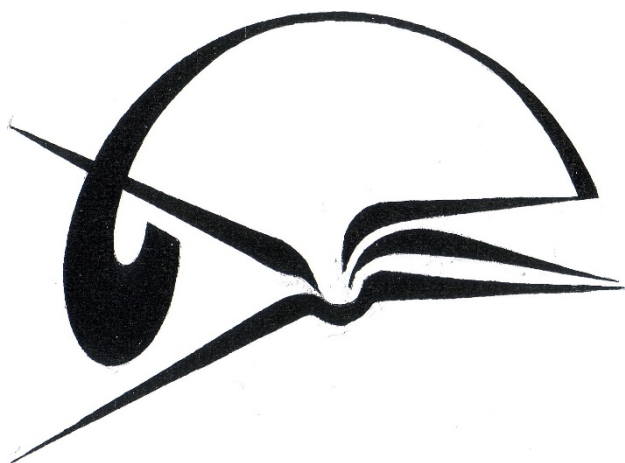


**УПРАВЛЕНИЕ И
ОБРАЗОВАНИЕ**

**MANAGEMENT AND
EDUCATION**



**ПЕДАГОГИКА И
КАЧЕСТВО НА ОБРАЗОВАНИЕТО**

**PEDAGOGY AND
QUALITY OF EDUCATION**

**УНИВЕРСИТЕТ
“Проф. д-р Асен Златаров”, Бургас
Том 19 (3) 2023**

**UNIVERSITY
“Prof. Dr Assen Zlatarov”, Burgas
Vol. 19 (3) 2023**

Главен редактор:
проф. д-р Иван Димитров

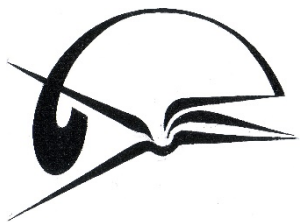
Editor-in-chief:
Prof. Dr. Ivan Dimitrov

**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 Елена Торуна
доц. д-р Божида Кривиradeва
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

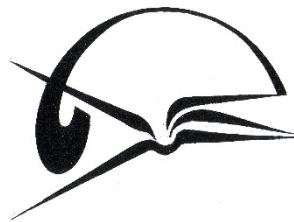
**Scientific Board, Guest Editors and
Reviewers:**

Prof. Dr Nikolay Dimchenko
Prof. Dr hab. Zhanna Tolysbaeva
Prof. Dr Hab. Veska Shivacheva
Prof. Dr Rumyana Papancheva
Assoc. Prof. Dr Elena Torina
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

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



© Management and Education
ISSN 13126121

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

CONTENTS

PEDAGOGY AND QUALITY OF EDUCATION

ON THE HISTORY OF IT TEACHER TRAINING AT TULA STATE LEV TOLSTOY PEDAGOGICAL UNIVERSITY Elena Torina	7
COMPARATIVE EVALUATION OF THE REALIZATION OF GRADUATES HIGHER SCHOOLS IN THE COMMUNICATION AND COMPUTER TECHNOLOGY PROFESSIONAL FIELD Tereza Stefanova, Rosen Pasarelski	10
INFLUENCE OF ORPHISM ON FASHION ILLUSTRATION IN THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY Yana Vasileva	20
INFLUENCE OF CUBISM ON THE CREATIVITY OF MODERN FASHION DESIGNERS Yana Vasileva	24
DEVELOPMENT OF INSTRUMENTS FOR DIAGNOSTIC OF STUDENTS' HEALTH-ENVIRONMENTAL COMPETENCES IN TEACHING CHEMISTRY 8TH GRADE Antoaneta Angelacheva	28
POSSIBILITIES OF THE SHCOOL EXPERIMENT FOR THE FORMATION OF SCIENTIFIC LITERACY IN TEACHING "MAN AND NATURE" 5TH GRADE Antoaneta Angelacheva	38
THE FAIRY TALE AND THE SOCIAL STORY IN SUPPORT OF THE INCLUSION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS Blaga Dimova	44
THE PANEL DISCUSSION – THE INTREACTIVE METHOD OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION Boyka Petkova	49
ADULTS PARTICIPATION IN EDUCATION AND TRAINING – THE BULGARIAN CONTEXT Vanya Bozhilova	55
A SYNERGETIC MODEL FOR DEEPENING ENVIRONMENTAL COMPETENCE IN THE PRIMARY SCHOOL Viktoriya Hristova	63
BUILDING MULTIPLE INTELLIGENCES IN TECHNOLOGY, DESIGN AND ENTREPRENEURSHIP EDUCATION Gergana Avramova-Todorova	67
ARTISTIC SYNTHESIS AS AN EDUCATIONAL PROBLEM Georgi Terziev	72
THE VULNERABILITY OF UNACCOMPANIED MINORS SEEKING INTERNATIONAL PROTECTION – DETERMINANTS, EXPRESSIONS, CHALLENGES, ALTERNATIVES Daniela Racheva	78

THE SOCIALPEDAGOGICAL RISK IN THE EDUCATIONAL WORK OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT	86
Elena Dicheva	
THE SOCIAL EDUCATION AS A SUBJECT OF THE SOCIAL PEDAGOGY	92
Elena Dicheva	
FILM MUSIC CREATED BY BULGARIAN COMPOSERS IN THE 70'S AND 80'S OF THE 20TH CENTURY AND ITS PERCEPTION IN PRIMARY SCHOOL AGE	100
Smilena Smilkova	
ASSESSING THE PRACTICAL KNOWLEDGE AND SKILLS OF STUDENT MIDWIVES WITH INDIVIDUAL CLINICAL CASES	105
Tsveta Hristova, Ivanichka Serbezova	
THEORIES OF CHILD DEVELOPMENT AND THE PREVENTION OF AGGRESSION BASED ON OVERCOMING COGNITIVE DISMODERATION INTERCOURSE	112
Vesela Bozhkova	
GAME MODEL OF DAILY PEDAGOGICAL INTERACTION OUTDOOR FOR FORMATION OF HEALTH AND ENVIRONMENTAL CULTURE IN PRE-SCHOOL AGE	116
Zlatka Dimitrova	
ANDRAGOGICAL REQUIREMENTS TO EDUCATION OF PARENTS IN AN INFORMAL ENVIRONMENT	122
Yordanka Nikolova	
EVENING SCHOOLS IN THE CONTEXT OF LIFELONG LEARNING	130
Yordanka Nikolova	
GAME TECHNIQUES FOR MASTERING EARLY READING ET PRESCHOOL AGE	137
Penka Valcheva	
COMPETENCE APPROACH - MEANS OF ADAPTATION OF CHILDREN FROM PRESCHOOL TO PRIMARY SCHOOL AGE	144
Viktoriya Hristova	
STUDY OF EMPHATY OF CHILDREN IN PRIMARY SCHOOL AGE TROUGHT SCALE FOR EXPERT EVALUATION	148
Nadezhda Kaloyanova, Avi Abner	
THE LIBRARY PROFESSION IN THE 21ST CENTURY - FROM THE PREPARATION TO SUCCESSFULL REALIZATION	157
Ivanka Yankova, Denitsa Dimitrova, Silvia Stancheva, Rumelina Vasileva	
PRACTICAL GUIDELINES FOR DEVELOPING CONSTRUCTIVE LESSONS	165
Nadezhda Kaloyanova	

СЪДЪРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА И КАЧЕСТВО НА ОБУЧЕНИЕТО

ЗА ИСТОРИЯТА НА ОБУЧЕНИЕТО НА УЧИТЕЛИ ПО ИНФОРМАЦИОННИ ТЕХНОЛОГИИ В ТУЛСКИЯ ДЪРЖАВЕН ПЕДАГОГИЧЕСКИ УНИВЕРСИТЕТ ЛЕВ ТОЛСТОЙ Елена Торина	7
СРАВНИТЕЛНА ОЦЕНКА НА РЕАЛИЗАЦИЯТА НА ЗАВЪРШИЛИТЕ ВИСШИ УЧИЛИЩА В ПРОФЕСИОНАЛНО НАПРАВЛЕНИЕ КОМУНИКАЦИОННА И КОМПЮТЪРНА ТЕХНИКА Тереза Стефанова, Росен Пасарелски	10
ВЛИЯНИЕ НА ОРФИЗМА ВЪРХУ МОДНАТА ИЛЮСТРАЦИЯ ПРЕЗ ПЪРВАТА ПОЛОВИНА НА XX ВЕК Яна Василева	20
ВЛИЯНИЕ НА КУБИЗМА ВЪРХУ ТВОРЧЕСТВОТО НА СЪВРЕМЕННИТЕ МОДНИ ДИЗАЙНЕРИ Яна Василева	24
РАЗРАБОТВАНЕ НА ИНСТРУМЕНТАРИУМ ЗА ДИАГНОСТИКА НА ЗДРАВНО-ЕКОЛОГИЧНИТЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА УЧЕНИЦИТЕ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ХИМИЯ 8. КЛАС Антоанета Ангелачева	28
ВЪЗМОЖНОСТИ НА УЧЕБНИЯ ЕКСПЕРИМЕНТ ЗА ФОРМИРАНЕ НА ПРИРОДОНАУЧНА ГРАМОТНОСТ В ОБУЧЕНИЕТО ПО „ЧОВЕКЪТ И ПРИРОДАТА“ 5. КЛАС Антоанета Ангелачева	38
ПРИКАЗКАТА И СОЦИАЛНАТА ИСТОРИЯ В ПОДКРЕПА НА ПРИОБЩАВАНЕТО НА ДЕЦА И УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ Блага Димова	44
ПАНЕЛНАТА ДИСКУСИЯ – ИНТЕРАКТИВНИЯТ МЕТОД НА ОБУЧЕНИЕ ПО ЧУЖД ЕЗИК ВЪВ ВИШЕТО УЧИЛИЩЕ Бойка Петкова	49
УЧАСТИЕ НА ВЪЗРАСТНИТЕ В ОБРАЗОВАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ – БЪЛГАРСКИЯТ КОНТЕКСТ Ваня Божилова	55
СИНЕРГЕТИЧЕН МОДЕЛ ЗА ЗАДЪЛБОЧАВАНЕ НА ЕКОЛОГИЧНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ Виктория Христова	63
ФОРМИРАНЕ НА МНОЖЕСТВО ИНТЕЛИГЕНТНОСТИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ТЕХНОЛОГИИ, КОНСТРУИРАНЕ И ПРЕДПРИЕМАЧЕСТВО Гергана Аврамова-Тодорова	67
ХУДОЖЕСТВЕНИЯТ СИНТЕЗ КАТО ОБРАЗОВАТЕЛЕН ПРОБЛЕМ Георги Терзиев	72

УЯЗВИМОСТТА НА НЕПРИДРУЖЕНИТЕ МАЛОЛЕТНИ И НЕПЪЛНОЛЕТНИ ЛИЦА, ТЪРСЕЩИ МЕЖДУНАРОДНА ЗАКРИЛА – ДЕТЕРМИНАНТИ, ПРОЯВЛЕНИЯ, ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА, АЛТЕРНАТИВИ Даниела Рачева	78
СОЦИАЛНОПЕДАГОГИЧЕСКИЯТ РИСК ВЪВ ВЪЗПИТАТЕЛНАТА РАБОТА НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА СРЕДА Елена Дичева	86
СОЦИАЛНОТО ВЪЗПИТАНИЕ КАТО ПРЕДМЕТ НА СОЦИАЛНАТА ПЕДАГОГИКА Елена Дичева	92
ФИЛМОВАТА МУЗИКА, СЪЗДАДЕНА ОТ БЪЛГАРСКИ КОМПОЗИТОРИ ПРЕЗ 70-ТЕ И 80-ТЕ ГОДИНИ НА XX ВЕК И ВЪЗПРИЕМАНЕТО ѝ В НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ Смилена Смилкова	100
ОЦЕНЯВАНЕ НА ПРАКТИЧЕСКИТЕ ЗНАНИЯ И УМЕНИЯ НА СТУДЕНТИТЕ АКУШЕРКИ С ИНДИВИДУАЛНИ КЛИНИЧНИ СЛУЧАИ Цвета Христова, Иваничка Сербезова	105
ТЕОРИИ ЗА РАЗВИТИЕТО НА ДЕТЕТО И ПРЕВЕНЦИЯТА НА АГРЕСИЯТА БАЗИРАНА ВЪРХУ ПРЕОДОЛЯВАНЕТО НА КОГНИТИВНО ДИСМОДЕРАЦИОННОТО ОБЩУВАНЕ Весела Божкова	112
ИГРОВИ МОДЕЛ НА ДНЕВНО ПЕДАГОГИЧЕСКО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ НА ОТКРИТО ЗА ФОРМИРАНЕ НА ЗДРАВНА И ЕКОЛОГИЧНА КУЛТУРА В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ Златка Димитрова	116
АНДРАГОГИЧЕСКИ ИЗИСКВАНИЯ КЪМ ОБУЧЕНИЕТО НА РОДИТЕЛИТЕ В НЕФОРМАЛНА СРЕДА Йорданка Николова	122
ВЕЧЕРНИТЕ УЧИЛИЩА В КОНТЕКСТА НА УЧЕНОТО ПРЕЗ ЦЕЛИЯ ЖИВОТ Йорданка Николова	130
ИГРОВИ ПОХВАТИ ЗА ОВЛАДЯВАНЕ НА РАННО ЧЕТЕНЕ В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ Пенка Вълчева	137
КОМПЕТЕНТНОСТЕН ПОДХОД - СРЕДСТВО ЗА АДАПТАЦИЯ НА ДЕЦАТА ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА КЪМ НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ Виктория Христова	144
ИЗСЛЕДВАНЕ НА ЕМПАТИЯТА НА ДЕЦА В НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ ЧРЕЗ СКАЛА ЗА ЕКСПЕРТНА ОЦЕНКА Надежда Калоянова, Ави Абнер	148
БИБЛИОТЕЧНАТА ПРОФЕСИЯ ПРЕЗ 21 ВЕК - ОТ ПОДГОТОВКАТА ДО УСПЕШНАТА РЕАЛИЗАЦИЯ Иванка Янкова, Деница Димитрова, Силвия Станчева, Румелина Василева	157
ПРАКТИЧЕСКИ НАСОКИ ЗА РАЗРАБОТВАНЕ НА КОНСТРУКТИВИСТКИ УРОЦИ Надежда Калоянова	165



ON THE HISTORY OF IT TEACHER TRAINING AT TULA STATE LEV TOLSTOY PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Elena Torina

ЗА ИСТОРИЯТА НА ОБУЧЕНИЕТО НА УЧИТЕЛИ ПО ИНФОРМАЦИОННИ ТЕХНОЛОГИИ В ТУЛСКИЯ ДЪРЖАВЕН ПЕДАГОГИЧЕСКИ УНИВЕРСИТЕТ ЛЕВ ТОЛСТОЙ

Елена Торина

ABSTRACT. The article is devoted to A.R. Esayan, the founder of the Chair of Informatics at Tula Pedagogical Institute. The paper examines the influence of Professor A.R. Esayan's methodological legacy on the training of modern IT teacher. The article reveals some aspects of his influence on the "Computational methods" course: the development of students' algorithmic culture; the study of CMS capabilities; the use of recursive algorithms in problem solving.

Keywords: computer mathematics systems, teaching methods, recursion, computational methods, IT teacher training.

В 2023 году юбилей первого заведующего кафедрой информатики, созданной в Тульском государственном педагогическом институте им. Л.Н. Толстого, Есяяна Альберта Рубеновича. В 2021 году исполнилось 35 лет с момента создания выпускающей кафедры для учителей информатики. Вуз один из первых среагировал на современные вызовы: в 1985 году был введён курс «Основы информатики и вычислительной техники» во все советские школы, а в 1986 году была создана кафедра, одна из первых в Российской Федерации. Первым заведующим кафедрой информатики, созданной в Тульском государственном педагогическом институте им. Л.Н. Толстого, стал Альберт Рубенович Есяян, которому в 2023 году исполнилось бы 85 лет. В связи с этими юбилейными датами хотелось бы остановиться на влиянии методического наследия профессора Есяяна А.Р. на организацию учебного процесса внутри педагогического вуза в настоящее время.

С 1985 года Есяян А.Р. активно начал работу в области методики преподавания информатики, так как введение курса «Основы информатики и вычислительной техники» в школы потребовало методического обеспечения, учебников и методических пособий для учителей практически не было. После ряда методических рекомендаций, изданных в ТГПИ им. Л.Н. Толстого, в 1991 году в центральном российской издательстве

«Просвещение» вышло учебное пособие «Информатика» для педагогических институтов. Формирование алгоритмической культуры в нем разбиралось на примерах программирования на языке Бейсик. Ориентируясь на неподготовленного читателя, А.Р. Есяян раскрывал ряд основных понятий по программированию, описывая основные алгоритмические конструкции. Во второй части пособия рассматривалось применение программирования для решения практических задач. Таким образом, две части книги как бы иллюстрируют переход от формирования алгоритмической культуры к формированию компетенций, т.е. применение полученных навыков на практике. «Прозрачность» конструкций языка Бейсик позволяла отрабатывать основные навыки алгоритмизации у будущих учителей.

Позднее А.Р. Есяян выпустил целую серию учебных пособий, посвященных изучению новых программных продуктов. Авторские учебные пособия содержат бесценный методический материал, основанный на лекциях и семинарских занятиях, проводимых Есяяном А.Р., описывают основные возможности следующих систем: Maxima, Mathematica, MAPLE, MATLAB, динамическая математическая образовательная среда GEOGEBRA и др. Изучение систем компьютерной математики (СКМ) в настоящее время происходит при преподавании

дисциплины «Информационные технологии в математике», и до сих пор авторские учебные пособия профессора Есяяна А.Р. не теряют своей актуальности. На старших курсах к использованию СКМ обращаются при изучении дисциплины «Численные методы». На первой лекции курса важно обратить внимание и разграничить два процесса: изучение теоретического численного метода и реализация численного метода. Т.е. описание последовательности вычислений на языке математики и построение конкретного алгоритма для определенного исполнителя. В настоящее время алгоритм для исполнителя реализуют средствами СКМ. Программирование в СКМ Mathcad происходит средствами встроенного языка программирования, который позволяет студентам создавать программы, используя привычные алгоритмические структуры. Выбор определенного оператора влечет за собой появление соответствующего шаблона, что облегчает понимание алгоритмической структуры. Различные блоки программирования, типы программ подробно описаны в учебном пособии «Mathcad в обучении информатике и математике», подготовленном к публикации А.Р.Есяяном.

Влияние методического наследия профессора А. Р. Есяяна на преподавание дисциплины «Численные методы» можно рассмотреть в следующих аспектах: развитие алгоритмической культуры обучающихся; изучение возможностей СКМ; использование рекурсивных алгоритмов в решении задач.

За прошедшие 35 лет сформировался компетентный подход, и на всех уровнях образования теперь формируют определенные компетенции. Интересно проследить связь этих понятий «алгоритмическая культура» и «информационная компетентность», историю их развития и главное: сосредоточившись на понятии компетентность, не забываем ли мы об алгоритмической культуре и сформирована ли она у будущих учителей информатики.

Эволюцию становления понятия «информационная компетентность» можно рассмотреть как постепенный переход от алгоритмической культуры к информационной компетентности через развитие компьютерной грамотности, информационной культуры, кибернетической культуры. При этом на каждом из уровней будущей учитель расширяет свои профессиональные возможности и каждый уровень овладения предметной областью расширяет содержание понятия «информационная компетентность».

Основной целью введения курса «Основы информатики и вычислительной техники» было формирование у школьников алгоритмической культуры. Рассматривая предметную область «Информатика» в ракурсе её исторического развития, видим, что в конкретный исторический момент максимальный уровень освоения предметной областью ограничен её уровнем развития вообще. Содержание понятия «информационная компетентность» расширяется вместе с развитием данной предметной области. Учебник «Информатика» 1991 года соответствовал задаче своего времени – сформировать алгоритмическую культуру. Не стояла задача освоения новых информационных технологий, на базе языка программирования БЕЙСИК рассматривались основные алгоритмические конструкции, у будущих учителей формировался необходимый объем понятий и навыков по программированию. 35 лет назад были сделаны первые шаги по формированию алгоритмической культуры будущих учителей и школьников. Казалось бы, за такой срок, сопоставимый с появлением практически двух поколений, когда предмет «Информатика» прочно вошел во все школьные программы у современных студентов будущих учителей информатики или будущих администраторов баз данных и т.п. не должно возникать никаких проблем в работе со стандартными алгоритмическими конструкциями. Однако, педагогический опыт доказывает обратное: современные студенты испытывают все те же сложности в освоении основных алгоритмических конструкций. Поэтому при изучении таких дисциплин как «Численные методы», «Вычислительная математика», «Информационные технологии в математике» необходимо использовать возможности СКМ для отработки навыков написания программ и изучения основных алгоритмических конструкций.

Подобные курсы предполагают расширение знаний, умений, навыков будущих учителей в предметной области, а также способствуют выявлению межпредметных связей и интеграции отдельных сторон нескольких предметных областей, что в значительной мере развивает информационную компетентность студентов. Кроме того, навыки самостоятельной работы с информационными технологиями и навыки самообразования вообще, приобретаемые на этом курсе, помогают будущему учителю ориентироваться в мире информационных технологий.

Ориентируясь на современный подход к структуре содержания образования, в содержании курса «Информационные технологии в

математике» можно выделить следующие составляющие:

- развитие познавательной деятельности – теоретические знания о системах компьютерной математики и о применении их при изучении математических дисциплин;

- формирование умения применять СКМ для решения математических задач;

- развитие творческой деятельности, заключающиеся в умении эффективного выбора средств СКМ в проблемных ситуациях и формулировки проблемы на языке математики.

За эти годы кафедра неоднократно меняла название, институт преобразован в университет, в настоящее время кафедра преобразована в Институт передовых информационных технологий. Профиль расширился, наряду с подготовкой учителей информатики ведется выпуск по педагогическим направлениям (прикладная информатика, фундаментальная информатика и информационные технологии, математическое обеспечение и администрирование информационных систем). Идут годы, но методическое наследие А.Р. Есаяна остается востребованным и в настоящее время.

В честь 85-летия профессора Е.Р.Есаяна в университете прошла всероссийская научно-практическая конференция «УЧЕНЫЙ, ПЕДАГОГ, НАСТАВНИК», которая подтвердила, что научные исследования, начатые профессором, имеют продолжение. Выступление профессора Чубарикова В.Н., доктора физико-математических наук продемонстрировало всю красоту рекуррентных алгоритмов. Все выступающие подчеркивали важность методических разработок профессора Есаяна А.Р.,

использование его учебных пособий при изучении систем компьютерной математики и преподавании программирования, как в школах, так и в высших учебных заведениях.

Литература

1. Информатика: учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений/А.Р.Есаян, В.И. Ефимов и др. – М.: Просвещение, 1991. – 288 с.: ил.

2. Mathcad в обучении информатике и математике: Учебное пособие/ А.Р.Есаян, В.Н. Чубариков, Н.М. Добровольский, А.Н.Сергеев. – Тула: Изд-во ТГПУ им.Л.Н.Толстого, 2009. – 363 с.

Елена Торина

Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

Институт передовых информационных технологий, доцент, кандидат педагогических наук

Адрес:

Россия, г. Тула, 300026,

проспект Ленина, 125, каб.215

e-mail: tor@tsput.ru

Elena Torina

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

Advanced Information Technology Institute,

Associate Professor, PhD in Pedagogical Sciences

Address:

Lenin Prospect Ave., 125, Room 215

Tula, 300026, Russia

e-mail: tor@tsput.ru



СРАВНИТЕЛНА ОЦЕНКА НА РЕАЛИЗАЦИЯТА НА ЗАВЪРШИЛИТЕ ВИСШИ УЧИЛИЩА В ПРОФЕСИОНАЛНО НАПРАВЛЕНИЕ КОМУНИКАЦИОННА И КОМПЮТЪРНА ТЕХНИКА

Тереза Стефанова, Росен Пасарелски

COMPARATIVE EVALUATION OF THE REALIZATION OF GRADUATES HIGHER SCHOOLS IN THE COMMUNICATION AND COMPUTER TECHNOLOGY PROFESSIONAL FIELD

Tereza Stefanova, Rosen Pasarelski

ABSTRACT: Graduated higher education significantly increases the chances of realization of young people. Although the field of ICT is very promising, the future realization significantly influenced by the choice of university and major.

The article presents comparative information about higher schools in the Communication and computer technology professional field according to two groups of indicators - Realization of the labor market and regional significance and Prestige. From the group of indicators Realization of the labor market and regional significance, three considered in the article: Application of the acquired higher education and realization by vocation; Regional realization of position for higher education and Unemployment among graduates. From the group of Prestige indicators, data on Prestige among employers are shown; Prestige among students and Satisfaction with the choice. Conclusions have been made about the achievements of higher schools from the Communication and computer technology professional field according to the considered indicators.

Key words: realization of the labor market; Communication and computer technology professional field.

Въведение

Завършеното висше образование значително увеличава шансовете за реализация на младите хора. Въпреки, че сферата на ИКТ е много перспективна, бъдещата реализация значително се влияе от избора на университет и специалност. Оценка и сравнения на висшите училища могат да бъдат направени чрез "Рейтинговата система на висшите училища в България". Посредством тази класация може да се формира комплексна оценка на висшите училища от дадено професионално направление на базата на индикатори.

Според Рейтинговата система на висшите училища през 2022 г. в България има 16 висши училища, които обучават студенти в професионално направление Комуникационна и компютърна техника. Освен тях, има още едно висше училище, което не е включено в класацията, поради липса на достатъчно данни.

В статията е представена сравнителна информация за висшите училища в професионално направление Комуникационна и

компютърна техника по две групи индикатори - Реализация на пазара на труда и регионална значимост и Престиж. От групата индикатори Реализация на пазара на труда и регионална значимост в статията са разгледани три: Приложение на придобитото висше образование и реализация по призвание; Регионална реализация на позиция за висше образование и Безработица сред завършилите. От групата индикатори Престиж са показани данни за Престиж сред работодателите; Престиж сред студентите и Удовлетвореност от избора.

В разгледаните индикатори са използвани данни от Националния осигурителен институт (НОИ) и Национален център за информация и документация (НАЦИД).

Реализация на пазара на труда и регионална значимост

В Таблица 1 са представени висшите училища в България, обучаващи студенти в професионално направление Комуникационна

и компютърна техника, подредени по общия резултат, получен от класацията за 2022 г.

Таблица 1. Висши училища, обучаващи студенти в професионално направление Комуникационна и компютърна техника и стойности на някои индикатори от група „Реализация на пазара на труда и регионална значимост“ за 2022 г. Източник: [2]

Висше училище	Общ резултат	Реализация на пазара на труда и регионална значимост		
		Приложение на придобитото висше образование и реализация по призвание	Регионална реализация на позиция за висше образование	Безработица
Технически университет - София	73	79,44	80,45	0,72
Софийски университет "Св. Климент Охридски"	63	77,14	80	2,24
Висше военноморско училище "Никола Йонков Вапцаров" - Варна	60	73,91	83,33	0,16
Технически университет - Варна	58	62,84	55,92	1,03
Нов български университет - София	57	69,19	71,43	0,89
Национален военен университет "Васил Левски" - Велико Търново	54	77,54	64,44	0,82
Висше транспортно училище "Тодор Каблешков" - София	53	51,27	56,1	1,85
Русенски университет "Ангел Кънчев"	51	46,43	40,43	2,72
Висше училище по телекомуникации и пощи	50	52,47	56,58	1,67
Пловдивски университет "Паисий Хилендарски"	50	45,73	51,06	2,28
Бургаски свободен университет	49	51,18	45,83	1,88
Университет по хранителни технологии - Пловдив	49	46,05	48,31	1,79
Технически университет - Габрово	48	40,86	35,71	2,27
Югозападен университет "Неофит Рилски" - Благоевград	47	39,63	42,19	2,42
Университет "Проф. д-р Асен Златаров" - Бургас	45	38,24	40,57	2,86
Шуменски университет "Епископ Константин Преславски"	45	34,62	35,82	1,85

В таблицата са показани и резултатите на тези висши училища за три индикатора от група Реализация на пазара на труда и регионална значимост: Приложение на придобитото висше образование и реализация по призвание; Регионална реализация на позиция за висше образование и Безработица сред завършилите.

Приложение на придобитото висше образование и реализация по призвание

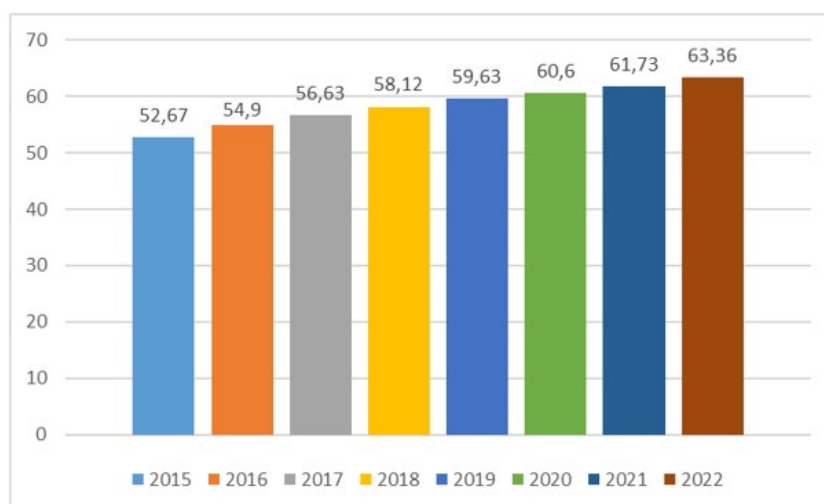
Според Методологията на РСВУ [3] този индикатор показва процентът на завършилите студенти, които работят на позиция, изискваща висше образование или заемат длъжност

по призвание. Данните са от НОИ и НАЦИД и обхващат осигурените лица, завършили професионалното направление в български висши училища през последните 5 години.

В Таблица 2 са показани резултатите от индикатор Приложение на придобитото висше образование и реализация по призвание за професионално направление Комуникационна и компютърна техника през периода 2015 - 2022 г. Данните от таблицата са илюстрирани на фиг. 1. През разглеждания период се наблюдава постепенно нарастване на процента на завършилите професионалното направление, които са назначени на позиция, изискваща висше образование.

Таблица 2. Стойности на индикатор Приложение на придобитото висше образование и реализация по призвание за професионално направление Комуникационна и компютърна техника през периода 2015 - 2022 г. [2]

Индикатор	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Приложение на придобитото висше образование и реализация по призвание в ПН ККТ, %	52.67	54.9	56.63	58.12	59.63	60.6	61.73	63.36



Фиг. 1. Приложение на придобитото висше образование и реализация по призвание за професионално направление Комуникационна и компютърна техника за периода 2015 - 2022 г.

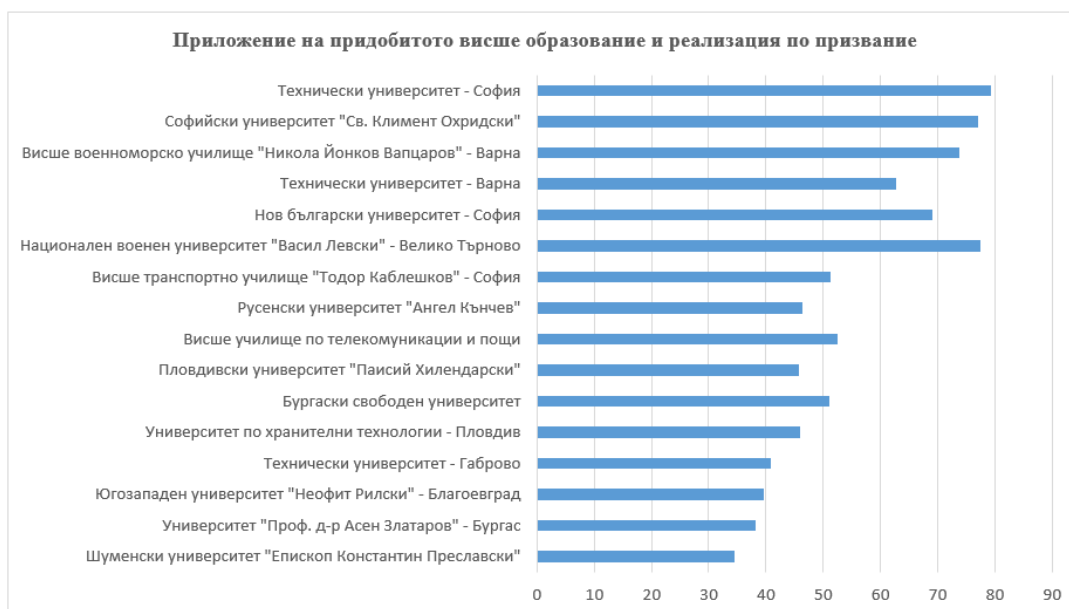
Средната стойност на този индикатор за всички професионални направления през 2022 г. е 54.66%. Делът на студентите завършили професионално направление Комуникационна и компютърна техника (ПН ККТ) и работещи на позиция, изискваща висше образование или заемачи длъжност по призвание през 2022 г. е с 8.7% повече от средния дял за всички професионални направления. За сравнение,

работещите на същите позиции в професионално направление Информатика и компютърни науки са 70.66%, което е със 7,3% повече от ПН ККТ и с 16% повече от средната стойност за всички професионални направления за 2022 г. (фиг. 2).



Фиг. 2. Приложение на придобитото висше образование и реализация по призвание - за ПН Комуникационна и компютърна техника, ПН Информатика и компютърни науки и за всички професионални направления за 2022 г.

На фиг. 3 са илюстрирани постиженията за 2022 г. на висшите училища от Таблица 1 по индикатор Приложение на придобитото висше образование и реализация по призвание. От фигура 3 и Таблица 1 се вижда, че висшите училища с най-високи показатели по този индикатор са Технически университет - София, Национален военен университет "Васил Левски" - Велико Търново, Софийски университет "Св. Климент Охридски", Висше военноморско училище "Никола Йонков Вапцаров" - Варна, всички със стойност над 70%, а близо до това ниво е и Нов български университет - София. С най-нисък процент по този индикатор е Шуменски университет "Епископ Константин Преславски".



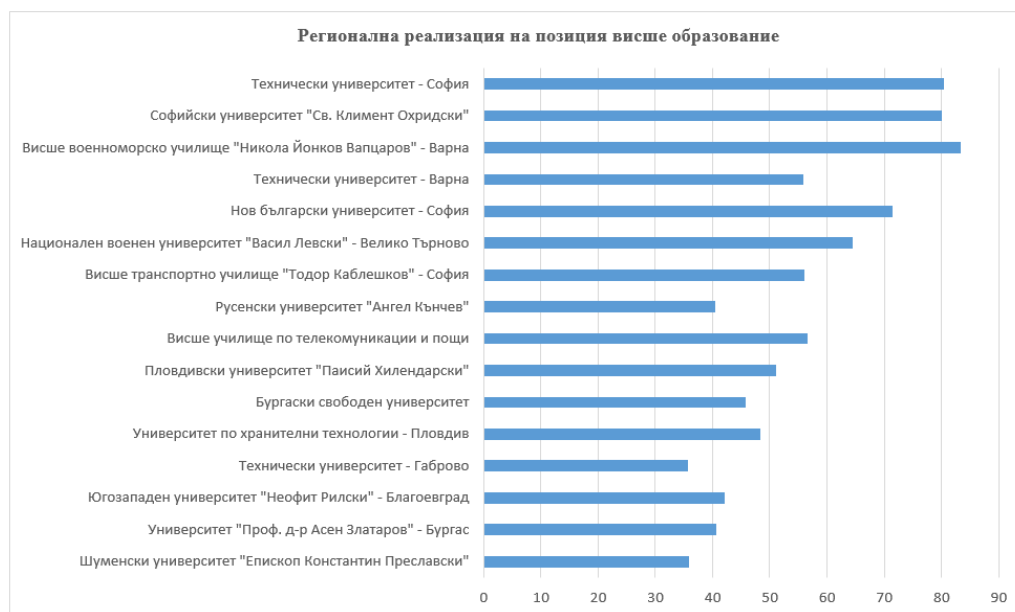
Фиг. 3. Приложение на придобитото висше образование и реализация по призвание на завършилите висши училища в професионално направление Комуникационна и компютърна техника за 2022 г.

Регионална реализация на позиция за висше образование

Този индикатор също е свързан с дела на работещите на позиция, изискваща висше образование. Данните обхващат завършилите през последните 5 години, чиито работодатели са регистриран в региона, в който се намира

висшето училище по информация, предоставена от НОИ и НАЦИД.

На фиг. 4 са илюстрирани постиженията по индикатор Регионална реализация на позиция за висше образование на висшите училища от Таблица 1.



Фиг. 4. Регионална реализация на позиция за висше образование на завършилите висши училища в професионално направление Комуникационна и компютърна техника за 2022 г.

И тук, както и при предния индикатор най-високи резултати за 2022 г. имат същите университети, като водещата позиция е на Висше военноморско училище "Никола Йонков Вапцаров" - Варна. С минимална разлика на последните места се нареждат Шуменски университет "Епископ Константин Преславски" и Технически университет - Габрово.

Безработица сред завършилите
Индикаторът Безработица показва официално

регистрираните безработни сред завършилите професионалното направление през последните 5 години. Този индикатор се пресмята чрез осредняване на броя на безработните за 12-месечен период по данни от НОИ и НАЦИД.

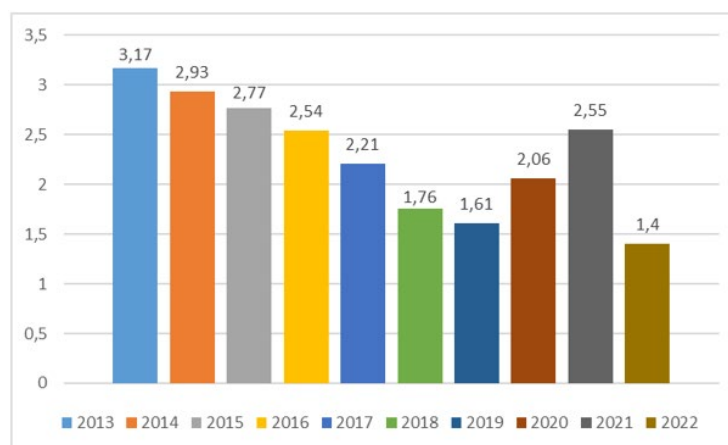
В Таблица 3 са показани стойностите на индикатор Безработица за професионално направление Комуникационна и компютърна техника през периода 2013 г. - 2022 г.

Таблица 3. Стойности на индикатор Безработица сред завършилите професионално направление Комуникационна и компютърна техника през периода 2013 - 2022 г. [2]

Индикатор	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Безработица сред завършилите ПН ККТ, %	3.17	2.93	2.77	2.54	2.21	1.76	1.61	2.06	2.55	1.4

Данните от таблицата са илюстрирани на фиг. 5. За периода от 2013 г. до 2022 г. се отчита намаление с 1.77% на безработните студенти, завършили професионално направление Комуникационна и компютърна техника - от 3.17% през 2013 г. до 1.4% през 2022 г. Изключение от тази тенденция има през 2020 г. и повече през 2021 г., когато безработицата в професионалното направление се увеличава до 2.55%.

Средният процент на безработните сред завършилите всички професионални направления през 2022 г. е 1.95%, което с 0.55% повече от безработните завършили професионално направление Комуникационна и компютърна техника. За сравнение, процентът на безработните сред завършилите професионално направление Информатика и компютърни науки е 1.49%, т.е. близък до стойностите на ПН ККТ за 2022 г. (фиг. 6).



Фиг. 5. Безработица сред завършилите професионално направление Комуникационна и компютърна техника за периода 2013 - 2022 г.



Фиг. 6. Безработица сред завършилите ПН Комуникационна и компютърна техника, ПН Информатика и компютърни науки и за всички професионални направления за 2022 г.

На фиг. 7 са илюстрирани стойностите на индикатор Безработица сред завършилите висшите училища от Таблица 1. През 2022 г. най-малко безработни има сред завършилите Висше военноморско училище "Никола Йонков Вапцаров" - Варна – едва 0.16%. Под един процент са безработните от Технически университет - София, Национален военен университет "Васил Левски" - Велико Търново и Нов български университет - София. Безработица над 2% през 2022 г. има в 6 висши училища, обучаващи студенти в професионално направление Комуникационна и компютърна техника, като най-висока е сред студентите от Университет "Проф. д-р Асен Златаров" - Бургас и Русенски университет "Ангел Кънчев".



Фиг. 7. Безработица сред завършилите висши училища в професионално направление Комуникационна и компютърна техника за 2022 г.

Престиж

В Таблица 4 са показани висшите училища в България, обучаващи студенти в професионално направление Комуникационна и компютърна техника, подредени на същия принцип, както в Таблица 1. Таблица 4

съдържа резултатите на тези висши училища за 2022 г. за три индикатора от група Престиж: Престиж сред работодателите, Престиж сред студентите и Удовлетвореност от избора. В таблицата не са посочени данни за някои висши училища, поради липсата им в Рейтингова система.

Таблица 4. Висши училища, обучаващи студенти в професионално направление Комуникационна и компютърна техника и стойности на някои индикатори от група „Престиж“ за 2022 г. Източник: [2]

Висше училище	Престиж		
	Престиж сред работодателите	Престиж сред студентите	Удовлетвореност от избора
Технически университет - София	60,2	33,44	52,47
Софийски университет "Св. Климент Охридски"	27,96	19,59	-
Висше военноморско училище "Никола Йонков Вапцаров" - Варна	-	2,58	55,56
Технически университет - Варна	15,36	12,05	54,2
Нов български университет - София	9,93	6,35	80,95
Национален военен университет "Васил Левски" - Велико Търново	1,17	0,99	70
Висше транспортно училище "Тодор Каблешков" - София	1,93	0,85	78,26
Русенски университет "Ангел Кънчев"	5,54	5,99	52,71
Висше училище по телекомуникации и пощи	8,43	4,61	100
Пловдивски университет "Паисий Хилендарски"	7,43	2,89	75
Бургаски свободен университет	1,53	0,87	100
Университет по хранителни технологии - Пловдив	1,43	0,27	66,67
Технически университет - Габрово	14,59	2,34	82,67
Югозападен университет "Неофит Рилски" - Благоевград	0,24	0,18	79,49
Университет "Проф. д-р Асен Златаров" - Бургас	3,59	0,43	25
Шуменски университет "Епископ Константин Преславски"	-	0,36	84,72

Престиж сред работодателите

Този индикатор дава информация за процентът работодатели, които наемат кадри с висше образование от професионално направление Комуникационна и компютърна техника. Данните са получени от социологическо проучване сред работодатели, които са посочили, че предпочитат да наемат специалисти, завършили съответното висше училище.

На фиг. 8 са илюстрирани резултатите на висшите училища от Таблица 4, за индикатор Престиж сред работодателите. На фигурата се открояват най-високата стойност по този индикатор – тази на Технически университет - София (60.2%), както и най-ниската (0.24%) – на Югозападен университет "Неофит Рилски" - Благоевград.



Фиг. 8. Престиж сред работодателите на завършилите висши училища в професионално направление Комуникационна и компютърна техника за 2022 г

Престиж сред студентите

Този индикатор отразява мнението на студентите за висшите училища, които предоставят най-добро образование в

професионално направление Комуникационна и компютърна техника за 2022 г. Данните са от социологическо проучване сред студенти.



Фиг. 9. Престиж сред студентите на завършилите висши училища в професионално направление Комуникационна и компютърна техника за 2022 г.

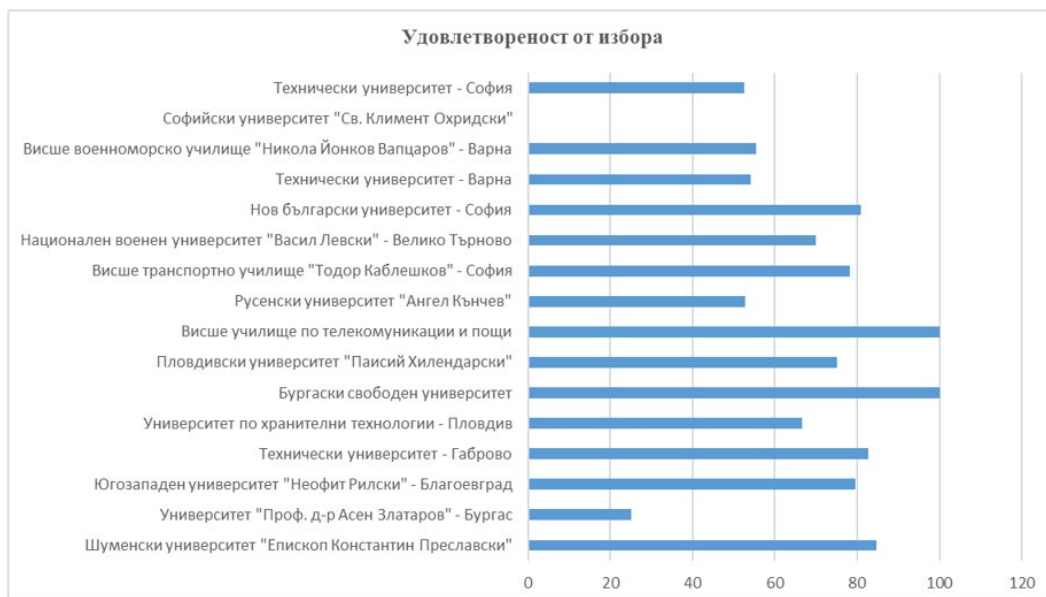
На фиг. 9 са илюстрирани резултатите на висшите училища от Таблица 4 по индикатор Престиж сред студентите. И тук, аналогично на предния индикатор, има голямо поляризиране на резултатите, като отново за най-предпочитан е посочен Технически университет - София, а най-слабият интерес е към Югозападен университет "Неофит Рилски" - Благоевград. Седем висши училища имат стойности под 1% по този индикатор за 2022 г.

Удовлетвореност от избора

Индикаторът Удовлетвореност от избора също показва оценката на студентите за подготовката във висшите училища от професионално направление Комуникационна и компютърна техника. Данните са получени

от социологическо проучване сред студенти, които са посочили, че биха записали същата специалност в същото висше училище.

На фиг. 10 са илюстрирани резултатите по този индикатор на висшите училища от Таблица 4. Прави впечатление, че за 2022 г. две висши училища имат резултат 100% - това са Висше училище по телекомуникации и пощи - София и Бургаски свободен университет. Освен тях, студентско одобрение от над 80% са получили Шуменски университет "Епископ Константин Преславски", Технически университет - Габрово и Нов български университет - София. Университет "Проф. д-р Асен Златаров" - Бургас има най-нисък процент по този индикатор.



Фиг. 10. Удовлетвореност от избора на професионално направление и висше училище на завършилите ПН Комуникационна и компютърна техника за 2022 г.

Заклучение

В резултат от представените данни по разгледаните индикатори, могат да се направят изводи за постиженията на висшите училища от професионално направление Комуникационна и компютърна техника.

За десет годишния период от 2013 г. до 2022 г. се наблюдава постепенно намаляване на безработицата сред студентите, завършили професионално направление Комуникационна и компютърна техника.

