют получить базовые знания и навыки для выполнения более сложных командных проектов.

Мини-экспериментальное оборудование по химии – это мобильная лаборатория для увлеченных химией детей, позволяющая провести эксперименты и опыты. Этот научный набор для детей охватывает основные направления химии Детского университета: вода, химический состав пищи, биологически активные вещества, химические методы выделения, качественный химический анализ веществ. Всего разработано 30 индивидуальных наборов по химии, которые охватывает тематику химии за пределами школьной программы, задания практико-ориентированные и направлены на развитие аналитико-синтетической мыслительной деятельности учащихся 8-12 лет. В направлении Вода: изучение физических и химических свойств воды; вода универсальный растворитель, влияние различных факторов на качество и свойства воды, методы очистки. Химический состав пищи: Белки, Углеводы, Жиры, Витамины. Качественный химический анализ: основные признаки качественных реакций; качественные реакции на неорганические компоненты, качественные реакции на классы органических веществ.

Мини-экспериментальное оборудование по химии укомплектовано веществами, необходимыми для опытов. Кроме того, в комплект включены лабораторное оборудование, химическая посуда, а также научный дневник с подробными инструкциями, который нужно внимательно изучить перед проведением опытов и заполнить после выполнения опытного эксперимента. Занятия с названным оборудованием развивают внимательность и аккуратность, формируют умение самостоятельно задавать, формулировать вопросы и искать ответы на них, развивают навыки безопасного экспериментирования. Учащийся не только научится самостоятельно проводить химические опыты в домашних условиях, но и получит фундаментальные знания из области химии.

Исследователи EUCUNET отмечают необходимость тщательного и непрерывного контроля влияния взаимодействия с детьми в выс-

ших учебных заведениях и других научных организациях, а также контроль качества выполнения мероприятий для удовлетворения потребностей детей в научной коммуникации (Walan S., Gericke N., 2019). Указанные проблемы эффективно решаются автоматизацией процессов в детском университете.

Авторами статьи создана цифровая платформа KAZCUNET (Сайт проекта Детский университет КУ Ш. Уалиханова <https://shokan.edu.kz/pages/balalaruniversiteti/>). Предпосылкой разработки цифровой платформы KAZCUNET, явилось создание в КУ Ш Уалиханова виртуальной образовательной среды. Авторами выполнена целенаправленная работа по изучению современного программного обеспечения и внедрению геоинформационных технологий, Arduino, платформы Tincercard, виртуальной обучающей лаборатории Labster в процесс обучения по естественно-научным дисциплинам в детском университете (Damekova S.K., Shuyushbayeva N.N., et al., 2021).

Цифровая платформа KAZCUNET – это автоматизированная информационная система, объединяющее заинтересованных участников и позволяющее оптимизировать их взаимодействие – снизить временную и ресурсную нагрузку. В первую очередь цифровая платформа предназначена для обеспечения учебных курсов детского университета телекоммуникационной поддержкой. Обеспечивает автоматизацию существующих в детском университете рутинных процессов, таких, как: регистрация, выбор траектории занятий, выставление посещаемости, выдача заданий, сопровождение исследовательских проектов детей, поддержка детей через чат сервисы, консультация и работа с родителями. Позволяет проводить аналитику обучения.

Архитектура цифровой платформы имеет модульную структуру и позволяет разрабатывать отдельные модули и расширять их функциональность без кардинального изменения ранее разработанных модулей. Основные (базовые) модули: «Новости», «Чат», «Обучение», «Справочники», «Проекты», «KAZCUNET», «Аналитика». Рассмотрим назначение каждого модуля. «Новости» – модуль, содержит основную информацию (цели, задачи, ожидаемые результаты) по проекту «Создание сети детских университетов KAZCUNET». «Обучение» – модуль, предоставляющий возможность размещения и хранения видеозаписей занятий и лекций ученых.

«Чат» – средство коммуникации детей и участников проекта, «Справочники» – системный модуль для организации работы АИС, содержит персональную информацию об участниках сети детского университета, справочную информацию

«Проекты» – модуль, обеспечивающий виртуальными рабочими местами основных участников Детского университета Кокшетауского университета Ш. Уалиханова – детей, студентов, менторов-преподавателей, ученых, учителей школ, родителей. Визуализацию активности посещения, выдачу и выполнение заданий, мониторинг выполнения исследовательских проектов детей. «KAZCUNET» – модуль, предоставляющий возможность участникам казахстанской сети детских университетов пройти регистрацию на цифровом портале, заявить о своих инициативах, выполнить поиск партнеров по заданным критериям. На сегодняшний день на платформе KAZCUNET зарегистрированы: Детский университет Актюбинского регионального университета К. Жубанова, Кокшетауского университета Ш. Уалиханова, Атырауского университета им Х. Досмухамедова.

«Аналитика» – модуль, предоставляющий возможность участникам цифрового портала измерение, сбор, анализ и представление данных о достижениях детей, с целью понимания и оптимизации образовательной среды детского университета.