През 2022 г. тя е най-ниска, но въпреки това в 6 висши училища, обучаващи студенти в това професионално направление, безработицата е по-висока спрямо средната за всички професионални направления.

През годините от 2015 г. до 2022 г. се увеличава процентът на завършилите професионално направление Комуникационна и компютърна техника, които са назначени на позиция, изискваща висше образование, като нарастването в края спрямо началото на този период достига до 10,69%. През 2022 г. шест от висшите училища в професионалното направление имат по-висока стойност по този индикатор от средната за всички

професионални направления. При регионалната реализация лидер сред работещите на позиция за висше образование е Висше военноморско училище "Никола Йонков Вапцаров" - Варна.

Престижът сред работодателите е важен за реализацията на студентите. Данните от класацията показват, че повечето работодатели предпочитат да наемат студенти завършили Технически университет - София.

Според студентите, трите най-престижни висшите училища от професионалното направление са Технически университет – София, Софийски университет "Св. Климент Охридски" и Технически университет - Варна. Студентите са заявили висока удовлетвореност от избора на специалност и университет, като за висшите училища от професионалното направление тя е над 50% за 14 от тях.

Въпреки положителните тенденции отчетени през последните години, все още има големи различия в приложението на придобитото висше образование и престижа сред работодатели и студенти в зависимост от завършеното конкретно висше училище в професионално направление Комуникационна и компютърна техника.

Литература

1. Petrov G., A. Slavinski, I. Bogomilov, B. Benkova. 2015. Otvoren model v obuchenie na

spetsialisti po IKT. Sbornik dokladi ot natsionalen forum "Elektronika 2015", Sofiya, 14-15. 05. 2015 g., str. 200-205.

2. Reytingova sistema. Reyting na visshite uchilishta v Balgariya za 2022 godina. <https://rsvu.mon.bg/rsvu4/#/>

3. Reytingova sistema na visshite uchilishta v Balgariya 2022. Metodologiya. 2022. Konsortsium IOO-S, Noemvri, 2022. <http://rsvu.mon.bg>

4. RSVU 2022: po-dobra realizatsiya na zavarshilite; poveche chuzhdestranni studenti i nauchni publikatsii. OSIS.BG, 14.11.2022. <https://osis.bg/?p=4267>

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

доц. д-р Росен Пасарелски

Нов български университет
Департамент „Телекомуникации”
гр. София, бул. „Монтевидео” 21,
корпус 2, офис 616
e-mail: rpasarelski@nbu.bg



ВЛИЯНИЕ НА ОРФИЗМА ВЪРХУ МОДНАТА ИЛЮСТРАЦИЯ ПРЕЗ ПЪРВАТА ПОЛОВИНА НА XX ВЕК

Яна Василева

INFLUENCE OF ORPHISM ON FASHION ILLUSTRATION IN THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY

Yana Vasileva

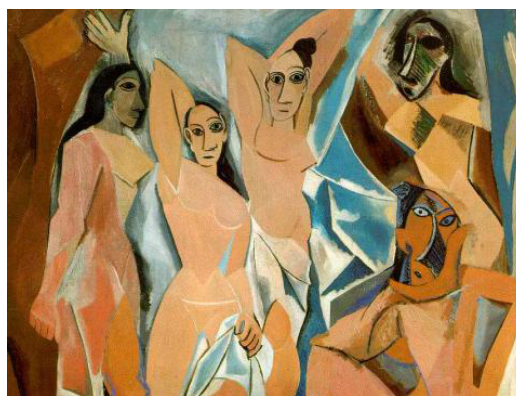
ABSTRACT: Настоящата статия разглежда влиянието на орфизма върху дизайна на модната илюстрация в началото на двадесети век. Анализирани са автори и са разгледани примери с илюстрации създадени от различни автори. Обект на изследване е творчеството на Соня Делоне.

Key words: илюстрация, модна илюстрация, орфизъм

Въведение

В началото на двадесети век се развиват няколко течения в изкуството, които повлияват драстично върху работата на модната илюстрация. В изящните и приложни изкуства протичат интензивни процеси, които дават отзвук върху творчеството на редица художници. В световната столица на културата и изкуствата Париж е разположена най-престижната академия по дизайн. Поради тази причина града е притегателен център за артистите, които усилено работят и излагат картините си в галериите. В живописата се обособяват няколко тенденции, които са ключов фактор за развитието на модната илюстрация. През първата декада на века се формира кубизмът. Течението е сериозно повлияно от африканското изкуство и става много мащабно. Художникът Pablo Picasso е основоположник на стилът, който първоначално получава враждебен прием. В своята работа младият Picasso е дълбоко повлиян от работата на Paul Cezanne, който е един от най-ярките представители на постимпресионизма. През 1907 г. е представена юбилейна изложба на художника на Есенния салон на изкуствата. Представените картини са изпълнени в абстрактен маниер. Природните форми са разградени на основните геометрични фигури: сфера, конус, цилиндър. Именно този дизайнерски подход подтиква Picasso да експериментира в посока разграждане на обема и се обособява неговият характерен стил по-късно наречен кубизъм. В началото на двадесети век

Франция колонизира Африка, което довежда до популяризирането на африканската култура в Европа. Начинът на живот, културата и обичаите на различните племена стават обект на интерес в културните среди. Редица художници колекционират африкански маски и статуетки и черпят вдъхновение от примитивизмът в малките пластични форми. Едно посещение на Етнографският музей на Трокадеро в Париж оставя силно впечатление у художника и той коренно променя начинът си на работа. Картината „Госпожиците от Авиньон“ е първата творба, която Picasso излага публично. (Фиг.1)



Фиг.1 „Госпожиците от Авиньон“

По същото време отново в Париж се развива едно друго мощно течение, в което композиционното изграждане е базирано на геометрични фигури и цветни петна. Орфизмът увлякъл в

себе си редица художници, които изследвали динамиката във формата и цвета. Съпрузите Sonya и Robert Delaunay създават поредица от картини, които са близки до кубизмът, но притежават подчертано абстрактен характер. Композицията „Ритъм“ е много характерен пример за изследването на геометричните форми и тяхното цветно изражение.(Фиг.2)



Фиг.2 „Ритъм“ Соня Делоне

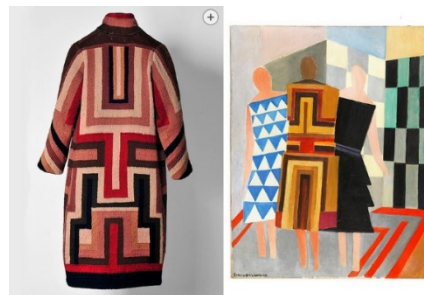
Орфизмът е абстрактен стил на рисуване, повлиян от кубизма, разработен от Робърт и Соня Делоне около 1912 г. Соня Делоне е френска художничка прекарала по-голяма част от живота си в Париж. Тя е работила в сферата на текстила, модата и сценичен дизайн.(Фиг.3)



Фиг.3 Модна скица

Делоне създава геометрични абстракции като създава композиции от геометрични

форми. Художничката е родена в Украйна Тя първо учи в Германия, а след това в Париж. Там през 1910 г. тя се омъжва за Роберт Делоне и заедно двамата започват да изследват геометричния абстракционизма и кубизма. Те поставят началото на движението в изкуството орфизъм или още наричан орфически кубизъм. През 1911 г. тя създава детско одеалце за сина си и осъзнава, че силата ѝ е в дизайна и започва да работи с платове.(Фиг.4)



Фиг.4 Проект за облекла

С избухването на Първата световна война през 1914 г. Соня и съпругът ѝ се преместват в Испания. В търсене на нов източник на доходи тя се запознава с художника Сергей Дягилев и започва да проектира костюми за сценични представления. През 1917 г. на художника е възложено да създаде облекла за адаптацията на Клеопатра. Тези костюми са изключително успешни и художничката е включена в редица забележителни проекти в театъра и филмовата индустрия.(Фиг.5)



Фиг.5 Модни костюми

От Испания двойката се завръща в Париж през 1921 г. Финансовите им проблеми обаче били големи. По-късно тя отваря Casa Sonia, магазин за дрехи и дизайн, продаващ аксесоари, мебели и текстил.

Орфизмът значително повлиява върху дизайна на нейните модни скици. (Фиг.6)



Фиг.6 Модни скици

В същото време тя разработва дизайн за текстил и платове, в които ясно може да се разграничи влиянието на стила. (Фиг.7)



Фиг.7 Проекти за текстил

През 1920 г. тя създава свое собствено студио където разработва своите модели. (Фиг.8)



Фиг.8 Модни скици

Модните скици на художничката са изключително абстрактни. Обемите са разпаднати на геометрични форми. Ярките цветове са противопоставени едни на друг като е постигнат силен контраст. Човешката фигура е загатната съвсем лаконично. (Фиг. 9)



Фиг.9 Модни скици

Нейното творчество вдъхновява и съвременните дизайнери. През 2015 авангардната японска дизайнерка Junya Watanabe представя свои модели вдъхновени от творчеството на

художничката. Колекцията е озаглавена „Patchwork madness“ и отдава почит към арт движението орфизъм. Моделите са изработени от тъкани с различни влакна, изкуствена кожа и пвц. Колекцията е вдъхновена от картина на Делоне.



Фиг. 10 Модна колекция

През 1964 г. нейни картини са изложени в Лувъра. С тази изложба тя се превръща в единствения излаган художник представян в музея. Нейното творчество продължава да е източник на вдъхновение за съвременните модни дизайнери. (Фиг.11,12)

Philo- Delaunay



Фиг.11 Модна колекция



Фиг.11, Модна колекция

Заклучение

Творчеството на френската модна дизайнерка Соня Делоне са източник на вдъхновение за редица модни дизайнери. Нейните картини са били изложени в Лувъра и са доказателство за нейният творчески потенциал.

Литература

1. Фартинг, С. (2015) Изкуството цялата история, Книгомания
- 2.Janson, Н. Janson А. (2014) История на изкуството, Елементи
- 3 Robinson, J. (2015) The fine art of fashion illustration, Frances Lincoln limited
- 4.Blackman, C. (2007) 100 years of fashion illustration, Laurence King US

Електронни ресурси:

https://en.wikipedia.org/wiki/Geometric_abstraction
<https://www.bulgarkamagazine.com/en/%D1%81%D0%BE%D0%BD%D1%8F%D0%B4%D0%B5%D0%BB%D0%BE%D0%BD%D0%B5%D0%BF%D1%8A%D1%80%D0%B2%D0%B0%D1%82%D0%B0-%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%B0-%D1%81%D0%B8%D0%B7%D0%BB%D0%BE%D0%B6%D0%B1%D0%B0-%D0%B2/>

<https://www.vogue.com/fashionshows/spring-2015-ready-to-wear/junya-watanabe>

Яна Василева
 Нов български университет
 Департамент Дизайн
 София, кв. Овча купел, ул. Монтевидео 21
 e-mail: yvasileva@nbu.bg



ВЛИЯНИЕ НА КУБИЗМА ВЪРХУ ТВОРЧЕСТВОТО НА СЪВРЕМЕННИТЕ МОДНИ ДИЗАЙНЕРИ

Яна Василева

INFLUENCE OF CUBISM ON THE CREATIVITY OF MODERN FASHION DESIGNERS

Yana Vasileva

ABSTRACT: Настоящата статия разглежда влиянието на кубизма върху творчеството на съвременните модни дизайнери. Обект на изследване е творчеството на Пабло Пикасо и неговото влияние върху работата на съвременните модни дизайнери.

Key words: кубизъм, мода, модни дизайнери, Пабло Пикасо

Въведение

В началото на двадесети век се развива едно ново течение в изкуството, което дава отражение върху работата на съвременните модни дизайнери. Кубизмът възниква през 1906 г. във Франция където художниците Пабло Пикасо и Жорж Брак поставят началото на новото течение.

Пабло Пикасо е роден през 1881г. в град Малага. Още в ранна детска възраст художникът проявява интерес към рисуването. Така започва неговото обучение в рисуване на човешка фигура и маслена живопис. Бащата на Пикасо е учител по рисуване и художник, и започва да го обучава. Пикасо показва изключителен талант и е приет в престижното училище за изящни изкуства в Барселона. (Фиг.1)



Фиг.1 Автопортрет 1896 г.

Неговото творчество може да бъде разделено на няколко периода. Синият период се характеризира с преобладаваща синя и зелена гама. (Фиг.2)



Фиг.2 „Старият китарист“ 1903 г.

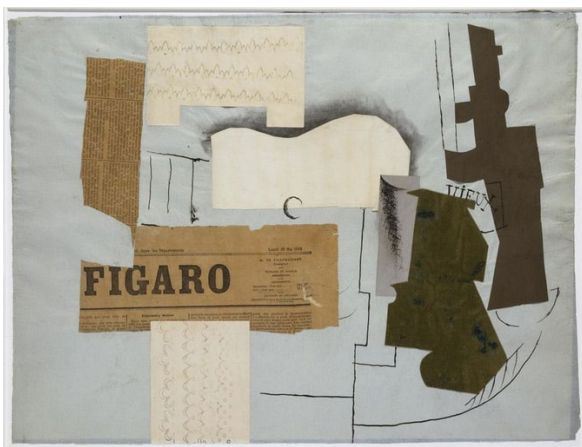
Розовият период, който трае от 1905-1907 г. преобладават розовите и червените цветове.

В своята работа художникът е повлиян от иберийската култура и създава картината „Госпожиците от Авиньон“, която е дена от най-известните картини на художника. С тази картина той поставя началото на кубизма като обръща повече внимание на формите и геометричните фигури. (Фиг.3)



Фиг.3 „Госпожиците от Авиньон“ 1907 г.

Пикасо създава голям брой колажи реализирани от хартия кожа и други естествени материали.(Фиг.4)



Фиг.4 Колаж от хартия

Творчеството на художника вдъхновява редица съвременни модни дизайнери. Неговите картини и колажи могат да се срещнат в редица модни колекции. През 1988 г. Yves Saint Laurent представя модна колекция вдъхновена от творчеството на великия художник.(Фиг.5)



Фиг.5 Модна колекция Yves Saint Laurent 1988 г.

През 2012 г. дизайнерът Jil Sander представя колекция вдъхновена от картините на художника. (Фиг.6)



Фиг.6 Модна колекция Jil Sander

През 2017 г. отново са представени облекла вдъхновени от творчеството на Пикасо.(Фиг.7)



Фиг.7 Колекция Schiaparelli, 2017

През 2020 г. Moschino представя модна колекция инспирирана от картините на Пикасо. (Фиг.8,9,10,11)



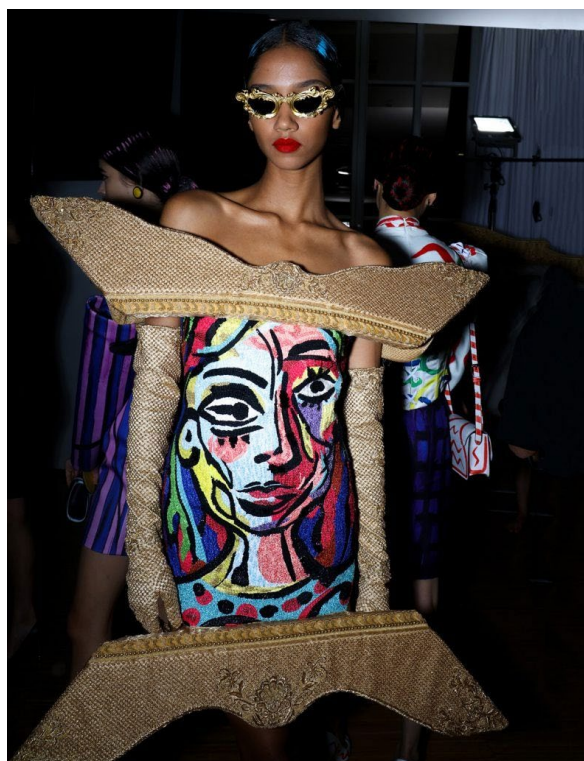
Фиг.8 Модна колекция Moschino 2020



Фиг.8 Модна колекция Moschino 2020



Фиг.9 Модна колекция Moschino 2020



Фиг. 10 Модна колекция Moschino 2020

Заклучение

Творчеството на художника Пабло Пикасо вдъхновява съвременните модни дизайнери.

Неговите картини, колажи и скулптури са източник на вдъхновение за редица млади автори.

Литература

1. Фартнг, С. (2015) Изкуството цялата история, Книгомания
2. Janson, H. Janson A. (2014) История на изкуството, Елементи
3. Robinson, J. (2015) The fine art of fashion illustration, Frances Lincoln limited
4. Blackman, C. (2007) 100 years of fashion illustration, Laurence King US

Електронни ресурси:

https://bg.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%B0%D0%B1%D0%BB%D0%BE_%D0%9F%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D1%81%D0%BE

https://en.wikipedia.org/wiki/Picasso%27s_Blue_Period

<https://www.lofficielusa.com/fashion-week/moschino-spring-summer-2020-collection-jeremy-scott>

<https://www.lofficielusa.com/fashion/pablo-picasso-inspired-fashion-runway-looks>

Яна Василева
Нов български университет
Департамент Дизайн
София, кв. Овча купел, ул. Монтевидео 21
e-mail: yvasileva@nbu.bg



РАЗРАБОТВАНЕ НА ИНСТРУМЕНТАРИУМ ЗА ДИАГНОСТИКА НА ЗДРАВНО-ЕКОЛОГИЧНИТЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА УЧЕНИЦИТЕ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ХИМИЯ 8. КЛАС

Антоанета Ангелачева

DEVELOPMENT OF INSTRUMENTS FOR DIAGNOSTIC OF STUDENTS' HEALTH-ENVIRONMENTAL COMPETENCES IN TEACHING CHEMISTRY 8TH GRADE

Antoaneta Angelacheva

ABSTRACT: *In the work are outlined the stages of building and realization of a didactic test for diagnostics teaching results in chemistry in 8th grade, section VA (15.) group of Periodic table. The statistical analysis of research results includes analysis of test problems and analysis of the test as a whole.*

Key words: key competences, health and environmental competences, chemistry education, didactic test

Въведение

Развиването на *ключови компетентности* е една от съвременните тенденции в образованието и в частност – в природонаучното образование. Същевременно това е и една от стратегиите за формиране и развитие на природонаучна грамотност, за създаване на условия за продължаващо образование, за придобиване на професионални умения, адекватни на съвременните изисквания на пазара на труда.

Концепцията за ключовите компетентности е залегнала в Закона за предучилищното и училищното образование (ЗПУО) (2015 г.) и е последователно отразена в подзаконовата нормативна уредба. В чл. 77 от ЗПУО са посочени основните групи ключови компетентности, които би следвало да бъдат развити чрез общообразователната подготовка по различните учебни предмети. С малко променен словоред, те съвпадат с Европейската рамка на ключовите компетентности, като е добавена още една компетентност – *умения за подкрепа на устойчивото развитие и за здравословен начин на живот и спорт* (т. нар. *здравно-екологична компетентност*). Тя е свързана с овладяване от подрастващите на здравно-екологични знания, формиране и развитие на умения за опазване на околната среда и за здравословен начин на живот, изграждане на ценностни отношения към околната среда.

Формирането и развитието на здравно-екологични компетентности в процеса на обучение поражда необходимостта от обективното им диагностициране и измерване. Предпочитан метод за диагностика на резултатите от учебния процес е тестирането. Основни средства за неговото реализиране са тестовете, разработени на базата на Държавните образователни изисквания за учебно съдържание и очакваните резултати от Учебната програма. Дидактическите тестове могат да се използват както за регистриране на постиженията на учениците по отделните учебни предмети, така и за развитие на познавателния интерес и на логическото мислене у учениците.

Целта на работата е в съответствие с изискванията на теорията и методиката за съставяне на тестове да се разработи дидактически тест за измерване равнището на здравно-екологични компетентности на учениците при изучаване на VA (15.) група на Периодичната система, раздел „Свойства на неметалите и на техни съединения“ 8. клас. Чрез прилагане на метода на експертната оценка и чрез апробиране на теста в представителна извадка от ученици в 8. клас да се докажат качествата на разработения тест. Въз основа на получените резултати да се достигне до обосновано решение за използването на теста като надежден инструмент за диагностика на здравно-екологичните компетентности на учениците в обучението по темите за VA (15.) група.

Дизайн на изследването

Във фокуса на настоящата работа е учебното съдържание в раздела „Свойства на неметалите и на техни съединения“ 8. клас. Съображенията за избора на посоченото учебно съдържание са свързани с богатите му възможности за реализиране на здравно и екологично образование в следните аспекти: (1) разпространение на елементите от VA (15.) група в природата; (2) биологично значение или токсично действие на посочените химични елементи, на техните прости вещества и химични съединения; (3) здравно-екологични проблеми, които възникват при получаването на съединенията на елементите от VA (15.) група – източниците

на замърсяване на околната среда, въздействието на замърсителите върху околната среда и др.; (4) здравно-екологични проблеми, свързани с употребата на простите вещества и химичните съединения на елементите от VA (15.) група в промишлеността, в селското стопанство и др.; (5) начини за ограничаване постъпването на вредни за околната среда вещества на елементите от VA (15.) група или за обезвреждането им и др.

Според Учебната програма по химия за 8. клас в раздела се препоръчва формирането на здравно-екологичните компетентности, представени в таблица 1.

Таблица 1. Здравно-екологични компетентности като очаквани резултати от обучението в раздела „Свойства на неметалите и на техни съединения“ 8. клас

Очаквани резултати от обучението	Здравно-екологични компетентности
знания	• Познава характерни свойства на неметали и на техни важни за практиката съединения. • Описва разяждащото действие на сярна и на азотна киселина. • Описва по схема кръговрата на азота в природата и значението му за живите организми. • Обяснява киселинните дъждове със свойства на серните и азотните оксиди.
умения	• Извлича и оценява информация, представена чрез текст, таблици, графики и диаграми, за свойства и приложение на неметали и техни съединения и за въздействието им върху околната среда и здравето на човека. • Проучва и представя възможни начини за намаляване на емисиите от серни и азотни оксиди в атмосферата. • Спазва правила за безопасна работа с киселини и описва действия за оказване на първа помощ.
отношения	• Оценява информация от различни източници във връзка с екологични проблеми – киселинни дъждове, замърсяване на въздуха, водите и почвата.

За диагностика на заложените в учебната програма здравно-екологични компетентности е конструиран дидактически тест „VA (15.) група на Периодичната система“ (вж. Приложение 1.). На фиг. 1 е изведена общата характеристика на създадения тест въз основа на

признаците, използвани в теорията и методиката на дидактическите тестове (Bizhkov, 1996, p. 59-76; Genkova, Naidenova, 2003, p. 54).



Фиг. 1. Обща характеристика на дидактически тест „VA (15.) група на Периодичната система“

Основните структурни елементи на разработения тест са: инструкция за учениците; тестови задачи за установяване равнището на сформираност на здравно-екологичните компетентности на учениците за раздела „Свойства на неметалите и на техни съединения“ 8. клас; ключ за верните отговори на задачите; спецификация на теста за оценяване на компетентностите на учениците в разглеждания раздел.

Спецификацията на теста е оформена таблично (вж. Приложение 2.). В отделните графи на таблицата са представени познавателните области и оценяваните компетентности на равнище учебна програма. Общият брой на задачите в теста е 14. От тях 12 са с избираем отговор (един верен отговор от четири възможности) и 2 са с кратък свободен отговор (съотношение 6:1). Това съотношение съответства на целта на теста – да се диагностицира равнището на здравно-екологичните компетентности на учениците върху конкретно учебно съдържание.

Подредбата на тестовите задачи е осъществена въз основа на следните критерии:

- според вида на отговорите (първите 12 задачи са с избираем отговор, а последните 2 – с кратък свободен отговор);

- според характера на учебното съдържание (например: задачи за състав и строеж, за свойства, за употреба, за получаване, за разпространение на веществата);

- според познавателните области.

Оценяването на компетентностите на учениците се реализира съгласно следните критерии:

- Всяка една от 12-те задачи с избираем отговор (от 1. до 12. задача) има един верен отговор. Всяка задача се оценява с 1 т. за правилен отговор и с 0 т. за грешен отговор или при липса на отговор.

- Всяка от двете задачи със свободен отговор (13. и 14. задача) се оценяват: с 4 точки, ако отговорът е приемлив, с 2 т. – при частично приемлив отговор и с 0 т. при нерешена задача.

- Резултатът от теста се образува като сбор от получения брой точки за всяка вярно решена задача. Максималният резултат за теста е 20 точки.

Резултатите от теста за всеки ученик се попълват в регистрационна бланка. Структурата ѝ дава възможност ясно да се определят конкретните компетентности, които ученикът притежава, както и компетентностите, за които

той трябва да работи допълнително, за да ги постигне.

Променливата величина, която се наблюдава и измерва в хода на изследването е обучеността на учениците по химия с акцент върху техните здравно-екологични компетентности. За измерване на посочената величина са използвани следните критерии и показатели:

- а) *критерий здравно-екологични знания* (знания за разпространението, биологичното значение, токсичното действие на простите вещества и химичните съединения на елементите от VA (15.) група; знания за екологичните проблеми, свързани с получаването, свойствата и употребата на простите вещества и химичните съединения на елементите от VA (15.) група) с *показатели*: *приложение на здравно-екологични знания в познати (идентични и аналогични) познавателни ситуации; приложение на здравно-екологични знания в непознати (нови) познавателни ситуации.*

- б) *критерий здравно-екологични умения* с *показатели*: умения за планиране и изпълнение на химични експерименти при спазване на техниката за безопасна работа и за анализ на опитни резултати; умения за оценка на критични за здравето ситуации и за прилагане на последователност от действия за оказване на първа помощ; умения за оценка на дадена екологична ситуация и за вземане на целесъобразни решения за изход от нея;

- в) *критерий ценностни отношения* по проблема за опазване на здравето на човека и на околната среда с *показатели*: *осъзнатост и интензивност на отношението.*

Последният критерий отчита съответствието между здравно-екологичните знания на учениците и отношението им към здравно-екологичните проблеми.

Посочените критерии и показатели са използвани при разработването на дидактически тест “VA (15.) група на Периодичната система”. В състава на теста се съдържат три субтеста, условно групирани, както следва: субтест 1 (задачи от 1. до 4.; задачи 13. и 14.) има за цел да диагностицира умението на учениците да прилагат овладените здравно-екологични знания в различни ситуации в рамките на учебното съдържание за VA (15.) група; субтест 2 (задачи от 5. до 8.) има за цел да регистрира здравно-екологичните умения на учениците; субтест 3 (задачи от 9. до 12.) има за цел да установи не само екологичните знания и умения на учениците върху учебното съдър-

жание, включено в субтестове 1 и 2, но и отношението на учениците по проблема за опазване на здравето на човека и на околната среда.

Статистическо изследване на качествата на създадения дидактически тест

Анализът на задачите от теста е осъществен в два аспекта: *чрез експертна оценка* (априорен анализ) и *след изпробването на теста, чрез статистическа обработка на получените емпирични данни* (апостериорен анализ). Априорният анализ е използван, за да осигури стандартния характер на разработения тест. Прилагането на метода *експертна оценка* е съобразено с изискванията, описани в научната литература (Bizhkov, 1996). Експертизата е извършена от 6 експерти-учители по химия с висока педагогическа квалификационна степен. Те оценяват качествата на теста по показатели, необходими за определяне на неговата *съдържателна валидност, надеждността на предложената от авторите система за оценяване*

на резултатите от теста и стандарта за успешност на теста. Експертите оценяват съответствието на всяка тестова задача по шест критерия, като използват следната оценъчна скала: „+1“ – положителен отговор (съгласие); 0 – не може да се прецени; „-1“ – отрицателен отговор (несъгласие) (вж. Приложение 3.).

Показател за *съдържателната валидност* на теста е съответствието между всяка от задачите в него и посочената в спецификацията компетентност, която тя е предназначена да диагностицира. Количествен израз на разглеждания показател е *коэффициентът на съответствие CVR*, предложен от С. Lawshe (Bizhkov, 1996, р. 243). Получените числови стойности на коефициента **CVR** показват, че съдържателната валидност на отделните задачи и на теста като цяло е добра (табл. 2).

Таблица 2. Оценка на съдържателната валидност на теста

Тестови задачи	1	2	3	4	5	6	7
Оценка на експертите (е)	+1/ 6е	+1/ 6е	+1/ 6е	+1/ 5е	+1/ 6е	+1/ 6е	+1/ 5е
CVR	1,00	1,00	1,00	0,67	1,00	1,00	0,67
Тестови задачи	8	9	10	11	12	13	14
Оценка на експертите (е)	+1/ 6е	+1/ 6е	+1/ 5е	+1/ 6е	+1/ 6е	+1/ 6е	+1/ 6е
CVR	1,00	1,00	0,67	1,00	1,00	1,00	1,00
Съдържателна валидност на теста: CVR = 0,92 $-1 \leq CVR \leq +1$							

Надеждността на предложената от авторите система за оценка на постиженията на учениците се представя количествено с *коэффициента на съгласие PA* (percentage agreement), който показва какъв процент от експертите поддържат сходна оценка относно дадена категория спрямо общия брой оценки (Stoyanova,

1996). Границите, в които варира коефициентът **PA**, са между 70% и 100%. Получените числови стойности на **PA** (табл. 3) дават основание да се твърди, че надеждността на предложената от авторите оценъчна система е добра.

Таблица 3. Оценка на предложената от автора система за оценяване на теста

Тестови задачи	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Оценка на експертите (е)	+1/ 6е	+1/ 6е	+1/ 6е	+1/ 6е	+1/ 6е	+1/ 6е	+1/ 6е	+1/ 6е	+1/ 6е	+1/ 6е	+1/ 6е	+1/ 6е	+1/ 5е	+1/ 5е
PA, %	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	83	83

Стандартът за успешност U дава отговор на въпроса: Колко от задачите в субтеста и в теста като цяло трябва да бъдат решени, за да се счита, че е постигната целта на субтеста (респ. на теста)? За да се прецени какъв трябва да бъде минималният брой ($N_{\min}$) вярно решени задачи от ученика при тест с дължина (N), експертите използват данни от таблицата на К. Клауер (Bizhkov, 1996, р. 269), според която: (а) при $N = 6$ минимумът вярно решени задачи трябва да е $N_{\min} = 4$; (б) при $N = 4$ минимумът вярно решени задачи трябва да е $N_{\min} = 3$ (в) при $N = 14$ минимумът вярно решени задачи трябва да е $N_{\min} = 11$ (при вероятност за грешка $p = 0,95$ и равнище на достоверност $\alpha = 0,01$).

Експертите сравняват предложените от К. Клауер стандарти за успешност U с конкретния тест. Според експертите, за да се приеме, че е постигната целта на теста, трябва да бъдат решени най-малко 11 от общо 14 задачи, т.е. U (тест) = 11; U (субтест 1) = 4; U (субтест 2) = 3; U (субтест 3) = 3.

Апостериорният анализ на теста е осъществен след апробирането му в извадка от 60 ученици в 8. клас от ПГХВТ „Св. Димитрий Солунски“, гр. Асеновград. Получените данни и

тяхната статистическа обработка са необходими за определяне на *трудността* и на *дискриминативната сила* на задачите от теста; анализ на *дистракторите* (неверните отговори); установяване на *надеждността* и на *критериалната валидност* на теста.

Трудността на задачите от теста е пряка функция на целта, за измерването на която той е конструиран. Трудността на тестовите задачи се представя чрез *индекса на трудност* P , който показва процентната част на тестираните лица, които са постигнали поставената цел при решаването на съответната задача (Bizhkov, 1996, р. 189). Тест, конструиран от задачи с изборен отговор (1 от 4), трябва да има средна трудност 74%. За задачите с кратък свободен отговор средната трудност трябва да е 50%. За тест, който се състои от 14 задачи, средният брой вярно решени задачи от ученик трябва да е 9-10 задачи (Bizhkov, 1996, р. 191-192). Емпиричните стойности на индекса на трудност P (табл. 4) са в допустимите граници (около 70%), т.е. тестовите задачи са с добри показатели по отношение на изследваното качество.

Таблица 4. Оценка на трудността и на дискриминативната сила на задачите от теста

Тестови задачи	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Трудност P , %	72	74	69	70	71	66	65	68	71	73	75	68	67	69
Индекс на дискриминативната сила VI	0,62	0,63	0,58	0,51	0,52	0,72	0,64	0,55	0,51	0,55	0,64	0,56	0,45	0,48

Дискриминативната сила показва възможността дадена задача да разграничи учениците, които са постигнали учебната цел, от тези, които не са успели. Определя се чрез метода на контрастните групи („силна“ и „слаба“ група), образувани въз основа на стандарта за успешност на теста. „Силната“ група включва ученици, които са постигнали целта на теста; „слабата“ група – ученици, които са решили по-малко от 9 задачи (Bizhkov, 1996, р. 205). Според Р. Ебел приемливият от практическа гледна точка индекс на дискриминативната сила е между 0,40 и 0,60 (Bizhkov, 1996, р. 192). Данните в таблица 4 показват, че индексите на дискриминативната сила на тестовите задачи са над 0,40. Следователно задачите от теста позволяват да се различат учениците, които са постигнали неговата цел, от тези, които не са успели.

При задачи с изборен отговор анализът на *дистракторите* е необходим, за да се установи дали и в каква степен те са приемливи за учениците и доколко позволяват да се разграничат „силните“ от „слабите“ ученици. Данните от тестирането показват, че тестовите задачи отговарят на определените от Р. Брек основни изисквания при анализа на дистракторите (Bizhkov, 1996, р. 195): (а) всеки от дистракторите е посочен от повече „слаби“ ученици, отколкото „силни“; (б) всеки дистрактор е посочен също така от поне няколко от „силните“ ученици; (в) в групата на „силните“ ученици нито един от дистракторите не е посочен от повече ученици, отколкото верния отговор.

Надеждността на теста се определя от трайността на резултатите от две последователни тестираня (тест T /ретест RT). Количествено надеждността се представя с *коэффициента на корелация* ϕ , който показва дали съществува зависимост между резултатите от

двукратното тестиране и описва силата на тази зависимост (Bizhkov, 1996, р. 228). Той приема стойности от 0 до 1, и колкото по-високи са тези стойности, толкова по-надежден е конкретният тест. За да се определи *коефициента*

на корелация ϕ , е необходимо резултатите от двукратното тестиране да се представят в таблица с четири полета (табл. 5).

Таблица 5. Трайност на резултатите от теста

Групи от изследвани ученици (ИУ)	Постигнали целите при Т и при РТ	Непостигнали целите при Т и при РТ	ИУ с трайни резултати (общо)
Експериментална група	a = 25	b = 5	a + b = 30
Контролна група	c = 6	d = 24	c + d = 30
ИУ с трайни резултати (общо)	a + c = 31	b + d = 29	n = 60
$\chi^2 = 24,09 > \chi^2_{0,01/1} = 6,64$ $\phi = 0,63$			

Критериалната валидност на теста е анализирана по отношение на: (а) *вътрешната критериална валидност* (сравняване на резултатите от трите субтеста и резултатите от целия тест); (б) *външната критериална валидност* (сравняване на резултатите от теста с тези от друг тест). За определяне на критериалната валидност в откритите два аспекта са използвани *коефициента на корелация ϕ*

(Bizhkov, 1996, р. 228) и *вътрешно специфичния коефициент на асоциация $\phi_{\text{кор}}$* . (Klaus, Ebner, 1971, р. 244). Прилагането на тези величини при изследване на *вътрешната критериална валидност* на теста изисква резултатите от субтест 1, субтест 2, субтест 3 и от теста да се представят в таблици с четири полета (табл. 6, 7, 8).

Таблица 6. Корелация между резултатите от субтест 1 и от теста като цяло

Резултати от субтест 1	Резултати от тест 1		Общо
	Постигнали	Непостигнали	
Постигнали	a = 27	b = 11	a + b = 38
Непостигнали	c = 7	d = 15	c + d = 22
Общо	a + c = 34	b + d = 26	n = 60
$\chi^2 = 56,34 > \chi^2_{0,01/1} = 6,64$ $\phi = 0,69$ $ \phi_{\text{кор.}} = 0,74$			

Таблица 7. Корелация между резултатите от субтест 2 и от теста като цяло

Резултати от субтест 2	Резултати от тест 1		Общо
	Постигнали	Непостигнали	
Постигнали	a = 29	b = 10	a + b = 39
Непостигнали	c = 6	d = 15	c + d = 21
Общо	a + c = 35	b + d = 25	n = 60
$\chi^2 = 59,46 > \chi^2_{0,01/1} = 6,64$ $\phi = 0,7$ $ \phi_{\text{кор.}} = 0,79$			

Таблица 8. Корелация между резултатите от субтест 3 и от теста като цяло

Резултати от субтест 3	Резултати от тест 1		Общо
	Постигнали	Непостигнали	
Постигнали	a = 26	b = 10	a + b = 36
Непостигнали	c = 9	d = 15	c + d = 24
Общо	a + c = 35	b + d = 25	n = 60
$\chi^2 = 59,46 > \chi^2_{0,01/1} = 6,64$ $\phi = 0,7$ $ \phi_{\text{кор.}} = 0,79$			

Емпиричните данни показват, че стойностите на критерия χ^2 са по-високи от критичната стойност $\chi^2_{0,01/1} = 6,64$, а абсолютните стойности на коефициента $\phi_{\text{кор.}}$ са по-високи от 0,5. Следователно вътрешната критериална валидност на теста е емпирично доказана.

За установяване на *външната критериална валидност* резултатите от теста за VA (15.) група на Периодичната система (тест 1) се сравняват с резултатите от тест за VIA (16.) група на Периодичната система (тест 2) (табл.

9). Използват се същите статистически величини и процедури, както при оценката на вътрешната критериална валидност.

Таблица 9. Корелация между резултатите от тест 1 и от тест 2

Обученост по химия (тест 1)	Обученост по химия (тест 2)		Общо
	Постигнали	Непостигнали	
Постигнали	a = 38	b = 5	a + b = 43
Непостигнали	c = 8	d = 9	c + d = 17
Общо	a + c = 46	b + d = 14	n = 60
$\chi^2 = 39,97 > \chi^2_{0,01/1} = 6,64$ $\phi = 0,58$ $ \phi_{кор.} = 0,68$			

Тъй като емпиричните стойности на критерия χ^2 са по-високи от стойността на $\chi^2_{0,01/1} = 6,64$, а абсолютните стойности на $\phi_{кор.}$ са по-високи от 0,5, то съществува значителна корелация между резултатите от тест 1 и от тест 2. Следователно може да се твърди, че външната критериална валидност на теста е доказана.

Заклучение

Резултатите от априорния и от апостериорния анализ показват, че качествата на теста удовлетворяват описаните в литературата основни изисквания към дидактическите тестове. Следователно той ефективно би могъл да се използва за диагностика на обучеността на учениците с акцент върху техните здравно-екологично компетентности при изучаване на раздела „Свойства на неметалите и на техни съединения“ 8. клас.

Приложения

1. Тест “VA (15.) група на Периодичната система”

Задача 1. Повишаването на концентрацията на кои от посочените двойки вещества води до образуване на смог във въздуха на големите градове?

- А) N_2 и NO ; Б) NO и NO_2 ; В) NH_3 и CO_2 ;
Г) H_2 и Ar

Задача 2. Кое от изброените твърдения е вярно?

- А) Простите вещества на химичните елементи As и Bi не са отровни и техни съединения се използват за лечение на кожни и на гинекологични болести.
Б) При стайно налягане азотът N_2 предизвиква забавяне на реакциите и на умствената дейност на човека, виене на свят.
В) Амонякът NH_3 дразни дихателните пътища и слизестите ципи на носа и на очите.

Г) Азотният диоксид NO_2 има наркотично действие и се използва в медицината като упойващо вещество.

Задача 3. С кое от уравненията е записан процес, на който се основава почистването на въздуха от азотни оксиди?

- А) $2NO + O_2 \rightarrow 2NO_2$
Б) $N_2O_3 + H_2O \rightarrow 2HNO_2$
В) $N_2O_5 + H_2O \rightarrow 2HNO_3$
Г) $6NO + 4NH_3 \rightarrow 5N_2 + 6H_2O$

Задача 4. Кое от уравненията НЕ отразява процес, свързан с кръговрата на азота в природата?

- А) $Cu + 4HNO_3 \rightarrow Cu(NO_3)_2 + 2NO_2 + 2H_2O$
Б) $N_2 + O_2 \rightleftharpoons 2NO$
В) $2NO_2 + H_2O \rightarrow HNO_2 + HNO_3$
Г) $HNO_3 + CaCO_3 \rightarrow Ca(NO_3)_2 + H_2O + CO_2$

Задача 5. За демонстриране свойствата на азотния диоксид NO_2 учителят по химия предварително е го е получил и събрал в газов цилиндър. Какво ще посъветвате учителя да направи със събрания газ в края на часа?

- А) да отвори цилиндъра; Б) да налее в цилиндъра разтвор на меден сулфат; В) да налее в цилиндъра вода; Г) да поднесе запалена клечка кибрит към отвора на цилиндъра

Задача 6. Кое от правилата за работа с азотна киселина е ГРЕШНО?

- А. При работа с концентрирана азотна киселина трябва да се използват предпазни очила, гумени ръкавици и престилка.
Б. При попадане на концентрирана азотна киселина върху кожата тя трябва да се попие с мека материя и мястото да се промие обилно с вода и оцет или с разтвор на лимонтузу.
В. Концентрираната азотна киселина се разрежда, като се налива на тънка струя в съд с вода при непрекъснато разбъркване.
Г. При изпръскване с концентрирана азотна киселина мястото трябва да се промие обилно с течаща вода, след което да се обработи с разтвор на сода бикарбонат.

Задача 7. Как опитно ще докажете наличието на нитрати в прясно нарязана или смачкана зеленчукова маса?

А) с разтвор на дифениламин; Б) с разтвор на фенол; В) с бистра варна вода и лакмус; Г) с разтвор на бариев дихлорид

Задача 8. За опитно изследване на свойствата на азотна киселина HNO_3 на демонстрационната маса са подредени стъкленици със следните реактиви: концентриран разтвор на азотна киселина HNO_3 , разтвор на азотна киселина HNO_3 с $w = 10\%$, натрий Na , магнезий Mg , цинк Zn , разтвор на натриева основа NaOH с $w = 10\%$, разтвор на динатриев карбонат Na_2CO_3 с $w = 10\%$, бистра варна вода, разтвор на натриева NaOH с $w = 50\%$, меден оксид CuO . Посочете реактивите, които **НЕ** препоръчвате да се използват в лабораторната работа.

А) разтвор на HNO_3 с $w = 10\%$, Zn , бистра варна вода; Б) Mg , разтвор на NaOH с $w = 10\%$, CuO ; В) CuO , разтвор на Na_2CO_3 , конц. HNO_3 ; Г) конц. HNO_3 , Na , разтвор на NaOH с $w = 50\%$

Задача 9. Кои от посочените мерки според Вас имат важно значение, за да се предотврати натрупването на нитрати в селскостопанските продукти?

1) съблюдаване режима на поливане на растенията; 2) осигуряване на добра осветеност; 3) контрол на количеството на използваните азотни торове; 4) съблюдаване продължителността на внасяне в почвата на азотни торове; 5) осигуряване на необходимите за почвата хранителни вещества

А) 1) и 5) Б) 1) и 4) В) 3) и 4) Г) 2) и 5)

Задача 10. При производството на амониак NH_3 съществува опасност от замърсяване на околната среда. Кое от изброените действия ще предприемете, ако Вие сте еколог в завод за получаване на амониак NH_3 ?

А) Ще увеличи растителната площ около завода, тъй като листата на растенията действат като естествен филтър за NH_3 в атмосферата.

Б) Ще се посъветвам със специалисти от инспекцията по опазване на околната среда и след това ще предприема съответни действия.

В) Ще направя справка в литературата за влиянието на амониака NH_3 върху околната среда.

Г) Ще помисля върху възможностите за свързване и обезвреждане на NH_3 .

Задача 11. Един от начините за предотвратяване на появата на смог в атмосферата е чрез очистване на отпадните газове от промишле-

ните предприятия и от електроцентралите. Съвременните пречиствателни съоръжения са ефективни, но скъпи. Как ще постъпите, ако Вие сте директор на завод за производство на азотна киселина HNO_3 и имате на разположение необходимите средства?

А) Ще погася глобите, наложени за замърсяване на околната среда.

Б) Ще вложа парите в строителството на пречиствателни съоръжения.

В) Част от парите ще вложа в разширяване на производството, а друга част ще използвам за увеличаване на заплатите на работниците.

Г) Ще внеса парите в банка.

Задача 12. Кой от предложените химични опити бихте избрали, за да демонстрирате действието на азотната киселина HNO_3 върху живите организми?

А) Ще сложа няколко капки концентриран разтвор на азотна киселина HNO_3 върху ръката си.

Б) Ще поставя под стъклен капак малко животинче и чаша с концентрирана азотна киселина HNO_3 .

В) Ще сложа разтвор на азотна киселина HNO_3 в аквариум с живи организми.

Г) Ще поливам няколко дни семена от леща с разреден разтвор на азотна киселина HNO_3 .

Задача 13. Газът А е водородно съединение на елемент от VIIA (17.) група, а газът Б – водородно съединение на елемент от VA (15.) група. Газовете А и Б са без цвят, с остра задушлива миризма. Водният разтвор на А променя цвета на лакмуса в червен, а на Б – в син. При взаимодействие на А и Б се получава веществото В, което се използва в медицината като антисептично средство и за почистване на метални повърхности. При взаимодействие на В с концентриран разтвор на натриева основа NaOH се получава Б.

А) Кои са веществата А, Б и В? Изразете описаните реакции с химични уравнения.

Б) Какво е въздействието на газообразното вещество Б върху организма на човека?

Задача 14. Химичният елемент Е е от VA (15.) група на Периодичната система и образува три алотропни форми с различен цвят – бял, червен и черен. Простото вещество на елемента Е е неметал.

А) Кой е елемента Е? Изразете с химични уравнения следните преходи с участието на простото вещество на елемента Е.

просто вещество неметал $\rightarrow$ киселинен оксид $\text{E}_2\text{O}_5 \rightarrow$ киселина H_3EO_4

Б) Опишете биологичното значение на елемента Е.

2. Спецификация на теста

№ на задача	Познавателна област	Оценявани компетентности
1	знания	Разпознава вещества, които в концентрации над допустимите норми в атмосферата са причина за появата на смог.
2	знания	Познава въздействието на простите вещества и химичните съединения на елементите от VA (15.) група върху живите организми.
3	знания	Определя процеси, които са в основата на почистване на отпадните газове от азотни оксиди.
4	знания	Различава химични процеси, свързани с кръговата на азота в природата.
5	умения	Познава свойствата на азотния диоксид във връзка с методите за обезвреждане му.
6	умения	Познава и прилага правилата за безопасна работа с концентрирани разтвори на киселини и мерките за оказване на първа помощ при евентуално поразяване.
7	умения	Опитно установява наличието на нитрати в проби от зеленчуци.
8	умения	Планира химични експерименти, като прилага правилата за безопасна работа с веществата.
9	отношения	Проявява отговорно отношение към околната среда и към собственото здраве.
10	отношения	Оценява дадена екологична ситуация и предлага екологично-целесъобразно решение за изход от нея.
11	отношения	Осъзнава необходимостта от опазване на околната среда.
12	отношения	Оценява въздействието на киселините върху живите организми.
13	знания	Разпознава по описание водородното съединение на елемента азот. Изразява с уравнения по-важните химични свойства на амоняка. Описва неговото физиологично действие.

3. Експертна карта за оценка на качествата на теста

Част 1. Оценка на тестовите задачи

Критерий № 1: Когнитивно равнище (Съответства ли задачата на когнитивното равнище, за което е предназначена?)

Критерий № 2: Познавателна област (Съответства ли задачата на познавателната област, за която е предназначена?)

Критерий № 3: Основна съдържателна област (тема) на равнище учебна програма (Съответства ли задачата на учебното

съдържание, определено от учебната програма, ДОС, ДЗИ?)

Критерий № 4: Оценявана компетентност на равнище учебна програма, съобразно спецификацията (Отговаря ли на посочената компетентност като очакван резултат от обучението?)

Критерий № 5: Оценка за достоверност на верния отговор (Само един ли е верният отговор?)

Критерий № 6: Оценка на дистракторите (приемливи и неприемливи).

Таблица 11. Оценка за съответствие на тестовата задача на критериите

Критерий	Задача													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
№ 1														
№ 2														
№ 3														
№ 4														
№ 5														
№ 6														

Част 2. Оценка на теста като цяло

Таблица 12. Оценка на качествата на теста като цяло

Критерий	Да	Не
Критерии № 1 Достатъчно ли е времето за решаване на задачите от теста?		
Критерии № 2 Спазено ли е съотношението на видовете задачи според спецификацията?		
Критерии № 3 Спазено ли е съотношението на задачи от различни познавателни области?		
Критерии № 4 Подходяща ли е подредбата на задачите?		
Критерии № 5 Подходящо ли техническото оформление на теста?		

Литература

1. Bizhkov, G. 1996. *Theory and methodology of didactic tests*. Sofia: Prosveta. [In Bulgarian].
2. Genkova, L., V. Naidenova. 2003. *The experimental-applied and diagnostic-research activities of the teacher*. Sofia-Kardjali: Daga – VK. [In Bulgarian].
3. Klaus, G., H. Ebner. 1971. *Basic Concepts in Statistics for Psychologists, Sociologists and Pedagogues*. Sofija: Nauka i izkustvo. [In Bulgarian].

4. Stoyanova, F. 1996. *Testology for teachers*. Sofia: Attica. [In Bulgarian].

доц. д-р Антоанета Ангелачева
ПУ „Паисий Хилендарски“
Химически факултет
катедра „Обща и неорганична химия с методика на обучението по химия“
гр. Пловдив 4000
ул. Цар Асен 24
angel@uni-plovdiv.bg



ВЪЗМОЖНОСТИ НА УЧЕБНИЯ ЕКСПЕРИМЕНТ ЗА ФОРМИРАНЕ НА ПРИРОДОНАУЧНА ГРАМОТНОСТ В ОБУЧЕНИЕТО ПО „ЧОВЕКЪТ И ПРИРОДАТА“ 5. КЛАС

Антоанета Ангелачева

POSSIBILITIES OF THE SCHOOL EXPERIMENT FOR THE FORMATION OF SCIENTIFIC LITERACY IN TEACHING “MAN AND NATURE” 5TH GRADE

Antoaneta Angelacheva

ABSTRACT: The work presents the developed didactic model for the application of school experiments in teaching of the module "Substances and their properties" of the subject "Man and Nature" in 5th grade with a view to the formation of scientific literacy of students. The appropriateness of the proposed model has been proven by pedagogical experiment. Empirical data show that the use of research-based learning manages to achieve goals related to the formation of scientific literacy of adolescents when studying this learning content.

Key words: scientific literacy, school experiment

Въведение

Учебният експеримент, като водещ метод на обучението по химия в средното училище, винаги е във фокуса на вниманието на методиките и на учителите, тъй като най-ярко отразява спецификата на химията като наука и като учебен предмет.

Чрез учебния химичен експеримент ученикът се докосва до веществата и до химичните реакции, които са обект на познание на химичната наука; на основата на резултатите от експеримента в съзнанието му се изгражда (макар и опростена) представа за света и за ролята на химията в него; наред с това се формира система от знания, умения и опит за дейност, насочени към положително изменение на обкръжаващия ученика свят.

Неоспоримото значение на експеримента в обучението по химия се потвърждава и чрез фиксирането в Държавните образователни изисквания за учебно съдържание и в Учебните програми по „Химия и опазване на околната среда“ област на компетентност „Експеримент, изследване и изчисления“. Акцентът върху експеримента в обучението по химия, който е поставен в държавните документи, показва важността на експерименталния метод за активиране на познавателните и творчески способности на учениците, за овладяване на

способи за практическа дейност, за формиране на умения за самостоятелна работа.

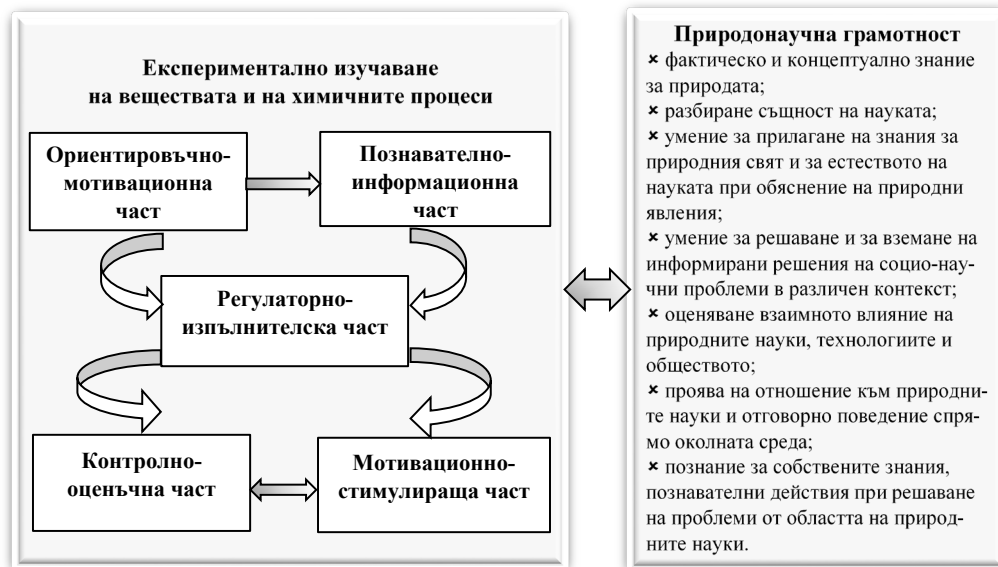
Анализът на методическата литература показва, че голяма част от теоретичните и от приложните разработки са насочени към описание на методиката и техниката на химичния експеримент в урока и в извънкласните форми на обучение по химия. Малко са разработките, в които акцент се поставя върху възпитателните и развиващи функции на експеримента по химия, а проблемът за ролята на учебното експериментирание за изграждане и развитие на природонаучна грамотност на учениците почти не се обсъжда.

В настоящата работа е направен опит за решаване на този образователен проблем чрез разкриване на педагогическите условия, при които прилагането на система от учебни експерименти допринася за формиране на природонаучна грамотност на подрастващите в учебния процес по „Човекът и природата“ 5. Клас, модул Химия.

Теоретични основи на изследването

Анализът на литературните източници (Angelacheva, 2020; Malcheva, Genkova, Naidenova, 2000; Nikolova, Dragolov, 1985) е база за създаване на дидактически модел за експериментално изучаване на веществата и на химичните реакции с оглед формиране и развитие на

природонаучна грамотност на учениците (фиг. 1).



Фиг. 1. Дидактически модел за прилагане на учебни експерименти с оглед изграждане на природонаучна грамотност на учениците

Основните компоненти на представения на фиг. 1 дидактически модел са:

- *Ориентировъчно-мотивационна част* (позволява на учениците да осъзнаят необходимостта от извършване на опита).

- ✓ Тема на опита – включва наименованието на опита, което може да съдържа и интересен елемент, за да привлече вниманието на учениците към експеримента и да мотивира дейността им.

- ✓ Цел на опита – поставя конкретна цел за правилно насочване на дейността на учениците.

- *Познавателно-информационна част* (предоставя първоначална информация за знанията и уменията, необходими за извършване на опита).

- ✓ Предварителна подготовка: Какво е необходимо да се знае и може преди извършване на опита? Дава или изисква актуализиране на овладени от учениците знания и умения за ефективно изпълнение, наблюдение и анализ на опита.

- *Регулаторно-изпълнителска част* (представя последователността от процедури за провеждане на опита).

- ✓ Изпълнение на опитите:

- Какво е необходимо за изпълнение на опитите? Посочва веществата, материалите, химичните съдове и прибори, необходими за провеждане на опита.

- Какъв е начинът на работа? Дава указания за начина на изпълнение на опита във вид на точна и пълна инструкция или във вид на непълна инструкция с елементи на проблемност, съобразно възможностите на учениците.

- Какви правилата за безопасна работа трябва да се спазват? Дава указания за техниката на безопасна работа.

- Как да се почисти работното място? Дава най-общи предписания за почистване на работното място и посочва къде да се изхвърлят отпадъците от експеримента.

- *Контролно-оценъчна част* (включва въпроси за (само)проверка, (само)оценка на получените знания и умения и за извършената от учениците дейност).

- ✓ Обсъждане на опитите

- Какво се наблюдава и установява при извършване на опитите? Насочва към правилно извършване на наблюдението на експеримента; към условията за провеждането му; към признаците, по които се съди за протичането на химичните реакции; към резултата от опита; към значението на наблюдавания процес за практиката.

- Как могат да се обяснят наблюдаваните промени и какви изводи могат да се направят? Предоставя или изисква информация за обяснение на наблюдаваното явление. Изисква формулиране на изводи на базата на проведенния опит.

- *Мотивационно-стимулираща част* (предлага възможности за избор на учениците на допълнителна експериментална дейност и за запознаване с допълнителна информация по темата на съответния опит).

- ✓ *Допълнителни задачи:*

- Ако искаме да направим повече..... – насочва към други експерименти с близка тематика, със сходна или с по-голяма трудност.

- Ако искаме да знаем повече..... – дава допълнителна информация и насочва към уебсайтове или към подходяща учебна или научна литература по темата на опита.

Дидактическият модел за прилагане на учебни химични експерименти, с фокус формирането на природонаучна грамотност на учениците, е конкретизиран за темите от модула „Вещества и техните свойства“ на учебния предмет „Човекът и природата“ 5. клас. Изборът на посоченото учебно съдържание е мотивиран от богатите му възможности за реализиране на методите експеримент и наблюдение при неговото изучаване. Освен това разделът позволява развиване и обогатяване на конструирания модел чрез организиране на разнообразни учебни химични експерименти – демонстрационни, лабораторни, домашни.

Създаденият дидактически модел е ориентировъчна основа за подбор и разработване на учебни експерименти с оглед формирането на природонаучна грамотност в уроците за нови знания, уроците за теоретични и за лабораторни упражнения, включени в посочения раздел. В тази връзка са предложени идеи за организиране на учебно-познавателната дейност в следните взаимосвързани направления:

- Определени са *компонентите на природонаучната грамотност*, които могат да се развиват у учениците при разглеждане на темите от химичния модул.

- Разработена е *логическа и методическа структура* на всяка от темите. *Логическата структура* следва основните етапи на познавателния процес при решаване на проблемни ситуации и е подчинена на изискванията за моделиране на химичното знание в условията на проблемно-изследователския подход. *Методическата структура* включва система от учебни експерименти за реализиране на логическата структура на урока.

В създадената система от учебни експерименти са изпълнени съвременните идеи за обучението по природни науки: конструктивизъм, използване на разнообразни методи и форми за групов и индивидуална работа, проблемност

на обучението, проектно-базирано обучение и др. Разработените опити са съобразени с учебната програма по предмета „Човекът и природата“ 5. клас. Конструираният учебни експерименти за темите от химичния модул са представени в учебно пособие, което е в предпечатна подготовка.

Методология на изследването

Обект на педагогическото изследване е обучението по химичния модул „Вещества и техните свойства“ на учебния предмет „Човекът и природата“ 5. клас. *Предмет* на изследването е ефективността на разработения дидактически модел за прилагане на учебни експерименти с фокус развитие на природонаучна грамотност на учениците в обучението по „Човекът и природата“ 5. клас.

Целта на изследването е създаване на дидактически модел за прилагане на система от учебни експерименти с оглед изграждане на природонаучна грамотност на учениците и неговата експериментална проверка в обучението по „Човекът и природата“ 5. клас.

Променливата величина, която се измерва в хода на експеримента, е *продуктивността на учебната дейност с акцент върху природонаучната грамотност на учениците*. За диагностика на посочената величина се използват следните *критерии и показатели*:

- *критерий фактически и концептуални знания за базисни химични факти и понятия* с показатели правилност и пълнота на знанията (степен на съответствие между очакваните и получените от обучението резултати);

- *критерий умения за прилагане на знанията при обяснение и при изследване на обекти и явления от околната среда* с показатели умения за прилагане на овладените знания в познати (идентични и аналогични) и в непознати (нови) познавателни ситуации.

Посочените критерии и показатели са използвани при разработването на дидактически тест „Вещества и техните свойства“ 5. клас. Задачите в теста имат за цел да проверят трите познавателни равнища от таксономията на Б. Блум – знание, разбиране и приложение. Съотношението между задачите в теста е съответно: 7 задачи за проверка на знание, 6 задачи за проверка на разбиране и 3 задачи за проверка на приложение. Това разпределение е съобразено с изискването за съотношение между знание, разбиране и приложение, представено в учебните програми. Съдържанието на тестовите задачи включва най-значимите знания и

умения, заложили като очаквани резултати в учебната програма на „Човекът и природата“ 5. клас, модул Химия.

Конструираният тест е основен инструмент за диагностика на ефективността на разработения дидактически модел за приложение на учебния експеримент с оглед формиране и развитие на природонаучна грамотност на учениците при изучаване на модула „Вещества и техните свойства“ 5. клас. Качествата на теста са проверени чрез *метода на експертната оценка*. Неговото прилагане е съобразено с изискванията, описани в педагогическата литература (Bizhkov, 1996).

Като *независима променлива* е определена системата от учебни експерименти, приложена в обучението по „Човекът и природата“ 5. клас, модул Химия.

Педагогическият експеримент е реализиран през учебната 2022/2023 г. в ОУ „Св. Св. Кирил и Методий“, с. Труд и ОУ „Георги Бенковски“, с. Бенковски, област Пловдив. В изследването участват две групи ученици: експериментална група (ЕГ), която се обучава чрез използване на разработената система от учебни експерименти; контролна група (КГ), която следва традиционното обучение по „Човекът и природата“ 5. клас.

Двете групи са изравнени по постиженията на учениците от обучението чрез предварителен тест върху учебното съдържание на физическия модул на „Човекът и природата“ 5. клас. След обучението в химичния модул „Вещества и техните свойства“ е проведен изходящ тест с използване на разработения дидактически тест.

В хода на педагогическия експеримент участниците в изследването (учител по „Човекът и природата“ и ученици от експерименталните групи 5. клас) използват специално разработени дидактически материали – работни листове с описание на целта на демонстрирания експеримент, на правилата за безопасна работа, на опитната постановка и др. В работните листове учениците отразяват своите наблюдения и разсъждения върху опитите, формулират изводи и обобщения.

Анализ на резултатите от педагогическия експеримент

В таблица 1 са представени резултатите от проведения тест в експерименталната и в контролната групи ученици.

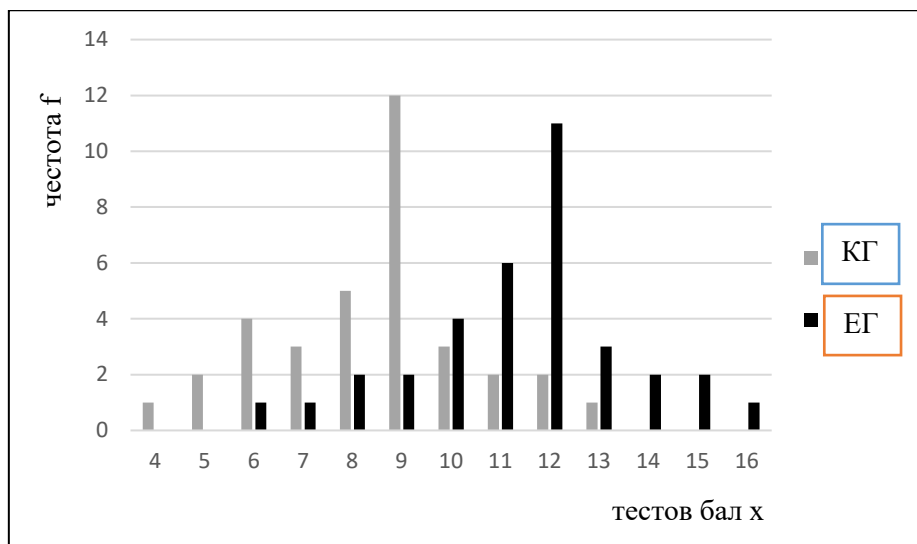
Таблица 1. Резултати от теста в експерименталната и в контролната групи ученици

Тестов бал	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
ЕГ	–	–	1	1	2	2	4	6	11	3	2	2	1
КГ	1	2	4	3	5	12	3	2	2	1	–	–	–

Данните за статистическите величини в двете извадки са представени таблично (табл. 2) и графично (фиг. 2).

Таблица 2. Обобщени резултати от теста в изследваните групи ученици

Характеристики	ЕГ	КГ
Брой изследвани лица (n)	35	35
Минимална стойност (x_{min})	6	4
Максимална стойност (x_{max})	16	13
Средноаритметична ($\bar{x}$)	11,37	8,46
Медиана (Z)	11	8,62
Дисперсия (s^2)	4,83	4,26
Стандартно отклонение (s)	2,2	2,06
Стандартна грешка ($\sigma_{\bar{x}}$)	0,37	0,35
Горна граница на CI 99 %	12,33	9,36
Долна граница на CI 99 %	10,41	7,56



Фиг. 2. Резултати от теста в изследваните групи

Ф-критерий на Фишер

Статистическите хипотези са: $H_0: s_1^2 = s_2^2$ няма разлика между дисперсиите на двете извадки; $H_A: s_1^2 \neq s_2^2$ дисперсиите на двете извадки се различават. Проверяващата величина *критерият на Фишер F* се изчислява по формула (1) (Lakurski, 1999, p. 118-119).

$$F = \frac{s_1^2}{s_2^2} \quad (1)$$

При избрано равнище на достоверност $\alpha = 0,01$ и обем на извадката $n_1 = n_2 = 35$ горната критична стойност $1-(\alpha/2)F_{n_1-1, n_2-1}$ се отчита от таблица, а долната критична стойност $1-(\alpha/2)F_{n_1-1, n_2-1}$ се изчислява по формула 2 (Lakurski, 1999, p. 118-119).

$$(\alpha/2) F_{n_1-1, n_2-1} = \frac{1}{1-(\alpha/2) F_{n_1-1, n_2-1}} \quad (2)$$

За нашия случай: $F_{0,995;34/34} = 2,402$; $F_{0,005;3/34} = 0,42$.

След заместване на съответните данни във формулата за F се получава: $F = 1,13$. Тъй като изчислените стойности на F са в границите $F_{0,005;34/34} < F < F_{0,995;34/34}$, се приема нулевата хипотеза H_0 : няма статистически значима разлика между дисперсиите в контролната и в експерименталната група ученици.

След като двете извадки принадлежат към генерални съвкупности с еднакви дисперсии може да се приложи *t-критерият на Стюдънт*

за установяване на разлика между средните величини.

t-критерий на Стюдънт

Статистическите хипотези са: $H_0: \mu_1 = \mu_2$ няма разлика между средните величини в двете извадки; $H_A: \mu_1 \neq \mu_2$ средните величини в двете извадки се различават.

Проверяваща величина е *критерият t*, който се изчислява по формула (3) (Klaus, Ebner, 1971, p. 175).

$$t = \frac{\bar{x} - \bar{y}}{s} \sqrt{\frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2}} \quad (3), \text{ където}$$

$\bar{x}, \bar{y}$ – средни величини на извадките; n_1, n_2 – обем на извадките; s – “претеглена” средна на дисперсиите s_x^2, s_y^2 ; изчислява се по формула (4):

$$s = \sqrt{\frac{(n_1 - 1) s_x^2 + (n_2 - 1) s_y^2}{n_1 + n_2 - 2}} \quad (4).$$

След заместване на съответните данни във формули (3) и (4) се получава: $t = 5,71$. Изчислената стойност на критерия t се сравнява с критичната стойност $t_{0,01/68} = 2,39$. Тъй като $t > t_{0,01/68}$, нулевата хипотеза H_0 се отхвърля. Следователно може да се приеме алтернативната хипотеза H_1 : средноаритметичните в експерименталната и в контролната група ученици се различават съществено.

Резултатите от дидактическия тест, диагностиращ продуктивността на учебната дей-

ност с акцент върху природонаучната грамотност на учениците, доказват целесъобразността на създадения дидактически модел и неговото положително влияние върху познавателните резултати в експерименталната група ученици.

Заклучение

В заключение може да се обобщи:

– Създаден е дидактически модел за прилагане на учебни експерименти с оглед формиране на природонаучна грамотност на учениците при изучаване на веществата и на химичните процеси. Моделът е приложен за учебното съдържание на модула „Вещества и техните свойства“ на учебния предмет „Човекът и природата“ 5. клас.

– За темите от учебното съдържание на модула е разработена система от учебни експерименти с потенциални възможности за формиране на природонаучна грамотност на учениците.

– Целесъобразността на разработения дидактически модел за прилагане на учебни експерименти по отношение на познавателните резултати на учениците от 5. клас с акцент върху природонаучната им грамотност, е доказана чрез педагогически експеримент.

– Осъществена е статистическа обработка и анализ на резултатите от проведения педагогически експеримент. Данните показват, че използването на изследователски базирано обучение успява да постигне цели, свързани с формиране на природонаучна грамотност на подрастващите при изучаване на учебното съдържание на модула „Вещества и техните свойства“ 5. клас.

Литература

1. Angelacheva, A. 2020. *The experiment and the observation in chemistry education*. Plovdiv: Makros. [In Bulgarian].
2. Bizhkov, G. 1996. *Theory and methodology of didactic tests*. Sofia: Prosveta. [In Bulgarian].
3. Klaus, G., H. Ebner. 1971. *Basic Concepts in Statistics for Psychologists, Sociologists and Pedagogues*. Sofia: Nauka i izkustvo. [In Bulgarian].
4. Lakurski, A. 1999. *Mathematical and statistical methods in psychological and pedagogical researches*. Sofia: Softtreid Publishing House. [In Bulgarian].
5. Malcheva, Z., L. Genkova, V. Naidenova. 2000. *Methods and technique of experiment in chemistry teaching*. Blagoevgrad: Blagoevgrad University Press. [In Bulgarian].
6. Nikolova, R., S. Dragolov. 1985. *School chemical experiment*. Sofia: Narodna Prosveta. [In Bulgarian].

доц. д-р Антоанета Ангелачева
ПУ „Паисий Хилендарски“
Химически факултет
катедра „Обща и неорганична химия с методика на обучението по химия“
гр. Пловдив 4000
ул. Цар Асен 24
angel@uni-plovdiv.bg



ПРИКАЗКАТА И СОЦИАЛНАТА ИСТОРИЯ В ПОДКРЕПА НА ПРИОБЩАВАНЕТО НА ДЕЦА И УЧЕНИЦИ СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ

Блага Димова

THE FAIRY TALE AND THE SOCIAL STORY IN SUPPORT OF THE INCLUSION OF CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Blaga Dimova

ABSTRACT: *The article presents students' ideas about the application of the fairy tale and social story as additional alternative ways to upgrade and optimize the impact of traditional ones in the process of inclusive education of children with special educational needs in kindergarten and primary school.*

The concept of social story is used as a proven practice when working with children and adults with disorders in communication and social skills, as well as for building positive relationships with children and adults with typical development

The development and imposition of the fairy tale as a tool and method is used by more and more specialists – they use fairy tale therapy.

A few years ago, the question was will there be an inclusive and supportive environment provided for all children and students in the preschool and school educational system. Today the question is how. The goal of all participants in inclusive education is to provide an emotional, supportive and developmental environment that stimulates the communication skills of the child with special educational needs, improving and perfecting his social skills, as well as those of children with typical development. i.e. education for all.

Considering these two groups of children and students as equals in the process of inclusive education leads to an increase in the sensitivity that is needed when working with children with special educational needs and at the same time contributes to the progress of their behavior.

Key words: fairy tale, social story, inclusive education

Въведение

Целта на настоящата статия е да се представи мястото на социалната история и приказката в приобщаващото образование.

Задачите, които следва да се решат в нея са:

- Да се разкрият теоретичните аспекти на социалната история и на приказката;
- Да се представят идеите на студенти за приложението на социалната история и приказката в контекста на приобщаващото образование;
- Да се направи анализ на получените резултати.

В настоящото изследване участват 41 студенти в ОКС Бакалавър – 4-ти курс от специалностите: *Социална педагогика, Предучилищна и начална училищна педагогика, Предучилищна педагогика с чужд език, Начална педагогика с чужд език.*

Изложение

Приобщаващото образование е образованието, целящо промяна на образователната парадигма и обществото с единствената цел – образование за всички. То е „неизменна част от правото на образование“ (Наредба за приобщаващото образование, чл. 3, ал.2).

Въпреки, че са изминали много години от приемането и влизането в сила на Наредбата за приобщаващото образование в България и е постигнат значителен успех, то все още е предизвикателство за всички участници в него. Ю. Дончева дефинира търсенето и стремежа към нови алтернативи като двигател за развитието на приобщаващото образование (Дончева, 2020, р.220).

Безспорна е нуждата от осигуряване на приобщаваща и подкрепяща среда за всички деца и ученици в системата на предучилищното и училищното образование. Въпросът вече е „как?“, а не дали това да се случи. Л. Пенева и

Р. Пенев определят като най-ефективни начини за това формирането на толерантно отношение и прилагането на приобщаващи практики още от най-ранно детство (Пенева, Пенев, 2017, р.3).

Решаването на задачите за реализиране на приобщаващото образование в детската градина и в началното училище, а именно „премахване на пречките пред ученето и научаването и към създаване на възможности за развитие и участие на децата и учениците във всички аспекти на живота на общността“ не би могло да се случи без включването на останалите деца от групата/класа на детето, което следва да бъде приобщено (Наредба за приобщаващото образование, чл.3, ал. 1).

Създаването на емоционална подкрепяща и развиваща среда, която да стимулира комуникативните умения на детето със специални образователни потребности (СОП) и да е наситена със сензорни възприятия, е „пристанът“, на който приобщеното дете би се чувствало най-спокойно. Това е мястото, където стресът от непознатото и тревожността се минимизират и неприемливото поведение се превръща в социално приемливо. Приобщаващото образование изпълнява своите цели, когато е налице усъвършенстване на социалните умения, както на децата със СОП, така и на тези с типично развитие. Всички участници в приобщаващото образование трябва да се стремят да постигат това.

В настоящата разработка се предлагат допълнителни алтернативни способи, които да надградят и оптимизират въздействието на традиционните такива в процеса на приобщаващото образование в детската градина и в началното училище. В този смисъл ние се спираме на социалната история и на приказката.

Концепцията за създаване на социалната история се е зародила преди около 30 години. Неин автор е Карол Грей, която в продължение на няколко години търси, изследва и анализира различни документи и в резултат на своя опит и идеи през 1990г. разработва социалната история, чиято употреба и до днес непрекъснато усъвършенства и подобрява.

Таргет групи на социалната история първоначално са, както деца, така и възрастни с разстройства от аутистичния спектър. Днес концепцията се използва като емпирично доказана, уважавана практика при работа с деца и възрастни с нарушения в комуникативните и в социалните умения, за изграждане на позитивни взаимоотношения между тях.

По своята същност социалните истории представляват средство, метод, способ, чрез които се реализира стимулиране на социалното развитие на деца с различни образователни потребности и се гарантира взаимодействието между родители, педагози и децата (Gray, 2023).

Съществуват определени критерии, на които една история трябва да отговаря, за да бъде категоризирана като социална история. След приемането на Социални истории 10.0 (2004) като способ, те са ревизирани и усъвършенствани от авторката два пъти, довело до създаването на Социални истории 10.1 (2010) и 10.2 (2014). Дългогодишният ѝ професионален опит, задълбочените изследвания и проучвания по темата правят тази реализация възможна.

Позовавайки се на това можем да обобщим, че опорните точки, на които една Социална история 10.2 трябва да се придържа са:

- На първо място, социалната история трябва да бъде написана в спокоен, позитивен и безопасен тон;
- Тя трябва да бъде на тема, лично значима за конкретния човек, за когото се отнася. Това означава, че тя трябва да корелира с уникалността на всеки индивид – да бъде съобразена с възрастта, нивото на общуване, социалните и емоционални умения, самооценката, степента и вида на дефицита или на изведените дарби, таланта и постиженията му;
- За ефективността на самата история авторът трябва да дефинира с точност възможностите на адресата, към когото се отнася тя – какво може да види, какво да чуе и да почувства в определена ситуация;
- Социалната история трябва да отговаря на въпросите: *къде, кога, кой, какво, как, защо*;
- Да се състои от три части – заглавие, изложение и заключение;
- Да дава перспектива от първо или трето лице, както и да обхваща трите времеви периода – минало, настояще и бъдеще;
- Преди да бъде използвана, социалната история трябва да се ревизира и преработи, ако е необходимо, за да се гарантира точността и безопасността на нейното приложение (Gray, 2014).

Изследванията и научните доказателства за ползите от прилагането на приказката, непрекъснато разширяват своя обхват, апробират се

нови техники и се усъвършенстват минали такива. Развитието и налагането на приказката като средство, метод и способ се използва от все повече специалисти. Психотерапевти, психолози, педагози, социални работници, лекари и др. използват терапията с приказки. Тя е еднакво приложима и успешна при работа, както с деца и юноши, така и с възрастни с типично развитие, с трудности в развитието и със специални образователни потребности (Попов, 2005, р. 286).

Приказките помагат на детето да опознае света, да натрупа опит, взаимодействайки с околния свят. В тях то намира отражение на своя микросвят и чрез постъпките на героите успява да преодолее своите притеснения и страхове.

Една приказка би могла да бъде наречена терапевтична едва, когато детето/възрастният успее да „се идентифицира с нейните герои, може да направи паралел между сюжета и собствения живот и да изведе някаква поука или да разбере скритото послание“ (Ткач, 2008, р. 7).

М. Терзиева дефинира приказния персонаж като „двигател на сюжета“, пример, на когото децата в предучилищна и училищна възраст биха подражавали и извор на развитие на идеи, изобретателност. Запознавайки се с него, детето се докосва до различни възпитателни и морални ценности (Терзиева, 2016, р. 17).

За реализиране на целта и задачите на изследването бе използвана обобщената получена информация от разработките на 41 студенти, изучавали дисциплината „Приобщаващо образование“. Всички те са в 4-ти курс, ОКС Бакалавър в специалностите: *Социална педагогика, Предучилищна и начална училищна педагогика, Предучилищна педагогика с чужд език, Начална педагогика с чужд език*, обучавани в редовна форма.

За целта студентите имаха за задача да създадат приказка или социална история в подкрепа на дете или ученик със СОП в процеса на приобщаващото образование.

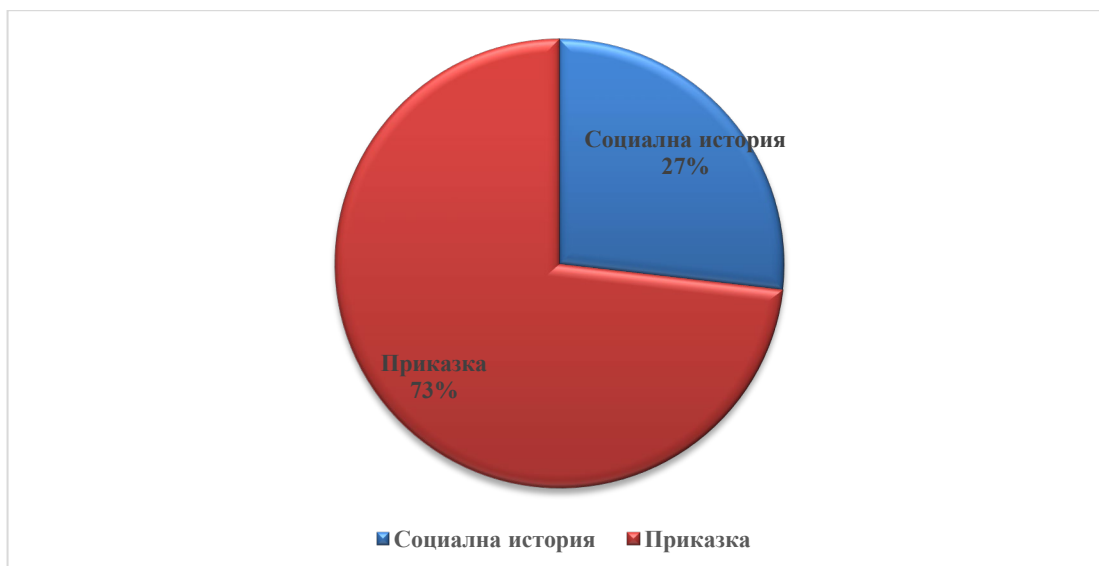
Всички разработки на студентите в изследването са техни авторски.

От участвалите в изследването студенти 100% са от женски пол.



Фиг. 1. Разпределение по специалности

От представените данни във **фиг. 1.** е видно, че 41% от взелите участие в изследването студенти са от специалност ПНУП, 22% – СП, 17% – ПУПЧЕ и 20% – НУПЧЕ.



Фиг. 2. Процентно разпределение на Социалната история/Приказката

Анализирайки представените данни във **фиг. 2.**, бихме могли да заключим, че по-голямата част от студентите предпочитат да се доверят на приказката като инструмент и техен помощник в приобщаването на деца със специални образователни потребности – 30 студенти са създали приказка. Една четвърт – 11 души – създават социална история за конкретен случай в процеса на приобщаващото образование.

Вероятно фактът, че съществуват точно определени критерии, на които социалната история трябва да отговаря и чувството за по-голяма свобода при разработването на приказка – без да са зададени условия за написването на конкретен вид приказка – са факторите, обуславящи избора на студентите и получените резултати.

При анализа на социалните истории се вижда, че всички студенти са спазили критериите за изготвянето им. Всички описани социални истории са предназначени за деца с различни по степен разстройства от аутистичния спектър, които условно може да групираме по следния начин:

- Социални истории за моменти от дневния режим – 6 пъти (55%);
- Социални истории за неочаквани събития – 3 пъти (27%);
- Социални истории за нови запознанства – 2 пъти (18%).

Анализът на изготвените приказки след задълбочено запознаване с тях, води до следните резултати:

Бяха изработени:

- Приказки за обикновени деца с необикновени способности – 9 души (30%);

- Приказки за животни – 21 души (70%).

Интерес представляват главните герои на приказките за животни, които бихме могли да ранжираме по следния начин:

- Зайо – 6 пъти (28%);
- Костенурка – 2 пъти (9%);;
- Таралеж – 2 пъти (9%);
- Пате – 2 пъти (9%);;
- Гъсеница – 1 път (5%);
- Пегаси – 1 път (5%);
- Пирати – 1 път (5%);
- Славеи – 1 път (5%);
- Цар Лъв – 1 път (5%);
- Маймунка – 1 път (5%);
- Змейчо – 1 път (5%);
- Кученце – 1 път (5%);
- Прасенца и козле – 1 път (5%).

Важно е да подчертаем още веднъж, че приказките, написани от студентите са авторски. Във всяка една от тях се разглежда житейски проблем, с който всеки един от адресатите би могъл да се отъждестви. Представена пред целия клас или група, в която специалистът приобщава дете със СОП, приказката постига съпреживяване, мотивация за приемане, има емоционално и възпитателно въздействие.

Общото във всяка една от тях е, че главният герой е поставен в ситуация, в която има възможност да прояви своите най-силни страни, което е основният принцип в приобщаващото образование. Именно поради своите специални образователни потребности основното

действащо лице успява да се превърне в „спасител“, герой, който от нележан до момента, се превръща в желан и най-обичан.

Заклучение

Проведеното изследване относно мястото на социалната история и приказката в приобщаващото образование, включващо и анализа на резултатите от изготвените авторски разработки на студентите по проблема, позволява да бъдат направени следните изводи:

Изготвените от студентите социални истории и приказки демонстрират познаване на нуждите и на използването на допълнителни алтернативни способи, които насърчават социалното разбиране, както на децата и учениците със специални образователни способности, така и на тези с типично развитие.

Разглеждането на тези две групи деца и ученици като равнопоставени в процеса на приобщаващото образование води до повишаване на сензитивността, която е нужна при работа с деца със специални образователни потребности и в същото време допринасят за напредък в поведението им.

Литература

Doncheva, Yu. (2020). Razshiryavane na sotsialniya opit v protsesa na priobshtavashtoto obrazovanie chrez tvorchestvo i aktivna razvivashata deynost. *Godishnik na Sofiyskiya universitet „Sv. Kliment Ohridski“*, tom 113, str. 220.

Gray, C. (2014). Comparison of Social Stories 10.0 – 10.2 Criteria, <https://carolgraysocialstories.com/wp-content/uploads/2015/09/Social-Stories-10.0-10.2-Comparison-Chart.pdf>, poseteno na 27.04.2023. Gray, C. (2023). What is a social story, <https://carolgraysocialstories.com/social-stories/what-is-it/>, poseteno na 27.04.2023.

Peneva, L., R. Penev. (2017). Razlichie, tolerantnost i priobshtavane v rannoto detsko obrazovanie. *Obrazovanie i tehnologii*, vol.8, str. 3, ISSN 1314-1791.

Popov, T. (2005). Terapiyata s prikazki – efektivna i perspektivna art-terapevtichna praktika. *Spisanie "Pedagogicheski Almanah"*, UI: Velikotarnovski Universitet "Sv. sv. Kiril I Metodiy", tom 13, broj 1, str. 268.

Terzieva, M. (2016). Prikazniyat personazh i preotkrivaneto na potentsiala mu v ruskata pedagogicheska misal. Deveta nauchno-prakticheska konferentsiya po preduchilishtno vazpitanie „Vodim badeshteto za raka – zaedno s nashite detsa“. Balgaro-ruski paraleli v ezikovo-literaturen i pedagogo-istoricheski kontekst. Nauchnoizsledovatelски проект NIH-342. Vtori etap. Rezyumeta na publikatsii. Universitet „Prof. d-r Asen Zlatarov“. Burgas. str. 17. ISBN: 978-619-7123-59-3

Tkach, R. (2008). Skazkoterapiya detskikh problem. SPb.: Rech; M.: Sfera. ISBN 5-9268-0723-9

Naredba za priobshtavashtoto obrazovanie, prieta noemvri 2016g, Obn. DV. br.86 ot 27 Oktomvri 2017g., izm. DV. br.91 ot 2 Noemvri 2021g., v sila ot 27.10.2017 g., <https://lex.bg/en/laws/ldoc/2137177670>, posetena na 27.04.2023g.

Блага Георгиева Димова
Университет "Проф. д-р Асен Златаров" – гр. Бургас
Катедра „Педагогика и методика на обучението“
Адрес: 8000 Бургас, бул. „Проф. Яким Якимов“ 1
e-mail: blagadimova21@gmail.com



ПАНЕЛНАТА ДИСКУСИЯ – ИНТЕРАКТИВНИЯТ МЕТОД НА ОБУЧЕНИЕ ПО ЧУЖД ЕЗИК ВЪВ ВИСШЕТО УЧИЛИЩЕ

Бойка Петкова

THE PANEL DISCUSSION – THE INTERACTIVE METHOD OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION

Boyka Petkova

ABSTRACT: This article discusses the methods and the tools of the teaching process which implement the process of teaching. Their definition and characteristics, their signs and functions, the determinants of teaching method – all of them are of great importance for this process. The panel discussion is one of the most interesting interactive pedagogical methods used nowadays, especially at the universities. It helps the development of students' ideas and opinions. That is why the preliminary preparation of both students and teachers is vitally important. It focusses on the one particular element or panel and the decision of the general problem – which is discussed, is totality of all the topics, discussed during this process of teaching.

Key words: panel discussion, method, training, foreign language, higher education

Въведение

Обучението е сложен обект на изследване, защото, възприемано непосредствено, то е тоталност в смисъл на цялостност и нито един модел не може да го обясни изцяло. Обучението е и единство на преподаване и учене, и целенасочено взаимодействие, и комуникативно-технологично единство-взаимодействие. Неговата същност може да бъде разбрана като отношение между преподаване и учене. „Ставането“ на обучението като такова се гарантира само от тяхното единство. Като социална дейност обучението има комуникационен характер и може да се определи като целенасочено взаимодействие между социалните роли учител и ученик. Същността на обучението се разкрива в основното дидактическо отношение – преподаване-учене, взети в тяхното единство.

Преподаването е съвкупната дейност на преподавателя и част от неговата дейност. Преподавателят в процеса на обучението не извършва само преподаване, а и много други дейности, свързани с организирането и ръководенето на самостоятелната работа на студентите, с контрола и оценяването на тяхната дейност и постижения. Ето защо понятието ръководство (като дейност на преподавателя) е по-целесъобразно от понятието преподаване,

защото преподаването се включва в ръководната функция на преподавателя.

Изложение

Настоящата статия съдържа обзор на представителните научни публикации и становища по темата. За нуждите на това проучване ще дефинирам понятията метод, интерактивност, дискусия и панелна дискусия.

Методи и средства на обучение

Методите на обучение са онези механизми, чрез прилагането на които непосредствено се осъществява процесът на обучение. Според М. Андреев „методите на обучението изграждат процесуалната страна на технологията на обучението, придават му живот, до голяма степен определят облика му и заедно със съдържанието са сърцевината му. Затова те са фокусът на усилията да се издигне качествено равнище на подготовката на подрастващите за живота и за труда, който ще упражняват“ (Andreev, 1996, p. 196). От степента на ефективност на методите на обучение в голяма степен зависи ефективността на обучението като цяло.

Методът – определение и характеристики

Методът може да се разглежда в качеството му на нещо, в смисъл на действия, похвати или тяхната съвкупност. Също така той се разглежда и в качеството му на знание за нещо – „теоретично знание“ – според М. М. Левина, „регулативни принципи и правила“ – според М. И. Махмутов. В. В. Краевски разглежда метода на равнище „същност“ и на равнище „явление“. На равнище същност според него методът метода на обучение е „модел на дейността на обучение в нормативен план“, а на равнище „явление“ – „система от последователни действия на преподавателя и/или студента“. Следователно според Андреев „методът на обучение е система от дидактически похвати, чрез която се осъществява взаимодействието между преподаване, учене и учебно съдържание, конструирана въз основа на система от дидактически правила и норми, чрез които се определя последователността и взаимната връзка на тези похвати в рамките на споменатото взаимодействие, насочено към постигане на конкретните цели на обучението“ (Andreev, 1996, p.198).

Свойства, признаци и функции на методите

Методите на обучение се отличават с някои универсални свойства:

- яснота, разбираемост, достъпност, разграниченост от останалите;

- детерминираност: липса на произвол, последователност при прилагането на регулативните му принципи;

- насоченост: подчиненост на дадена дидактическа цел;

- резултатност: годност за постигане на дидактическата цел;

- плодотворност: реализиране и на други резултати освен предварително поставените за постигане;

- надеждност: годност с голяма вероятност да се постигне желаният резултат в обучението;

- икономичност: възможност да се реализира дидактически резултат с най-малко средства и време;

Според М. И. Махмутов (Mahmutov, 1983, p. 67) „същинските признаци на методите на обучението са:

- те са осъзната система от действия, чиито ред и последователност се определят от субекта на дейността;

- те съответстват на целта на обучението и реализират планово начина на действие;

- те имат свое предметно съдържание и включват средството, знанията и начина на действие;

- винаги принадлежат на действащото лице, доколкото не могат да имат дейност без субект”.

Според И. Т. Огородников (Ogorodnikov, 1934, p. 23) “четири функции на методите на обучението са:

1. Информационна – преподаване, изложение, обяснение на учебния материал от преподавателя;

2. Обучаваща – формиране на практически знания и навици;

3. Учебна – състои се от разнообразна познавателна дейност на учениците;

4. Ръководна – чрез методите преподавателят ръководи познавателната дейност на учениците.

Всички функции действат в единство, защото са органично свързани. Третата функция изцяло се отнася до студента”.

Детерминанти на методите на обучението

Проблемът за детерминираността на методите на обучението, т.е. за зависимостта на избора на метода от едни или други фактори, защото се решава в практически план изцяло от самия преподавател в хода на подготовката и реализацията на акта на обучението. Детерминантите могат да се разделят на преки и непреки. Непреките имат по-глобално значение, но не определят конкретния избор на метод директно. Преките имат значително по-голямо влияние върху избора на конкретния метод, защото са свързани с най-непосредствените нужди на учителя и ученика в процеса на обучението.

Към непреките детерминанти спадат:

- целта на обучението;

- особеностите на учебния предмет;

- своеобразието на глобалната макросреда и на местните условия за обучение.

Преките детерминанти са:

- своеобразието на конкретната тема, която предстои да се разработи;

- наличието на дидактически помагала и материали;

-фазите на урочната работа и етапът на урока, в който се използва методът;

-учебното време, с което разполагат преподавателят и студентите;

-личностните особености на преподавателя и своеобразието на дидактическите му достойнства и недостатъци;

-стадият на познавателното развитие на учениците.

М. Лорбър и У. Пиърс посочват следните фактори, които определят избора на методите и процедурите за обучение:

- 1.Целите, които трябва да се постигнат;
- 2.Наличното определено време;
- 3.Наличните дидактически материали;
- 4.Ресурсите и миналия опит на студентите;
- 5.Големината на групата ученици и нейното физическо поддръжане. (Andreev, 1996, с.200).

Интерактивност в обучението. Интерактивни методи и техники

Интерактивност

Интерактивността като термин се появява за първи път в социалната психология и се свързва с взаимодействието между два или повече индивида и възникващите у тях вследствие на това взаимодействие промени в поведението и нагласите. Интерактивността според Гюрова „се отнася до взаимодействието между обучаващ и обучаван, както и между самите учащи или в по-широк смисъл – между членовете на една учебна група. Тя предполага наличието на интерактивни умения – термин, използван за характеристика на умения, отнасящи се до личната ефективност, взаимоотношенията човек – човек, човек – група“ (Giurova, 2006, р. 40).

Интерактивни методи

Интерактивните методи изискват патнърски взаимоотношения, диалогов вид комуникация (на базата на предварително уточнени договорености и процедури) между самите учащи и интерактивната мултимедия, между учащите и обучаващия. В резултат на взаимодействието е възможно повлияване, обогатяване и/или промяна на първоначалното мнение и позиция по определен въпрос и при двете страни, участващи във взаимодействието (обучавани и обучаващ). Интерактивните методи и техники се различават в зависимост

от целите, за които се прилагат и времето, което отнемат. Една и съща дейност или действие може да се определи или като метод, или като техника. Когато говорим за метод, имаме предвид начин или действие за постигане на определена цел, който изисква повече време. А техниката отнема по-малка част от времето на занятието. Техниката може да бъде и част от метод (например – мозъчна атака като стартов елемент на метода панелна дискусия).