По завершению первого года выполнения научно-исследовательского проекта проведено анкетирование детей, ученых и студентов. Результаты анкетирования 180 детей показали, что количество желающих продолжать посещать детский университет составляет 82% из общего числа опрошенных. Анкетирование основной целью ставило изучение вопросов влияния деятельности детского университета на развитие образовательной политики университета, вопросы научной коммуникации детей и ученых. Охват целевых групп составил: ученые - 55, студенты -180, Результаты анкетирования показали, что 85% опрошенных ученых указали на необходимость создания для поддержки самостоятельной работы детей экспериментальных проектных заданий (коробочный вариант), 90% ученых положительно оценивают интернет платформу для поддержки проектной и исследовательской деятельности детей. Анкетирование ученых нашего университета показало, что 60% готовы читать лекции детям, а 30% не готовы

работать с детьми по состоянию здоровья, возраста и другим психологическим причинам, 10% отказались принять участие в работе детского университета по причине высокой учебной нагрузки. Анкетирование студентов показало, что 89,9% из них заинтересованы принять участие в работе детского университета. Все студенты отметили недостаточность практических навыков создания экспериментальных проектных заданий и необходимость введения междисциплинарных STEM курсов в вузовскую образовательную программу.

В соответствии с задачами проекта «Создание сети Детских университетов KAZCUNET» на основе анализа теоретических источников, сайтов и цифровых платформ, участия в международных вебинарах сделан обзор деятельности Европейской сети детских университетов, выявлены перспективы и проблемы развития модели Детского университета. Социологический опрос респондентов, участников детского университета КУ Ш. Уалиханова, был направлен на изучение, влияния детского университета на развитие образовательной политики университета, вопросы научной коммуникации детей и ученых. Экспериментальная часть исследования выявила факторы, способствующие коммуникации ученых и детей. В-первых, адаптированные учеными проектно-исследовательские темы для детей. Во-вторых, разработанное учеными мини-экспериментальное оборудование, для поддержки проектов детей. В-третьих, объединяющая, позволяющее оптимизировать взаимодействие, интернет-платформа для поддержки проектной и исследовательской деятельности детей.

Литература

[1] Выготский Л.С. Психология развития человека., Издательство Эксмо, 2005, 1136 с., [Vygotsky L. S. (2005), Psychology of humandevelopment. Publishing house Sense; Publishing house Eksmo, 1136 p]

[2] Развитие функциональной грамотности учащихся на уроках математики, НурСултан, АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» 2020, 60 с. [Razvitiye funktsional'noy gramotnosti uchashchikhsya na urokakh matematiki., NurSultan, АОО «Nazarbayev Intellektual'nyye shkoly» 2020, 60 s.]

[3] Сайт проекта Детский университет КУ Ш. Уалиханова <https://shokan.edu.kz/pages/balalaruniversiteti/> [Cayt proyekta Detskiy universitet KU Sh. Ualikhanova]

[4] Damekova S. K. , Nurmukhanbetova N. N. eds. 2021. STEM education of student at children's university Psychology and Education 3: 3439

[5] Damekova S.K. , Shuyushbayeva N.N., eds. 2021. Additional education of schoolchildren in physics at the Children's University. KarSU Bulletin, Physics Series: 7582

[6] Merzagora T., Jenkins T. 2013. Listening and empowering: children and science communication . Journal of Science Communication:145153

[7] Potvin, P., Hasni A. 2014. Interest, Motivation, and Attitude Towards Science and Technology at K12 Levels: A Systematic Review of 12 Years of Educational Research, Studies in Science Education 50: 85–129.

[8] PHERECLOS project summary. <https://www.phereclos.eu/mediacentre/>

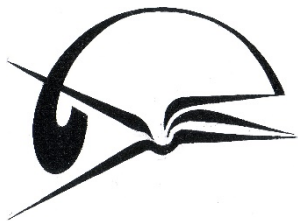
[9] Smith P., Gary C., eds. 2021. PHERECLOS: Boosting Science Capital and promoting STEAM Engagement with Open Schooling approaches. Proceedings New Perspective in Science Education: 182185.

[10] The EUCU.NET White book 2010. <https://eucu.net/eucunetcharter/>

[11] Walan S., Gericke N. 2019. Factors from informal learning contributing to the children's interest in STEM – experiences from the outofschool activity called Children's University, Research in Science & Technological Education: 176182

Damekova Saule Kairollovna,
Head of the Department of Mathematics, Physics and Informatics. Sh. Ualikhanov
Kokshetau University,
Kazakhstan, Kokshetau, Abay street 76,
Damekova_S@mail.ru.

Nurmukhanbetova Nurgul Nurkenovna
Head of the Department of Chemistry and Biotechnology. Sh. Ualikhanov
Kokshetau University,
Kazakhstan, Kokshetau, Abay street 76,
nn_nurgul@mail.ru

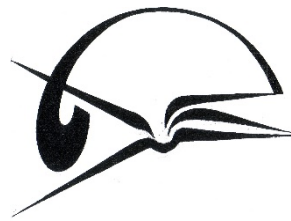


УПРАВЛЕНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ

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