Интерактивните методи и техники според Вяра Гюрова (Giurova, 2006, р. 47-67) са:

- SWOT – анализ;
- пирамида;
- светкавица;
- мозъчна атака;
- записване на идеи;
- лавина;
- завъртане;
- съчинения;
- панелна дискусия;
- светофар;
- аквариум;
- мозъчни карти;
- рисуване на идеи;
- ролеви игри;
- симулационни;
- ситуационни и др.

Дискусията – определение и характеристики.

Дискусията е своеобразна размяна на мнения и идеи в рамките на дадена тема, за да се постигне по-голяма яснота и задълбочено познание. Тя се отличава от обикновения разговор по това, че е внимателно структурирана и проблематиката ѝ е ясно очертана. Дискусията е процес на взаимодействие, контролирано от преподавателя, посредством което студентите усвояват информация и опит. Диалогичната форма се използва за затвърдяване на знания; за представяне на участниците на различни подходи и интерпретации; за увеличаване на вече добитите знания, за изясняване на вече познатия материал или изменяне на неговите перспективи; за развиване на способност да се разсъждава; за придобиване на опит в самостоятелно идентифициране и решаване на проблемите. Препоръчва се тематиката да обхваща по-обобщени, глобални теми, предполагащи възможност за различни мнения. Дискусиите могат да бъдат: импровизирана, регламентирана (ръководена от преподавателя или от студента), представлява свободен обем от

мнения, не формална, не регламентирана дискусия, работа в обособени малки групи. Груповата дискусия може да бъде ограничена или разширена според размера на групата. Ако тя е прекалено голяма ще е уместно да се раздели на подгрупи, за да се приспособи към различни нива на взаимодействие и към разнообразието от теми, необходими за реализирането на възпитателната цел. Ето защо дискусията като метод на обучението е винаги насочена към постигането на определени цели.

Според Чавдарова-Костова „целите на дискусията в процеса на обучението могат да се диференцират в зависимост от съдържанието и характера на темата и обхващат:

- съвместно изясняване и задълбочаване на познанията за дадени понятия и идеи;
- затвърждаване и систематизиране на понятия и данни, с които студентите са вече запознати;
- проучване на подобия и различия в отделни теории и концепции;
- извършване на ситуационен анализ;
- решаване на теоретични или практически проблеми, които изискват оригиналност и алтернативи.

Оптималният брой студенти, които могат да участват в дискусията, се различава, но вариантите за препоръчване са два. Първият се отнася до малка група – от 5 до 7 студенти, ако е възможно и необходимо разделянето на групата на подгрупи. Вторият се свежда до констатацията и препоръката, че ефективният брой студенти варира в зависимост от обстоятелствата (Chavdarova-Kostova, 2008, p. 127).

Предварителна подготовка на студентите за дискусията

Широко е разпространено мнението, че щом има дискусия, не е необходимо да има предварителна подготовка. При такова участие дискусията е просто губене на време. Колкото по-добре се подготвят предварително студентите за участие в дискусията, толкова по-добри ще бъдат резултатите от нея. Предварителното запознаване с мнения, статии, материали, книги, отнасящи се до дискутираната тема, допринася за ефективното участие и за извличането на възможно най-голяма полза от дискусията. Задачата на преподавателя е да подбере и препоръча подходящите източници за предварителна подготовка.

Оценяване на дискусията.

Отговорът на въпроса, дали трябва да се оценява дискусията е категорично „да“. Както може и трябва да се оценява изложението на учителя, така може и трябва да се оценява и дискусията. Може да се оценява дискусията като цяло, така и участието на всеки студент в нея.

Недостатъци на дискусията като метод

Дискусията изисква много време и запознатост на студентите с разглежданата тема, поради това не трябва да се използва в началните фази на обучение, когато се преподава нов материал. Според Чавдарова-Костова „тя изисква от преподавателя:

- да стимулира оригиналността на мисленето, изказването на мнения, алтернативи, нееднакви мнения;
- наличие на добре развити ръководни умения у преподавателя, за да може да я поддържа съдържателно в необходимата посока, както и да позволи на всички участници да се изиявят;
- да се познава отлично разглежданата тема;
- да подготви въпроси, които да провокират разговор и размишление, различни гледни точки;
- да накара участниците по отделно да изяснят, анализират и резюмират“ (Chavdarova-Kostova, 2008, p. 217-221).

Панелна дискусия

Панелната дискусия – определение и характеристики

Панелната дискусия е метод за обмен и търсене на решения по сложен, комплексен проблем и се съсредоточава само върху една част от темата, върху един елемент или панел. Темата може да разчленена съобразно вътрешната ѝ логика на няколко части и различни групи студенти дискутират различните части поотделно. Работи се в подгрупи, като всяка от тях получава специфична задача – част от общия проблем. Решението на общия проблем е сбор от отделните решения на проблемите в подгрупите.

Методически стъпки за осъществяването на панелната дискусия.

Те са:

- преподавателят избира подходящ проблем за панелната дискусия;
- преподавателят определя проблемите;
- преподавателят формира подгрупите, разпределя ролите и проблемите за обсъждане;
- преподавателят инструктира учениците относно процедурата на обсъждане, отразяване и представяне на резултатите;
- преподавателят определя време за дискусии в подгрупите;
- провеждане на дискусиите в подгрупите;
- представяне на резултатите чрез говорител;
- обобщаване на крайния резултат на дъската или на постер – от преподавателя или от студента по желание.

Броят на студентите, участващи в панелната дискусия, трябва да бъде около десет. Цифрата не е абсолютно непроменяема, но такъв опит се е утвърдил по силата на процедурата Филипс-66, наречена по името на Дж. Д. Филипс от Щатския Университет на Мичиган. Задачата на преподавателя е да разчлени темата и да обособи панелите, да помогне да се формират групите и да се въведе и запознае групата с подтемата – панела, върху която ще дискутират студентите. Той облекчава и помага при необходимост, но не се намесва в дискусията на групите. Ръководната му роля е силно редуцирана. На края на панелната дискусия той може попита всеки студент за изводите и констатациите, до които се е достигнало в хода на дискусията. Панелната дискусия също може да се оценява. На студентите се предлага тест за оценяване на атмосферата в групата: свободно ли са се изказвали мнения и ся се избирали дейности, как са се чувствали по време на дискусията, подпомагали ли са се взаимно, каква според тях е ползата от такава дискусия. Избира се 5-, 6- степенна или друга бална скала, рейтинг или полярни оценки.

Методически грешки при панелната дискусия.

Според Андреев „те са:

- определяне на неравностойни проблеми за дискусия;
- недобре разграничени подпроблеми – припокриване на съдържанието;

- недостатъчно време, предвидено за дискусиите в подгрупите;
- не подходящо формиране на групи;
- не добро разпределение на ролите между членовете на подгрупите;
- не добро управление на времето“. (Andreev, 1996, p. 220).

Практическа част

Представяне на урок по медицински английски език за представяне на оплакванията на пациентите пред лекуващият лекар. Тази тема се разглежда в Свободно избираемия модул по английски език в първи курс на специалност „Медицина“. Използваният учебник е „Medicine“ с автор Сам Маккартър.

Основна цел на урока:

-комуникативно-практическа – студентите да използват в практиката си глаголните времена, използвани при представяне на оплакванията. Например: Present Simple, Present Continuous; Present Perfect; Present Perfect Continuous;

-в информативно-познавателен план – студентите придобиват знания за глаголните времена и техните особености. Например: при кои състояния се употребява Present Simple – когато пациента има постоянно главоболие, тук това време изразява обичайно повтарящо се действие;

-в културологичен план – анализират функциите на времената и осмислят ролята им при представяне на оплакванията;

Основни задачи на урока:

- формиране на умения да осмислят значението и функциите на тези глаголни времена;
- да разпознават граматичното им значение;
- правилно да ги изговарят, изговарят и употребяват.

Очаквани резултати от студентите:

- да разпознават тези глаголни времена;
- да определят граматическите им признаци;
- да разбират мястото и ролята им в изречението и текста;
- да обясняват употребата им.

Методи и похвати: беседа, панелна дискусия.

Форми на проверка и оценка: устно изпитване;

Урочен вариант на темата:

В този урок се поставя акцент върху употребата на сегашните и перфектните времена при представяне на оплакванията на пациента пред лекаря. Този урок е тематично обединение на текстове и упражнения, свързани с

ежедневната практика на лекаря и пациента. Тук се дава особено голяма свобода за разгръщане на диалози в академичната среда. Прави се връзка с обучението по различните клинични дисциплини.

Първа част.

Първата част на урока е диалог между лекар и пациент относно оплакванията му и постъпването му в болница. Прави се упражнение с въпроси и диалог относно това. Използва се формуляр за данните на пациента и неговото състояние. Въвеждат се употребата на Present Simple, Present Continuous, Present Perfect, Present Perfect Continuous.

Втора част.

Втората част на урока е свързана с лексикалната част – Vocabulary, с която посредством упражнение се въвежда лексиката, свързана с тази тема.

Трета част.

Третата част е четенето с разбиране – Reading Comprehension. Чете се текст, обясняват се термините и се прави упражнение относно верни или грешни са съответните изречения.

Четвърта част.

Четвъртата част е слушане с разбиране – Listening Comprehension. Слуша се диалог между лекар и пациент относно оплакванията на пациента. Попълва се формуляр относно неговите показатели.

Пета част.

Петата част е говорене – Speaking. Преподавателят предоставя на студентите два кратки текста и очаква от студентите да отговорят какво е състоянието на съответния пациент според предоставената информация.

Шеста част.

Шестата част е писането – Writing. Преподавателят предоставя на студентите кратък текст, в който студентите трябва да поставят

дадените глаголи на съответното място и в съответното време. Този текст е отново относно оплакване на пациент.

Заклучение.

Панелната дискусия е един доста интересен и сполучлив от методическа гледна точка интегративен метод. Чрез него се стимулират студентите да изразяват своето мнение по даден въпрос, а това е от съществено значение за развитието на хода на семинарното занятие. Чрез неговото приложение преподавателят може да осъществи целите, които си е поставил за реализирането на дадения семинар.

ЛИТЕРАТУРА

- 1.Andreev, M. 1996. *Procesat na obuchenie. Sofia: Univ. Izdatelstvo "Sveti Kliment Ohridski"*, p.190-200.
- 2.Chavdarova-Kostova.S., V. Delibaltova, B. Gospodinov. 2008. *Pedagogika. Sofia: Univ. Izdatelstvo "Sveti Kliment Ohridski"*, p.217-221.
- 3.Giurova, V. et al. 2006. *Intreaktivnostta v uchebinia process ili za , ribaria, ribkite, i ribolova, Sofia: Agencia Evropress, p.40-67.*
- 4.Mahmutov, M. I. 1983. *Metodii problemno-razvivayshetego obuchenie v srednih proftehuchilishtav: metod, recomendacii. Izdatelstvo APN SSSR, p.67.*
- 5.Ogorodnikov, I. 1934. *Organizacia I metodika rabotii v vishei skole, Moskva (sovm. S dr.), p. 23.*

Гл. ас. Бойка Валериева Петкова, дф
Медицински Университет – София, ДЕОС
ул. „Здраве“ 2, София 1431
e-mail: b.v.petkova@abv.bg



УЧАСТИЕ НА ВЪЗРАСТНИТЕ В ОБРАЗОВАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ – БЪЛГАРСКИЯТ КОНТЕКСТ¹

Ваня Божилова

ADULTS PARTICIPATION IN EDUCATION AND TRAINING – THE BULGARIAN CONTEXT

Vanya Bozhilova

ABSTRACT: The adult education and training sector in our country is in the process of building its system connections. We have seen active actions and measures regarding the construction of the subsystem of formal adult education, through which the educational path of adults have been filled – so as to provide opportunities for lifelong learning, regardless of what period of his life, the adult decides to continue or upgrade his education and to form new or develop existing competencies. At the legislative level, the system contains conditions for flexibility and portability between individual stages and degrees, as well as between levels of continuing education to develop competences that make adults competitive and give them self-confidence to move forward. Despite this, however, our country continues to be in last place in the European Union in terms of the participation of adults in lifelong learning (1.8% according to Eurostat data for 2021, with an EU average of 10.8%). Therefore, efforts in this direction must continue. The European Commission has declared 2023 the Year of Skills because having a workforce with the skills in demand contributes to sustainable growth, leads to more innovation and improves the competitiveness of people and organizations.

Key words: adult education and training, participation in Life Long Learning

Кратко въведение – с фокус към образованието и обучението на възрастни

Образованието и обучението на възрастни е все по-често във фокуса не само на професионалистите в образователната ни система, а и на изследователи на промените на пазара на труда, на конкретни организации – доставчици на образователни услуги, на работодателите за изграждане на регионални и областни политики, в които ученето през целия живот е условие и двигател за развитие на обществото и процесите в него.

Ученето през целия живот е обект на интерес, проучвания и планиране на конкретни мерки както при реализиране на образователната, така и на трудовата политика в страната ни.

Специфичното в национален контекст е липсата на самостоятелен закон, който да рег-

ламентира образованието и обучението на възрастни. То е интегрална част от съществуващото законодателство и по-конкретно – Закон за предучилищното и училищното образование (ЗПУО, 2016), Закон за професионалното образование и обучение (ЗПО, 1999), Закон за насърчаване на заетостта (ЗНЗ, 2002), Закон за занаятите (ЗЗ, 2001), Наредба 2 от 13.11.2014 г. за условията и реда за валидиране на професионални знания, умения и компетентности и други наредби, свързани с оценяване на резултатите от ученето, придобити в системата за формално образование, чрез неформално обучение и самостоятелно / информално учене.

Специфично за нашата страна е и определянето на възрастните учащи се. В законодателството, което регламентира обучението на ученици, възрастните учащи се определят като лица, навършили 16 години, които са извън системата за формално образование и не се

¹ Тази публикация е изготвена по проект по НИС, договор 80-10-44 / 25.04.2023 г. Ваня Борисова Божилова носи цялата отговорност за съдържанието на настоящия документ и при никакви обстоятелства той не може да се приеме като официална позиция на Софийски университет „Св. Климент Охридски“, Факултет по педагогика.

обучават в институциите за училищно образование и обучение – институциите за придобиване на общообразователна подготовка, съгласно ЗПУО (2016) и институциите за придобиване на професионална квалификация, съгласно ЗПОО (1999). Единствено в Закона за насърчаване на заетостта (2002) се използва понятието „обучение на възрастни“.

Обучение на лица над 16 г. (възрастни) в системата за формално образование (в училища, гимназии и в Центровете за професионално обучение)

Институциите за училищно образование – за получаване на общообразователна подготовка и за професионална квалификация – осигуряват възможности на лица над 16 г. да придобият знания, умения и компетентности от системата за формално образование като: „Училищата може да организират и провеждат *курсове за ограмотяване* и *курсове за придобиване на компетентности от прогимназиалния етап за лица, навършили 16 години*“ – чл. 169 (1) от ЗПУО (2016). „(2) Обучението в курсовете по ал. 1 се извършва по програми, утвърдени от министъра на образованието и науката, ориентирани към резултатите от обучението, определени с държавния образователен стандарт за общообразователната подготовка за начален и за прогимназиален етап.“ (ЗПУО, 2016). Съгласно цитирания закон "Курс за ограмотяване" е обучение за придобиване на компетентности за началния етап на основното образование, достатъчни за продължаване на образованието в следващ етап. А "ключови компетентности" са комплекс от взаимозависими знания, умения и нагласи или отношения, необходими за личностното развитие на индивида през целия живот, за изграждането на активна гражданска позиция и участие в социалния живот, както и за пригодността му за реализация на пазара на труда, определени на национално равнище в съответствие с Европейската референтна рамка за ключовите компетентности за учене през целия живот, приета с Препоръка на Европейския парламент и на Съвета от 18 декември 2006 г. (ЗПУО, 2016).

Учебните програми за обучение на възрастни в курсовете за ограмотяване са приети от

Министерство на образованието и науката през 2008 г. Те са в съответствие както с ЗПУО, чл. 169 (1), (2016), така и съгласно Закона за насърчаване на заетостта (2002). По смисъла на този закон, с измененията му от 2008 г. (изм. ДВ, бр. 26 от 2008 г.) "ограмотяване" е процес на обучение за достигане на общообразователния минимум по учебните предмети "български език и литература", "математика", "човекът и обществото" и "човекът и природата", определен за начален етап на основно образование. Учебните програми включват начални знания, умения и отношения по посочените учебни предмети, които са необходими на курсистите за преминаване в следващия модул за обучение на възрастни – обучение в курсове за придобиване на компетентности от прогимназиалния етап за лица над 16 години или обучение за придобиване на професионална квалификация.

Със законодателната регламентация на курсовете за ограмотяване на възрастни реално се запълни една образователна ниша, която дава възможност на лица над 16 години², които никога не са започвали училище (неграмотни) или по определени причини са отпаднали от училищната система, преди завършване на начален етап на основното образование, да имат възможност на придобият знания, умения и компетентности, които са условие за продължаване на образованието и обучението – в подсистемата на общото образование в прогимназиалния етап на основното образование или в подсистемата на професионалното образование и обучение за придобиване на професионална квалификация по част от професия или по цяла професия. По този начин реално се осигури свързаността и проходимостта в двете посочени подсистеми на образованието.

При създаването на курсовете за ограмотяване на възрастни се отчитат съвкупност от фактори:

- фактори, свързани със спецификата на възрастните като учащи се:
 - възрастните имат натрупан опит – често стихийен, но проверен в практиката, който може да се използва като учебен ресурс в програмите за обучение;

[2] Съгласно българското законодателство „училищното образование е задължително до навършване на 16-годишна възраст“ (чл. 8 (2) от ЗПУО, 2016 г.).

- възрастните учат най-добре чрез практикуване, чрез действие, за да видят постигнатите резултати от ученето и възможностите за тяхното прилагане веднага „тук-и-сега“;

- в процеса на учене възрастните търсят решения на конкретни проблеми, с които се срещат в реалния живот;

- мотивацията им за учене е комплекс от вътрешно-детерминирани стимули за промяна в комбинация с външните условия на средата, в която живеят, работят и учат.

• фактори, свързани със стандартите за учебно съдържание и стандартите за оценяване на резултатите от ученето:

- учебното съдържание в курсовете за огромотяване е съответно на стандарта за учебното съдържание за начален етап на основната степен на училищното образование; отчитат се неговата специфика, логиката на структурирането му, вътрешнопредметните и междупредметните връзки, принципите, методите и средствата на обучение.

- обучаемите могат да се явят на изпити за получаване на удостоверение за завършен курс по огромотяване, което им осигурява възможност за продължаване на обучението в курсове за придобиване на компетентности от прогимназиалния етап или в курсове за придобиване на професионална квалификация за лица над 16 г.

• фактори, свързани с възможността за трудова заетост:

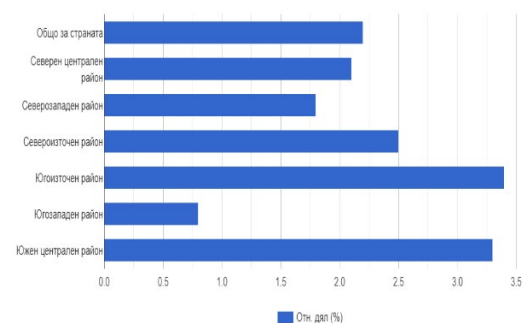
- профилът на възрастните, които се включват в курсове за огромотяване е този на безработни, които са мотивирани за обучение и подобряване на личния си капацитет, получаване на подготовка, която им позволява да преодолеят пропуски в образованието и да получат професионална квалификация. (по: Uchebni programite za obuchenie na vazrast-ni v kursovete za ogramotyavane, s. 3-4).

Посочените три групи фактори са основание обучението в курсовете са огромотяване да се извършва с учебни средства, съобразени с особеностите на целевата група или с адаптирани към потребностите на възрастните лица учебни материали за ученици. То се осъществява диференцирано – в зависимост от показаните умения при изпълнението на теста за входно равнище и е с продължителност до 5 месеца и общ хорариум 600 (шестстотин) учебни часа. (пак там).

Какво показват проучванията?

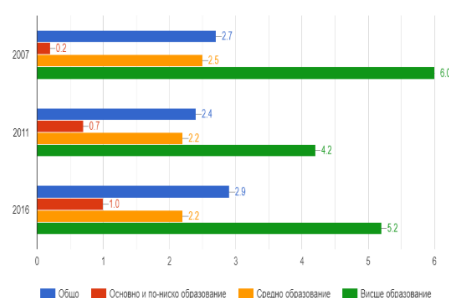
Общо за страната относителният дял на неграмотните на 15 и повече години към 2011

г. е 2,2%, като най-висок е процентът в два района – Югоизточен (3,3%) и Южен централен (3,3%), а най-нисък в Югозападен (0,8%).



Диаграма 1. Относителен дял на неграмотните лица на 15 и повече години на 1 февруари 2011 г. по райони (Източник: Natsionalna informatsionna sistema za uche-ne na vazrastni).

За съжаление в нашата страна към момента не се проследява колко от неграмотните лица са включени в курсове за огромотяване. Достъпните данни от проучвания на национално ниво показват броя записани лица на възраст 25-64 години в програми за формално образование (част от които са и курсовете за огромотяване) по степен на завършено образование (диаграма 2) и по трудов статус (диаграма 3).

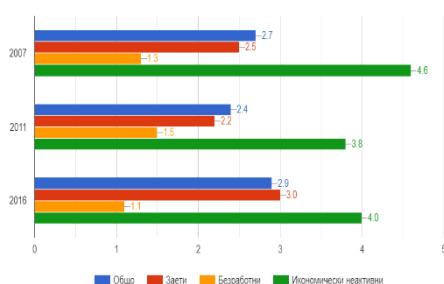


Диаграма 2. Записани лица на възраст 25-64 години в програми на формалното образование по завършена степен на образование (Източник: Natsionalna informatsionna sistema za uche-ne na vazrastni).

Ясно се вижда, че лицата с основно и по-ниско образование са най-малко активни в програмите за формално образование на възрастни, но се наблюдава слаба тенденция от 2007 до 2016 г. за повишаване на абсолютната

стойност на участие – от 0,2% през 2007 г. до 1% през 2016 г.

При променливата „трудов статус“ на участниците в програми за формално образование на възрастни се наблюдава най-високо участие сред икономически неактивните лица, а най-ниско е участието сред безработните. Тенденцията при икономически неактивните и при безработните е на намалено участие – от 2007 към 2016 г. (при икономически неактивните от 4,6% до 4%; при безработните – от 1,3 до 1,1%). С обратен знак е тенденцията при заетите лица, чиято относителна стойност на участие във формално образование слабо се повишава – от 2,5% (2007 г.) до 3% (2016 г.) – диаграма 3.



Диаграма 3. Записани лица на възраст 25-64 години в програми на формалното образование по трудов статус (Източник - Natsionalna informatsionna sistema za uche-ne na vazrastni).

Както вече бе посочено по-горе, програмите за формално образование на възрастни включват освен курсовете за ограмотяване, курсове за придобиване на компетентности от прогимназиалния етап на основната степен на образование и курсове за професионално обучение и за придобиване на професионална квалификация.

Курсовете за придобиване на компетентности от прогимназиалния етап на основната степен на образование са „ново явление“

[3] Георги Живков е министър на образованието (министър на народното просвещение) в правителството на Стефан Стамболов от 1887 г. до 1893 г. Законът за народното просвещение (1891 г.) акцентира върху изискването за централизация на управлението на образованието, което разкрива осъзнатата взаимовръзка между държавната политика и образователната система. Основна цел на държавната политика е формирането на интелигенция, която да съдейства за просперитета на българската

в нашата образователна система от 2017 г. насам.

Във връзка с тяхното организиране и провеждане е приет Адаптиран учебен план за обучение в курс за придобиване на компетентности за всички класове от прогимназиалния етап на основната степен на образование за лица, навършили 16 години, които не са ученици. Съгласно него курсовете се реализират в 3 последователни етапи за усвояване на учебно съдържание, предвидено съответно за V, VI и VII клас с обща продължителност 1080 учебни часа в рамките на 36 учебни седмици. Адаптираните учебни програми за обучение на възрастни в тези курсове са приети от Министерството на образованието през 2017 г. Това са програми за обучение по 10 общообразователни предмети: Български език, Литература, Английски език, Математика, Информационни технологии, История и цивилизации, География и икономика, Човекът и природата, Биология и здравно образование и Технологии и предприемачество. Във всяка една от програмите изрично се посочва, че е адаптирана за целите на обучението на възрастни, с редуцирано учебно време. Представени са конкретните теми от учебното съдържание, резултатите от обучението, описани като компетентности и формите и методите за оценяване на постиженията. Все още в процес на разработване са Методическите материали за учителите и Ресурсните пакети за обучаемите.

До 2017 г. когато се разработват програмите на курсовете за придобиване на компетентности от прогимназиален етап обучението на възрастни (лица над 16 г., които не са ученици) се е осъществявало от *вечерните училища*. Те имат дълъг път от възникването им в края на XIX век и до днес. Вечерните училища, заедно с неделните училища са едно от нововъведенията в Закона за народното просвещение от 1891 г., познат още като закон на Г. Живков³. „Следва се скандинавския опит, където тези училища са известни като „селски

нация. Този процес е законово обвързан с изграждането на национална образователна система, съобразена с актуалните насоки в модерното европейско образование. Демократичният характер на закона ясно се проявява в оптимизиране на баланса между права и задължения на гражданите: всеки член на обществото има правото на обучение без разлика от вяра и народност, но и задължението да се образова. Този закон се определя като изцяло иновативен за българския контекст, тъй като за

университети“. В тях наред с предметите, изучавани в основния курс като нравоучение, закон Божий, български език, аритметика и чертане, естествена история, трудово обучение и т.н. се изучават различни предмети по практическо земеделие за мъжете и шиене, пеене, отглеждане на деца и домакински курсове за жените.“ (Реев, G., 2018, s. 19).

В Закона за предучилищното и училищното образование (2016) чл. 42 (1) определя съществуването на вечерни училища. „(3) Във вечерните училища се организира обучение във вечерна форма за придобиване на основно и средно образование и/или на професионална квалификация на лица, навършили 16 години, а в случаите, предвидени в този закон – и за лица, навършили 14 години. (4) При условията и по реда на този закон във вечерните училища може да се организират самостоятелна, индивидуална и комбинирана форма на обучение.“ (ЗПУО, 2016). Към настоящия момент в нашата страна има три вечерни училища – 2 в гр. София, 1 в гр. Стара Загора и 1 вечерна гимназия в гр. Бургас.

В сравнение с курсовете за придобиване на компетентности, вечерните училища предлагат системно обучение по учебните предмети за съответните учебни години, без да се съкращава времето за обучение, а оттам и общата му продължителност. Учащите са разделени на учебни класове (по подобие на училищната система за учениците) и се покрива учебно съдържание съгласно държавните образователни стандарти (ДОС) за общообразователната подготовка (по учебното съдържание на отделните учебни предмети, които се изучават в съответния клас). В този смисъл вечерните училища са аналог на училищата за ученици само, че са предназначени за лица над 16 г. (в някои случаи и над 14 г.) Те дават реална възможност и на ученици, отпаднали от училище, да учат във вечерна, самостоятелна, индивидуална или комбинирана форма на обучение. В голям процент от случаите, обаче, във вечерните училища се записват да учат хора, които поради различни причини не са успели да завършат своето образование, когато е трябвало. Най-често сред причините, които споделят са такива, свързани със започване на работа, сключване на брак и създаване на семейство, безпаричие, пътувания в чужбина, влязла в

сила присъда и много други основания, за да оставят образованието си на заден план.

В различни изследвания, които проучват, описват и проследяват такива процеси тези хора се назоват „преждевременно напуснали училище“. В литературата също се ползват разнообразни термини като „отпадане“, „изтласкване“, „спиране от училище“, „пренебрегване“, „изоставяне“, „доброволно напускане“, „ранен изход от образователната система“ и „незавършване“. С тях се обозначава преждевременното напускане на училище като резултат. Съгласно Информационната система за мониторинг на европейски и национални стратегии и регионална политика преждевременно напуснали училище са лицата на възраст между 18 и 24 години, завършили едва основно образование или по-ниска образователна степен, и които вече не участват в никаква форма на образование или обучение (Monitorstat – Natsionalen statisticheski institut).

Преждевременното напускане на училище е значим социален и икономически проблем. Той намалява възможностите за реализация в живота и на пазара на труда, води до невъзвращаемост на вложените средства за образование. При лицата, които притежават основно или по-ниско образование нарастват рисковете от социално изключване. Не на последно място това явление създава предпоставки за влошаване на качеството на живот и благосъстоянието на сегашното и на бъдещите поколения“ (Strategiya za namalyavane dela na prezhdevre-menno napusnalite obrazovatelната sistema (2013-2020). Причините поради, които възрастните „се връщат“ в училище са разнообразни, специфични и тясно свързани с начина на работа и живот на всеки един от тях. За някои те са свързани с изискванията на настоящата им работа, други са мотивирани от своите деца и желанието да им бъдат пример, трети търсят удовлетворението и усещането за успех. За всички обединяващото е в търсенето на Смисъла.

Формално образование за възрастни се осъществява и в *училищата в местата за лишаване от свобода*. Съгласно чл. 45. (1) от ЗПУО (2016) „училищата в местата за лишаване от свобода се откриват за обучение на лица, лишени от свобода при условията и по реда на

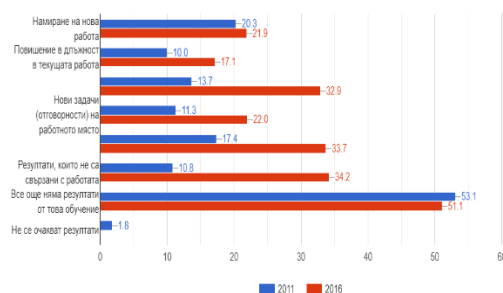
първи път министерски нормативен документ определя съдържанието на всички учебни програми и учебници за всички степени на обучение и за всички

видове училища, включително и за частните. (по: Cholakov, I., 2019).

Наказателно-процесуалния кодекс. (2) В училищата по ал. 1 се организира и провежда обучение за придобиване на основно и средно образование. В тях може да се извършва и обучение за придобиване на професионална квалификация“.

Участието в *професионално обучение и придобиването на професионална квалификация* е сред обученията за възрастни с най-висок относителен дял, като през последните години нараства броя на придобилите професионална квалификация с трета и четвърта СПК (съгласно данни от Националната информационна система за учене на възрастните през 2020 г. – 31,3%), което изисква входящо минимално образователно ниво – средно образование или придобито право за явяване на държавни зрелостни изпити (съгласно *Zakon za profesionalното obrazovanie i obuchenie*, 1999, chл. 8). Това отново е показател, че хората с по-високо ниво на образование са по-активни и по отношение на придобиването на квалификация.

Постигнатите резултати от участници в програми за формалното образование също се обвързват тясно с намирането на нова работа (21,9% - 2016 г.), с повишение в длъжност на текущата работа (17,1% - 2016 г.) или с поемане на нови задачи и отговорности на работното място (22% - 2016 г.). Прави впечатление, обаче, че към същата година е висок и процентът на участниците, определящи резултатите от програми за формално образование като не свързани с работата (34,2%). Повече от 50% са и тези, при които все още няма резултати от преминатото обучение – диаграма 4.

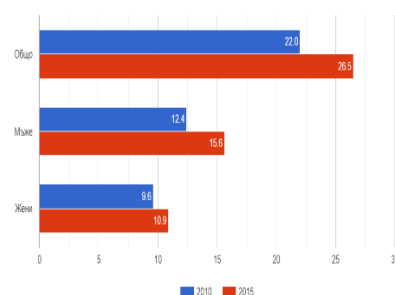


Диаграма 4. Постигнати резултати от участници в програми за формалното образование (Източник: Natsionalna informatsionna sistema za uche-ne na vazrastni).

Местата, които са най-предпочитани са участие в професионално обучение са центро-

вете за професионално обучение (ЦПО), лицензирани към Националната агенция за професионално образование и обучение. Агенцията поддържа регистър на ЦПО, където могат да се видят всички центрове с активен лиценз, както и професиите и специалностите, по които те предлагат обучение (sajt na NAROO). Придобиването на професионална квалификация, както и валидирането на професионални компетентности за лица, навършили 16 години се извършва при условията и по реда на Закона за професионалното образование и обучение.

Програмите, свързани с участието в начално професионално обучение, продължаващо професионално обучение или преквалификация са част от *обучението на възрастни за насърчаване на трудовата заетост*. Нормативно то се регламентира от Закона за насърчаване на заетостта (2002) и се реализира чрез дейността на Агенция по заетостта и нейните регионални подразделения. Продължаването на образованието – общообразователно или професионално – е от голямо значение за неактивните и безработните лица, и в контекста на все по-динамичния пазар на труда, е инструмент за подобряване на социалните условия, квалификацията и преквалификация на онези, които не успяват да намерят реализация. За работещите ученето през целия живот позволява както запазването на конкурентоспособността на пазара на труда, така и усвояването на нови умения и коригирането на съществуващите дисбаланси. Налице е тенденция за нарастване на броя на участващите в курсове за продължаващо професионално обучение (в обществен и в частния сектор), като мъжете са по-активни от жените – диаграма 5.



Диаграма 5. Участници в продължаващо професионално обучение – в курсове за ЦПО (Източник: Natsionalna informatsionna sistema za uche-ne na vazrastni).

Обучение на възрастни в организации за неформално обучение

Сред причините за участие в неформално обучение възрастните най-често посочват (данните са за 2016 г. – източник Национална информационна система за учене на възрастни):

- лицето е задължено да участва – 51,2%
- увеличаване на възможностите за развитие в кариерата – 32,9%
- придобиване на полезни знания и умения за ежедневието – 28,1%
- повишаване на знанията и уменията по предмети, които представляват интерес – 25,5%
- намаляване на риска за загуба на работа – 22%
- придобиване на сертификат – 14,8%
- увеличаване възможностите за намиране на работа или смяна на работата – 7,3%
- среща с нови хора (за разнообразие) – 5,5%
- започване на собствен бизнес – 3,4%

Неформалното обучение на възрастни се реализира в голяма степен на работното място и за целите на подобряване на работното представяне, затова не са изненадващи посочените резултати, както и причината, която лицата посочват на първо място. Неформалното обучение е по-гъвкаво като начин на организация, обща продължителност и в по-голяма степен съдържа потенциал да отговори на индивидуалните потребности на учащите. През последните години броя на неформалните обучения, предлагани от работодатели е най-голям – диаграма 6.



Диаграма 6. Предоставяне на неформално обучение и образование във възрастовата група 25-64 години в България (2016 г.) (Източник: Eurostat. Adult learning statistics).

Почти две трети от неформалното обучение на възрастни през 2016 г. е било предоставено

от работодатели, 17,5% – от неформални образователни институции и чувствително по-малка е ролята на институциите на формалното образование и работодателските организации. Но последните имат ключова роля за създаването на национална информационна система в областта управление на човешките ресурси в България – My competence (<https://mycompetence.bg/>). Тя предоставя компетентностни стандарти на над 500 длъжности в 25 икономически сектора, практически електронни инструменти за оценка на компетенции, анализ и оценка на длъжности. Създадена е академия с електронни обучения за развитие на компетенции, както и електронна среда за автоматизирана онлайн обработка на информация. Системата е ориентирана както към юридически лица – фирми / предприятия, държавни организации с отношение към развитието на пазара на труда и подготовката на кадри, към образователни институции за обучение на възрастни и организации, доставчици на услуги в сферата на подбора, управлението, обучението и развитието на човешките ресурси, така и към широк спектър от възрастни учащи се, които желаят да оценят нивото на своите компетенции, както и да придобият нови. По този начин се подпомага развитието на потенциала на отделните хора, а на системно ниво се осигурява среда и инструменти за мениджмънт на процесите по управление на човешките ресурси.

В заключение

Секторът за образование и обучение на възрастни в нашата страна е в процес на изграждане на своите системни връзки. През последните години наблюдаваме активни действия и мерки по отношение на изграждането на подсистемата на формалното образование на възрастни, чрез която се запълниха важни „ниши“ в образователния път на възрастните – така че да се осигурят възможности за учене през целия живот, независимо в кой период от живота си възрастния взема решение на продължи или надгради своето образование и да формира нови или развие налични компетентности. На законодателно ниво системата съдържа условия за гъвкавост и проходимост между отделните етапи и степени, както и между нивата на продължаващото обучение за развитие на компетентности, които правят възрастните конкурентоспособни и им дават самочувствие да продължат напред. Въпреки това, обаче, нашата страна продължава да е на последно

място в Европейския съюз по отношение на участието на възрастни в учене през целия живот (1,8% по данни на Евростат за 2021 г., при средно за ЕС – 10,8%). Затова и усилията в тази посока трябва да продължат. Европейската комисия обяви 2023 г. за година на уменията, защото наличието на работна сила с уменията, които се търсят, допринася за устойчив растеж, води до повече иновации и подобрява конкурентоспособността на хората и организациите.

Литература

1. Adaptirani uchebni programi za obuchenie na vazrastni v kursove za pridobivane na kompetentnosti - <https://web.mon.bg/bg/101004>
2. Zakon za preduchilishtnoto i uchilishtnoto ob-razovanie, 2016 – <https://www.navet.government.bg/>
3. Zakon za profesionalnoto obrazovanie i obuchenie, 1999 – https://www.navet.government.bg/bg/media/ZPO_O_2018.pdf
4. Zakon za nasarchavane na zaetostta, 2002 – <https://www.gli.government.bg/>
5. Zakon za zanayatite, 2001 – <https://lex.bg/laws/ldoc/2135184905>
6. Monitorstat – Natsionalen statisticheski institut – <https://monitorstat.nsi.bg/bg/Report/Info?id=f197c367-c6a0-46bd-aff6-6ee0e850c6dc>
7. NAPOO – registar na tsentrovete za profesionalno obrazovanie i obuchenie - <https://www.navet.government.bg/>
8. Naredba 2 ot 13.11. 2014 g. za usloviyata i reda za validirane na profesionalni zna-niya, umeniya i kompetentnosti – https://web.mon.bg/upload/4209/nrdb_2_13.11.2014_validirane.pdf
9. Natsionalna informatsionna sistema za uche-ne na vazrastni – lll.mon.bg
10. Peev, G. Izgrazhdaneto na balgarskoto obra-zovanie v nachaloto na tretata balgarska darzhava, Nov balgarski universitet, 2018, s. 19.
11. Strategiya za namalyavane dela na prezhdvrennenno napusnalite obrazovatelната sistema (2013-2020) – <https://www.strategy.bg/StrategicDocuments/View.aspx?lang=bg-BG&Id=870>
12. Cholakov, I. Normativni faktori za razvitiето na metodicheskata misal v Bulgariya prez parvata polovina na HH vek – Plovdivski universitet „Paisiy Hilendarski“, Nauchni trudove, tom 57, kn. 1, sb. B, 2019 – Filologiya.
13. Ucheben plan za provezhdane na kursove za ogramotyavane na vazrastni - <https://web.mon.bg/bg/101003>
14. Ucheben plan za provezhdane na kursove za pridobivane na kompetentnosti ot klasove ot progimnazialniya etap na osnovnoto obra-zovanie – <https://web.mon.bg/bg/101004>
15. Uchebni programi v kursovete za ogramotyavane na vazrastni – <https://web.mon.bg/bg/101003>.
16. Eurostat. Adult learning statistics – https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Adult_learning_statistics.

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



СИНЕРГЕТИЧЕН МОДЕЛ ЗА ЗАДЪЛБОЧАВАНЕ НА ЕКОЛОГИЧНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ

Виктория Христова

A SYNERGETIC MODEL FOR DEEPENING ENVIRONMENTAL COMPETENCE IN THE PRIMARY SCHOOL

Viktoriya Hristova

ABSTRACT: Environmental changes echoing in modern society undoubtedly impose the need for changes and transformations in the educational system at an early stage.

One of the priority goals of modern school education is to create key competencies responding to the age and individual needs of students. The formation and deepening of key competences from primary school age help to realize one of the most important tasks in the modern educational discourse: the ability to learn throughout life. This, in turn, determines the need to create competitive individuals, responding to the current crisis changes in the individual and professional realization of each individual.

Knowledge, in its academic form, the mechanical learning of encyclopedic information, the memorization and "dental" reproduction of facts have long been no prerequisite for the successful realization of personality. That is why the modern educational discourse is aimed at mastering and deepening certain key competences (part of which is the environmental one), aiming to integrate the acquired knowledge into skills, attitudes, and attitudes. Proof of this is the creation of the European reference framework for key competences in 2007, which is a response to the recommendations of the European Parliament and the Council of Europe in this direction. This priority document for the educational system eloquently specifies the challenges posed to training, emphasizing the formation and deepening of key competences. This, in turn, determines the need to apply diverse approaches in the process of school education, create an adequate learning environment, as well as demonstrate pedagogical mastery. All this necessitates synchronizing the modern educational priorities of Bulgaria, in relation to the applied European practices and policies.

Referring to the foundations of the competence approach, the substantive emphasis in the present article is aimed at creating a synergistic model for deepening environmental competence at an initial stage.

Key words: synergetic model, environmental competence, primary school

Въведение

Съвременният динамичен свят, в който все по-често сме свидетели на безотговорното потребителско отношение на човека към заобикалящата действителност, налага необходимостта от преосмисляне на понятието „екологична компетентност“. В контекста на съвременния подход към образованието, според принципите на хуманизма, екологичната компетентност в начален етап следва да се тълкува като усвояване на знания, умения, нагласи и отношения от учениците с цел субектно екологосъобразно отношение към заобикалящата среда (разглеждана не само като природна, но и като жилищна, и като социална). Придържайки се към екоцентричния подход, съдър-

жателният акцент следва да се насочи към придобиване и надграждане на такива екологични знания, умения и нагласи, които спомагат за изграждане на отговорни личности, готови да извършват екологическо прогнозиране, да оценят природата като среда за обитаване на всички живи същества, да осъзнават и отчитат сложните взаимовръзки в заобикалящия свят, да умеят да проявяват екологосъобразно отношение при взаимодействието си с него.

В заявения контекст, екологичната компетентност детерминира отчитане както на психолого-педагогическите, така и на възрастовите и индивидуални особености на учениците. В начална училищна възраст следва да се акцентира върху формиране и развитие на съвкупност от екологосъобразни знания, умения,

нагласи, отношения за преодоляването на конкретен екологичен проблем, било то научен, познавателен или житейски. Акцентът следва да се насочи както към проява на отделни когнитивни качества, така и на личен опит и преживявания на учениците. В тази връзка, проявата на екологична компетентност следва да се валидира с уменията им резултатно да синхронизират придобити вече знания, натрупан опит, нагласи, представи, за да постигнат желана екологична цел или да извършат конкретна екологична задача. Ето защо учениците в начален етап следва да припознаят природата като активно начало. Само така ще изградят трайни умения за резултатно прилагане на екологосъобразен подход в разнородни ситуации:

- аргументирано вземане на екологосъобразни решения в проблемни ситуации;
- екологическо прогнозиране на резултатите от собствената си дейност и от дейността на другите;
- проявява на емоционална интелигентност при контакт със заобикалящата действителност;
- осъзнаване на сложните взаимовръзки между човешката дейност и заобикалящата среда;
- избор на лично поведение, подчинено на екологосъобразни правила при взаимодействие със заобикалящата среда (природна, жилищна, социална).

Формирането и резултатното задълбочаване на екологична компетентност в начална училищна възраст следва да се разглежда като единна система от придобити знания, които прерастват в умения, благодарение на които учениците могат да прилагат екологосъобразно отношение при изпълнението на отделни задачи и решаването на разнородни проблемни ситуации (както в научен, така и в житейски аспект). Това детерминира учениците да притежават уменията да отчитат сложните взаимовръзки в заобикалящия свят и да проявяват субектно екологосъобразно отношение при взаимодействието си с него. В описания контекст, създаването на модел за задълбочаване на екологична компетентност в начален етап следва да обхваща когнитивните, мотивационните, етичните, социалните и поведенчески компоненти от отношението на ученика при решаване на определен кръг от въпроси или проблеми, засягащи приложението на конкретна екологосъобразна дейност. Ето

защо при създаване на модела за задълбочаване на екологична компетентност в начален етап се залага приложението на основни структурни компоненти от синергетиката.

Синергетиката, разглеждана като отделна интегративна, синтезна наука, изследва генезиса на законите за саморазвитие, процесите на преход от хаотичност към систематизираност. В книгата си „Order out of Chaos: Man's New Dialogue with Nature“ белгийският учен Иля Пригожин изтъква, че „сложността, която е открита в природата, не е довела до забавяне на прогреса в науката, а напротив – до появата на нови концептуални структури, които придобиват съществено значение за разбирането на физическия свят, част от който сме и ние самите“ (Prigogin, 1986, p. 92). Редица автори (Т. В. Новаченко, Е. Н. Князева, В. Г. Буданов, М. С. Каган, Кр. Марулевска, Я. Мерджанова, Д. Гълабова, С. Гроздев и др.), разглеждат приложението на синергитичния подход в педагогиката като резултатна възможност за формиране и задълбочаване на отделните ключови компетентности (включително и екологичната) в начална училищна възраст. Ето защо в настоящата статия механичното заучаване на учебното съдържание с екологична насоченост (обхващащо най-вече учебните предмети „Родинознание“, „Околен свят“ и „Човекът и природата“) не може да отговори на актуалните образователни и обществени потребности. Това детерминира необходимостта учениците да формират и задълбочат екологичната си компетентност не само на ниво знания, но и да притежават умения за „глобално и творческо мислене“, за използване на „своя интелектуален потенциал за непрекъснато личностно развитие, както и за решаване на конкретни проблеми“ (Марулевска, 2009, с. 69). На базата на тази концептуална структура се базира и предложението синергитичен модел за задълбочаване на екологичната компетентност в началното училище. Моделът се позовава на интердисциплинарността при задълбочаване на екологичната компетентност, базирана на взаимодействието между отделните аспекти с екологична насоченост в начална училищна възраст.

Синергитичен модел за задълбочаване на екологичната компетентност в началното училище

Придържайки се към целта на настоящата статия, синергитичния модел за задълбочаване

на екологична компетентност в начален етап следва да обхваща следните структурни компоненти:

- придобиване на екологични знания, умения и отношения от страна на учениците. Тук образователният акцент следва да е насочен не само върху учебното съдържание по „Родинознание“, „Околен свят“ и „Човекът и природата“, а върху глобални екологични теми (често присъстващи във всеки отделен учебен предмет в начален етап). Приоритетна следва да е целта за ефективно екологично обучение, което се базира не на механично заучаване на знания, получени от страна на учителя, а обучение, при което педагогическият стремеж е насочен към задълбочаване на екологичната компетентност. Това детерминира учениците да притежават уменията да интегрират придобитите екологични знания и опит при решаване на конкретни проблеми. Ето защо в създадения синергитичен модел екологичните знания, умения и отношение следва да се преобразуват от „зная, че“ в „зная как“. Само тогава те могат да се превърнат в смислообразуващи за учениците и да им послужат като мотив за проява на екологосъобразно отношение при взаимодействие със заобикалящата ги среда;

- създаване на субектноориентиран образователен процес. Това налага необходимостта учителят да се позовава на принципа за достъпност при взаимодействието си с учениците. В настоящата статия екологичната компетентност се разбира като отделен вид дейност, а субектът на тази дейност (ученикът) – като евристично мислеща личност. Ето защо създаването на субектноориентиран образователен процес следва да се разбира не като самоцел, а като целенасочен, добре организиран процес, който се реализира благодарение на интеракцията учител – ученик.

- създаването на субектноориентиран образователен процес, разглеждан като компонент от синергитичния модел за задълбочаване на екологичната компетентност, следва да обхваща интригуващи, целенасочени, организирани дейности.

- проява на активност от страна на учениците. Активността от страна на учениците безспорно се обуславя от отношението и стила на преподаване на учителя. В съвременната образователна действителност, учителят следва да се възприема не като основния източник на информация, а като медиатор и фасилитатор. Ето защо той следва да преподава, използвайки

разнородни методи, средства, подходи, както и примери от действителността. В изградения модел за задълбочаване на екологичната компетентност в начален етап, активността на учениците се разбира не като отговор на конкретни въпроси, а като способността за приложение на екологосъобразни действия в разнородни ситуации. Ето защо учителят следва да прецизира приложението на отделни дейности, които логично и последователно надграждат и задълбочават екологичната компетентност (почистване на стаята, училищния двор, засаждане на дървета, отглеждане на растения, рециклиране, възприемане на художествени произведения и др.). Участието в разнородни екологосъобразни дейности не само провокира активността от страна на учениците, но и обогатява сетивния им опит, провокира ги към екологосъобразни обобщения и систематизирания. Това детерминира учителят умело да прилага принципа за системност и интегративност при взаимодействието си с учениците, да провокира придобиване на екологични знания, умения и отношения в определен йерархичен вид : да се върви от общото към частното, да се търсят взаимовръзките между конкретни обекти, процеси, явления в заобикалящата действителност, да се прилага трансфер на екологични знания, заложили в учебните съдържания на отделните учебни предмети.

- създаване на мотивираща образователна среда. Това изисква приложение на педагогическо майсторство, съсредоточено върху стремежа за стимулиране на учениците. В предложения модел мотивиращата образователна среда се валидизира със създаването на предпоставки за приложение на екологични знания, умения и компетентности, необходими в разнородни ситуации: задълбочаване на знанията относно основни екологични категории, надграждане на уменията за приложение на екологически подход при решаване на проблемни ситуации, избор на лично поведение, подчинен на екологосъобразни правила, екологично прогнозиране на последици при взаимодействие със заобикалящата действителност. Учителят следва да прилага учебните задачи по такъв начин, който стимулира критическото мислене от страна на учениците, повишава мотивацията им за придобиване и приложение на екологични знания, провокира задълбочаването на екологичната компетентност. Това налага очакваните резултати, свързани с екологичното образование, да клонят към

практическа значимост, а не към придобиване на енциклопедични знания.



Фиг. 1 Структурни компоненти на синергитичен модел за задълбочаване на екологичната компетентност в началното училище

Заклучение

Формирането и задълбочаването на екологичната компетентност в начален етап е една от основните цели на съвременното образование. Синергитичните закономерности, предложени в настоящия модел, се свеждат до комплексното развитие на учениците (когнитивно, емоционално, социално, нравствено), както и до уменията им за рефлексия и саморефлексия. В предложения модел са заложени както познавателни (когнитивни) процеси, при които учениците усвояват определена екологична информация, така и метапознавателни (метакогнитивни) процеси, чрез които да приложат лично екологосъобразно отношение в разнородни ситуации. Като перспектива това може да се разгледа и като резултатна възможност не само за задълбочаване на екологичната компетентност в начален етап, но и като резултатна възможност за полагане основите на учене през целия живот.

Представеният модел цели да прикове вниманието към актуалният проблем за задълбочаване на екологичната компетентност в начален етап възраст, както и да спомогне за добрите екологообразователни практики в детс-

ката градина. Реализирането, както и обогатяването му, са аспект на професионално самоусъвършенстване и отправна точка за педагогическа рефлексия.

Литература

- [1] European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Conference on supporting key competences development: learning approaches and environments in school education: conference report, Brussels, 12-13 November 2019, Publications Office, 2020: <https://data.europa.eu/doi/10.2766/287701>
- [2] Key competences and basic skills: <https://education.ec.europa.eu/education-levels/school-education/school-education-initiatives/key-competences-and-basic-skills>
- [3] Ключови компетентности за учене през целия живот. Европейска референтна рамка: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=GA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=GA)
- [4] Giudice, M., J. Belsky, 2011. *Parent – child relationships*. In: C. Salmon, and T. Shackelford (eds.). *The Oxford Handbook of Evolutionary Family Psychology*, 5, 65 – 82. Oxford: Oxford University Press.
- [5] Prigozhin, I. et al. 1986. *The order out of chaos: Man's new dialogue with nature*. Moscow: Academy of Sciences.
- [6] Марулевска, К. Е. 2009 *Синергетиката в научното и образователното пространство*, Благоевград

Виктория Христова
 Университет „Проф. д-р Асен Златаров“
 Катедра „Педагогика и методика на обучението“
 Адрес: бул. Проф. Якимов 1
 e-mail: viktoaliq@abv.bg



ФОРМИРАНЕ НА МНОЖЕСТВО ИНТЕЛИГЕНТНОСТИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ТЕХНОЛОГИИ, КОНСТРУИРАНЕ И ПРЕДПРИЕМАЧЕСТВО

Гергана Аврамова-Тодорова

BUILDING MULTIPLE INTELLIGENCES IN TECHNOLOGY, DESIGN AND ENTREPRENEURSHIP EDUCATION

Gergana Avramova-Todorova

ABSTRACT: The article presents practical scenarios for the formation of multiple intelligences in technology, design and entrepreneurship education. Creative tasks are offered that support the development of emotional intelligence. The tasks are developed in accordance with the topics and activities through which the set of competencies provided in the educational content is realized. The presented creative practices can serve as a pedagogical resource in the course of training in the specific study area.

Key words: multiple intelligences, pedagogical resource, learning and technology, design and entrepreneurship

Въведение

Днес, в отговор на все по-нарастващата потребност от развитие на цялостната личност на учениците, се налага разбирането за необходимост от комплексно педагогическо въздействие. То цели включване в педагогическия процес на нови методи и техники, които са насочени не само към развиването на когнитивните способности на подрастващите, а и към формирането на нови интелигентности, които водят началото си от революционната теория на Гарднър (виж Gardner, 2014) за множеството интелигентности. Теорията включва в съдържанието си пет интелигентности: вътрешноличностна, междуличностна, емоционална, социална и практическа (Vitanov, 2021). Тази съвкупност от отделни, но взаимно свързани и взаимодействащи си интелигентности се отразява на цялостното развитие на ученика и разширява представата за комплексното изграждане на знаещи и можещи личности, обучени и възпитани в съгласие с разнообразните изисквания и приоритети на системата на училищното образование. Тези изисквания отразяват новите нагласи в Закона за предучилищното и училищното образование, който посочва, че училищната подготовка е „свкупност от компетентности – знания, умения и отношения, необходими за успешното преминаване на ученика в следващ клас, етап и/или

степен на образование и свързани с постигане на целите на училищното образование“ (Zakon, 2015). Така, включването на множество интелигентности в училищната подготовка рефлектира върху постигането от страна на учениците на висока степен на лично благополучие, положителна самооценка, умения за социална комуникация и включеност, ефективно управление на междуличностните отношения и успешна реализация в избраното житейско поприще по-нататък. Синтез на съдържанието на множеството интелигентности е представено във Фиг. 1 по-долу.



Фиг. 1. Съдържание на понятието множество интелигентности, (виж Vitanov, 2021)

За да бъде хармонично развивана личността на ученика, според Пиръв възпитанието следва да е неделимо от усилията за запазване и развитие на нейния интегритет в хода на обучението ѝ (Yankulova, 2016). „Индивидуалните особености на личността и съобразяването с тях“ следва да е в основата на педагогическото въздействие, което формира личността (Dimitrov, 2009, s.30). В тази връзка, е необходимо е да се разгледа и отрази важната роля на афективните моменти върху личностното развитие на учениците. Емпиричните изследвания показват, че е важно „да се предложи качествено обучение, което да се реализира в условията на сътрудничество, взаимна подкрепа и положителни емоции. Това е необходимо, защото положителните емоции съдействат за по-бързо адаптиране и за успешното справяне с непрекъснато променящите се условия на средата (Yankulova, 2016, s. 299).

В обучението по технологии, конструиране и предприемачество се включват повече дейности, „свързани с активен диалог, изслушване и приемане на друго мнение, съпричастност, уважение, толерантност, емпатия, възприемане, самопознание, защита на позиция, оценяване и управление на собствените емоции и др. Обръща се внимание на развитието и на други социални умения като самоконтрол и загриженост, проява на искреност, откритост при свободното изразяване на чувствата и проблемите“ (Vitanov, 2022).

Теоретичен преглед на основното съдържание на видовете интелигентности, изграждащи конструкта множествена интелигентност.

Вътрешноличностна интелигентност: насочена е към дейности, свързани с развитието на Аз-а. Развиването на този вид интелигентност предполага постигане на положителна самооценка от ученика, осъзнаване на своите силни и слаби страни, умение за самоконтрол. Задачите, предвидени в обучението по технологии, конструиране и предприемачество развиват тази интелигентност, като предвиждат дейности по самооценяване, развиване на Аз-ефективност и др. (Vitanov, 2022). По-долу са представени примери от учебното съдържание, които са насочени към формиране на вътрешноличностна интелигентност.

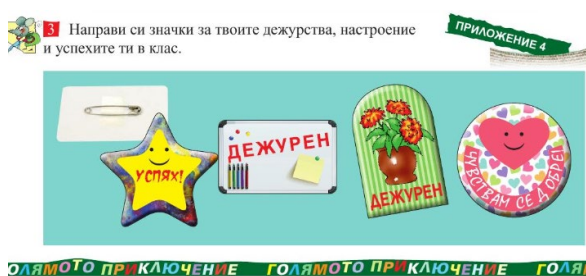
9/1 Това съм аз

Направи си картичка „Това съм аз“.

Приложение 29



Фиг. 2 Примерна задача за развиване на вътрешноличностна интелигентност, (виж Vitanov, 2017, s.20)



Фиг. 3 Примерна задача за развиване на вътрешноличностна интелигентност, (виж Vitanov, Nedyalkova, 2020, s. 6)

Междоличностна интелигентност: отнася се до способността да се разбират другите, техните чувства и мотивация. Насочена е към изграждане на умения за поддържане на приятелски отношения и екипност. По-долу са представени примери от учебното съдържание, които са насочени към формиране на междоличностна интелигентност.



Фиг. 4 Примерна задача за развиване на междоличностна интелигентност, (виж Vitanov, 2018, s.8)

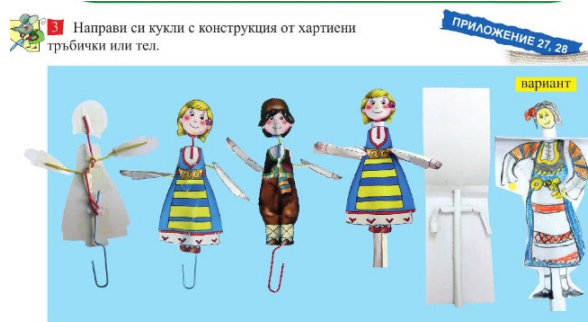


Фиг. 5 Примерна задача за развиване на междulichностна интелигентност, (виж Vitanov, Nedyalkova, 2020, s. 11)

Емоционална интелигентност: свързва се с уменията за разпознаване и управление на собствените емоции и тези на другите. Към тези важни умения Голман добавя и други елементи като усърдие, постоянство, мотивация, умение за контролиране на импулсите и др. (Golman, 2011). По-долу са представени примери от учебното съдържание, които са насочени към формиране на емоционална интелигентност.



Фиг. 6 Примерна задача за развиване на емоционална интелигентност, (виж Vitanov, 2017, s.14)



Фиг. 7 Примерна задача за развиване на емоционална интелигентност, (виж Vitanov, Vasova, 2019, s.33)

Социална интелигентност: уменията да се разбират другите и интелигентността във връзките с тях, има познавателен и поведенчески аспект (E. Thorndike, 1920:227-235)

По-долу са представени примери от учебното съдържание, които са насочени към формиране на социална интелигентност.



Фиг. 8 Примерна задача за развиване на социална интелигентност , (виж Vitanov, 2017, s.6)

НУЖДИ И ЖЕЛАНИЯ



Фиг. 9 Примерна задача за развиване на социална интелигентност (виж Vitanov, Raykova, 2016, s.22)

Практическа интелигентност: способност да се функционира ефективно в ежедневието; знания и личен опит как се прави нещо.

По-долу са представени примери от учебното съдържание, които са насочени към формиране на практическа интелигентност.



Фиг. 10 Примерна задача за формиране на практическа интелигентност, (виж Vitanov, 2017, s.20)



Фиг. 11 Примерна задача за формиране на практическа интелигентност (виж Vitanov, Vasova, 2018, s.43)

Практически постановки за формиране на емоционална интелигентност в обучението по технологии, конструиране и предприемачество.

В обучението по технологии, конструиране и предприемачество се включват и редица дейности, ориентирани към социално-емоционалните умения. В настоящата статия се предлагат комплекс от творчески задачи, които са насочени към развиване на емоционалната осъзнатост на учениците. Те са разработени на основата на теорията на Плучик за осемте базови емоции. Творческите задачи са предназначени за всяка една от емоциите: страх, радост, доверие, отвращение, гняв, тъга, интерес, изненада. Всяка задача е съобразена с учебното съ-

държание и може да послужи като допълнителен педагогически ресурс по конкретната тема. По-долу е представен примерен комплекс с творчески задачи за деца в предучилищна и начална училищна възраст:

- за емоцията страх: за да се справиш със страха, си представи, че имаш супер сили и си направи маска на герой или хартиена кукла - герой за игра -драматизация (виж Vitanov, 2017, с. 23, виж Vitanov, Vasova, 2019, s. 32);

- за емоцията радост: можеш да почувстваш радост, когато си благодарен на някого; направи картичка за приятел или любим човек, за да покажеш своята благодарност (виж Vitanov, 2017, с. 8, виж Vitanov, Vasova, 2018, s. 32);

- за емоцията доверие: тази емоция е свързана с умението да приемаш другия, дори и да е различен; за да се научиш да виждаш „истинското лице“ на другия, направи маска или корона и играй на „бал с маски“ (виж Vitanov, 2017, с. 16, виж Vitanov, Vasova, 2018, s. 32);

- за емоцията отвращение: един от начините да се справиш с отвращението (когато е свързано с хранене), е да научиш повече за полезните храни; изработи си плодове и зеленчуци от хартия; направи сандвич или плодова салата и ги декорирай по твой вкус (виж Vitanov, 2017, с. 6, виж Vitanov, Nedyalkova, 2020, s.25);

- за емоцията гняв: има различни начини да се справиш с тази емоция и един от тях е да дишаш дълбоко; за да си помогнеш с дишането, си направи въртележка; друг начин е да си представиш, как гневът отлита надалеч; за да си помогнеш, си направи самолет от хартия и го наблюдавай как излита и отнася твоя гняв (виж Vitanov, 2017, с. 4, виж Vitanov, Raykova, 2016, s.45);

- за емоцията тъга: когато искаш тъгата да си отиде, помага да си припомниш за хубави моменти; за да си помогнеш, направи гирлянди за украса и рамка за снимка от хубави моменти (виж Vitanov, 2017, с. 7, виж Vitanov, Nedyalkova, 2020, s. 19);

- за емоцията интерес: за да поддържаш твоя интерес, направи вълшебно килимче и си представи къде може да те отведе, направи си книжка и събирай идеите си в нея (виж Vitanov, 2017, с. 10, виж Vitanov, Vasova, 2018, s. 7);

- за емоцията изненада: приятното усещане от нещо неочаквано поддържа твоята любознателност; за да поддържаш това чувство,

Заклучение

Обучението по технологии, конструиране и предприемачество е систематизирано към усвояване на знания, умения и отношения, които са практически ориентирани. Те са насочени към формиране на редица компетентности, сред които и такива, ориентирани към изграждането на социално-емоционални умения. Този подход за усвояване на т.нар. „меки умения“ отразява стремежа да се избегне фокуса към строго „академично“ учене като единствена гаранция за успех в училище и житейска реализация. Предложените творчески задачи, които имат за цел да формират множество интелигентности в обучението по технологии, конструиране и предприемачество могат да послужат като педагогически ресурс в хода на преподаването в конкретната учебна област.

Литература

1. Gardner, H. (2014), *Mnozhestvoto Inteligentnosti. Novi horizonti v teoriyata i praktikata*. Sofiya, Iztok-Zapad
2. Vitinov, L. (2021), *Pozitivna pedagogicheska strategiya v chasa na klasa*. Sofiya: Sv. Kliment Ohridski
3. Zakon za preduchilishtnoto i uchilishtnoto obrazovanie. Obn. DV., br. 79 ot 13.10.2015 g., posl. dop. DV., br. 82, ot 18.09.2020 g.
4. Yankulova, Y. (2016), *Pedagogicheska psiho-logiya*, Sofiya: Paradigma
5. Dimitrov, L. (2009), *Za deset pedago-gi i psiholozi – moi uchiteli i kolegi (po razlichni povodi)*. S., Veda Slovena – ZHG, Fondatsiya Choveshtina
6. Vitinov, L. (2022), *Obuchenieto po tehnologii i predpriemachestvo*. Sofiya: Sv. Kliment Ohridski
7. Golman, D. (2011), *Emotsionalnata intelligentnost*. Sofiya: Iztok-Zapad
8. Thorndike, E. (1920). *Intelligence and its use*. Harper's Magazine, 140
8. Vitinov, L., (2018), *Poznavatelna knizhka za parva vazrastova grupa*, Sofiya: Prosveta plus
9. Vitinov, L., (2017), *Poznavatelna knizhka za treta vazrastova grupa*, Sofiya: Prosveta plus
10. Vitinov, L., (2017), *Poznavatelna knizhka za chetvarta vazrastova grupa*, Sofiya: Prosveta plus
11. Vitinov, L., Raykova, M. (2016), *Tehnologii i predpriemachestvo*, Uchebnik za 1. klas, Sofiya: Prosveta plus
12. Vitinov, L., Nedyalkova, D., (2020) *Tehnologii i predpriemachestvo*, Uchebnik za 2. klas, Sofiya: Prosveta plus
13. Vitinov, L., Vasova, E., (2018) *Tehnologii i predpriemachestvo*, Uchebnik za 3. klas, Sofiya: Prosveta plus
14. Vitinov, L., Vasova, E., (2019) *Tehnologii i predpriemachestvo*, Uchebnik za 4. klas, Sofiya: Prosveta plus

Гергана Ангелова Аврамова-Тодорова
 Университет „Проф. д-р Асен Златаров“
 Катедра „Педагогика и методика на обучението“
 Адрес: бул. Проф. Якимов 1
 e-mail: g.avramova@abv.bg



ХУДОЖЕСТВЕНИЯТ СИНТЕЗ КАТО ОБРАЗОВАТЕЛЕН ПРОБЛЕМ

Георги Терзиев

ARTISTIC SYNTHESIS AS AN EDUCATIONAL PROBLEM

Georgi Terziev

ABSTRACT: *The present thesis summarizes a long experience in the study of possibilities for educational interaction in the field of art pedagogy. The main semantic emphasis falls on the relationship between fine art and literature in the native artistic tradition and the creation of pedagogical integrals optimizing the learning process in this overall space.*

The text does not aim for exhaustiveness in indicating the possible content cores enriching the chronological navigation. The theme of artistic genealogies, uniting literary creators and artists, will be introduced as a significant emphasis.

Another important point in this thesis is the conclusion that contact with the work of the first masters in Bulgarian artistic illustration can be an organic part of the academic courses in Bulgarian literature. A christomatian anthology accompanying such a university cycle could bring together the iconic artists in this artistic section and the books that, thanks to their artistic conquests, gain the value of a work of art with their overall graphic impact.

Ideas are generated for a qualitative synthesis that would make the literature teacher a reliable guide in a wider cultural area. The combined experience of nearly two decades of research in this direction substantiates the call to the academic community to build educational strategies that would allow future teachers of literature at all school levels to use the parallels between literature and visual arts, which can be clearly traced in the cultural and historical development in our country in a period of two centuries.

Key words: education, pedagogy, art, literature, synthesis

Идеята за пълноценния „многолог между изкуствата“, огласена и олицетворена впечатляващо от Петър Увалиев, има своите отчетливи проекции в полето на образованието. Издадена преди четвърт век, книгата „Диалог между две изкуства“ на изкуствоведа, културолога и литературния историк проф. Димитър Аврамов откроява един от най-надеждните бродове, свързващи пространствата на пластичните изкуства и литературата. Тя осветява една от магистралните посоки в неговото обемно и многолико творчество и фокусира вниманието върху научен проблем с особена значимост в образователното битие на изкуството. Настоящата разработка обобщава продължителен опит в изследване на възможностите за взаимодействие в пространствата на художествената педагогика. Основното смислово ударение попада върху връзката между изобразително изкуство и литература в родната художествена традиция и създаването на педагогически интегрални, оптимизиращи учебния процес в целокупното образователно пространство. Обобщеният опит от близо две

десетилетия търсения в тази посока обосновава призива към академичната общност за изграждане на образователни стратегии, които биха позволили на бъдещите учители по литература във всички училищни степени да използват паралелите между литература и изобразително изкуство, проследими отчетливо в културноисторическия развой у нас в период от две столетия.

Програмният девиз на Ернст Гомбрих „Няма изкуство, има художници!“ откроява ролята на творческата личност като основна навигационна ос, която може да следва преподавателят, въвеждайки своите възпитаници в сложната координатна система на естетическите пространства, задаващи облика на всяка епоха. Така художественото образование се превръща в ефективен инструмент, който ускорява процеса на самопознание, особено актуален за българската хуманитаристика в последните три десетилетия. По-дълбокото осмисляне на тези връзки би позволило проникването в дълбинния смисъл на понятието „слово“, който го извисява като

оухотворяваща същност, която ни свързва с тайнството на сътворението. Мисълта на Ръскин, че човечеството записва автобиографията си в три ръкописа: „книга на Делата, книга на Словото и книга на Изкуството. Не можем да разберем нито една от тези книги, ако не прочетем и другите две, но единствената, която заслужава доверие, е последната!“ откроява ролята на художественото осмисляне при проникването в тайните на историческото битие.

Разгледан в историческа проекция, канонът на българската литература естествено интегрира делото на родните майстори на изобразителното изкуство с утвърден класически статут. Това съждение, базирано на върховите постижения на изкуствоведската наука в двете паралелни посоки, подсказва идеята за изграждането на академични стратегии, открояващи този педагогически интеграл в подготовката на бъдещите учители по български език и литература. Университетски курс с подобна синтетична насоченост ще намери своя фундамент в открояването на паралелни съдържателни масиви, провокиращи интереса на студентите и разширяващи кръгозора при проникването в дълбините на художественото слово. Така проследяването на литературното развитие ще има своя логичен и завладяващ съпровод в делото на творци, които са създавали летописите на съответния период със средствата на пластическите изкуства. Продължителният педагогически опит в тази насока позволява да бъде открита ефективността както на хронологичния подход, така и на фокусирането върху отделни тематични ядра с особена значимост в избрания контекст. Такова тематично ядро може да се оформи при открояване ролята на художника, който превръща книгата в произведение на изобразителното изкуство не само като илюстратор, но и като творец, дирижиращ цялостното въздействие на зримия образ. Именно в тази зона, въпреки утвърдените в Държавните стандарти базисни изисквания, студентите имат пред себе си широко поле за обогатяване на знанията за върховите постижения на българските творци в изкуството на илюстрацията и художественото оформление на книгата.

Надсловът „Художникът и словото“ насочва вниманието към друго съдържателно ударение, което уплътнява ансамбловото възприемане на двете изкуства. Художниците, които стават част от канона на българската литература, огледално фокусират взора върху делото на писателите, които оставят ярка диря в

историята на българското изобразително изкуство. Вниманието може да бъде привлечено и от примерите на артистичните фамилии, които сплитат съдбите на творци с безспорен принос в двата тъй важни дяла на нашата художествена култура. За бъдещите преподаватели по литература ще бъде поучително да се запознаят с примерите, които представят художника като герой на хисторически произведение на художественото слово. Впечатляващи ще бъдат и примерите, които поставят именитите български писатели и поети пред статива на родните майстори на портретния жанр.

Този интегрален подход би разширил културния кръгзор на бъдещите специалисти по български език и литература и би обогатил техния педагогически арсенал при творческото интерпретиране на държавните образователни изисквания. В сърцевината на предлаганите педагогически подходи е вграден методът на персонализация на художествените възприятия, който откроява творческата личност като главен посредник при приобщаването към ценностите на националната художествена култура. Яркото присъствие на художника – в разширения смисъл на това понятие обединяваме майсторите и на четката, и на словото – отключва креативния потенциал на възприемания, като силното емоционално обогатяване на естетическото преживяване отменя механичното регистриране на данни без резонанс, издигащо естетическото във високите траектории на нравственото. Античният принцип на „калокагатия“ намира своето осъществяване в епохата, когато битието на художествената творба естествено обединява прякото общуване с оригиналите в художествената сбирка и прелистването на класическата книга с дигиталното възприемане на пластичната творба и художественото слово. Съюзът между двете изкуства в класическото пространство на академичното образование е неизбежен и поради агресията на масовата култура.

Хронологичният подход дава възможност за прокарване на отчетливи паралели между двете изкуства още в зората на светската художествена култура. В първите десетилетия след Освобождението уплътнената повествователност в картините на битописците, които определят водещите тенденции в изкуството от този период, кореспондира с епичния размах в литературата, ярко олицетворен от творчеството на Иван Вазов. Неслучайно художникът Иван Мърквичка вписва в богатата си

артистична биография участието в творческото съдружие, на което дължим илюстрациите към първото цялостно издание на романа „Под игото”. На корицата на книгата, издадена през 1894 г., името му е изписано заедно с имената на Антон Митов, Антони Пиотровски и Йозеф Обербауер. На страниците на сп. „Изкуство” е обнародван за първи път разказът „Апостолът в премеждие”, отново придружен от графична творба на чешкия майстор, който вписва името си в историята на българското изкуство.

Релефният детайл и проникновеното вглеждане в предметния свят, определящи знаково картините на творците от първото следосвобожденско поколение Иван Мърквичка, Антон Митов, Иван Димитров, Иван Ангелов и Петко Клисуров ще помогнат да се избистрят образните представи, които правят възможно потапянето в атмосферата на онова време. Това попиване на особения аромат от онези години, наситени с повишена динамика, би могло да се осъществи и при докосването до творбите на възрожденските майстори, първопроходци на светската ни художествена традиция. Низвестният художник, изваял лика на Софроний Врачански, не само начева вълнуващия път отвъд повелите на ерминиите, но и остава за потомството лика на книжовника, който с „Житие и страдание грешнаго Софрония” мощно извиси българското слово над вековните рамки на богослужебната книжнина. Утвърждаването на портретния жанр означава новото отношение към личността като обект на художествено претворяване. Ярките образи, които извайва със силата на художественото слово Любен Каравелов в „Българи от старо време” имат своето зримо съответствие в платната на Захари Зограф, Николай Павлович, Христо Цокев и Станислав Доспевски. За творбите на Доспевски проф. Димитър Аврамов възкликва: „Каква вълнуваща галерия от интелигентни, одухотворени, достолепни, нравствено чисти образи!... С колко симпатия и обич ги е изобразил Доспевски! Защото той е един от тях: интелигентен и вглъбен, упорит и трудолюбив, тих и скромен, безукорно честен и благороден.” (Аврамов, 2014, с. 34) Възторженият отзив звучи със силата на похвално слово, което предизвиква размисъл за съсловните добродетели, обединяващи творците, служещи всеотдайно на високи естетически и нравствени стремления.

Творческото дело на Константин Величков обозначава един от най-надеждните бродове

между двете изкуства в първите следосвобожденски десетилетия. Политическият изгнаник по времето на Стамболовия режим заменя писателското перо с четката на живописеца, постъпвайки във Флорентинската художествена академия. Неговите „Писма от Рим” бележат приноса му на първопроходец в историята на българската изкуствоведска словесност. Като министър на просвещението в правителството на Константин Стоилов той успява да отвоюва осъществяването на отдавнашната мечта за създаване на висше художествено училище, чиито радетели са Николай Павлович и Станислав Доспевски. Този детайл разкрива в рамките на представената академична стратегия възможност да се подчертае приноса на литературните творци, които остават встрани от основното русло на университетските курсове по българска литература.

Съответствието в процесите на художественото развитие са достатъчно отчетливи и в началото на 20 в. Стремещт за приобщаване към естетическите стремления на европейския модернизъм са общия знак в дейността на двете творчески формации, които означават тази водеща тенденция – творческият кръг около списание „Мисъл” и Дружество „Съвременно изкуство”. Културната мисия на идейните водачи д – р Кръстьо Кръстев и Андрей Протич – първите академично школувани изкуствоведи на родната художествена сцена – е определена от повелата на времето, в което пулсира динамиката на мощни обновителни процеси. „В теоретичното наследство на четиримата от „Мисъл”, както и в тяхното художествено творчество се изявява феноменът на културно – историческото им присъствие, надхвърлящ по своята сложност едно течение, школа или опростено епигонство. Самобитността им на български художници се преплита с нескритите им стремежи да приобщят националното ни развитие към постиженията на европейския духовен живот. Те разбират, че е исторически необходимо да запълнят съществени бели полета в художественото съзнание на българина.” (Кортенска, 2008, с. 41)

Решителното оттласкване от битоописателната сюжетност и насочването на творческия интерес към лиричното съзерцание на природата, към проникването в съкровенните кътчета на човешката душа, превръща картините на художниците от новата генерация в хармоничен съпровод на литературните опуси на творците, които изписват новата страница в историята на българската литература. Пред

пейзажите на Никола Петров, Стефан Иванов и Атанас Михов, пред нежните акварелни видения на Никола Маринов, бъдещите литератури ще осмислят още по-дълбоко родството в естетическите стремления на творците, които сродяват картините със символистичните стихове на Яворов и идилията на Петко Тодоров. Пред статива на даровития портретист Никола Михайлов застават Иван Вазов и Пенчо Славейков, които олицетворяват естетическия поляритет в полето на художественото слово. Тези популярни платна ознаменуват началото на богатата галерия от портрети на именити български писатели, дело на изявени майстори на четката. На практика това съдържателно ядро може да бъде хармонично вградено в хронологичното представяне, тъй като във всеки етап от развитието на българското изобразително изкуство се запазва засиления интерес към творците на родната ни литература.

Именно тази своеобразен масив в портретния жанр дава възможност да се впише хармонично в този времеви отрязък и съдържателното ядро, което представя илюстрацията като важна спойка между двете изкуства. Ликът на Пенчо Славейков е вариативно интерпретиран в графичните илюстрации на Никола Петров към стихосбирката „На острова на блажените”. Лирическият герой е представен като образна персонификация на самия автор – сложна пластична задача, която художникът решава като се оттласква решително от фотографската първооснова.

В опита си да обозре в цялост културната панорама на периода след войните за национално обединение, студентът по литература следва да осмисли ролята на движението „Родно изкуство”, което въвежда в пластичните изкуства художествената проблематика, синхронна с търсенията на литературните творци през този период. „Така българското и европейското, националното и универсалното, традиционното и съвременното, фолклорното и индивидуалното, примитивното и модното, селското и градското вместо да си противоречат и взаимно да се отричат, се сляха в едно внушително, неразчленимо цяло по силата на една странна на пръв поглед логика, а всъщност толкова характерна за ирационалните ходове на историята, непримиримата антиномия, неразрешимата дилема завършват със синтез, възплътен в поредица шедеври на новата ни изобразителна култура. В същия примирителен дух и в същата посока прословутото завръщане към първичните сили на земята и

народа в литературата от началото на 20 – те години (Никола Фурнаджиев, Ангел Каралийчев, Атанас Далчев, Димитър Пантелеев) беше колкото противопоставяне на безплътната абстрактна трансцендентност, толкова и утвърждаване на драстичната предметност на експресионизма, съчетана с модерно претворени архаични фолклорни комплекси. Салонно красивата поетична образност, рационалната и рафинирана школка отстъпваха място на делнично – прозаични представи, метафори и сравнения, на умишлено огрубени синтактични и лексикални форми...” (Аврамов, 1993, с. 11).

Апoteозът на българката, преклонението пред патриархалната вселена на селските труженици, които са знакови за творчеството на Владимир Димитров – Майстора, открояват художествени кодове, същностни и за творческия свят на Йордан Йовков. „Миролюбивото военно творчество” на Майстора сродява отново хуманистичните послания на двамата именити творци в ролята им на хроникьори на подвига от драматичните военни години.

Необятната вселена на художника Иван Милев ни отвежда в народните предания, които подхранват и магичната проза на Николай Райнов – още един пример за творец, който отпраща художествените си послания и със силата на словото и с красотата на зримите образи. Впрочем, в артистичната самоличност на Иван Милев се вписват и поетичните опити, които обогатяват представата за креативния диапазон на този знаков за разглеждания период творец. Ярката ансамблова личност на Гео Милев, който на страниците на списанията „Пламък” и „Везни” прокламира идеи, ярко контрастиращи със символистично – сецесионната естетика, е още един ярък пример за органичната спойка между двете изкуства. Това съдържателно ядро може да намери силна поанта и в делото на Сирак Скитник – другият ветеран, оцелял по чудо в битките, комуто съдбата подарява две десетилетия след трагичната гибел на Гео Милев, в които той осъществява с впечатляваща пълнота многоголямо между изкуствата. Художникът и изкуствоведът, радетел българското изкуство да отхвърли „заучената усмивка на академичната живопис”, превръща поетичните опити от младостта си в изострена чувствителност към силата на художественото слово, която знаково определя дейността му като създател и пръв ръководител на Българското национално радио. Същевременно Сирака, както го титулува софийската

бохема, в чиито среди художници и писатели активно общуват, взаимно оплодотворявайки търсенията си, е ярка обединителна личност във време на изострен социален антагонизъм. В този времеви интервал майсторите на портретната живопис Стефан Иванов и Дечко Узунув увековечават ликовете на поетесите Дора Габе и Елисавета Багряна, ознаменувайки със своите живописни шедеври появата на българката сред водещите творци в родната литература.

В периода на творчески подем между двете световни войни дипломираният живописец Илия Бешков започва активните си изяви на художник, свързан със словото. Карикатуристът Бешков умножава въздействието на своите творби с ударната сила на надслова, който отключва тяхното въздействие в хетерогенната семантична тъкан на печатните страници. Като осмисля тези връзки бъдещият педагог ще открие пределния обем от възможности за качествен синтез при постигането на мащабните образователни цели, неосъществими в отделно възприеманите образователни зони на художественото слово и изобразителното изкуство. Стойността на „Словото на Бешков“ може да бъде осъзната както в прякото общуване с издадените текстове, така и в осмислянето на приносите му като художествен педагог. Сам оставил ярка дияра в утвърждаването на художествената илюстрация като незаменим „рисунков съпровод“, усилващ посланията на словото, Бешков е учителят, който подготвя мнозина от най – значимите автори в тази гранична зона между двете изкуства. От ателието по илюстрация в Художествената академия, създадено от него, излизат Христо Нейков, Борислав Стоев и Иван Кьосев. Целокупното творчество на тези именити майстори обхваща огромно пространство с впечатляващ жанров диапазон и литературна география – факт, който умножава резонанса на Бешковия творчески принос.

Едно от важните послания в тази разработка е заключението, че съприкосновението с делото на първомайсторите в българската художествена илюстрация може да бъде органична част от академичните курсове по българска литература. Един христоматийен сборник, съпътстващ подобен университетски цикъл, би могъл да обедини знаковите творци в този художествен раздел и книгите, които благодарение на тяхните артистични завоевания добиват стойността на художествена творба с цялостното си графично въздействие. Към

посочените имена родното изкуствознание прибавя Любен Зидаров, който с великолепните си илюстрации към „Български народни приказки“ на Николай Райнов и линогравюрите, вдъхновени от поезията на Яворов внася своя значим принос в съкровищницата на българската пластична култура. Поанта в разглежданото смислово ядро формира огромният творчески принос на Борис Ангелушев за утвърждаването на художника като равностоеен партньор в естетическото пространство на книгата. Атанас Стойков, авторът на най – мащабното изследване върху неговото художествено наследство припомня възгледа на твореца, че „... художникът илюстратор не е обикновен коментатор на писателя... той влага много от себе си, като обогатява неговите образи и ситуации, прибавя нови черти към тях.“ Неговото крупно дело като илюстратор и оформител обхваща близо четири десетилетия, в които той илюстрира не само книги, но и текстове, вградени в периодични печатни издания. Вглеждането в делото на Ангелушев би помогнало на литераторите да осъзнаят и приноса на художника в графичния живот на буквения знак, който обединява в органично цяло изкуствата на шрифта и калиграфията. Именно в органичното единение на наборни форми и спонтанно и експресивно изградени знаци, кореспондиращи с размаха на илюстрациите, които художникът съгражда с неподражаема свобода, се крие непреходното ансамблово въздействие на книгите, възпитали няколко български поколения. 170 – годишнината от рождението на Иван Вазов е поводът да припомним на бъдещите учители по литература високите художествени образци, които създава Ангелушев, извисявайки до безспорен връх изкуството, вдъхновено от патриарха на българската литература, след вълнуващото начало, което поставиха Мърквичка, Митов, Обербауер и Пиотровски.

След христоматийните примери да трябва да бъдат включени заради безспорните си приноси и респектиращ творчески обхват като художници на книгата и Иван Кирков, Румен Скорчев и Петър Чуклев. Достатъчното отстояние във времето и сериозните изкуствоведчески изследвания, посветени на тези автори, дават основание да бъдат включени в подобна селекция със статута на безспорни имена в канона на българската пластична култура.

Настоящата разработка няма стремежа за изчерпателност в обозначаването на възможните съдържателни ядра, обогатяващи

хронологичната навигация. Като заключително ударение ще бъде въведена темата за артистичните родословия, обединяващи литературни творци и художници. Новото съприкосновение с мащабната личност на Николай Райнов в този контекст ще въведе паралелните портрети на неговите синове: писателя, изкуствоведа и философа Богомил Райнов, и скулптора със световна слава Боян Райнов. Многопосочният диалог между ваятел и поет се разгръща и в още едно впечатляващо паралелно представяне – на братята Любомир и Атанас Далчеви. С прибавянето на третия брат, архитекта Борис Далчев, се изправяме пред впечатляващ културен феномен. Тримата постигат безспорни върхове в литературата, пластичните изкуства и архитектурата, като постиженията на ваятеля и поета се радват на изключително световно признание. Дора Бонева, едно от ярките имена в артистичната генерация, чиито всеотдайни творчески усилия разчупват догматичните окови през 60 – те години на XX в., е съпруга и вдъхновителка на поета Любомир Левчев. Неговият живописен портрет заема достойно място в галерията с ликови на именити литературни творци. Портретът на техният син, поета и преводача Владимир Левчев, също е сред най – високите артистични завоевания на художничката. Един финален щрих в набелязаната стратегия насочва вниманието към богатото живописно творчество на белетриста Ивайло Петров, който тепърва ще бъде оценен по достойнство за изявите си на художник с впечатляваща самобитност. Безспорният му статут на класик в художественото слово изненадващо ще се свърже по вълнуващ и запомнящ се начин за бъдещите литератори, с художествените му търсения като живописец, освободен от оковите на академичните канони.

Основните идеи в тази разработка са формулирани, както вече бе посочено, в дълголетното педагогическо общуване със студентите, на които предстои да бъдат първите надеждни навигатори в необятното пространство на българската литература. Началните учители биха могли да осъществят качествен синтез, който уплътнява възприемането на словото посредством съпровода на художественото изображение. Макар и по редки, контактите със студенти от специалност „Българска филология”

също дават основание да бъдат направени изводи за правомерността на академични стратегии, основани върху синергичното въздействие на двете изкуства. Особен интересен, в тази посока, е обменът със студентите от специалност „Българска филология и история”. Диалогът с тях открий значимостта на подхода, който променя възприятието на творческата личност, поставяйки ударение върху приноса на българските писатели и художници като „строители на съвременна България”. В този контекст образователните дефицити, с които ни сблъсква битието на академични преподаватели, изглеждат отстранени чрез генерирането на идеи за качествен синтез, който би превърнал учителя в литература в надежден водач в по-широк културен ареал. Именно преподавател с такъв академичен профил би бил в състояние да издигне ориентири, които ще неутрализират тревожното отсъствие в един продължителен отрязък от обучението в гимназиалната степен, тъй важен при съграждането на стабилна ценностна скала.

Литература

1. Аврамов Д. 1993. Диалог между две изкуства
2. Аврамов Д. 2014. Българските художници
3. Кларк К. 1977. Цивилизацията
4. Кортенска М. 2008. Културната мисия на кръга „Мисъл”
5. Стойков А. 2003. Борис Ангелушев

Bibliography

1. Avramov D. 1993. Dialog mezhdu dve izkustva
2. Avramov D. 2014. Balgarskite hudozhnitsi
3. Klark K. 1977. Tsivilizatsiyata
4. Kortenska M. 2008. Kulturnata misiya na kraga „Misal”
5. Stoykov A. 2003. Boris Angelushev

Телефон за връзка: 0899947148
e-mail: begart@abv.bg



УЯЗВИМОСТТА НА НЕПРИДРУЖЕНИТЕ МАЛОЛЕТНИ И НЕПЪЛНОЛЕТНИ ЛИЦА, ТЪРСЕЩИ МЕЖДУНАРОДНА ЗАКРИЛА – ДЕТЕРМИНАНТИ, ПРОЯВЛЕНИЯ, ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА, АЛТЕРНАТИВИ

Даниела Рачева

THE VULNERABILITY OF UNACCOMPANIED MINORS SEEKING INTERNATIONAL PROTECTION – DETERMINANTS, EXPRESSIONS, CHALLENGES, ALTERNATIVES

Daniela Racheva

ABSTRACT: The article presents a theoretical overview of some of the most common circumstances determining the particular vulnerability of unaccompanied children and youth seeking international protection. Opportunities and alternative approaches for overcoming the problems and challenges of their resocialization in the host country, applied by specialists in Europe and the world, are presented. The author's goal is to familiarize the Bulgarian pedagogical community with the problems of this specific group of children; with the difficulties they experience in adaptation and integration as a result of the traumatic migrant experience; with the possibilities of enriching the practices for resocialization of unaccompanied children in Bulgaria. The expectations are aimed at promoting the active school and extracurricular participation of pedagogical specialists in the development of methodologies and individual plans for personal development of such children and youths, in their practical work related to pedagogical inclusion, retention in the school education system and active social inclusion of unaccompanied migrants children.

Key words: unaccompanied children, refugees, migrants, asylum seekers, international protection

Въведение

В последните няколко години светът е изправен пред безпрецедентни по своя мащаб вълни от принудителни разселвания на хора. Данни от официалните доклади на БКБООН красноречиво показват, че „броят на хората, принудени да напуснат домовете си, се увеличава всяка година през последното десетилетие и достига най-високото си ниво откакто се води статистика“. В подкрепа на тази констатация се посочва, че „до края на 2021 г. разселените в резултат на война, насилие, преследване и нарушения на правата на човека достигат 89,3 милиона души, което е с 8% повече в сравнение с година по-рано и почти двойно повече от броя преди 10 години“. А „руската инвазия в Украйна, ... и други извънредни ситуации, от Африка до Афганистан и отвъд тези територии, изстреляха тези цифри над драматичния праг от 100 милиона“ души [ВКБООН, 2022,].

Голяма част от тези маси принудително разселени хора са деца. По данни, на УНИЦЕФ, „36,5 милиона деца по света са били принудени да напуснат домовете си в края на 2021 г.“, а броят им се изчислява като „най-

високият, регистриран от Втората световна война насам. Това колосално число „включва 13,7 милиона деца бежанци и търсещи убежище и близо 22,8 милиона деца, които са вътрешно разселени поради конфликти и насилие“ [Национална мрежа за деца, 2022]

През 2021 г. международна закрила в България са потърсили общо 10999 лица, според статистически данни, достъпни на официалния сайт на Държавната агенция за бежанците при МС на Р. България,. От тях 3733 са деца на възраст 0- 17 [ДАБ, 2021 г.], 3172 от които са декларирали, че не са придружени от родител или близък [ДАБ, 2021]

За 2022 година от 20407 молби за международна закрила, 5141 са подадени от деца на възраст 0-17 години [ДАБ, 2022], сред тях - 3348 неприяжени от родител или доверен възрастен [ДАБ, 2022].

Болшинството от подадените молби за международна закрила са от граждани на трети страни, в които се осъществяват военни действия, застрашаващи живота и здравето на населението и респективно - провокиращи принудително разселване на живеещите в засегнатите региони.

Принудителното разселване е травмиращ процес, мъчителен за всички, които са потърпевши от него. Но за децата, той е особено болезнен, оставя трайни следи в съзнанието им, а не рядко е определящ за последващото им развитие във почти всяко отношение. Децата, попаднали в подобни ситуации, рядко имат възможност да се подготвят за напускане на дома, за сбогуване с приятели, за промяна в режима им на ежедневен живот. Те тръгват с малко любими вещи и не винаги – с достатъчно дрехи, обувки и храна. Някои от тези деца заминават заедно със семействата си, често се случва да губят част или всички близки по пътя. Други тръгват да търсят спасение сами – останали без близки или изпратени от своите близки, най-често по нелегални канали за трафик на хора.

Децата, търсещи международна закрила без да са придружавани от „свой родител, настойник или попечител“ (ЗУБ, § 1, т. 4) се определят като „непридружени малолетни или непълнолетни лица, търсещи международна закрила“. В последните няколко години, преобладаваща част от непридружените деца и младежи, търсещи международна закрила в България, са декларирали, че са граждани на Сирия, Афганистан. Техен „основен мотив да бягат“ от страните, в които са израстнали „е, че на 18 трябва да влязат в армията и да убиват хора“ (Димова, 2022)

За да съхрани живота, здравето и развитието на непридружените деца и младежи и да гарантира правата, присъщи им като на всяко друго дете, българската държава, в лицето на ДАБ, ДАЗД и Националното бюро за правна помощ, се ангажират пряко при регистрирането им и настаняването им в т.нар. Сигурни зони за непридружени малолетни и непълнолетни в Регистрационно-приемателните центрове; при определянето на най-добрия интерес; при назначаването на представител на детето в най-кратък срок, след постъпване на молбата за закрила; в разглеждането на случаите до получаване на официално решение за статута на пребиваване на всяко дете и във включването му в държавната образователна система на страната.

Обстоятелства, детерминиращи особената уязвимост на малолетните и непълнолетните лица, търсещи международна закрила

Непридружените малолетни и непълнолетни лица, търсещи международна закрила се деца и младежи в особено уязвимо положение. Тяхната особена уязвимост произтича на

първо място от факта, че са деца и като такива, те се нуждаят от родителска грижа и подкрепа, която в подобни случаи липсва. Законът за закрила на детето определя деца, живеещи или попаднали в подобно положение като деца „в риск“ – също като тези, „чиито родители са починали, неизвестни, лишени от родителски права или чиито родителски права са ограничени, или детето е останало без тяхната грижа“ (ЗЗкрД, Допълнителни разпоредби, § 1, т.11 а). За такива деца съществува реална опасност да станат „жертва на злоупотреба, насилие, експлоатация или всякакво друго нехуманно или унижително отношение или наказание“ (ЗЗкрД, Допълнителни разпоредби, § 1, т.11 б), вследствие от което да настъпят трайни увреждания във „физическото, психическото, нравственото, интелектуалното и социалното“ им развитие (ЗЗкрД, Допълнителни разпоредби, § 1, т.11 в).

В Ръководството на Европейската служба за подкрепа в областта на убежището, предназначено за уеднаквяване на стандартите за приемане на непридружени деца в Европейския съюз, се подчертава, че „непридружените деца, като особено уязвима група, се влияят по-лесно от заобикалящата ги среда“. Специално внимание се отделя на „непридружените момичета“, които „може вече да носят отговорност за полагането на грижи за свои собствени деца“, както и на такива „изложени на риск от принудителен или преждевременен брак“ с цел защита „от по-нататъшно сексуално насилие“. А. Кръстева определя тази група младежи като „юношите, които бягат от своите семейства и/или местните традиции“ (Кръстева, 2014, стр. 250).

Особено уязвими на злоупотреби и посегателства са и „непридружените деца с увреждания“, както и тези със специфична „сексуална идентичност, сексуална ориентация или изразяване на пола принадлежност“, тъй като са изложени на висок риск да станат жертви на насилие (Европейска комисия, „Съобщение на Комисията до Европейския парламент — Закрилата на децата мигранти“, 12 април 2017 г., COM (2017) 211, final, В: Ръководство на ЕАСО... 2018, стр.7). Но не по-малко уязвими са и онези, които попадат в други „категории“, сред които са „изгнаниците,... които бягат от войни, етническо и религиозно преследване“; „юношите, пратени от семействата си“, за „да започнат да работят и да издържат семействата си“; „експлоатираните...трафикираните юноши, подложени“ най-разнообразни

форми на експлоатация; „бягащите ...от семействата и от институциите, които трябва да се грижат за тях“ деца, живеещи по улиците на градовете и мегаполисите на Европа. (Кръстева, 2014, стр 249 – 250).

Статистическите данни, публикувани от национални и европейски институции, показват ясно тенденция на нарастване на броя на децата и младежите, търсещи международна закрила в световен мащаб. Особено тревожен за Европа е нарастващият брой на тези, които не са придружени от родител или доверен възрастен, и идват от т.нар. „трети страни“. Тези тенденции наложиха „закрилата на децата мигранти, и особено на непридружените деца, както и това да се гарантира зачитането на висшия им интерес, независимо от статута им и на всички етапи на миграцията“ да се превърне в „приоритет за ЕС“ (Европейска комисия, „Съобщение на Комисията до Европейския парламент — Закрилата на децата мигранти“, 12 април 2017 г., COM (2017) 211, final, В: Ръководство на EASO, 2018, стр.7).

Обстоятелства, утежняващи уязвимостта на малолетните и непълнолетните лица, търсещи международна закрила

1. „Невидимостта“ на непридружените малолетни и непълнолетни, търсещи международна закрила

„Хората, които напускат принудително своите страни, но още не са получили бежански статут, са търсещи убежище. ...Огромен е броят на търсещите убежище, но едва от 1% до 4,5% от тях успяват да получат статут в европейските държави“ (Кръстева, 2014 г., стр.34). Това заключение е валидно и за непридружените деца и младежи, търсещи международна закрила.

Изхождайки от принципа за съблюдаване на най-добрия интерес на детето, една част от тях получават бежански статут и придобиват правото да се съберат със своите семейства на територията на съответната държава. На други, отново позовавайки се на същия принцип, този статут бива отказван, вследствие от което те подлежат на връщане в държавата си на произход. Опасенията на децата и младежите от получаването на отказ за предоставяне на статут от държавата, през която преминават или в която вече са регистрирани, и от последващите действия, свързани с това решение, са сред основните причини за присъединяването

им към групи и канали за нелегален трафик на хора и продължаване на миграционното им придвижване до друга държава. Такава практика се наблюдава и при регистрирани и подали молби за убежище в България младежи. Заключениета на Л.Ауанис, председател на Съвета на жените бежанки в България, потвърждават тази констатация. Основавайки се на своя опит в реализирането на социални проекти, свързани с работа с непридружени малолетни и непълнолетни, г-жа Ауанис споделя, че за „непълнолетните афганистанци голямата цел е да преминат през България и да стигнат до Западна Европа, защото знаят, че у нас почти няма шанс да получат статут“. Според нея, отказът на статут на тези деца и младежи не рядко е резултат от недооценяване на факта, че в родната им държава „над главите им падат бомби и вероятността да се лишат от живота си е доста по-голяма, а в Афганистан, талибаните могат да ги вземат и подготвят за войници“. [Ауанис,2023]

Отказът на бежански или хуманитарен статут на търсещите международна закрила малолетни и непълнолетни ги превръща практически в доброволни незаконни мигранти – такива, каквито са икономическите мигранти, и създава реални условия за виктимизация на младежите в последващите отказва етапи. Констатациите, касаещи обстоятелствата, утежняващи уязвимостта на непридружените деца и младежи, на които е отказан статут, до които достигат специалисти от Института по криминология на Йерусалим, изучавали гръцкия опит показват, че „определянето на непридружените малолетни и непълнолетни, търсещи международна закрила като доброволни мигранти оставя много от тях изложени на насилие и малтретиране както от страна на държавни (напр. полиция, социални служби, служители по миграцията), така и от недържавни (работници на НПО) субекти. Тези обстоятелства тласкат непълнолетните към „невидимост“, което от своя страна допълнително утежнява тяхната уязвимост към незаконни и престъпни дейности“, в резултат от което „те често се включват или въвличат в порочния кръг на престъпни банди, контрабанда, трафик, сексуална експлоатация и отвлечане“ (Kovner, Zehavi, Golan, 2021, p.1744-1767).

Подобни обстоятелства превръщат в „невидими“ и непридружените малолетни и непълнолетни, настанени, но своеволно напуснали Сигурните зони в РПЦ-е в България. За тях впоследствие липсва достоверна

информация по отношение на здравословното им състояние, местонахождение, условия на живот, начин за прехрана, условия на битуване и пр..

2. „Прикачено попечителство/настойничество“

Друг род утежняващи уязвимостта обстоятелства са свързани с практики, при които „непридружените непълнолетни момичета, както и по-малки деца често остават "невидими" и трудно се идентифицират, защото биват "прикачвани" към възрастен роднина - чичо, братовчед, дори съпруг, когато става дума за ранни, насилствени бракове“, споделя Д. Йовчева от УНИЦЕФ. [Йовчева, 2023]. Причината за подобни практики е “разпространено твърдение“ „сред някои бежански общности (например афганистанци, кюрди)“, че „родител в затруднение може устно да повери детето си на приятел, който неопределено време да полага грижи до отпадане от уговорката“. Социални работници и експерти по приема в ДАБ споделят, че са се “сблъскали с изненада от страна на бежанци“, че оторизираните власти “се интересуват от техни непридружавани непълнолетни и малолетни роднини” (Калчева, Ст. Непридружените деца – бежанци – нормативна база, практика, нерешени проблеми, 2001, В: Чавдарова – Костова, 2005, р.13-32).

С напредването на технологиите, спомагачи преноса на информация, от които се възползват и всички участници в процеса на миграция, подобен род обяснения и практики по-рядко се срещат, но още могат да бъдат открити, въпреки целенасочените усилия за прикриването им. Резултат от подобни действия, например, са причина непридружени, прикачени към възрастни, малолетни и непълнолетни да попадат в поделенията на МВР за задържане на незаконни мигранти, вместо да бъдат настанени в Сигурни зони и с техните случаи да се заемат съответните специалисти и институции.

Разработените ръководства за интервюиране и наблюдение на търсещите международна закрила от различни правителствени и неправителствени организации в последните няколко години, в голяма степен спомагат за навременното констатиране на непридружеността и уязвимостта на децата и младежите и за насочването на грижата за тях към съответните институции. Подобни насоки, например, могат да бъдат открити на сайта на

„Националният механизъм за насочване и подпомагане на жертви на трафик“, разработен в рамките на проект ACTIVETE от Асоциация „Фондация Анимус“. Достъпната информация по отношение на същността, проявленията и последствията от трафика на хора, както и индикатори и „показатели, свързани с престъпните действия спрямо“ жертвите на трафик дава възможност на специалисти и експерти от различни сфери, имащи отношение към детската миграция, лесно да разпознават непридружеността при деца и младежи и да предприемат адекватни действия за преустановяване на участието им в подобни мрежи и практики, с които и „прикаченото попечителство“ в нередки случаи се свързва.

3. Травматичният опит

„Всяко едно дете, докато стигне до България преминава през различни неща, всяко е с различна съдба. Едно е да дойдеш от Сирия, друго е да дойдеш от Афганистан. Дори, когато тръгват от едно и също място, те имат различни спирки, траещи понякога с години. Те идват изпълнени със страх, с гняв, с различни типове емоции“, споделя в интервю за БНР Ал. Чобанова от Каритас България [Чобанова, Ал., 2023]

Съвкупността от негативните емоции и преживявания на децата и младежите принудителни мигранти, преди, по време на и след миграционното пътуване се определя като „травматичен опит“. При непридружените деца и младежи този опит е детерминиран най-вече от:

- раздялата със семейството, дома и близките – „прекъсването на семейните връзки и невъзможността на семейството да изпълнява функцията си да осигурява безопасност и стабилна среда за развитие “ (Kozhouharova, N., Bruno, G., Ferrantini, A. et al., 2020, стр. 48.); липсата на непосредствена „емоционална свързаност с родителя“ и невъзможността за удовлетворяване на „желанието на детето да е част от света на възрастния“ и възрастния да е част от неговия свят, да споделя преживяванията му, да го напътства и да защитава неприкосновеност му, са в основата на трайно закрепващите се в съзнанието на тези деца усещания за нестабилност, непълноценност, страх и недоверие в околните. (Николова, 2019, с 630-636)

- тежките условия и начините за придвижване - в голяма част от регистрираните

случаи, непридружени малолетни и непълнолетни от трети страни, пристигат на територията на страната по нерагламентирани пътища и начини – преминават през държавните граници, чрез преодоляване на съоръжения за гранична и брегова охрана; след продължително пътуване – с превозни средства и/или продължително ходене пеша; след престой и нощуване в гори, пустеещи местности, изоставени постройки и др.; изложени на различни метеорологични въздействия – студ, сняг, дъжд, жегата и пр.; включени или присъединени към групи от напълно или не достатъчно познати – възрастни или връстници.

- лоши материално-битовите условия, изразяващи се в недостатъчност или липса на подходящо облекло, обувки, храна, вода, лекарства, санитарни и хигиенни средства по време на пътуването; липса на медицинска грижа и лечение за болни или наранени; липса на нормални и безопасни условия за отдих и нощуване.

- общностните и културни особености при взаимоотношенията в пътуващите групи, свързани със съблюдаване на социална и възрастова йерархичност и произтичащите от нея правомощия, изразяващи се обикновено в пренебрегване и/или незачитане на правата и достойнството на по-малките.

- преживяно или наблюдавано насилие и унижение, проявено от спътници, трафиканти, каналджии, органи на реда и др.

- загуба на близки, приятели или роднини – както преди началото на миграционното пътуване/ в страната на произход, така и по време на пътуването - вследствие от преумора, инциденти, насилие, болести и др..

- културният шок – невладее на местния официален език за комуникация, непознаването на правилата и нормите за социално функциониране в приемащите държави, липсата на ясни ориентири за адекватно поведение в приемащите общности.

- Негативното отношение на приемащите общности към мигрантите, предразсъдъчно и стереотипно третиране на мигрантски групи; дискриминиране, подценяване, маргинализиране.

Травматичният опит, нарупан преди и по време на миграционното пътуване от децата и младежите, е съпътстван и последван от редица психологически проблеми, изразяващи се в:

- „При по-малки деца – страх, вкопчване в определен възрастен, тревожност при раздяла, плач, викове или хленчене, хиперактивно поведение или ступор, връщане към поведение от по-ранни етапи като смучене на палеца, несъзнателно сексуално поведение (в случаи на сексуално насилие) и други.

- При юношите – нарушения на съня, злоупотреба с алкохол и вещества, агресивно, провокативно, деструктивно и неуважително поведение, целенасочено съблазнително и сексуализирано поведение, физически оплаквания, депресивни състояния, силна нужда от независимост и себеизразяване, отказ да се поеме отговорност за бъдеще, цинизъм и недоверие в другите, хранителни разстройства, самонараняване, суицидни мисли, когнитивни затруднения, свързани с паметта, концентрацията, разбирането и други“. (Kozhouharova, N., Bruno, G., Ferrantini, A. et al., 2020, стр. 48)

Възможности за овластяване на непридружените малолетни и непълнолетни, търсещи международна закрила

„След месеци на несигурност къде ще бъдеш утре, какво очакват и очакват ли изобщо нещо от теб днес“, непридружените деца и младежи се нуждаят от „постигането на известно усещане за нормалност“, от „връщане на контрол над живота им“, от „припомнянето как да бъдат деца и младежи“, от осмисляне на „идея за наличието на „утре“, за което могат да мислят и работят“ без да се страхуват за живота си. За да бъде постигнато всичко това, решаващо значение има комуникацията с възрастен, тъй като „децата се чувстват самотни, без значим възрастен, с когото да разговарят“, с когото да споделят „техните планове и надежди и какво могат да направят, за да станат те реалност“. (R. Raikova, In: Kazasowa, Hristova et al., 2021). Очакванията и нуждите на непридружените деца и младежи са същите като на всички останали деца - „да се вглеждат и вслушват в тях, да си даваме сметка за техните емоции, мисли, страхове, надежди, да търсим мнението им, да се интересуваме от живота им, да имаме търпение да ги изслушваме и други прояви на нормални отношения между хората“ (пак там). Естеството на нуждите на тези деца и младежи предполага взаимодействие с педагогическа насоченост, което да бъде осъществявано съвместно с педагогически специалисти със съответната педагогическа подготовка. И до момента такъв тип

дейности се осъществяват от социалните работници в поделенията на ДАБ, чиято численост и ангажираност не дава възможност за ежедневна индивидуална комуникация с всяко едно от децата и за съответна на нуждите им педагогическа подкрепа.

Проекти, като "Подкрепа за бъдеще", разработен и реализиран от Каритас и „Съветът на жените бежанки в България“, включват педагогически ориентирани дейности и чувствително подпомагат усилията на социалните работници и служителите в Регистрационно-приемателните центрове за постигане на усещане за сигурност и нормалност в живота на децата. Подобни проекти се фокусират както върху нуждите от подкрепа на придружените, така и на непридружени малолетни и непълнолетни и допринасят в значителна степен за социалното и личностното развитие на обхванатите младежи. Дейностите, предвидени за реализиране с децата, са с ясно изразена педагогическа насоченост, но не са ежедневни. Въпреки това, те предоставят възможности за подпомагане на културната адаптация, за мотивиране и подготовка на децата за постъпване в училище, за овладяване на умения за комуникация; за създаване на доверителни отношения както с членове на екипа, така и помежду им. Проекта предоставя възможност и за изучаване на български език - както посредством специално организирани за целта учебни часове, така и посредством други – творчески, образователни и практически дейности.

Овладяването на официалния език е от ключово значение за ежедневната формална и неформална комуникация между хората. Той е от съществено значение за образователното приобщаване на децата мигранти и за задържането им в образователната система на приемащата държава. Практиката показва, че въпреки, че децата значително по-бързо от възрастните усвояват новия за тях език, и при тях е нужно време, постоянство, търпение и системна педагогическа подкрепа, за да се достигне желаната за свободна комуникация степен на говорене и писане. Опитът на английски специалисти, изучавали възможностите за улесняване на усвояването на официалния език от деца мигранти показва, че съществуват възможности, които позволяват на децата „значително по-бързо да научават чуждия за тях език чрез различни контексти, като участие в спорт, доброволчество и други обществени проекти“. Като „особено ефикасни“ се определят и „театъра и драмата“,

тъй като спомагат за „изграждане на самочувствие; за „изразяването на емоции“ и изграждането на „увереност в говоренето на чужд език“; за развитие на „умения за устояване на предизвикателствата“, за „справяне с преходите, свързани с юношеството“, за „разширяване на пространствата на принадлежност“ и пр. (Codina, Szenasi, 2022).

Българският и международния опит показват, че непридружените деца и младежи, освен всичко друго, имат и изключително голяма потребност да бъдат възприемани като личности. Поради това, проявата на крайна снизходителност и фокусирането предимно върху уязвимостта им, не рядко се оказва възпрепятстващо социалното и образователното им приобщаване. В някои случаи системното щадящо отношение провокира развитието на усещане за „миграционна задължениост“, изразяваща се в „задължение да се демонстрира благодарност, на фона на наблюдения и чувства на недоволство и несъгласие“ (Codina, Szenasi, 2022). Подобен тип прояви възпрепятстват откровената комуникация и ефективното взаимодействие с непридружените деца, намаляват мотивацията им за активно участие в социализиращи и развиващи дейности и подпомагат развитието на пасивно потребителско поведение. Ето защо е важно да не се пренебрегва „факта, че са преживели всичко в родната си страна и след това са преживели пътуването до така наречената „безопасност“, и това ги е превърнало в „изключително издръжливи млади хора“(пак там). Подходът „вие сте непридружено дете, търсещо убежище, следователно сте уязвими“ и не можете да се справите сами, е неудачен (особено при деца, които са физически здрави) и се възприема като „етикет, ...неуважение, покровителствено“, а в много случаи се оказва, че това „и не е вярно“. (Fox, Paradies, 2019).

Заклучение

Безспорно, обстоятелствата, детерминиращи особената уязвимост на непридружените деца и младежи, търсещи сигурност и закрила по пътищата на миграцията, стоят в основата на затрудненията, възпрепятстващи ресоциализацията и образователното им приобщаване. Чуждестранния опит показва, че познаването на съпътстващите непридружената детска миграция проблеми от педагогическите специалисти, училищни психолози, социални работници и всички, имащи отношение към грижата и закрилата на тази толкова

специфична група деца, спомога в значителна степен прилагането както на добре познати в педагогическата теория и практика подходи, каквито са индивидуалния и холистичния, така и на актуалния за съвременните динамични социални условия, компетентностен подход, при разработването на адекватни на техните нужди и проблеми планове и програми за личностна и социална подкрепа. Тези подходи естествено предполагат както „координираност и сътрудничество между различни професионални сфери“ и интервенциране „едновременно в няколко основни направления“ (Chavdarova-Kostova, 2023, p. 55-56), така и наличие на комплекс от професионални компетентности на всеки специалист, участващ в прилагането им.

Към момента, с ресоциализиращи дейности за непридружени малолетни и непълнолетни, търсещи международна закрила в България са ангажирани предимно социални работници и доброволци. Участието на педагогически специалисти в процеса на ресоциализация на тази група деца и младежи в България се свежда до реализиране на периодични срещи в РПЦ, целящи насърчаване на включването в образователната система и такива, осъществявани (с малки изключения) в образователните институции. Тази практика не създава условия за задълбочено изучаване както на специфичните педагогически нужди и потребности, така и на потенциалните възможности на непридружените малолетни и непълнолетни мигранти, и, респективно – за създаване и усъвършенстване на педагогически методики за ресоциализацията им, адекватни на условията в българската действителност. А тенденциите на нарастване на броя на този контингент деца и младежи в нашата страна, налага все по-осезаемо необходимостта от разработването на специално насочен към нуждите им, педагогически инструментариум.

Бележки:

1. ВКБООН: Броят на принудително разселените хора в световен мащаб достигна нов рекорд, 16 юни 2022, достъпен на: <https://www.unhcr.org/bg>

2. Национална мрежа за деца, Близо 37 милиона са децата бежанци по света, 17 юни 2022, достъпно на: <https://nmd.bg>

3. ДАБ, Брой лица потърсили закрила през 2021 г.

4. ДАБ, Молби за закрила на непридружени малолетни и непълнолетни лица от 01/01/2021 до дата 31/12/2021

5. ДАБ, Брой лица потърсили закрила в периода от дата 01/01/2022 до дата 31/12/2022

6. ДАБ, Молби за закрила на непридружени малолетни и непълнолетни лица от 01/01/2022 до дата 31/12/2022

7. Ауанис, Л., Непридружените: Увлечени по мечтата си за Европа, стотици деца бежанци "изчезват" в България, интервю на Д. Николова за БНР, публикувано на 18.04.23, достъпно на: <https://bnr.bg/varna/post/101800587/nepridrujeni-te-uvlecheni-po-mechтата-si-za-evropa-stotici-deca-bejanci-izchezvat-v-balgaria>

8. Йовчева, Д. Непридружените: Увлечени по мечтата си за Европа, стотици деца бежанци "изчезват" в България, интервю на Д. Николова за БНР, публикувано на 18.04.23, достъпно на: <https://bnr.bg/varna/post/101800587/nepridrujeni-te-uvlecheni-po-mechтата-si-za-evropa-stotici-deca-bejanci-izchezvat-v-balgaria>

9. „Проект ACTIVATE – EnhAnCing the anti-Trafficking Identification, preVention and support mEchanisms“ е проект, финансиран по програма “Убежище, миграция и интеграция” на Европейска комисия, който има за цел да допринесе за премахване на трафика на хора и за подкрепа на жертвите чрез засилване на дейностите по идентификация, превенция и механизми за подкрепа при случаи на трафик на хора, със специално внимание на жертви на трафик с цел сексуална експлоатация“ – повече информация на: <https://animusassociation.org/en/activate-enhancing-the-anti-trafficking-identification-prevention-and-support-mechanisms>

10. Чобанова, Ал., Непридружените: Увлечени по мечтата си за Европа, стотици деца бежанци "изчезват" в България, интервю на Д. Николова за БНР, публикувано на 18.04.23, достъпно на: <https://bnr.bg/varna/post/101800587/nepridrujeni-te-uvlecheni-po-mechтата-si-za-evropa-stotici-deca-bejanci-izchezvat-v-balgaria>

11. Такива образователни дейности се осъществяват в училищата, в които са обхванати и в които се задържат/ не отпадат непридружени деца, на възраст до 16 г.. За тези, на възраст 17 – 18 години, няма механизъм, който да ги задължи да продължат образованието си, тъй като не са във възраст, в която подлежат на задължително училищно образование.

Включването им в образователната система е възможно само тогава, когато те сами заявят желание за това.

Литература

1. Dimova, D., 2022 V Bulgaria ima sramno netchoveshko otnoshenie kum nepalnoletnite bejanci ot Blizkia iztok, In: Blok Pravosudie, Nacionalna mrezja za deca, 21.07.2022: <https://nmd.bg/> (bul.)
2. Fox, B., Paradies, Y. Youth sport and community segregation: a study of kids' participation in Australian rules football and soccer clubs in an Australian community -In: *Race Ethnicity and Education*, Volume 23, 2020 - Issue 5, Pages 732-746, 2019: <https://www.tandfonline.com/journals/cree20>
3. Zakon za zakrila na deteto, posledno izmenenie I dopulnenie -avgust 2022 (bul.)
4. Zakon za ubezjishteto I bejancite, posledno izmenenie I dopulnenie - April, 2022 (bul.)
5. Kazasova, M., Khristova, Z., Ankova, V i dr. Naruchnik s dobri praktiki i nasoki za efektivno vklyuchvane na detsa bezhantsi i migranti v obrazovatelna sistema, Karitas Sofiya, 2021: [narchnik-za-detsa-bezhantsi-i-migranti-20211108-compressed.pdf](#)
6. Kodina, D., Senasi, J. Educational provision for newly arrived unaccompanied sanctuary seekers aged 15–16, In: *International Journal of Inclusive Education*, 11 mars 2022: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2022.2048101>
7. Kozhouharova, N., Bruno, G., Ferrantini, A. et al., *Guide of Typologies*, Asylum, Migration and Integration Fund, project „ACTIVATE”, 2020, стр. 48, достъпен на: <http://animusassociation.org/wp-content/uploads/2022/12/ACTIVATE-Guide-of-Typologies.pdf>
8. Kovner, B., Zahavi, A., Golan, D. Unaccompanied asylum-seeking youth in Greece: protection, liberation and criminalisation, in: *The International Journal of Human Rights* Volume 25, 2021 - Issue 10, Pages 1744-1767: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13642987.2021>
9. Krusteva, A. *Ot migratia kum mobilnost: politiki i patishta*, izd. NBU, Sofia, 2014
10. Nikolova, Y. Rolia na semeistvoto za sahraniavane na nacionalnata identitshnost spored studentite v konteksta na procesite na globalizatsia, In: Sbornik dokladi ot mezhdunarodna nauchna konferencia „Vzaimodejstvie na prepodavatelii i studenta v usloviata na universitetskoto obrazovanie: teorii, tehnologii, upravlenie”, Kiten, 2019 (bul.)
11. European Asylum Support Office, *EASO Guidance on reception conditions for unaccompanied children: operational standards and indicators*, 2018: <https://euaa.europa.eu/sites/default/files/Guidance-reception-unaccompanied-children-standards-and-indicators-BG.pdf>
12. Chavdarova-Kostova, S. *Pedagogikata v nachaloto na XXI v. - prioriteti i tendentsii za razvitie*, Univ. Izd. „Sv. Kliment okhridski”, Sofiya, 2023
13. Chavdarova-Kostova, S. Sotsialnopedagogicheski aspekti na problema za nepridruzenite detsa bezhantsi, *Pedagogika*, 2005, № 11 (bul.)

Даниела Рачева
СУ „Св. Климент Охридски“
Факултет по педагогика
e-mail: d.racheva@fp.uni-sofia.bg



СОЦИАЛНОПЕДАГОГИЧЕСКИЯТ РИСК ВЪВ ВЪЗПИТАТЕЛНАТА РАБОТА НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА СРЕДА

Елена Дичева

THE SOCIALPEDAGOGICAL RISK IN THE EDUCATIONAL WORK OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Elena Dicheva

ABSTRACT: *The material examines the concept of risks in educational activity and the new direction in the pedagogy, such the interaction with riskology. A classification of risks in educational upbringing work is also given and a risk monitoring is revealed*

Key words: education, modernization of education, sociopedagogical risks, monitoring of socialpedagogical risks as mechanism of their prevention

В отговор на множеството предизвикателства, възникващи в различните функционални сфери на обществото, педагогиката като теория и практика е изправена пред необходимостта от актуализиране на концептуалните си позиции и теоретико приложни подходи по ключовите проблеми на днешното обучение и възпитание на подрастващите поколения и готовността им за бъдеща реализация. Действащите в съвременното икономически и обществено-политически модел, взаимоотношения, правила и ред в социума определят напълно различни, в сравнение с предходните години изисквания към възпитателната система, социалната среда, подготовката и компетентността на педагогическите специалисти за възпитателна дейност, към организацията и особено резултатите на тяхното обучение в системата на университетското и допълнителното професионално образование и квалификация. Случващите се постоянни промени в обкръжението и околния свят — системни и резки, неравномерни и непредвидими изменят силно жизнените ориентири и позиции, създават и очертават проблемите на възпитанието и социализацията на подрастващите и младите хора като злободневни и актуални не само в педагогически, но и в социален план въобще. Естествено тези предизвикателства поставят въпроси и обръщат внимание, налагат особена ангажираност и прецизност по отношение оценката за ролята и мястото, качеството и резултатите от дейността на педагозите и възпитателите за

личностното развитие и формирането на подрастващото поколение в успешната им реализация не за „днес“, а за „утре“. Онова „утре“, което трудно може да се каже какво ще бъде, но вероятно принципно различно и изискващо естествено други по вид и съдържание компетентности в сравнение с днешните. И в тази връзка е уместно становището на известният руски педагог К.Д. Ушински, възприето като постулат от мнозинството наши педагози още от края на XIX век, който в работата си „Грите елемента на училището“ подчертава, че „...във възпитанието всичко трябва да се основава на личността на възпитателя, защото възпитателната сила се гради и предава само от живия източник на човешката личност. Никакви устава и програми, никакъв изкуствен механизъм на заведението, колкото удачно и хитро да са измислени не могат да заменят личността в хода на възпитанието. Защото без личното и пряко влияние на възпитателя върху възпитаника, проникващо в ума и сърцето, душата и характера му истинското възпитание е невъзможно. Само личността може да въздейства за развитието и определянето на личността, както и само с характер може да се формира характера“. [3]

Естествено, и съвременните педагози, и родителите си дават сметка и разбират трудността и сложностите в изграждането и формирането на личността, във възпитанието на истинския човек, особено в периода на динамична промяна на ценностните ориентации и

идеали, неясната и размита социално-нравствена ориентация на подрастващите, тяхната незряла и инфантилна представа за реалността. Затова в контекста на актуализация на целите, принципите и подходите на социализация и възпитание, реализация на младите поколения в рамките на европейския модел на публична политика и като национална задача законодателна та и изпълнителна власт особено активно и последователно след 2009 г. разработва и поддържа съвременна „младежка политика“, съдържаща се отначало в държавна национална програма, по-късно в две стратегии, с които се стареа да се обхванат различни страни на социализацията и интеграцията на младежта, и на тази основа да се развият предпоставки и възможности за разрешаване на съпътстващите трудности и проблеми за успешното ѝ развитие и благоустройство, създаване на научно изследователска база с методология и теория за възпитанието и социализацията на младежката общност, изграждане и организационно то функциониране на съответна инфраструктура, осигуряване на кадровата подкрепа на възпитателните дейности. В дисертационно изследване, посветено и систематизиращо процесите на създаване, провеждане и развитие на младежката политика у нас след 1989 г., защитено през м. октомври 2021 г. в катедра „Публична администрация“ на Философски факултет при СУ „Св. Кл. Охридски“, авторът Л. Еленкова констатира „формална заявка (разписани и приети документи),..., но силна фрагментираност, непоследователност, дефицити и неизясненост на националната посока в европейския контекст, въпреки наличието на всички предпоставки с начертаните два последователни стратегически пътя“. И на база критичен анализ обосновава „набор от конкретни препоръки за ефективна, модерна и европейски ориентирана национална младежка политика, чието приложение може да подобри ефективността и ефикасността на управлението ѝ в съответните държавни институции и публични политики“, включващ „изграждане на система за научно-изследователска работа, която да обслужва държавата и обществото с информация за младежта и нейното развитие, ... на механизъм за координация и интеграция на дейностите по сектори и ведомства, за мониторинг, измерване и оценка на резултатите и ефектите при изпълнението на заложените мерки“. [1]

Защото днес обществото ни живее в съвсем различен свят, отколкото преди 1020 години.

Кризисните явления и глобалните процеси, протичащи в международното съобщество за сегнаха и промениха системата на взаимоотношения между човека и обществото, промениха самия човек, неговия мироглед, неговите ценности и очаквания, реалности. В съвременните условия на противопоставяне на традиционната духовна и морална йерархия на универсалните човешки ценности, възпита нието на младите поколения в дух на любов и уважение към семейството, близките, родния край и страната, тяхната история, формиране то на гражданското общество, с нов мироглед и морални принципи налагат необходимостта от радикално преразглеждане на средствата и методите за възпитание на подрастващите и младежите в образователното ни пространство.

Процесът на възпитание е взаимен и неговата ефективност и ефикасност често са пряко пропорционални на нивото на психологическа и педагогическа компетентност и професионализъм на педагога-възпитател. Съвременният педагог е изследовател, възпитател, преподавател, тютюр, консултант, организатор и ръководител на проекти, ръководител на детски и младежки обществени сдружения, креативно мислещ, владеещ съвременни методи и технологии за възпитание, развитие и социализация на възпитаниците, техниките на психолого-педагогическа диагностика, способите и методите за самостоятелно конструиране и провеждане на възпитателния процес в условията на специфична социално-педагогическа дейност, чувствителен, внимателен наставник, възприемчив към интересите на обучаемите, открит към всичко ново. В този контекст възпитание то трябва да се разбира като „сложна, многостранна образователна дейност, своеобразен процес на социално наследяване, при който се осъществява предаването и приемането от поколение на поколение на натрупания в хода на историята на човечеството социален опит в най-разнообразните негови измерения (материални и духовни)“ [2], чийто характер, форми и средства се определят от желаните за достигане от самият учител цели, зависещи от своя страна от неговите ценности и мотиви. В световната педагогическа теория и практика все повече се налага прилагането на модели на рефлексивни образователни практики, които са резултат от развитието на психологическите науки и новите дидактични подходи (хуманистичен, личностноориентиран, рефлексивен, ситуативен, комуникативноекспресивен, ценностноориентиран и синергетичен

подход). Независимо от обстояните изследвания за рефлексията от множество чуждестранни психолози и педагози (Дж.Лок, Дж. Дюи, Ед. Клапаред, Ж. Пиаже, Дж. Флейвъл, Л.С. Виготски, П. Я. Галперин, В.В. Давидов, С.П. Рубинщайн, А. К. Маркова и др.) и български автори (П. Николов, В. Василев, Ж.Савова, Г. Бижков, М. Георгиева, В. Милушев и др.) се оказва, че сравнително бавно у нас се разгръщат и реализират рефлексивните педагогически практики въпреки позитивния им ресурс и възможности в подкрепа и стимулиране на социализацията на подрастващите и младите хора в процеса на обучението им в образователна среда. И въпреки засиленият интерес сред професионалните педагози, трудностите и проблемите в прилагането на технологията се дължат основно на страх и неувереност, липсата на достатъчно умения, на самочувствие, готовност и решителност в обосноваване и защита на експерименталния опит за авторска образователна система, убеденост в качеството и предимствата на издиганата позиция, заплахата от множество негативни последици при неуспех и пр. Защото съществува реална връзка между статуса и професионалното развитие на педагога с прилаганите изменения и реформи, нововъведения и модернизацията, които като процеси винаги са свързани с определен социалнопедагогически, иновативен риск, който в бъдеще може да инициира професионално изгаряне или професионални деформации. При това, според отношението си към опасността от риск специалистите могат да бъдат разделени на две категории склонни да избягват или склонни към приемането на риска. Тъй като при вземането на всяко решение е налице „двоен риск“, защото педагогът едновременно застрашава себе си, но излага на риск и възпитаника. Осъзнаването на този факт е от особено значение за недопускане и избягването на неразумния риск като цяло във възпитателната практика. А съвременната наука достатъчно убедително доказва, че ситуацията на несигурност, на опасност и риск е характерна въобще за всички видове професионална дейност и в момента е превърната в норма на живот. От което следва, че при осмислянето и анализа, разчета на вероятните последиците от действията възможността за избор на грешен вариант е почти постоянна опция. Особено в образованието, където резултатите от възпитателната дейност на педагога се проявяват след много години и десетилетия.

От края на XX век понятието „риск“ все повече се разпространява в областта на хуманитарните изследвания в педагогиката, психологията, социологията. В контекста на педагогическата наука рискологията е сравнително ново направление, което изучава поведенческите аспекти на професионалната дейност на педагога, същността на педагогическия риск, общите закони и спецификата на педагогическата дейност в ситуация на неизбежен избор. Въобще, от 60те години на миналия век рискът престава да бъде предмет само на конкретни науки и се превръща в обект на интердисциплинарни изследвания, придобива статус на общонаучно понятие, концепция, широко разпространена в областта на образованието и свързана с появата на несигурност и състоянието на неопределеност, съдържащо едновременно разрушителни и съзидателни аспекти.

По определение рискът представлява възможна опасност или заплаха за неуспех или щета, но той може да бъде и конструктивен, при готовност и желание за противопоставяне с нови възможности и средства, качества и потенциал, добити чрез самоорганизация и самоусъвършенстване, с получаването на допълнителни полезни знания в достигането на желаната цел. А основната част на подобни знания и способности предоставя именно образователната среда. И в този смисъл ясно се проследява връзката между рискологията и педагогиката. Въобще, с определението и признаването на понятието „педагогически риск“ се свързва появата на нов клон на познанието за рискологията като наука, чийто обект на из-

следване са поведенческите аспекти на трудова дейност, качеството на работа на педагога. С други думи, педагогическите рискове са специфичен вид катализатор, източник на формулиране и осъзнаване на проблема за социалната и морална отговорност на педагога за обосноваването и правилността, качеството и ефективността на избрания теоретикоприложен методологичен и дейностен подход при осъществяване на професионалната дейност в практически многообразната и трудно предвидима образователна среда и реалност.

В трудовете на много наши и чужди учени и изследователи се разкриват понятията „риск“, „рiskoлогия“, „социално-педагогически риск“, „праксиология“, „професионални педагогически деформации“, във взаимодействие с категориите „цел“, „прогнозиране“, „дейност“, „култура“. При това обичайно се подчертава, че педагогическият риск

съпътства творческата дейност на педагога и представлява неин обективно придружаващ я атрибут, компонент. И тази негова страна се разкрива в понятия като „инициатива“, „иновация“, „креативност“. А условията на неопределеност и многовариантност като специфика на професионалната дейност на педагога се разкрива чрез анализ на връзката с категориите „вероятност“, „възможност и реалност“, „необходимост и шанс“, „неопределеност“, „несигурност“, „количество и качество“, „стойност“, „полза“. Тъй като педагогическият риск има редица функции и позволява на специалистите да оптимизират своята професионална дейност и практика логично възниква връзката му с категории като „оптимално решение“, „размисъл“, „самочувствие“, „самоконтрол“, „тревожност“, „саморегулация“, „устойчивост на стрес“. Изследването на връзката на педагогическия риск с изброените категории позволява задълбоченото изясняване и описание същността и структурата на понятието. Въобще, през призмата на педагогиката „рискът“ се определя като действие, насочено към желана привлекателна цел, чието достигане е свързано с елементи на опасност, заплахата от неуспех и провал, загуба и щета, заради прилагането на необичаен метод или вземането на решение за изпълнение на отделна педагогическа задача при отсъствието на пълна увереност в положителния резултат, но влиянието на условията и обстоятелствата правят обичайните мерки неефективни и безрезултатни. Или рискът е свързан с възможността за неблагоприятни и нежелани последици от възпитателната дейност на педагога, позволяващи квалификацията на риска като резултат от наличие или липсата на професионална компетентност, способности и потенциал, личностни качества, водещи сред които са оригиналност на мисленето, гъвкавост на ума, самостоятелност, решителност, ниво на тревожност, екстравертност и интровертност, его изъм или алтруизъм и т.н.

За цялостното разкриване на понятието „педагогически риск“ заслужава да се направи опит за проследяване и на дихотомиите „обоснован – необоснован“, „разумен – неразумен“, „допустим – недопустим“, „основателен – неоснователен“ като диалектическо единство на негативното и позитивното в съдържанието на отговорността.

Или в обобщение, говорейки за „педагогически риск“ като феномен на педагогическата рискология е правилно да се представи като

характеристика на дейността с многоизмерност, субективност и в много отношения ирационалност, с несигурност в очакваните резултати и възможни неблагоприятни последици, определена вреда при неуспех. Водещите и най-важни сред тях са личните, физическите и технологичните рискове.

Със систематизираното описание по-горе се представиха основните теоретични подходи за определяне на рискологията и социално-педагогическите рискове в учебно-възпитателната работа на съвременния педагог. При което систематизацията се основава на дейностния подход за определяне на риска във възпитателната работа и съдържа следните специфически особености на характеристика на социално-педагогическите рискове и подходи към тяхното възприемане:

в основата на първия от тях е заложена връзката на информираността за риска с осъзнаването на опасността, т. е. степента на съвпадение на знанието и осъзнаването на риска;

вторият подход показва, че отношението към риска (желанието да се избегне или приеме) е атрибутивна характеристика на личността;

според третия подход в обуславяне на риска водещото място се заема от конфликта на интереси и в тази връзка възприемането на риска придобива съответните типови характеристики – възрастови, полови, статусни и др.;

и накрая, в четвъртия подход важна роля играе културният фон на възприемането на риска, включващ мировозренчески, идеологически и мотивационноценностни компоненти.

При оценка на възможностите за предотвратяване на социално-педагогическите рискове, следва особено да се подчертае значението на мониторинга. Смисълът на мониторинга на социално-педагогическите рискове е откриването и своевременно разрешаване на собствените професионални проблеми на педагога, които включват проследяване на динамиката на промените в обекта на възпитателно влияние (какъв е бил, какъв е станал), защото така е най-подходящо педагозите/възпитателите да проследяват собствения си напредък в решаването на едни или други възпитателни проблеми.

Моделът за мониторинг на социално-педагогическите рискове във възпитателната работа съдържа следните компоненти:

– аксиологически (ценностите, транслирани от педагога в процеса на възпитателната работа);

– мотивационен (мотивация за реализиране на социалновъзпитателния потенциал на семейството и социума, институциите на гражданското общество в организацията и осъществяването на възпитателния процес); концептуален (отчитане на индивидуалните характеристики, способности, наклонности, творчески интереси на обучаемите),

– личностноубективен (професионално етична позиция във взаимоотношенията с възпитаниците, техните родители, колегите, другите субекти на възпитателното въздействие);

– методически (методи, форми, социалнопедагогически технологии, използвани във възпитателната дейност от педагога);

– акмеологичен (личностнопрофесионалното развитие на педагога/възпитателя, готовност за идентифициране на социалнопедагогическите рискове и тяхното преодоляване в условията на непрекъснато продължаващото професионално образование и квалификацията).

Или с представения модел на мониторинг на социално-педагогическите рискове във възпитателната работа на съвременния педагог принципно се изобразява структурата на мобилна, информационно-аналитична система, позволяваща и подпомагаща както самия него, така и ръководството на образователната институция в диагностицирането и определянето на проблемните зони в организацията на възпитателния процес, извършван в единство и синхрон на работа на следните компоненти:

– в контекста на субектно-личностните отношения, т. е. как се изгражда личностната концепцията на педагога за възпитателна работа с групата, класа, общността на възпитаниците като се вземат предвид техните индивидуални характеристики, особеностите на възпитателния потенциал и ресурси на семейството, използването на социалното партньорство, мрежовото взаимодействие с институциите на гражданското общество и другите структури на социума;

– в контекста на професионалната компетентност, професионално-етичната култура, т.е. в каква степен съвременният педагог притежава готовност за организиране и осъществяване не на възпитателния процес, за хуманизиране на възпитателната среда, планиране и обосноваване прогнозиране на положителен резултат от възпитателната работа. Тъй като в педагогическия процес всяка реална ситуация представлява по същество отношение субект-

субект, това е призив към толерантност от възпитателя: първо да чуе, да осмисли и разбере другия и себе си при обстоятелствата и след това да отговори, да реагира, действа и взема решение;

– в контекста на ролевата позиция на педагога като посредник/медиатор между социума и възпитаника, между образователното пространство, родителите и обкръжението, т. е. из ползването във възпитателната работа не само на социално-педагогическия потенциал на училището и семейството, но и на средата, на различните обществени, културни, спортни, религиозни организации, детски обществени сдружения, младежки субкултурни общности и обединения в съвместното им противопоставяне на дисоциалното възпитание;

– в контекста на преодоляване на рисковете, чрез тяхното идентифициране и типизиране на възможните ограничения и професионални деформации във взаимодействието между различни възпитателни субекти, чрез формиране на готовност у педагога за преодоляване на социално-педагогически рискове.

При това сред доминиращите фактори, влияещи за повишаване на вероятността за поява на социално-педагогически рискове са както следва:

– неготовност на педагога за осъществяването на социално-педагогически, възпитателни дейности, организиране на възпитателния процес, липса на професионална компетентност при решаване на поставените иновативни, изследователски, експериментални задачи;

– различна степен на несъответствие и разминаване на целите, нагласите, намеренията и очакванията на педагога с общите цели, нагласи, намерения и очаквания на преподавателския състав, същността на иновативната, експерименталната възпитателна дейност;

– неудачен и неуспешен избор на педагогически методи, технологии, способности и средства на възпитателно въздействие;

– функционална неграмотност на педагога, ко ято се проявява в непознаване на възрастови те, интелектуални, психологически характеристики и възможности на възпитаника.

Обезателно условия и предпоставка за предотвратяване и недопускането на социалнопедагогически рискове във възпитателните дейности постоянното развитие и професионално усъвършенстване на педагога.

По този начин мониторингът на социално-педагогическите рискове във възпитателната дейност на съвременните педагози потвърждава необходимостта от модернизиране на института на възпитание, от промяна на задачите, ролята на учебното заведение и ролята на педагога във възпитанието, развитието и социализацията на децата, активиране на мрежовото взаимодействие на възпитателните институции и учрежденията на гражданското общество при използване на възпитателния потенциал на социума.

При това формирането на професионално-ценностната ориентация на педагога/възпитателя, учителя от всякакъв профил се основава на следните изисквания:

- осъзнаване на уникалната и неповторима стойност и ценност на човешката личност, нейната индивидуалност и социална същност, цялостност, сложност и разнообразие, хармоничност и противоречивост;

- разбирането и признаване на развитието и формирането на личността на подрастващия за цел и смисъл на педагогическата дейност;

- осмислянето и приемането от педагога на своята професия като обществен дълг, приет не само от разума, но и като усещане, чувство за единение на личното и социалното, което носи найвисоко удовлетворение на човека, определящо смисъла и щастието на живота му;

- осъзнаване и възприемане разбирането за творческата същност на педагогическата дейност, изискваща енергия, оптимизъм, диалектическо отношение към света, огромни духовни разходи, постоянна работа върху себе си.

Обичайно и дори постоянно в професионалното си ежедневие всеки учител, педагог—възпитател, социален педагог попада в

ситуации, изискващи настоятелно осмисляне и оценка на събитие, факт, приемане на адекватно решение, което „да предвиди вероятните отговор и реакция на казаното“ и осигури спокоен диалог и обмен на мнения, предотврати появата на риск...

Литература

1. Еленкова, Л. (2021) Развитие на младежката политика в България след 1989 г., авто реферат на дисертация // Elenkova, L. (2021) *Razwitiie na mladezhkata politika w Bylgariya sled 1989 g.*, avtoreferat na disertaciya <https://www.unisofia.bg > bul > version > file>

2. ЧавдароваКостова, С. (2005). Възпитание то като социален феномен. Теория на възпитанието. Съст. Л. Димитров. София: Веда Словена – ЖГ, с. 58 – 76. // ChavdarovaKostova, S. (2005). *Vazpitaniето kato sotsialen fenomen. Teoria na vazpitaniето*. Sast. L. Dimitrov. Sofia: Veda Slovena, s. 58 – 76.

3. Чолаков, И. (2017). Проекции на руската педагогическа мисъл в България през първата половина на XX в., ПУ „П. Хилендарски“ – Научни трудове, том 55, кн. 1, сб. А, с.161175. // Cholakov, I. *Proeckii na ruskata pedagogicheska misyl w Bylgariya prez pyrwata polowina na XX w.*, Plowd. Uniwersitet “P. Hilendarskij” – *Nauchni trudowe* t.55 kn. 1, sb. A, s. 161175.

Елена Георгиева Дичева
Университет «Проф. д-р Асен Златаров»
Факултет обществени науки
Катедра «Педагогика и методика на обучението»
Бургас, бул. «Проф. Якимов» 1
email: di4_el@abv.bg



СОЦИАЛНОТО ВЪЗПИТАНИЕ КАТО ПРЕДМЕТ НА СОЦИАЛНАТА ПЕДАГОГИКА

Елена Дичева

THE SOCIAL EDUCATION AS A SUBJECT OF THE SOCIAL PEDAGOGY

Elena Dicheva

ABSTRACT: *The material reveals the process of formation and development of social education as a theoretical concept and attribute of sociopedagogical science and practice. The essence is revealed and a general description of the concept of "social education" is given, the sources of formation of social education as a scientific problem. The research attitudes in the understanding of social, personality and education, theoretical and practical ideas about social education as a subject of social pedagogy are examined.*

Key words: social pedagogy; social environment; personality, social relations; socialization, social education; social and pedagogical practice;

На фона на негативните резултати и последици от продължителната и системна обществено-политическа и икономическа криза, обхванала съвременното ни общество в условията на преход, редица наши учени и изследователи – философи, политолози, социолози, психолози, медийни специалисти с тревога разкриват и споделят множество факти за нравствено-ценностна дезориентация и духовно опустошаване, социална аномия обзела обкръжението, и особено това на младите поколения, носещи отговорността и очакванията на обществото за неговото развитие и стабилно бъдеще. Глобализацията и европейската интеграция, цифровизацията и финансово-промишлената трансформация, мрежовата свързаност на структурите и организациите, общностите и пространството на база интензивното развитие и внедряване на ИКТ в икономиката и социалната сфера добавиха нови предизвикателства и проблеми към обществото ни. Под въздействието на политически пристрастия, чужди влияния и модели, личните амбиции за успешно пласиране в хода на властови промени елитите и управляващите институции у нас след десети ноември, отказвайки се с основание от старата система на свръх идеологизация, пренебрегнаха в годините на Прехода самата необходимост от възпитателно въздействие и формирането на духовни и морални ценности у децата, подрастващите и младежта чрез съзнателното омаловажаване и отхвърлянето на възпитателната

социална мисия на семейството, образователното пространство, медиите, обществената среда с нейните органи и организации. Пренебрегната бе необходимостта от приемственост и следване на предходния опит в провеждането на последователна и ефективна национална младежка политика и работа на държавата и обществото, и съответстваща на новите условия и реални потребности. Заменена с последователното приемане и актуализиране, доработка на образователни, възпитателни и пр. концепции, стратегии, рамки, съпроводжани от множество документи и изисквания на структури и експерти, указващи реализирането на модерна, европейски ориентирана младежка политика. С което се създаде остър дефицит на идеи и виждания, на конкретни политики, вакуум в дейността на основните социализационни институции. Пред мнозинството, управляващите, обществениците, изследователите и експертите се очерта зримо нуждата от цялостна и целенасочена детска и младежка политика, която да обхване основните невралгични преходи в живота на детето, юношата и младия човек, в неговата подготовка и реализация, като се използват комплекс от съвременни механизми и лостове за преференциално кредитиране и инвестиране в него. Защото е очевидно и свършено ясно, че бъдещето на страната зависи от това какви ще израснат подрастващите поколения в близко бъдеще – от качеството на тяхното образование, възпитание, готовност за живот, от

задълбоченото и обективно, модерно и критично тяхно мислене, гражданска отговорност, инициативност, готовност за политически и социален избор. И в тази връзка, закономерно през последните години за обществото ни добиха приоритет съвременното създаване и успешното прилагане на социални, образователни и възпитателни стратегии за пълноценното формиране на духовно-нравствена личност и излязоха като особено важни на преден план в практическата дейност. При което обаче стана очевидно, че не само бързото решаване на проблемите на възпитанието и образованието – теоретико-методологически и материални, но дори и определянето и очертаването на неговите цели не е никак просто и лесно. Това се дължи, преди всичко на мястото и значението, отговорността и сложността им като сфера на дейност в живота на човека и обществото, както и според експерти на факта, че задачите на възпитанието и неговото съдържание в променящото и трансформиращо се общество са коренно различни от тези при устойчивите и стабилно развитите заради идеологическата неопределеност, социалнополитическата динамика и промени, бързата социална диференциация на обществото, оказващи значително влияние върху възпитанието като функция и сфера на социално учене и предаване на опит между поколенията, процес на специално планирана и организирана, съзнателно контролирана социализация с цел създаването на условия на развитие, духовноценностни ориентации и позитивна самореализация на индивида. В тази връзка, разглеждано и разбираемо именно като социален феномен, възпитанието логично следва да бъде възприемано и третирано като страна и област на сравнително младата и развиваща се интензивно от последното десетилетие на XX в. у нас наука социална педагогика. А подобно интерпретиране в хода на обществен дебат и съгласуване на мотиви, нагласи и подходи, основните идеи и механизми за формиране на съдържателна и качествена, ефективна оздравителна за социума организация, теоретична и практическа дейност в интерес на нравствено-етичното изграждане на отделната личност нейната социална, правна култура, развитие и благополучие задължава представянето и изясняване на нейните същност и съдържание, обект и предмет, основен понятийно-категориален апарат, принципи. Около последните, обобщени като теория и практика на социалната педагогика съществуват

относително различни позиции и становища, констатирани при направените проучване и преглед на многобройните публикации, монографии и университетски учебници, излезли у нас от 1994 г. до момента и свидетелстващи за сериозен интерес и интензивна изследователска и практическа работа по проблемите в разглежданата област. При това сборът на необходимите информационни масиви и данни стана възможен благодарение на продължителен и обстоен преглед на достъпните в интернет официални документи, университетски сайтове и електронни страници, библиотечни каталози и сборници от научни и научнопрактически форуми, реферирани публикации и материали, свързани с теми и проблеми в сферата на социалната педагогика като теория и практика у нас. Впечатление сред тях с широтата на тематика и идеи, представянето на социалната педагогика като наука, свързана с изследването на социалното възпитание, сериозната изследователска и публикационна дейност правят редица автори като Г. Бижков, Кл. Сапунджиева, Н. Бояджиева, Н. Владинска, Н. Петрова-Димитрова, Пл. Радев, Тр. Попкочев и др. Като особено ценни и полезни за формиране на убеденост в правотата и потвърждение на авторовите търсения и мисли, изразени в предходни материали относно актуалността, ролята и значението на социалнопедагогическата грамотност и култура за подрастващите и широкият кръг специалисти от различните институции и сфери на дейност за гарантиране на личностното и обществено развитие, социалноикономическия просперитет на страната ни сме задължени да отбележим съпадението и близостта с разбиранията и вижданията, изследванията и публикациите на проф. В. Кутева-Цветкова (ВТУ)[3] и проф. С. Николаева (СУ)[5], красноречиво представящи и доказващи възпитанието като социален феномен и в тази връзка логично третирано за област на изследователски интерес и сфера на дейност на социалната педагогика.[1,2] И чрез повишаване и усилване на социалната акцентуация на образованието, неговата социална ориентация се предоставя реална възможност за успешен отговор на поставяните към него от обществото през последните години изисквания за изграждането и утвърждаването на нови качествени характеристики за всички негови членове по формулата на целенасочено и системно, последователно организиране и формирането на гражданина, човека, личността. С разшифроването ѝ във вид на: изграждането на

Гражданина, способен да създава и развива модерното демократично и европейско общество; на Човека в единството на неговото физическо и духовно, природно и социално, като наследник и продължител на единния общностен исторически опит на предходните поколения; създаването на Личността с нейната уникалност на творческо развитие и изява, дейност и реализация, саморегулация, самовъзпитание, хуманизъм, взаимодействие и комуникация, статус. В това отношение особено значение придобива ефективното прилагане на социалното възпитание, неговата актуализирана парадигма за развитие, която по същество представлява качествено нов подход към процеса на изграждането и формирането на личността. Новото ѝ качество се изразява именно в статута на социалното възпитание като най-значим и важен приоритет в образованието на младото поколение. В основата на новата парадигма на социалното възпитание като системно и целенасочено влияние върху духовното, моралното, естетическото, физическото развитие на личността лежи общата картина на света, характерна за епохата и интегрираща действащите мирогледни позиции и идеи за същността на социално-педагогическия процес, за природата на детето, юношата, младежа, за целите и задачите на социално-образователната дейност. Или определянето на ролята и значението на социалното възпитание в живота на човека и обществото е възможно, ако то бъде съотнесено към такива процеси като развитието и социализацията.

Въобще, за осмислянето и теоретичното разбиране на възникването, развитието и формирането на социалното възпитание е важно да се изхожда преди всичко от факта, че човекът като социално същество е продукт на социалните отношения и взаимодействия с околните в обграждащата го среда. С други думи, в новата парадигма на социалното възпитание, която изповядваме и се стараем да представим, възпитателният процес има социална база и детерминация, изразявана именно чрез приобщаването на човека към всички разнообразни форми на социално битие – семейството, училището, средата, медиите, другите институции на обществото. Всички тези и други форми и прояви на социалното битие по същество са форми на социалност. А последната в изследванията на различните упоменати погоре автори се определя като сфера с единна природа, вътрешно присъща не само на обществото, но и на човека като част от съвкупността и

отношенията в него. Или "социалното" се явява иманентно свойство не само на обществото, но и на човека. В ежедневието ни днес то се употребява в широк план като концепция, отразяваща всякакви социалноикономически, политически прояви; като обективна принадлежност към дадена общност, групово цяло, и налична способност за контакт с представителите на това цяло; или в изключително тесен план, като концепция, свързана само с развитието на социалната сфера на обществото, като принадлежност към отделна негова група с конкретни характеристики и ниво на качество на живот и дейност в нейните граници. При това у различните автори понятието "социално" има следните основни значения: то е синоним на общественото като начин на съвместна дейност или организация на човешките отношения. При семантичният анализ на думата "социален" става ясно, първо, за наличието на неразривна връзка между понятията "социален" и "обществен", и второ, присъствието на известна разлика в естеството на тези думи. Ако в даден случай, използвайки понятието "обществено", имаме работа с абсолютизирането на най-общото, присъщото на този интегритет, то в следващия – понятието "социално" може да разкрива структурата на отношенията между общото, присъщо на цялото, и отделното, характеризиращо частите в цялото и степента на тяхното влияние върху характера на развитие на цялото;

– това схващане обозначава съвкупността от отношения в обществото между хората като представители на различните групи, общности и обединения;

– с него твърде често се определя обхвата на държавно (или недържавно) осигуряване на условията на труд и дейност, стил и начин на живот на хората.

Въобще, разбирането и интерпретацията на феномена "социално" ни позволява да твърдим, че, от една страна, то е атрибут на всякакви социални процеси, събития и явления, а от друга страна е свързано и представлява специална качествена характеристика на социалните отношения. На тази база, социалността се проявява на различни нива: на нивото на възприятие и светоусещане на обкръжението, на нивото на менталност и мироглед, на нивото на практическите действия, отношения и взаимодействия между хората. Или социалността като свойство на човека отразява способността му да бъде член на обществото, представляваща продукт и следствие от

социалното възпитание. И в този смисъл социалността е доминиращ в социалните процеси признак. Именно в този контекст, същността на възпитанието като социален феномен се възприема в широк социален смисъл. Като под "социално" се разбират общите характеристики на обществото, социалните групи в него, многоизмерността и разнообразието на света и самото възпитание. Когато държавата и обществото станат инициатор и организатор на планомерно създадените условия за целенасочен и системен възпитателен процес е законно да се говори за социално възпитание. То е фокусирано върху решаването на определени проблеми, възникнали в процеса на социализацията на индивида с помощта на конкретни педагогически технологии и средства. В този смисъл социалното възпитание отразява спецификата на педагогическата подкрепа на индивида в обществото, в съответствие с неговите нужди и възможности. В същото това време, социалното възпитание разчита на разнообразието от фактори и условия, потенциала и ресурсите на обществото да диагностицира и отразява, подпомага неговите потребности и способности; заради което съществува като определено социално(културно, икономическо, политическо, демографско) явление в процеса на адаптация на човека към света. На практика, елементи на социалното възпитание се срещат още в древността. Исторически, окончателното установяване на възпитанието като социална институция се извършва в периода на развитие на индустриалното общество и е свързана с името на един от основателите на научната, природосъобразна педагогика Й. Х. Песталоци. Концепцията за възпитание, която той предлага можем да отнесем към една от първите теоретични постановки и схващания за социалното възпитание. Още в края на XIX век, на това обръща внимание професорът от Марбургския университет, философ и педагог П. Наторп: "Песталоци закономерно обявява себе си за социален педагог с това, че разглежда обществения ред изключително като средство за издигането на човека до истинската му човечност".[3] Песталоци е един от първите, който осмисля и разработва в педагогически термини и понятия социалния аспект на възпитанието и настойчиво обръща внимание върху възпитателните възможности на обществото. "В качеството на образователно средство – пише той, трябва да се ползват не изкуствени спомагателни средства, а основно природата, заобикаляща децата, заедно с

техните ежедневни потребности, индивидуални интереси, особености и дейности".[6]

В този смисъл, мястото на "дислокация" на социалното възпитание е социалната среда, включително извънкласната, която е едновременно извънучилищна и учебна среда за възпитаниците от другите образователни учреждения, както и извън производствената работна среда за възрастните. Широкият социален характер на извънучилищната среда, различният възрастов състав на непосредствената среда на близкото обкръжение, определената спонтанност и стихийност, характерни за обрза и стила на извънучилищния живот на подрастващите предполага огромно разнообразие от форми на личностна комуникация, сложна система от контакти, взаимоотношения с родители, различните поколения от по-възрастни или по-млади, с връстниците. Това разнообразие е невъзможно да не се вземе предвид в процеса на социално възпитание. И на тази база се признае, че „Развитието на човека се дължи на развитието на всички други индивиди, с които той е в пряк или косвен контакт на общуване, както и различните поколения индивиди, които влизат в отношения един с друг, и са свързани помежду си".[3] Едновременно с това социалната среда се характеризира с многоизмерност, многоканалност и многосферност на влияние, проекции и отражения, контрол. При това отделните "области и сфери" в нея не са изолирани, те се "пресичат", допълвайки се взаимно и компенсирайки липсващите въздействия и резултати. Най-общо те включват: – сферата на личните отношения в семейството (с родителите, другите близки и роднини); сферата на личните отношения извън семейството и образователното учреждение, на другите групи и общности, организации на обществото(тези на връстниците, на обучаващите се в образователните институции, работещите, възрастните), отношенията по местоживееене. И тук следва да подчертаем, че местоживееенето е най-благоприятното звено в интерактивното социокултурно и образователно пространство, най-близко до семейството, способстващо активирането на неговите уникални функции, а също и ориентиращо и подпомагащо социалното възпитание към укрепване на семейството, хуманизирание на околната среда, възстановяване на социалните връзки и атмосфера, утвърждаване на принципа на добросъседство в семейно-съседските и квартални общности, обединенията и доброволните сдружения на хората в

обществото; сфера на междуличностно, групово и масово социо-културно общуване (влияние на СМИ, наблюдение, връзката с литература, изкуство, природа и т. н.). Така социалната среда следва да се разглежда като съвкупност от предметни и духовни ценности, опит, придобит чрез познание и дейност, взаимоотношения; или бъде представена като система от реални социални обстоятелства – хора, структури, дейности, отношения, в които личността живее и се развива. Социалната среда е самото общество с всички негови компоненти и тенденции, в което съществува дадената личност, комплекс от разнообразни социални условия и фактори с преднамерено организиран целенасочен или стихийен характер. Социалната среда изразява отношението „личност общество“ и съдържа много елементи: демографски, етнически, политически, религиозни, нравствени, икономически, културни и др. Въобще, съществуват „социална макро“ и „социална микросреда“. „Социалната макросреда“ в най-общ аспект представлява народа, етноса, обществото, обстановката в държавата. „Социалната микросреда“ включва по-близкото и непосредствено социално обкръжение на личността – семейство, род, съседи, връстници, училище, колектив, микрогрупа. В тази връзка новата парадигма на социалното възпитание разглежда три взаимосвързани направления: предаване на социалния опит на личността и създаване на необходимите, най-благоприятни условия за пълната ѝ самореализация, саморазвитие, нейната самоактуализация в непосредственото обкръжение; самовъзпитание в желаната от обществото и личността посока; активиране на всички ресурси на обществото за интелектуалното, емоционално, морално, културно, физическо и др. аспекти на личностното развитие;

- създаване на образователна микросреда в непосредственото обкръжение на индивида, формирането на социално одобрени и значими групови и колективни норми, ориентации и ценности, които да послужат за основа на благоприятен психологически климат, висок емоционален тонус, допринасящ за запазването на референтното значение на тази среда за личността;

- процеси на ресоциализация и социална рехабилитация, включващи комплекс от мерки за преодоляване на асоциалните отклонения и предотвратяване на престъпленията, осигуряване на социална и педагогическа подкрепа и защита на децата и подрастващите,

младежите, възрастните в преодоляване на социалната дезадаптация и включването им в живота на динамично променящо се общество.

За внасяне на допълнителна яснота в трактовката на категорията социално възпитание като теоретичен концепт на педагогическата наука и атрибут на социално-педагогическата практика възниква необходимостта от анализ и съпоставяне на същността и особеностите на неговите компоненти развитие и социализация на личността. При което следва да отбележим, че с описанието и изследването им от различни позиции са ангажирани различни науки, заради което и съществуват множество разнообразни техни дефиниции. Относно развитието на личността можем обобщено да заявим, че това е последователен процес на възникване и натрупване на положителни изменения, свойства, отношения, потенции под въздействието на биосоциални вътрешни и външни фактори, чийто резултат е изграждането на система от социални ценности, мироглед, убеждения, нравствени качества, маниер и стил на реакция и поведение, начин на живот. Това са принципните постановки на класическите концепции за развитието на личността, обособени съответно в биологизаторското и социологизаторско направления.

Същността на социализацията като многопластов и изключително сложен процес трудно може да се изрази чрез обобщени и кратки определения. Понятието “социализация”, въведено от френският учен-социолог Е. Дюркем 1907 г. характеризира процеса на обобществяване на човека, на адаптацията и вграждането му в социума, на формиране на личността под въздействието на социалните условия. Или от една страна, включва усвояване на определена система ценности (норми, образци, знания, представи), позволяващи му да функционира като член на обществото, а от друга – това е процес на придобиване на собствен социален опит и активно формиране на социални черти на личността. На тази база, социализацията традиционно се разбира като процес на интериоризация на социални роли и култура (ценности, норми), чието усвояване и използване от индивида позволява непосредственото му приобщаване и адаптиране, навлизане в обществената среда. Другояче казано, развитието на човека в най-общ план може да се определи като процес на неговата социализация, т.е. усвояването и възпроизводството на културни ценности и социални норми, а също така и саморазвитие и самореализация в

обществото, в което живее. Когато социализацията има характер и представлява преднамерено организиран и последователно, системно провеждано въздействие на обществото в лицето на по-възрастното поколение с цел адаптиране и подготовка на подрастващите за бъдещия им социален живот, тя се свежда до възпитание. А социалната ориентация му придава самостоятелен статус и го детерминира именно като социално, отделяйки го от останалите видове – трудово, физическо, естетическо, правно, нравствено и пр. При това съчетаването на понятието „възпитание“ с термина „социално“ ни припомня позабравения, но добре познат за културата, теорията и житейската практиката концепт – гражданска социална позиция, разбираана най-общо като ангажираност, активност, готовност и съпричастност за действия в инициативи за решаване на общи задачи и проблеми, оказване на подкрепа и помощ на нуждаещите се в тях, добродетелност в името и за благото и просперитета на общността. Днес обаче по силата на общественно-политическите влияния, образци и модели на реалност и внушения на политическата философия на либерализма с нов прочит, концептуалното словосъчетание е заменено с ключовата компетентност на XXI век – гражданска грамотност или образование. Аргументирано през призмата на философско-методологическия подход на изясняване на този „образователен модел“ проф. Б. Манов в своя публикация подлага на критика колебливата позиция и съмненията на редица титулувани съвременни учени-педагози и изследователи относно наличието на „възпитателен момент“ в гражданското образование. Издига и защитава ясно и категорично тезата, че „Ако гражданското образование има за цел изграждането на цялостни личности, то „възпитанието“ трябва да е неотделим елемент на гражданското образование, защото чрез съединяването на двете – ученост и възпитаност, се формира добродетелност, т.е. изграждането на знаещи, можещи, ценностно и морално изградени и отговорни, социално активни, позитивно (през призмата на съчетаването на индивидуалното и общественото благо) действащи личности“. И завършва с призив, когато в хода на многобройните диспути става дума за поредно „модернизиране“ на образованието в неговия контекст задължително да се включва и подразбира и „възпитанието“, което е принципно важно и нужно за реалното привеждане на понятията в подходящо спрямо обстоятелствата

и избора в момента съотношение от сложни, абстрактни и умозрителни административно-правни норми в приложими за практическата плоскост на учебно-възпитателната дейност. [4]

По този начин теоретичният „образ“ на социалното възпитание при решаване на проблемите на социализацията както относително контролираната така и стихийната добива характер на основен приоритет в образованието; а като организация на възпитанието в социална среда се превръща в „пространство“ за социалната самореализация на индивида, за изява на неговата индивидуалност, самостоятелност, инициатива, творчество. От тук и индивидуалната неповторимост на всяка личност в значителна степен е резултат от въздействието на средата върху нея. В тази връзка, съвсем естествено теоретичният образ на социалното възпитание се развива в контекста на хуманистична парадигма за целостта, откритостта на личността, която се формира не само в резултат на взаимодействие с околния свят, но и сама по себе си е източник на потенциал и активност. Както и отбелязвахме по-горе, социалното възпитание обхваща и съответно разглежда почти всички сфери на социалния живот и дейности – семейството, обществото със спецификата на неговите различни институции, типологии групи, обединения, общности. В хода на социалното възпитание се осъществява преобразуването на околната среда, формирането на хуманни отношения, при осъществяването му се задейства и подключва широк и разнообразен комплекс от въздействия на обкръжението.

С подобно съвременно разбиране на социалното възпитание, отговарящо на предизвикателствата на времето се разширява и обогатява теорията и практиката на възпитанието въобще. Преди всичко с факта, че в духа на съвременните хуманитарни знания ни позволява методологически точно да представим основните положения и линии за разграничаване на социалното възпитание от другите процеси, свързани с човешкото съществуване (развитие, социализация, образование). Това от една страна продължава историческата педагогическа традиция за разбиране на социалното възпитание, в чиято рамка то се разглежда не толкова във връзка с проблемите на социалната политика, социалното развитие и усъвършенстване на обществото, колкото във връзка с въпросите на социалното развитие на личността, формирането на качествата на

морал, гражданственост, солидарност, междуличностни взаимоотношения, интереси и потребности от съвместната работа в екип, субективното преживяване на социалните процеси. От друга страна, съвременното разбиране на социалното възпитание „разширява“ границите и възможностите за възпитание (възрастови, социални и т.н.), защото социалното възпитание се занимава с цялото разнообразие от фактори и условия, с които човек се сблъсква в процеса на живота си. Признаването на социалното възпитание означава признаване на факта на многообразие на субектите на възпитателната дейност, което се осъществява в широкия контекст на ежедневната реалност – многостранна, противоречива, многосубектна. Тъй като всички тези разнообразни субекти стават носители на различна социалност. Естествено, това води до разширяване на съдържателния контекст на възпитанието като цяло, поради разбирането на ролята и мястото на различните педагогически явления и средства, които осигуряват разнообразни социални стремежи на човека (потребности от социална активност, социална защита, социален успех, запознаване с духовни и морални ценности). Като такива средства можем да посочим: детските и младежки обществени организации, допълнителното образование, социокултурната анимация, спортни и туристически формации, различни социални групи и обединения по местоживее, доброволческата дейност и др.

Изучаването на социалното възпитание като специален обект разширява значително хоризонта на съвременните педагогически изследвания, като ориентира учените към изучаването на феномена на социалното възпитание като основна категория на съвременната педагогика. Развитието на теорията за социалното възпитание е свързано не само с осъзнаване на спецификата на феномена му, в което е задължена научната рефлексия, но особено с признанието, че колкото поясно и точно е дефинирано, толкова по-скоро ще бъде намерен правилния отговор на въпроса за истинската му същност и мисия, състоящи се в създаване на необходимите, най-благоприятни условия за пълно ценна самореализация, саморазвитие на отделната личност и нейната самоактуализация в непосредственото обкръжение, с предаването на социален опит от поколение на поколение, в създаването на възпитаващи дух и атмосфера в непосредствената за личността среда; за формирането на социално

одобряеми, социално значими, групови и колективни норми, ориентации и ценности; в преодоляване на социалните отклонения и зависимости, осигуряване на социалнопедагогическа подкрепа и защита на децата и подрастващите, преодоляване на социалната дезадаптация. С ясното формулиране на концепцията за социално възпитание, то придобива научен статус и започва да влияе върху практиката на социално-педагогическата дейност чрез включването ѝ в процеса на развитие на възпитателната система като неин интелектуален, помощен ресурс, правещ я неразделен компонент на тази система. С това социалното възпитание става елемент от социокултурния порядък на обществото, върху който се проектира както целенасочената дейност на образователните (педагогическите) институции, така и околната среда, традициите, духа и атмосферата на конкретния времеви етап, тъй като определящата основа на социалното възпитание са духовните и моралните ценности на обществото, а запознаването с тях е неговата цел и призвание.

Въвеждане на социалното възпитание в социално-педагогическата практика, ориентацията в придобиване и развитие, усъвършенстването на социално-възпитателните компетенции от специалистите социални педагози, социални работници, възпитатели и професионалистите, работещи в педагогическите учреждения от различни нива и видове категорично подчертава настоящата необходимост от постоянното теоретично и практическо осмисляне и успешното решаване на проблемите на социалното възпитание и като цяло – неговият "предмет и образ" в системата на социално-педагогическата теория и практика.

Литература

1. Дичева, Е. 2019 Социалното образование като необходим и задължителен компонент от професионалната характеристика на съвременния специалист Еписание „Наука и образование“ №.1 с.1221 //Dicheva, E. 2019 Socialnoto obrazovanie kato neobhodim I zadalzhitelen komponent ot professionalnata haracteristika na savremenniya specialist, *Emagazine „Science and Education“* №.1 s. 1221.
2. Дичева, Е. 2022 Социалното възпитание като приоритет на педагогическата дейност в детството и началния етап на

образование, *Акад. сп. „Управление и образование“* т. 18(3) с. 125132 // Dicheva, E., 2022, *Socialното vazpitanie kato prioritet na pedagogicheskata dejnost v detstvoto I nachalniya etap na obrazovanie, Acad. Journal „Control and Education“* vol. 18 (3) pp.125 132.

3. КутеваЦветкова, В. 2015, *Социална педагогика. Теоретични основи. Избрани лекции*, Велико Търново, Унив. изд. „Св.св. Кирил и Методий“ // KutevaTsvetkova, V., 2015, *Socialna pedagogika. Teoretichni osnovi. Izbrani lekcii*, Weliko Tarnovo, Univ. Izd. “Sv. Sv. Kiril I Metodij”.

4. Манов, Б. 2019, Гражданската образованост – цел на образованието и активно гражданство, *сп. „Философия“* т. 16 кн.1 с. 5878 // Manov, B., 2019, *Grazhdanskata obrazovanost – cel na obrazovaniето I aktivno grazhdanstvo, journal Philosophiya* v.16 n. 1 pp.58 75.

5. Николаева, С., 2015, Социалните дискурси към образованието – неизбежни и

неразбрани, В: *Първи юбилеен сборник с академични лекции*, бр. 1 с. 345 // Nikolaeva, S., 2015. *Socialnite diskursi kam obrazovaniето – neizbezni I nedorazbrani, V: Parvi yubileen sbornik s akademichni lekcii*, broj 1 s. 345.

6. Песталоци, Й. Х., 2008, Моите педагогически опити, С., Унив. изд. „Св. Кл. Охридски“ // Pestaloci, J.H., 2008. *Moite pedagogicheski opiti*, S., UI “Sv. Kl. Ohridski”.

Елена Георгиева Дичева др доц.
Университет «Проф. др Асен Златаров»
Факултет обществени науки
Катедра «Педагогика и методика на обучението»
Бургас, бул. «Проф. Якимов» 1
email: di4_el@abv.bg



ФИЛМОВАТА МУЗИКА, СЪЗДАДЕНА ОТ БЪЛГАРСКИ КОМПОЗИТОРИ ПРЕЗ 70-ТЕ И 80-ТЕ ГОДИНИ НА XX ВЕК И ВЪЗПРИЕМАНЕТО Ї В НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Смилена Смилкова

FILM MUSIC CREATED BY BULGARIAN COMPOSERS IN THE 70'S AND 80'S OF THE 20TH CENTURY AND ITS PERCEPTION IN PRIMARY SCHOOL AGE

Smilena Smilkova

ABSTRACT: *The wealth of children's films created in the 1970s and 1980s in Bulgaria is a source of impressions, a reason for reflection, a conscious sense of time, place and action. The purposeful development of the listening needs of primary school students includes their education in the field of film music. The proposed article examines the possibilities that film music (in particular, created by Bulgarian composers) provides to teachers of primary school age, when conducting the musical activity of perceiving (listening to) music. Guidelines and ways are presented to: stimulate the analytical thinking of future listeners; creating in them the ability for critical evaluation and comparison; mutual conditioning between poetic text and musical language in the context of film content; development of creative associations for image and character in films unknown to the students, based on the expressiveness of the musical language. Getting to know music from films is an occasion and an opportunity for young students to enrich their knowledge of a number of Bulgarian artists who have made a worthy contribution to Bulgarian culture.*

Key words: film music, perception, primary school age

Въведение

Слушането на музика е фактор, влияещ, оформящ и развиващ музикалния слух, музикалния вкус, въображението и творческото начало у деца и ученици. Подготвянето на бъдещи слушатели е важна и отговорна задача, която многоаспектно разширява познанието и създава навики и умения за внимание, концентрация, търпение, всеобхватност. Ролята на учителя като педагог и възпитател е да провокира детския интерес, любознателност, инициативност и креативност. Търсенето и откриването на интересни, занимателни, атрактивни музикални произведения, отговарящи както на възрастта, така и на темперамента, любознателността и фантазията на децата, е сигурен път към техните сърца, светове, мироздание. Творческата инвенция на малките ученици, провокирана от въпросите на учителя, от поставените от него задачи или от художествения му разказ по слушаната музика, със сигурност ще полети към безкрая на идеи, представи, приказни истории и въображаеми ситуации. „В репертоара за възприемане (слушане)... се

включват образци от фолклора, от класическата музика, от детските предавания и филми, от популярни детски песни, от авторска музика за деца (от български и чужди композитори)... При включването на произведения за възприемане, музикалният педагог/учителят по музика се ръководи от принципите достъпност, художественост, тематично и жанрово разнообразие, връзка с другите насоки на занимания и активност, целесъобразност спрямо общото развитие на децата.“ [1]

За филмовата музика

Според Венелин Грамадски, „единствено при оригиналната филмова музика, специално композирана за нуждите на определено филмово произведение, можем да говорим за пълноценна свръхинтеграция на изображението и музиката...Оригиналната филмова музика се приспособява по естествен начин към изображението за разлика от адаптираната автономна музика. Технологиата на създаване на филмовата музика дава възможност на композитора да я съобрази с конкретно изображение, времетраене и завършена цялост на фрагмента

или музикалната тема...Оригиналната филмова музика...принадлежи и функционира единствено в симбиоза с екранното изображение на конкретно аудиовизуално произведение, за което единствено е създадена... Песента, композирана специално за даден филм, може да запази своята автономност и извън филмовото произведение като завършен и популярен музикален жанр.“ [2]

Българският композитор и педагог Виктор Чучков, автор на филмова музика за над 30 игрални и документални филми, отбелязва: „В киното композиторът е подчинен – на режисьора, на историята, на жанра, на стила... Той просто трябва да помогне за засилване на въздействието на филма. Да влезе в излъчването на актьорите, за да може да направи подхождаща музика.“ [3]

Пенка Кунева е българката, спечелила награда на 64-ите "Грами". В Меката на киното тя е хит сред композиторите на музика за блокбъстър, сериали и игри. Пенка Кунева споделя: „Най-много обичам да разказвам истории чрез музика. Музиката във филма се превръща в драматичен герой, който разказва историята със звуци... Музиката помага филмът да въздейства дълбоко на емоциите, помага на историята да се запомни завинаги. Музиката дава възможност да се изрази подтекст, който не се съдържа в диалога или не се вижда в картината – като мотивация, усещания, очаквания... Най-трудният етап е самото писане на музиката и особено редактирането по изискванията на режисьора. Там се иска много внимателно слушане, критично и творческо мислене. И стратегическо планиране – коя тема къде ще се появи отново, за да може партитурата да създаде емоционална и драматургична траектория.“ [3]

На въпроси, свързани със създаването на филмова музика и ролята ѝ във филма, Стефан Вълдобрев, актьор, композитор, музикант, певец, режисьор, автор на филмова музика отговаря, че тя се създава както и самия филм – бавно, дълго, търпеливо и мъчително. Ролята ѝ е да бъде незабележима, но запомняща се. Емоцията при този тип музика е много важна. Иначе се усеща някаква нечестност, музиката присъства формално, дори и да е хубава, сама по себе си. На въпроси, свързани със създаването на филмова музика и ролята ѝ във филма, Стефан Вълдобрев, актьор, композитор, музикант, певец, режисьор, автор на филмова музика отговаря, че тя се създава както и самия филм – бавно, дълго, търпеливо и мъчително.

Ролята ѝ е да бъде незабележима, но запомняща се. Емоцията при този тип музика е много важна. Иначе се усеща някаква нечестност, музиката присъства формално, дори и да е хубава, сама по себе си. [3]

В интервю на журналистката А. Безовска с Петър Дундаков, композитор, работещ в областта на съвременната музика, кино и театър, той подчертава, че „това, което е важно за филмовата музика, е да съумееш да я свържеш с историята, която разказва кинотворбата и, независимо от „различностите“ на отделните моменти в действието, да изградиш органична музикална тъкан. Филмовата музика е тотална свобода и предизвикателство да си на ниво, на което да бъдеш разбран. Наричам я „музика с образ“.“ В интервю на журналистката А. Безовска с Петър Дундаков, композитор, работещ в областта на съвременната музика, кино и театър, той подчертава, че „това, което е важно за филмовата музика, е да съумееш да я свържеш с историята, която разказва кинотворбата и, независимо от „различностите“ на отделните моменти в действието, да изградиш органична музикална тъкан. Филмовата музика е тотална свобода и предизвикателство да си на ниво, на което да бъдеш разбран. Наричам я „музика с образ“.“ [4]

Български детски филми, създадени през 70-те и 80-те години на XX век

През 70-те и 80-те години на 20 век в България са създадени едни от най-добрите детски игрални филми и сериали. До ден днешен те ангажират зрителската аудитория със своята свежест, искреност, истинност, актуалност и не на последно място – с майсторството и професионализма на създателите им.

В периода 1970 – 1989 година българските игрални филми за деца впечатляват както с количеството си, така и с творческите колективи (режисьори, сценаристи, композитори), участвали в създаването им:

1970 – „Петимата от Моби Дик“ – режисьори Гриша Островски и Тодор Стоянов, сценарий на Борис Априлов. Музика – Петър Ступел.

1971 – „Таралежите се раждат без бодли“ – режисьор Димитър Петров, сценарий на Братя Мормареви. Музика – Петър Ступел.

1972 – „С деца на море“ – режисьор Димитър Петров, сценарий на Братя Мормареви. Музика – Петър Ступел.

1973 - „Деца играят въвн“ – режисьор Иванка Гръбчева, по сценарий на Георги Данаилов. Музика - Борис Карадимчев.

1974 – „Баща ми бояджията“ – режисьор Стефан Димитров, сценарий на Васил Цонев. Музика - Петър Ступел.

„Изпити по никое време“ – режисьор Иванка Гръбчева, сценарий на Братя Мормареви. Музика - Петър Ступел.

1978 – „Войната на таралежите“ – режисьор Иванка Гръбчева, сценарий на Миряна Башева и Братя Мормареви. Музика - Кирил Цибулка.

1979 – „Мигове в кибритена кутийка“ - режисьор Мариана Евстатиева-Биолчева, сценарий на Олга Кръстева. Музика - Симеон Пиронков.

„Фильо и Макензен“ - режисьори Димитър Петров и Владислав Икономов, сценарий на Свобода Бъчварова. Музика - Александър Бръзицов.

1981 – „Ой-хо-хо“ – режисьор Зако Хеския, сценарий на Валери Петров. Музика – Кирил Дончев

„Неочаквана ваканция“ - режисьор Васил Мирчев, сценарий на Никола Статков и Иван Славков. Музика - Вили Казасян.

„Слънце на детството“ – режисьор Илко Дундаков, сценарий на Станислав Стратиев. Музика – Ангел Михайлов.

1982 - „Куче в чекмедже“ - режисьор Димитър Петров, сценарий на Рада Московска. Музика - Борис Карадимчев.

1983 - „Търси се нова майка“ - режисьор Магда Каменова, сценарий на Олга Кръстева. Музика - Филип Павлов.

1985 - „Ян Бибиян“ - режисьор Васил Апостолов, сценарий на Атанас Ценев и Васил Апостолов по романа „Ян Бибиян“ на Елин Пелин. Музика - Вили Казасян.

„Търси се съпруг за мама“ - режисьор Мариана Евстатиева-Биолчева, сценарий на Калина Ковачева. Музика - Ангел Михайлов.

1986 - „Васко да Гама от село Рупча“ режисьор Димитър Петров, сценарий на Братя Мормареви. Музика - Симеон Пиронков.

1987 - „13-та годеница на принца“ режисьор Иванка Гръбчева, сценарий на Братя Мормареви. Музика - Георги Генков.

„Патилата на Спас и Нели“ режисьор Георги Стоев, сценарий на Христо Илиев и Миряна Башева (стихове). Музика - Стефан Димитров.

1988 - „Чичо кръстник“ режисьор Стефан Димитров, сценарий на Васил Цонев. Музика

- Петър Ступел и Юри Ступел. Филмът е своеобразно продължение на мюзикъла „Баща ми бояджията“, създаден от същите автори през 1974 г.

1989 - „Мъже без мустаци“ режисьор Мариана Евстатиева-Биолчева, сценарий на Братя Мормареви. Музика - Вили Казасян.

В изброените по-горе детски филми впечатление правят имената на сценаристите: Братя Мормареви (литературен псевдоним на писателския екип Марко Стойчев и Мориц Йомтов), Борис Априлов, Георги Данаилов, Свобода Бъчварова, Васил Цонев, Миряна Башева, Станислав Стратиев, Валери Петров и др. Всички те са част от българската литература, оставили своята следа в нея чрез разглеждана проблематика, стил на изразяване, жанрово разнообразие, дълбочина на мисъл и вдъхновение. Творчеството на повечето от тях има своя достоен дял в литературата за деца. „Пряката връзка между киното и детската литература, отразена в реализирани на широкия екран български киносценарии, показва коректен прочит на авторските послания и придържане към оригиналните литературни идеи. Детската литературна творба естетически „облъчва“ младия читател и провокира интереса му към киноверсията. Така връзката между кино и литература става художествено пълноценна и може да осигури обратна връзка – игралният филм като съвременна медия подтиква към прочит, към досег с книгата като класическа медия, така нужен в началото на 21 век.“ [5]

Творчеството на композиторите, писали музика за детските филми от 70-те и 80-те години не е спорадично. Опитът на Петър Ступел, Борис Карадимчев, Вили Казасян, Кирил Цибулка, Симеон Пиронков, Александър Бръзицов и др., в различни по тип и жанр музика е познание, изкристализирало и в отношението и разбирането им за кино изкуството. Самият факт, че са работили съвместно с едни от най-ярките и изявени български режисьори, е поредно доказателство не само за личния им талант, но и за актуалността им в различни сфери на културния живот на обществото. Тяхното присъствие като автори, съмишленици и партньори в изграждането на филмовите структура и внушение, е достойна поредна проява на творческото им въздействие и принос в българската култура. [6]

Насоки за възприемане на филмова музика в началното училище

Лириката и мекотата на музиката са характерни и доминиращи в българските детски филми от разглеждания период. Това е в контекста на детската психика, мислене, емоционалност. Повечето от мелодиите и песните са в умерено темпо, с описателен характер (най-вече песните), следващи филмовия ритъм и действие, рисуващи причудливи, иносказателни картини, близки до детския мир. Това позволява музикалната образност, съчетана със словесната, да докосне невидимите светове на детските фантазия и въображение.

Измежду изброените по-горе детски филми, има песни, които са останали във времето с достъпността, мелодичността и популярността си: „Не говорят само рибите...“ („Петимата от Моби Дик“), „Къде ми са детските книжки...“ („Войната на таралежите“), „В сърцето нося уличка една...“ („Фильо и Макензен“), „Тече, всичко тече, времето няма бряг...“ („Васко да Гама от село Рупча“), „Оставете ни да играем...помогнете ни да играем...“ („Изпити по никое време“) и др. Слушането им в часовете по музика води до: обогатяване на слуховите представи на учениците; развитие на въображението и чрез образността на поетичния текст; провокиране на интерес към отделния филм; информираност за времето, отразено във филма; разбиране и осмисляне на ценностите на историческия (за съвременните деца) период и тяхната непреходност.

При първоначално прослушване на песен или мелодия от предварително подбран от учителя филм, учениците определят дали слушаната музика им харесва или – не. Подходящи въпроси и задачи за този етап са:

- какви чувства и емоции породи у вас слушаната музика?
- какво си представихте?
- по какъв начин музиката (чрез елементите на своята изразност) подчертава, подкрепя поетичния текст?
- нарисуйте вашите представи от слушаната музика.

На учениците (без да са гледали определен филм) могат да се поставят различни задачи, свързани с образи и чувства, които инструменталната и вокална филмова музика будят у тях:

- разказ по мелодия от филм, напр. „Мигове в кибритена кутийка“;

- цветови представи от слушаната песен или мелодия, напр. „Детство мое реално и вълшебно...“от „Неочаквана ваканция“;

- рисунка по слушана филмова музика, напр. „Песен за Делфина“ от „Петимата от Моби Дик“;

- изиграване с мимика/движения/танц на музикалните образи, напр. „Оставете ни да играем...“ от „Изпити по никое време“.

Аналитичността на бъдещите слушатели може да се стимулира чрез:

- слушане и съпоставяне на музика от филми, чрез насочване на вниманието към общото/различното в звученето на отделните мелодии или песни, напр. музиката на Александър Бръзицов за филма „Фильо и Макензен“ и тази, написана от Вили Казасян за „Неочаквана ваканция“;

- сравняване на музиката написана от един и същ композитор за различни сценарийни сюжети, напр. характеристика на песните и музикалното им съдържание във филми, чийто композитор е Петър Ступел - „Петимата от Моби Дик“, „Таралежите се раждат без бодли“ или „Изпити по никое време“;

- сравнение на музиката от 2 филма, създадена от един и същ композитор, но в голям времеви интервал, като тематиката на единия е продължение на другия, напр. филмите - мюзикъл „Баща ми бояджията“ (1974) и „Чичо кръстник“ (1988), в които творческият колектив на създателите е един и същ;

- сравняване на музиката, написана от един композитор за един и същ филм, напр. различните песни в мюзикъла на Петър Ступел „Баща ми бояджията“ – „Имало едно време...“, „Ний сме попови лъжички“, „Пистолетите“, „Темпо, темпо“;

- сравняване на музиката от филми, свързани тематично, но създадени от различни творчески колективи, в това число и композитори - създадената от Петър Ступел музика за филма „Таралежите се раждат без бодли“ и тази, написана от Кирил Цибулка за „Войната на таралежите“;

- сравняване на различни изпълнения на една и съща инструментална или вокална музика - изпълнението на артиста Асен Кисимов на песента „Къде ми са детските книжки...“ („Войната на таралежите“), с това на децата от Академията на Госпожа Опера.

Заклучение

Българските детски игрални филми, създадени през 70-те и 80-те години на XX век, носят в тематиката и изобразителността си моралните послания на времето и обществото, в което са създадени, утвърждавайки ценности като приятелство, съпричастие, мъдрост, емпатия, откровение. Представената във филмите проблематика може да изглежда далечна и чужда на съвременните деца и младежи, погълнати от динамиката, нервността и технологията в съвременността на новия 21 век. Но „добре забравеното старо“ неминуемо присъства в ежедневието под формата на битие, структурирано върху пиедестала на миналия опит на човечеството. Ролята на изкуството в подобен момент е огромна. Връщането назад във времето, особено чрез филмовото изкуство, е начин и посока за осмисляне не само на духа и съдържанието на половинвековното разстояние между поколенията, но и възможност за размисъл, относно адекватността към всеки времеви период на детската същност и природа, владееща жизнеността, находчивостта, естетиката, вкуса и мъдростта от познанието на „аз“-а.

Литература

1. Dzhendova, R. 2012. *Metodika na muzikalnite deynosti v preduchilishchna i nachalna uchilishchna v"zrast.* Burgas, Universitet „Prof. d-r Asen Zlatarov”
2. Gramadski, V. 2009. *Nevidimiyat komponent na filma*, Sofiya, AGATA-A
3. <https://kinotochka.eu/. /10.02.2023/>
4. Bezovska, A. 2021. <https://bnr.bg/radiobulgaria/post/101404107/film-ovata-muzika-e-svoboda-i-predizvikatelstvo. /12.02.2023/>
5. Terziyeva, M. 2021. Mediaobrazovatelni aspekti na literaturnoto obrazovaniye. *Digitalni kompetentsii i mediaobrazovaniye. Sbornik nauchni studii.* Sofiya, s.143-182
6. Terziyeva, M., E. Cherneva, S. Smilkova. 2022. *Kinoprikazkata v detskata gradina i nachalno uchilishche*, Burgas, Libra Skorp

Смилена Смилкова
Университет „Проф. д-р Асен Златаров“
Катедра Педагогика и методика на обучението
Бургас, бул. „Проф. Якимов“ 1
e-mail: smilenads@abv.bg



ОЦЕНЯВАНЕ НА ПРАКТИЧЕСКИТЕ ЗНАНИЯ И УМЕНИЯ НА СТУДЕНТИТЕ АКУШЕРКИ С ИНДИВИДУАЛНИ КЛИНИЧНИ СЛУЧАИ

Цвета Христова, Иваничка Сербезова

ASSESSING THE PRACTICAL KNOWLEDGE AND SKILLS OF STUDENT MIDWIVES WITH INDIVIDUAL CLINICAL CASES

Tsveta Hristova, Ivanichka Serbezova

ABSTRACT: The specificity of training for student midwives requires the application of an objective skills assessment system to ensure safety and eliminate opportunities for errors in practice. The dynamic environment of education now demands the most objective and relevant "measurement" of learning outcomes, and when the focus is on vocationally-oriented learning, the traditional method of assessment usually proves insufficiently reliable and effective.

In the methodological structure of practical classes in the training of students of the specialty Midwifery, the place of control and evaluation is significant. Assessment is inextricably linked to the learning process and is actively used as its tool - it serves both to organize the learning process and to determine its outcomes. The paper presents the authors' long-term work with the use of individual clinical cases in midwifery students at the Department of Health Care at the University of Ruse "Angel Kanchev". Emphasis is placed on their use in the ongoing supervision of practical classes to assess the formation of the necessary professional knowledge, skills and competencies of future health care professionals. Clinical casework builds the clinical thinking needed to organize obstetric care. With this method it is possible not only for the trainees to be assessed by the teacher, but also for each student to self-assess and self-monitor. An exemplary Ongoing Control Model using individual clinical cases is proposed. It is concluded that working with Individual Clinical Cases (ICCs) is an appropriate method for checking application, knowledge transfer, and an opportunity for self-assessment by each student. This type of assessment is not only ascertaining but also formative.

Key words: midwifery students, current control, evaluation, Case Study, training

Въведение

Образованието в специалност от регулирана професия Акушерка има актуалност и значимост и поради повишаващите се очаквания на пациентите да получават грижи с най-високо качество. Акцентира се върху резултатите разглеждани като способност да се действа адекватно в различни клинични ситуации, разрешаване на проблеми, организиране и координиране на грижите, индивидуален подход и осигуряване безопасност на пациента. Оценява се комплекс от формиран компетентности и умения за работа в нестандартни професионални ситуации.

Обемът на придобитите теоретични и практически знания, умения и компетенции в резултат на обучението при студентите акушерки, позволяват да извършват общи и специални грижи по лекарско назначение или самостоятелно, регламентирани в Наредба №1

от 08. 02. 2016 г., за професионалните дейности, които медицинските сестри, акушерките, асоциираните медицински специалисти, зъботехниците и здравните асистенти могат да извършват по назначение или самостоятелно (доп. – ДВ, бр. 61 от 2022 г.).

В методическата структура на практическите занятия, значимо е мястото на контрола в неговите форми, текущо оценяване на подготовката на студента за всяко тематично занятие и формиране на окончателната оценка в края. Текущият контрол се провежда под форма на беседа, самостоятелна работа, работа в малки групи, демонстрация и други педагогически методи.

Динамичната среда на образованието в момента изисква максимално обективно и релевантно „измерване“ на учебните резултати, а когато фокусът е върху професионално ориентираното обучение, традиционният метод на

оценяване обикновено се оказва недостатъчно надежден и ефективен.

В настоящия доклад се представя текущ контрол по време на практическото обучение на студентите акушерки с използване на индивидуални клинични случаи. Те могат да бъдат случаи в съответната клинична база или моделирани от преподавателя, свързани с темата на занятието.

Изложение

Оценката е неразривно свързана с процеса на обучение и се използва активно като негово средство – тя служи и за организация на учебния процес, и за определяне на резултатите от него.

Оценката на резултатите от обучението е показател не само за качеството на подготовката на даден студент, но и за неговата готовност да упражнява успешно дадена професионална дейност. Тя трябва да има и необходимото квалификационно измерение (Hristova, 2021).

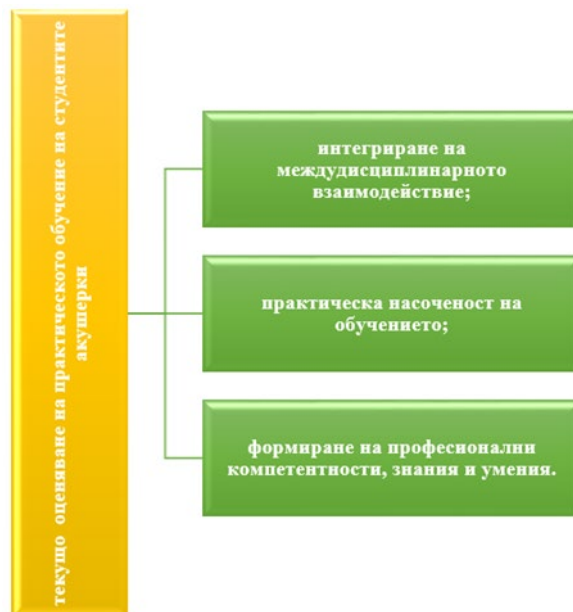
За да се създаде работеща надеждна и валидна система за проверка и оценка на резултатите се решават следните въпроси:

- Какъв вид резултати от подготовката на студентите трябва да се проверява?
- Какви форми и методи за проверка могат да се използват?

В настоящия доклад се разглежда текущото оценяване на резултатите от практическото обучение на студентите акушерки, тяхната способност да действат адекватно в различни клинични ситуации, фигура 1.:

Практическото обучение обхваща значими теми и концепции, които трябва да бъдат разбрани от студентите, затвърдени в клиничните бази (Atanasova, Miteva, 2020). Те се преподават взаимосвързано. Акцентирането върху целостта на изучаваното означава използване на различни междудисциплинарни връзки при изясняване на понятия, болести, състояния при жената, плода, новороденото. Излизането от сферата на конкретната дисциплина предполага въвеждане на контекст на ученето на основата на хуманизъм, емпатия, доброта – морално-етични характеристики на личността (с голямо значение в медицинската сфера) (Hristova, 2020). Интердисциплинарното обучение улеснява формирането на отделните ключови компетентности и води и до интегрираното им придобиване. А това допринася за

многопластовото мислене и формиране качества на личността, които мобилизират и ангажират изцяло и осъзнато нейния потенциал (Miteva, Atanasova, 2022). Затова се изисква осигуряване на реален практически контекст за целите на обучението и разработване на учебните задачи по начин, който стимулира критическото мислене (клинично мислене), екипната работа, творчеството, емоционалната интелигентност, вземането на решения – умения, които се превръщат в основни в 21 век.



Фиг. 1. Елементи на текущото оценяване

Когато студентите виждат практическата значимост на всяка придобита компетентност, това ги мотивира да учат, създава у тях увереност за справяне, регулира емоциите им, провокира ги да търсят позитивни решения (Miteva, Atanasova, 2022).

Последните пет години, в обучението на студентите от специалност Акушерка, в катедра Здравни грижи на Русенски университет “Ангел Кънчев“, се внедри работата с индивидуални клинични случаи свързани с професионалната сфера на обучаемите. Използването им се характеризира с няколко ключови аспекта:

- фокусът на обучението се премества от наизустяване на фактологични знания към придобиване на професионални знания и компетенции;
- отделните дисциплини не се разглеждат като изолирани учебни единици, а

се акцентира на интердисциплинарния характер на учебното съдържание;

- обучаемите не са слушатели, а участници и откриватели в учебния процес;
- оценяването не е еднократен акт, който цели да провери доколко обучаемите са запомнили учебното съдържание, а е постепенно отчитане прогреса на обучаемите, развитието на уменията и компетенциите им.

Съществуват различни прояви на усвоените знания и компетенции, и различни подходи за проверка на репродуктивно и продуктивно ниво. Визираният в доклада метод намира място в:

□ *Репродуктивното знание:*

- изброяват теоретични факти от лекционен материал, учебници, пособия;
- дефинират изводи;
- изразяват мнения на преподаватели и научни специалисти;
- формулират класически алгоритми и технически фишове, стандарти по акушерство;
- възпроизвеждат наблюдаван професионален опит и дейност от преподавател, ментор, наставник.

□ *Продуктивното знание:*

- осмисляне на фактите;
- опериране с понятията;
- разбиране на правилата;
- прилагане на научни изводи и заключения;
- умение да се прилагат пряко отделни знания за решаване на сравнително леки проблеми.

По-висша степен на усвояване на знанията и компетенциите са:

□ *Практическо приложение:*

- уменията за анализ и синтез;
- оценяването на ситуации и проблеми;
- защита на цялостна концепция, теза;
- умение да се прилагат знания от различни области с цел да се реши сложен проблем.

Най-висшата степен на усвояване на знанията се проявява в *творческото им прилагане*, което се изразява в:

- умения да се проблематизира;
- правене на изводи и предположения при недостиг на информация;
- подбор на адекватни методи за изследване;

- нетрадиционна интерпретация на резултати;
- избор на нетрадиционни подходи към решаване на проблеми и разкриване на противоречия;
- предлагане на алтернативни решения;
- преценяване на риск.

Оценяването с индивидуални клинични случаи е свързана пряко с отделния студент, с оценяване на индивидуалните знания и постижения (Hristova, 2021). Индивидуалната оценка е основана на следните подходи:

- *квалификационен* – да осигури максимално реализиране на квалификационната характеристика на изучаваната специалност;
- *компетентностен* – да съдейства за формирането на компетенции, необходими за образователното направление и необходими на студентите за тяхната успешна професионална реализация;
- *личностен* – да позволи формирането на личностни качества, необходими за бъдещата професионална дейност на студентите.

Оценяването се разглежда като интегрирана компонента на един по-широк процес на преподаване и усвояване на знания и умения и приема комплексна роля – не само за поставяне на оценка на студентските постижения, но и осигуряване на обратна връзка от студентите, към преподавателите (Hristova, 2021).

Специфичността на обучението на студентите акушерки изисква прилагане на обективна система за оценка на уменията, гарантираща безопасност и елиминиране на възможности от грешки в практиката. Тези умения могат да бъдат измерени чрез приложението на знанията на трето апликативно ниво, при което студентите прилагат изученото знание в позната или сходна на познатите ситуация, прилагат поведенчески модел в различни моделирани клинични ситуации, и на четвърто – творческо ниво, когато студентите прилагат знанията си в непозната, не изучавана нестандартна ситуация (Koleva, 2021).

Компетентността е сложно, комплексно личностно образование, интегрална характеристика на качествата на личността, способност да се действа резултатно при справяне с дадена задача или проблем. В този смисъл, тя трудно може да се операционализира и затова нейното оценяване трябва да се извърши само

в определен контекст, на основата на действително постигнато ефективно изпълнение на дадената задача или дейност, а не като постигане на предварително зададен образователен стандарт. Това понякога се оказва изключително трудно в рамките на определения хорариум и в границите на една учебна дисциплина (Boykova, Ivanova, Sharkova, 2017).

Работата с индивидуални клинични случаи (ИКС) е подходящ метод за проверка на *приложението, преносът на знания*. Резултатите се представят в следващата фигура:



Фиг. 2. Резултати от проверка на знанията с използване на КС

Някои преподаватели считат, че не може да бъде оценено критичното (клинично) мислене, че няма точна методика.

Изследователи в тази област работят още през 80-те години на миналия век. Анкетни проучвания сред преподаватели в различни дисциплини показват, че за 89% критичното мислене е основна цел в техните курсове, 19% могат да обяснят какво е критично мислене и само 9% прилагат методи на преподаване свързани с формирането му (Paul, 1997).

Споделяме нашия опит при оценяване на клиничното мислене чрез прилагане на клинични случаи в практическото обучение на студентите акушерки. Оценяването с клинични случаи се свързва с целта на учебното занятие, и със степента за нейното постигане. Получените резултати дават основание да направим извода, че с КС (клинични случаи) е възможно да се оценят теоретичните знания на обучаваните и когнитивните умения, които трябва да формират, уменията да организират правилно и точно необходимите здравни грижи.

Предложената Методиката е изградена от четири компонента:

1. Визиране на проблем или проблеми в представен клиничен случай.

Формулиране на проблем/проблеми, по които може да се опише определена информация.

2. Аргументативност.

Представява точен анализ и синтез изграден върху основата на теоретичните знания, с които се доказва, защо се посочва определен проблем/проблеми. Анализират се причините за възникване на проблема. Сравняват се твърдения, концепции.

Тук не просто се обработва сензорния материал, установяват се факти, но се прониква в същността на ситуацията, на връзките в нея чрез клинично мислене.

В учебната дейност анализът създава условия за задълбочаване на познанието, за ориентиране на обучаемия в по голяма дълбочина, така че в неговото познание освен цялостното явление да намират място и елементите, от които то се състои.

Синтезът е логическа операция която предполага мислено съединяване на елементите в цяло. Синтезът не е просто механично свързване на частите на цялото, особеното е откриването на нови връзки и взаимоотношения, свързване в цялото на нови структури, затова синтеза съдържа елемента на новост.

Тук място имат сравненията, класификации, идентификация. Студентът трябва да се ориентира в значимостта на отделни близки или различаващи се признаци на заболявания, състояния. Това е смисълът на учебната дейност, всеки обучаван да е в състояние точно да възпроизвежда необходимите понятия и категории и на тази основа да осъществява за даден случаи мисловна ориентация (Paul, 1997).

3. Предлагане на решение, което се обосновава логически валидно, конкретно и убедително през погледа на професионалните компетенции на акушерката.

Възможно е да се формулират няколко алтернативи за решаване на проблема.

Предлага се организирането на необходимите здравни грижи, които трябва да извърши акушерката в клиничната ситуация, алгоритми за грижи.

При оценяването се отчита начина на разсъждение на студента, привежданите аргументи и възможностите за „излизане“ от проблема, формулиране на правилни изводи, решения – „Какво трябва да направи акушерката в тази представена ситуация?“.

Разсъжденията не са просто изразяване на мнение. Необходимо е логическо обосноваване изводи свързани с изучаваните дисциплини.

В етапа на търсене на оптималното решение, когато се преработва теоретичния материал, у студентите се създават качества на мисленето като гъвкавост, дълбочина, критичност, самостоятелност.

4. Езикови и стилистични познания.

Върху основата на четирите представени компонента, преподавателят създава скала за оценка подходяща за конкретния клиничен случай. Възможна е оценката с постигане на брой точки от студента, които на следващ етап се приравняват по шестобалната система за оценка.

Оценяването с индивидуалните клинични случаи се свързва и с целта, за която е използван и със степента на нейното постигане.

Съществуват много методи, които изследват качеството на мислене. Обобщени са тези, които имат връзка с настоящото изследване, фигура 3.:



Фиг. 3. Качество на мисленето с връзка към ИКС

С моделираните професионални ситуации студентът установява доколко може да отдели съществените признаци, проблемите. Неумението да се отдиференцират показва недостатъчна степен на усвоеност на знания и етапи на конкретното мислене.

Задача на преподавателят е предварително да зададе критериите при назоваване на характеристики на състояния и заболявания, комуникативни еталони, етичност и други. Фокусът е насочен към значимата и необходима роля на акушерката, професионалната грижа.

Според психолози и учени в тази област, трябва оценката на мисленето да се свърже с познавателните действия. В практическото обучение тя се представя с решенията на проблема от студентите, с предложените акушерски здравни грижи (Hristova, Todorova, Markova, 2021).

Разглежда се клиничното мислене като необходима професионална компетенция за решаване на проблеми с последващи алгоритми на поведение. Действията по решаването на една и съща проблемна ситуация, на един и същи проблем, могат да бъдат свързани с различни разсъждения. Възможно е разнообразни действия да доведат да едно и също решение. Оценяваме по критерии прилагането и на теоретичните знания, творчество, индивидуалната позиция на студента стъпваща върху доказан опит. Считаме, че оценката „неправилни решения“ от зададен индивидуален клиничен случай е толкова важна, колкото и за „правилните“. Позицията на оценяващият преподавател отваря хоризонти пред обучаваните да реализират творчество в решенията (в цялата му пълнота) и отговорно да се включат в бъдещата професионална реализация (Evtimova, Tsvetkova, 2015).

Чрез ИКС се извършва и самооценяване от студента (self assessment). Самопреценката е важен елемент на образованието, тъй като предполага критично отношение към собствената работа и е основа за изясняването на личните образователни цели и изграждането на личностния план за развитие (Boykova, Ivanova, Sharkova, 2017).

Самооценката върви ръка за ръка със самокорекцията. За лична самооценка на предложените хипотези и решения могат да се използват *диаграмата на Venn*.

След представяне на индивидуалния клиничен случай, студентите излагат своето професионално становище за разрешаване на предварително уточнения проблем. В групи, по двама, сравняват своите заключения (решения) и върху два частично припокриващи се кръга, записват сходствата на мненията си в общия сектор (мястото на припокриване) на фигурите. Откритите различия са разположени върху останалата площ на всеки от тях. Сравнението може да се продължи с друга група от двама студенти, с което се създават условия за прецизиране на решението на клиничния случай и обмяна на повече мнения. С диаграмата на *Venn*, студентите могат да си послужат и при клинични случаи с повече от един проблем. Увеличават се възможностите за формиране на правилни решения при организиране на необходимите здравни грижи.

Обикновено студентът получава обратна връзка от преподавателите, например като коментар по проблем в зададен индивидуален клиничен случай (Hristova, Todorova, Markova,

2021). Преподавателите, обаче, не са единствените, които могат да правят оценяване. Състудентите също могат да помогнат в този процес, създава се колегиална обратна връзка. Използвано с формите диалог и дискусия, се постига търсене на съвместимостта на различни становища. По този начин се позволява вникването на нови възгледи, ражда се творчество и оригиналност. Пример за колегиална обратна връзка може да бъде, когато студенти работят заедно по представен ИКС и всеки коментира работата на останалите си колеги по-отделно. Самооценяването и колегиалното оценяване често се разглеждат заедно. Приликата е, че и при двете, студентите са тези, които оценяват, разликата е, че при колегиалното оценяване студентът преценява не собствената си работа, а тази на колегата си. Колегиалното оценяване допълва и подпомага самооценяването и има подобни потенциални ползи (Boykova, Ivanova, Sharkova, 2017).

С прилагане на клинични случаи в практическото обучение оценката може да бъде дадена от различни източници (фигура 4.):



Фиг. 4. Източник на оценка с ИКС

Процесът на оценяването с ИКС е свързан с редица предизвикателства. Съществуват действителни методически и практически трудности при разработването на достатъчно обективни, надеждни и валидни инструменти за оценка на широкия спектър от ключови професионални компетенции на студентите акушерки, които се очаква да придобият или развият.

Изводи:

– Работата с индивидуални клинични случаи (ИКС) е подходящ метод за проверка на приложението, преносът на знания.

– С КС (клинични случаи) е възможно да се оценят теоретичните знания на обучаваните и когнитивните умения, които трябва да формират, правилно организиране на необходимите здравни грижи.

– Чрез ИКС се извършва и самооценяване от студента (self assessment) и самоконтрол.

Заключение

Оценката при традиционния подход обикновено отразява знанията на студента, натрупани в изучаваната конкретна предметна област – какво студентът „знае“ и „умее“, но не и „как“ той може да действа в дадена ситуация, т.е. не отразява неговия професионален профил, заложен в квалификационната характеристика на съответната специалност. Този тип оценка има констатиращ, но не и формиращ, развиващ характер – в нея съществуват пропуски за оценяване, както на професионалните, така и на универсалните (ключовите) компетенции на студента.

Ясната методика гарантира обективна, обоснована оценка на уменията и компетентности на студента, свежда до минимум субективността, както и значително намаляване на възможностите за грешки.

Литература

Atanasova, Z., & K. Miteva, 2020. Communicative competence of midwives expressed in communication with colleagues. *Journal of IMAB–Annual Proceeding Scientific Papers*, 26 (2), 3133-3138.

Boykova, K., V. Ivanova & D. Sharkova, 2017, Avtentichnata otsenka – inovativen metod pri opredelyane rezultatite ot kompetentnostno orientiranoto obucheni, Scientific Conference „Innovative Software Tools and Technologies with Applications in Research in Mathematics, Pamporovo

Evtimova, T. & T. Tsvetkova, 2015, Naglasi na studenti ot spetsialnost „akusherka“ za osashtestvyavane na semeyno-konsultativna deynost. *Management & Education/Upravlenie i Obrazovanie*, 11.

Hristova, T., Todorova, T. & Markova, M. 2021. Using Case Study Method for Forming Clinical Thinking Ability in Nursing and Midwifery Education. *TEM Journal*, 10 (1), 471.

Hristova, Ts., 2021, Obuchenie s individualni klinichni sluchai za optimizirane na akusherskrite

zdravni grizhi. Monografiya. Izd. Rusenski universitet Angel Kanchev

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

Koleva, G., 2021, Spetsifichnite osobenosti na paliativnite grizhi i obuchenieto na studentite – meditsinski sestri, monografiya, Rusenski universitet „Angel Kanchev“, ISBN 978-954-712-830-9

Miteva K, & Z. Atanasova, 2022, Attitudes for professional realization and career development of the students in the specialty “Midwife”. *J of*

IMAB. 2022 Jul-Sep;28(3):4521-4524. DOI: [10.5272/jimab.2022283.4521](https://doi.org/10.5272/jimab.2022283.4521)

Paul RW Elder L & Bartell T . ,1997, California Teacher Preparation for Instruction in Critical Thinking: Research Findings and Policy Recommendations. Santa Rosa (CA): Foundation for Critical Thinking

Assoc. Prof. Tsveta Hristova, PhD
Prof. Ivanichka Serbezova, PhD
Department of Health Care,
University of Ruse “Angel Kanchev”
E-mail: tshristova@uni-ruse.bg



ТЕОРИИ ЗА РАЗВИТИЕТО НА ДЕТЕТО И ПРЕВЕНЦИЯТА НА АГРЕСИЯТА БАЗИРАНА ВЪРХУ ПРЕОДОЛЯВАНЕТО НА КОГНИТИВНО ДИСМОДЕРАЦИОННОТО ОБЩУВАНЕ

Весела Божкова

THEORIES OF CHILD DEVELOPMENT AND THE PREVENTION OF AGGRESSION BASED ON OVERCOMING COGNITIVE DISMODERATION INTERCOURSE

Vesela Bozhkova

ABSTRACT: The image of aggression fits into the school environment, as a problem that still rarely finds its adequate answer, in this regard it is necessary to turn our attention to proactivity, both in the lives of adolescents and in the activities of their teachers, parents and specialists. tied to their training and upbringing. To overcome aggression, various tactics and techniques can be used to overcome the incorrect refraction of feedback in the process of children's interactions. The research methodology includes the analysis of theories about child development and prevention of aggression based on overcoming cognitive dismoderate intercourse. The purpose of the study is to examine the various theories of child development influencing the overcoming of aggressive behavior. The results show the need for preventive analysis of children's social-cognitive functioning, as a key point in the process of overcoming their aggressive behavior. Conclusions: For adequate prevention, the socialization and upbringing of students, as well as fruitful communication with them, are important. These interactive processes, in turn, could not be fruitfully carried out without the disclosure of the individuality of each student. As a preventive measure, students violating public order with aggressive behavior are registered every year, who are brought to a report if necessary by the traffic police. Most often, these are problem children, where one or both parents are abroad, or come from single-parent families, very often, these are students who are left to repeat the class or newly admitted, transferred from other schools, students with aggressive behavior. Consultative and corrective work could be carried out with them to overcome aggression, through the prevention of cognitive dismoderate intercourse. Recommendations: In this preventive direction, social workers could also enter the classroom to present to the students, topics with a preventive focus. The specific activities could be linked to a media educational program for parents, supporting a pedagogical qualification, i.e. creation of advisory offices for students, parents, teachers with "mobile office" conditions. Development of inter-institutional, preventive-pedagogical programs aimed at training for teamwork. Institutional activities could include coordinating the efforts of individual institutions to implement municipal programs and creating an information database for the activities of each institution. Additional data: Cognitive dismoderate intercourse is an unexplored, hitherto, social, communicative problem in the psychological spectrum of moderation in human consciousness, reflecting on the refraction of feedback in the process of communication, implicitly (implicitly), to maintain, self-control and explicitly (clearly), expresses his preceptive attitudes, influencing the moment of communication. In practice, there is dismoderal feedback, namely incorrect reading of behavioral signals in the communication process.

Key words: Primary prevention of aggression in children of primary school age based on the cause of students' aggressive behavior - cognitive dismoderate intercourse between them and.

Увод

Изследването на когнитивно дисмодерационно общуване (cognitive dismoderate intercourse) между децата, показва липсата на желание у децата за личностен коректив върху собственото им поведение. В превантивен аспект можем да проследим проблема в различните теории за развитието на детето. Пробле-

мът за развитието на личността е фундаментален за педагогиката, тъй като е свързан с ефективността на осъществяването на образованието, възпитанието и обучението. Той предполага научно обосновани отговори на въпроси, свързани с ролята на образованието за развитието на личността, именно развитието на човека е процес на създаване и формиране на неговата личност, под влиянието на външни и вътрешни управляеми и неуправяеми фактори,

то е процес на физическо, умствено и нравствено израстване на човека и обхваща всичките количествени и качествени изменения във вродените и придобитите поведенчески стратегии и инстинкти. Тези изменения се осъществяват в условията на домашната и социалната среда, защото когато се развива, човекът се включва в различни видове дейност. Различните дейности в които участва детето, развивайки своята дейност са неизменно свързани с процеса на комуникация, следователно на ниво първична превенция на агресията комуникацията заема съществена роля. (Пеев, С., & Енева, Г., Димитров, Д., 1988., стр. 23)

Материали и методи

Процедурата по проектирането на превантивната дейност, обвързана с теориите за развитието на детето търси набор от индикации за най-значимите предохранителни дейности в които, трябва да участва то, за да изгради цялостно и положително своя характер. В тази насока биологическата предопределеност в развитието на човека широко се разпространява и утвърждава от привържениците на бихевиоризма, като З. Фройд, които прави опит да обясни реакциите на човека чрез, несъзнателното протичане на определени психични процеси, формиращи личността инстинкти. Теорията за развитие на личността на Зигмунд Фройд се основава на убеждението, че индивидът се намира винаги в състояние на конфликт с обществото. Според Фройд биологическите подбуди, противоречат на културните норми, при което социализацията е процес на обуздаване на тези подбуди. Теорията на Фройд отделя три части в психическата структура на личността: Ид (То), Его (Аз) и Супер его (Свръх Аз), Ид (То), който е източник на енергия, насочена към получаване на удоволствие. При освобождаване на енергията, отслабва напрежението и личността изпитва чувство на удоволствие. Егото под, което се разбира - (Аз) контролира поведението на човека, помага на личността да се ориентира в обкръжаващия свят, регулира избора на подходящ обект, позволяващ да се преодолее напрежението, свързано с То. Супер егото (Свръх Аз), това е идеализираният родител, докато То осъществява нравствена или оценъчна функция. Супер егото регулира поведението и се стреми да го усъвършенства в съответствие със стандартите на родителите, а на по-късен етап и на обществото. (Чурукова, Л. 1994., стр. 139-143)

Резултати

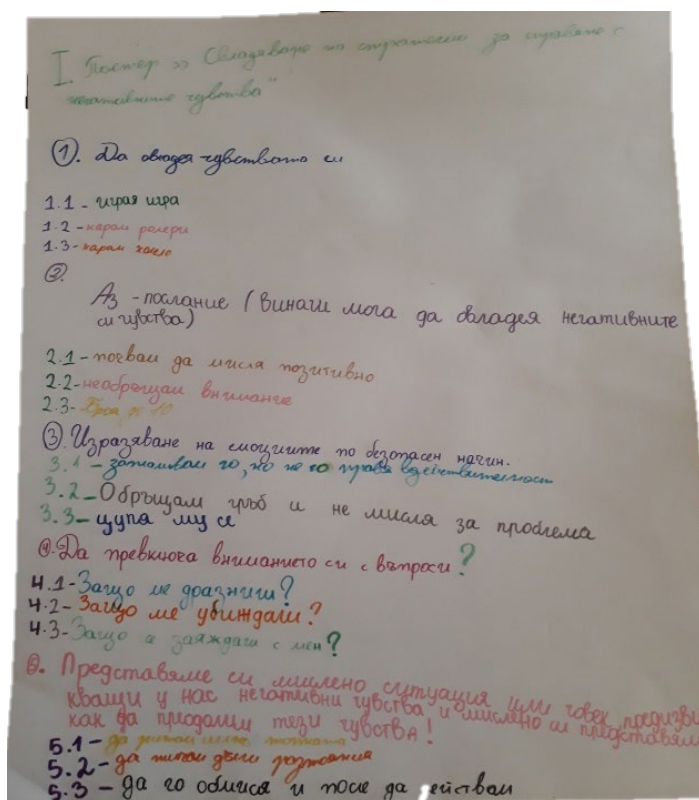
При превантивната работата с агресивни деца в училище, изследването на когнитивно дисмодерационно общуване (*cognitive dismoderate intercourse*) между децата, допринася за разкриването на нови методи за преодоляване на агресията между подрастващите, последният показал ползотворното си въздействие за преодоляването на агресията е огледалната рефлексия. В обсега на философска основа на педагогиката неизменна роля заема дейността на Джон Дюи обвързана с прагматизмът, известен като инструментализъм. Според него "идеите като част от нашия опит са истинни, доколкото ни помагат да установим задоволителна връзка с останалите части на опита ни", доколкото могат да ни служат за инструмент на действие. Дюи стига до заключението, че учебната работа трябва да се изгражда на четири основни инстинкта: социален, конструктивен, художествен и изследователски. Не е случайно, че първият инстинкт, който посочва, съзателят на "Демокрация и образование" е наречен социален. За развитието на детето Джон Дюи разглежда играта, като опознаване на действителността т.е. играта, като целево ориентирана дейност, свързана с очакването на последващо действие, при което ще има изводи. В детското развитие играта започва тогава, когато детето открие, че е в състояние, чрез собствените си действия, да повлиява върху света около себе си. За Дюи любопитството на ученика ще определи, какво да се изучава в училище. Той създава възпитателна система, която се основава на разбирането на детето, на активната му работа, на която трябва да се отделя най-много време, за да могат подрастващите да се поставят в изследователска позиция. Именно в процеса на обучение и възпитание се осъществява реконструкцията на индивидуалният опит на личността, като той се разширява и обогатява. Необходима е превантивна насока върху личностният коректив на собственото поведение на децата и начинът по който, то се възприема от другите. (Чурукова, Л. 1994., стр. 54-55)

Дискусии

Специалната индивидуална училищна превенция се развива, чрез анализирането на рисковите фактори за развитие на агресивно поведение основани на социални дефицити, те са

обвързани с взаимозависимостта между сложните компонентни влияния на социалните фактори, сред които основно място заема възпитанието. В теорията на Алфред Адлер, който остава привърженик на идеята за съществуването на несъзнавана дейност в човешката психика, чувството за малоценност и чувство за общност имат определяща роля в развитието на личността. Според него, Фройд придава прекалено голямо значение на сексуалността, докато съществува по-важен фактор за развитие и това е чувството за малоценност, което всеки човек, докато е дете, неизбежно изпитва. За разлика от животните според Адлер, човекът е безпомощен в грижата за себе си. В стремежа да преодолее чувството за малоценност детето има две възможности, първо да развие своето чувство за общност или да формира комплекс за малоценност и стремеж за власт.

В следствие на което на чувството за малоценност детето отговаря със стремеж за власт, който по своята същност представлява стремеж да се овладее действителността т.е. да се обособи материалната и социалната реалност, адекватно от личността на подрастващият. Докато на стремежа към власт се противопоставя чувството за общност, което се изразява в способност за съвместни действия и в една голяма степен от обкръжаващата социална среда и основно от родителите зависи, дали детето ще преодолее своята малоценност, чрез овладяване на света и формиране на чувство за общност или, чрез властване и комплекс за малоценност. Според Алфред Адлер душевният живот на едно дете е нещо вълшебно, за това се изисква да проследим цялостната история на живота на детето. (Адлер, А., 2000)



Фигура 1

Навременният педагогически такт допринася за преодоляването на когнитивно дисмодерационно общуване (cognitive dismoderate intercourse) между децата, подтикващо ги към агресия (виж фигура 1). Превантивната стратегия огледална рефлексия допринася за преодоляването на когнитивно дисмодерационно общуване (cognitive dismoderate intercourse) между децата.

Заклучение

В превантивен план можем да насочим поглед към културно-историческата теория за развитието на личността на Лев Семьонович Виготски, който обосновава, че източниците и детерминантите на развитието на човека се намират в исторически развилата се култура. Основата на психичното развитие на човека се явява изменението на социалната ситуация и

неговата жизненост. Детерминантите на психическото развитие, според тази теория се намират не в личността на детето, а извън него в ситуацията на социално взаимодействие с другите хора, преди всичко с възрастните. Лев Виготски разглежда развитието на детето, чрез играта, като фиктивна ситуация, където играта е вид специфична дейност във фиктивна ситуация. В играта децата използват предметите с различни цели, като всеки предмет, освен своето обективно значение може да получи и субективно такова, именно в тази насока за преодоляването на когнитивно дисмодерационно общуване (cognitive dismoderate intercourse) между децата, могат да се отиграват различни проблемни ситуации (чрез куклен театър, например). (Колев, Йордан., 2010., стр. 321-323)

Литература

- 1 Адлер, А. (2000). Възпитание на децата. Издателство: ИК „Здраве и щастие“, София.
- 2 Божкова, Весела. (2023). Комуникацията при децата от начална училищна възраст като предпоставка за агресията и влиянието на когнитивно дисмодерационното общуване. В: Международна конференция the International Journal: „Invited Scientific Papers”. Institute of Knowledge Management, Vol. 56., No.2, pp.141-236, ISSN 2545-4439; ISSN 1857-923X.
- 3 Вълчев, Р. (2004). За образованието и възпитанието на нашето дете. Център отговорно образование, София.
- 4 Виктория Христова. (2023). Стимулиране на нестандартността чрез екологичното образование в начален етап. Stimulating non-standardization through environmental education at the primary stage. В: Международна конференция the International Journal: „Invited Scientific Papers”. Institute of Knowledge Management, Vol. 56., No.2, pp.141-236, ISSN 2545-4439; ISSN 1857-923X.
- 5 Василева, Е. (2004). Съвременното начално училище – реалности и предизвикателства. Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, София.
- 6 Георгиев, Т. (2005). Когато учителят няма педагогически такт. Фондация „Проф. д-р. Тодор Ташев”.
- 7 Даниела Сергеева Милкотева. (2023). Наръчник на учителя. Teacher's Handbook. В: Международна конференция the International Journal: „Invited Scientific Papers”. Institute of Knowledge Management, Vol. 56., No.2, pp.141-236, ISSN 2545-4439; ISSN 1857-923X.
- 8 Дерижан, И. (2001). Технология на социалната работа с деца. Университетско издателство „Н. Рилски“, Благоевград.
- 9 Колев, Й. (2010). История на педагогиката. Университетско издателство „Неофит Рилски“, Благоевград.
- 10 Пеев, Ст., & Енева, Г., Димитров, Д. (1988). Детска психология. Университетско издателство „Неофит Рилски“, Благоевград.
- 11 Стела Василева. (2022). Децата и пчелите – вътрешно проектна дейност за формиране на компетентности. The children and the bees - an internal project activity with the means of forming competences. В: Международна конференция the International Journal: „Invited Scientific Papers”. Institute of Knowledge Management, Vol. 55., No.2, pp.187-384, ISSN 2545-4439; ISSN 1857-923X.
- 12 Събева, Е. (2007). Социално-педагогически измерения на семейството. Университетско издателство „Паисий Хилендарски“, Пловдив.
- 13 Фром, Е. (2003). Анатомия на човешката деструктивност. Превод от английски език – Ганев, Владимир. Издателство: „Захари Стоянов“, София.
- 14 Чурукова, Л. (1994). Нетрадиционни педагогически подходи. Издателство: „МП-СД“, София.

Име на автора: Югозападен университет "Неофит Рилски", гр. Благоевград, Р. България.
e-mail: vesela_bojkova@abv.bg



ИГРОВИ МОДЕЛ НА ДНЕВНО ПЕДАГОГИЧЕСКО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ НА ОТКРИТО ЗА ФОРМИРАНЕ НА ЗДРАВНА И ЕКОЛОГИЧНА КУЛТУРА В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Златка Димитрова

GAME MODEL OF DAILY PEDAGOGICAL INTERACTION OUTDOOR FOR FORMATION OF HEALTH AND ENVIRONMENTAL CULTURE IN PRE-SCHOOL AGE

Zlatka Dimitrova

ABSTRACT: *The report presents the possibilities of the planned outdoor activities for the implementation of effective environmental and health education, application of a competence approach and stimulation of children's play as an important part of the educational process in the kindergarten. An exemplary daily organization of pedagogical interaction is proposed to achieve the expected results in educational areas in preschool age. The focus is providing a physical environment for children's spontaneous play, experiential learning and satisfying the child's natural need for movement and experimentation.*

Keywords: outdoor activities, children's play, health, and environmental education

Детската градина отдавна не е приказното място за свободна детска игра и общуване с връстниците, а е „малко училище“, където на преден план се поставя постигането на изискванията за резултатите от обучението посочени в държавния образователен стандарт, прилагането на програмната система и старателното и еднакво попълване на съдържанието на познавателните книжки. Учители и родители поощряват автоматичното възпроизвеждане и запомнянето на информация по различни теми, ранното чуждоезиково обучение, научаването на буквите, цифрите, писането, четенето, технологичните играчки. Времето за свободната детска игра се „отнема“ от разнообразните школи по танци, рисуване, бойни изкуства и др. „Проблемът за недостатъчната игра в детските заведения е свързан с множество други проблеми, до които новият Закон за предучилищното и училищно образование се докосва, но не решава. Например: броят на децата в групите; материалната база; базовата подготовка и квалификацията на учителите, свързана с професионалните им умения да осъществяват игрово взаимодействие с децата.“ (Ризов, Ил, Ризова, М., , 2020).

Реформаторските педагогики на Мария Монтесори, Реджио Емилия, Рудолф Щайнер препоръчват ранното детско развитие да следва сензитивните периоди на детето и по-

голяма свобода в избора на дейностите. Базирани са на любовта на учителя към всяко дете, развиване на творческия му потенциал и разбиране на потребностите и желанията му. Взаимодействието с природата, както и създаването на подкрепяща, потребностно-мотивационна среда за развитие в занималнята и извън нея са част от философията на тези методики. (Aljabreen, 2020)

В ранното детско развитие е изключително важно да се заложи на възпитанието, което изисква дисциплина и спазване на правила, съобразяване с другите, приятелски взаимоотношения, справяне с конфликти, отлагане на удоволствието, концентрация и внимание. Изграждане на умения за справяне с дейности от ежедневието като обличане и събличане, подреждане на играчки, почистване на пространствата за игра, сервиране, сгъване на дрехи, грижа за растения и животни и други. Формирането на всички тези умения чрез игри на открито повишава не само двигателната култура, но е свързано и с реализирането на рамковите изисквания за резултатите от обучението по здравно и екологично образование.

Педагогическото взаимодействие на открито дава по-голяма свобода. Попадайки извън комфортната зона на масичките и столчетата, на интерактивната дъска и флипчарта, учителите и децата се „учат“ взаимно. Навън

липсва стриктното подреждане и общуване с точно определена група от деца. Това възпрепятства унифицирането на задачите и очакваните резултати, спазвайки съдържанието в познавателните книжки и използването на еднакви шаблони за обучението на децата. Децата развиват своята социално-емоционална интелигентност и практични умения за справяне с различни реални ситуации. Добрият педагог е призван да подкрепя нестандартните решения, нетрадиционните игри и символичното използване на естествени природни материали или да осигури специално създадени за деня такива. Игрите навън провокират спонтанната детска игра. „Играсйки, детето се учи да структурира своето време и дейности, да се самоорганизира. Научава за своите способности, като изпробва границите на възможностите си в играта, и сравнявайки своите действия и резултатите с тези на другите. (Велева, А., 2013). Учителят играе проактивна роля, оставя инициативата да започне от децата. Създава предварително образователната среда или я допълва, когато това се наложи. Запознат е с очакваните резултати за съответната възрастова група по отделните образователни направления, но не спазва точно тематичните разпределения за съответната седмица. Педагогическите ситуации на открито позволяват въвеждането на дневно педагогическо взаимодействие, където се създават условия за интегрирани междупредметни връзки. На децата се позволява да експериментират, да избират материалите и мястото за игра, като по този начин се постига практическа насоченост на ученето чрез игра, базирано на преживяване и ориентирано към интересите на детето.

Въз основа на съвременни изследвания е доказано, че дейностите на открито предоставят възможности за закаляване и укрепване на

имунната система, развиват пространственото възприятие, подпомагат саморегулацията, психомоториката и езиково развитие, подкрепят когнитивното, физическото, социалното и емоционалното развитие на детето. (Erdem, 2018) (Faber Taylor, 2020) (Walshe, 2020) Резултати от друго проучване показват, че въпреки че учителите имат положително отношение към дейностите на открито не ги провеждат поради неподходящи условия на съществуващите детски площадки и безопасността на децата играейки на тях. (Erdem, 2018)

Целта на настоящата статия е да се представи примерен игрови модел на дневно педагогическо взаимодействие на открито за формиране на здравна и екологична култура в предучилищна възраст. В него са заложени интегриране на образователните направления; практическа насоченост на обучението; ориентация към резултати като основни характеристики на компетентностния поход. Основният фокус е предоставяне на безопасна физическа среда за спонтанна детска игра, учене чрез преживяване и задоволяване на естествената потребност на детето от движение и експериментиране.

В предложения примерен игрови модел е застъпено образователно съдържание по образователно направление „Физическа култура“, „Околен свят“, „Математика“, „Български език“, „Музика“, „Конструиране и технологии“. Темата около, която се обединява дневното педагогическо взаимодействие е планетата Земя. Игрите, целите, задачите, образователните направления и областите на компетентност, които са заложени са представени в таблица 1.

ОН	Формиране на здравна култура (ЗК) или екологична култура (ЕК)	Цели и задачи	Игри	Интегративни връзки
ФК	ЗК ЕК	Прилага собствени идеи в разнообразни игрови условия	Капитан Планета	ОС, Математика
ОС	ЕК	Има представа за многообразието от растителни и животински видове;	В двора на моята детска градина	ФК, Математика
Мат.	ЕК	Сравнява и определя броя на обектите, различава, назовава и моделира	Четири стехии	ФК, ОС

		равнинни геометрични фигури		
БЕЛ	ЕК	Участва устно в диалог, Проявява култура на речевото общуване, като изслушва събеседника	Четири стихии	ОС
Музика	ЕК	Развиване на способност за разбиране на музикално съдържание	Песен „Нашата планета Земя“	ФК, ОС
КТ	ЕК	Развиване на умения за работа с естествени материали	Изработване на пчела	ОС

Таблица 1. Цели и задачи на игровия модел

Под дневно педагогическо взаимодействие се разбира цялостната педагогическа организация за един ден между децата и педагога – педагогическо взаимодействие, образователни дейности, възпитателни дейности, игра и почивка. (Димитрова, Зл., Папанчева, Р., К Димитрова, Д. Заберска, М. Терзиева, К. Николов, Д. Игнатов, И. Пенчева, 2016) Основни акценти при реализиране на игровия модел са развиване на границите между отделните образователни направления, насищане на образователното пространство с игри и игрови сюжети, осигуряване на условия за трансфер на знания, стимулиране на свободната детска игра и креативност, формиране на здравна и екологична култура. Начините и формите за осъществяване на здравното и екологично образование се интегрират във всички образователни направления в детската градина. Рамковите изисквания за резултатите от обучението се определят от НАРЕДБА № 13 от 21.09.2016 г. за гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование.

Примерен дневен игрови модел на работа на тема „Планетата Земя“.

УТРИННА ГИМНАСТИКА – 10 мин.

Утринната гимнастика като задължителна ежедневна форма на педагогическо взаимодействие с оздравителен и закаляващ характер се играе по двойки. Децата обикалят площадката в кръг хванати за ръка. Учителят дава следните указания:

- На място спрете, приятеля си поздравете и пак се разходете.
- На място спрете, главичките си докоснете и пак се разходете.
- На място спрете, ръцете си вдигнете и пак се разходете.

- На място спрете, ръцете си плеснете и пак се разходете.

- На място спрете, гръб до гръб си докоснете и пак се разходете.

- На място спрете, коленете си докоснете и пак се разходете.

- На място спрете, бързичко клекнете и станете и пак се разходете.

- На място спрете, нагоре подскочете и пак се разходете.

- На място спрете, с приятеля се завъртете и пак се разходете.

- На място спрете, приятеля си прегърнете и упражненията с него започнете.

Дава се възможност на децата да предложат различни движения, след като учителят каже на място спрете. Комплекс от ОРУ (Приложение 1)

ИГРА „В ДВОРА НА МОЯТА ДЕТСКА ГРАДИНА“

След закуска децата излизат отново на площадката и изиграват играта „Отдых на площадката, разрових листата и тревата, намерих картина на...“ „Всяко дете назовава и характеризира какво е намерило (растение, животно). Обяснява се отношението на човека към природата. Всяко дете задържа предмета, който е намерил в длан. Учителят пуска песента „Нашата планета Земя“

МУЗИКА: Запознаване с текста и мелодията на песента. (Приложение 2)

ИГРА „Капитан Планета“ (Димитрова, 2017,) разказва за пет деца от различни краища на света, които получават от духа на планетата Гая магически пръстени, които им позволяват да контролират природните елементи – земя, вода, въздух, огън, както и сърцето. Когато техните сили се обединят, те призовават супергероя Капитан Планета, който им помага

да се борят с всевъзможни екологични кризи, предизвикани от група колоритни злодеи.

Предварителна подготовка за играта: Избира се дете за капитан Планета.

Описание на играта: В известната анимационна поредица Капитан Планета се грижи за опазването на планетата Земя и се бори да сведе замърсяването до нула с помощта на своите четирима планетяни. Когато капитанът даде команда – ЗЕМЯ - всички деца трябва да имитират животни, които живеят на земята – котка, куче, крава, козле, кон и т.н. ВЪЗДУХ – птици и насекоми, които могат да летят – пеперуда, щъркел, врабче, пчела, калинка и т.н., ВОДА – животни, които живеят във водата – риби, октоподи, медузи, да имитират плуване. ОГЪН – всички клякат и скриват главата си от огъня.

ИГРА „ЧЕТИРИ СТИХИИ“ групово работа за формиране на елементарни математически представи. Децата се разделят на 4 групи. ЗЕМЯ, ВЪЗДУХ, ОГЪН И ВОДА. Условието на играта е с намерените предмети (камъчета, клечки, листа, кора от дърво и др.) от игрите „Нещо търсачи“ и „В двора на моята детска градина“ да се моделират, назоват равнинни геометрични фигури КРЪГ, КВАДРАТ, ТРИЪГЪЛНИК, ПРАВОЪГЪЛНИК. Първи кръг: групата обсъжда и решава коя от всички четири геометрични фигури ще моделира със събраните природни материали. Когато са готови застават около фигурата си в същия строй. (например правят кръг, квадрат и т.н.). Когато всички групи са готови се прави дискусия:

- Посочват и познават геометричната фигура на съседната група.

- Посочват страните и върховете на геометричната фигура

- Сравняват и класифицират по големина, по форма

Втори кръг: Групите си сменят местата и моделират геометрични фигури предложени от учителя, но използвайки материалите на техните приятели. Коментар и беседа.

Трети кръг: Групите от четири стават две и моделират фигура по избор. Коментар и беседа.

Четвърти кръг: Цялата група се събира и решава каква фигура да се направи. Коментар и беседа.

Методическата организация на примерното игрово дневно педагогическо взаимодействие описано до тук е от посрещането на децата в детската градина до 10:30 часа. Включва

образователното съдържание по образователните направления „Физическа култура“, „Музика“, „Математика“, „Околен свят“, „Български език и литература“ без използването на образователен софтуер и познавателни книжки. Предложените игри стимулират самостоятелност, креативност, инициативност, двигателна активност, съчетано с екипна работа, сътрудничество, диалог. Необходимо условие е учителите да диференцират и индивидуализират времето необходимо за провеждане на игрите в зависимост от степента на развитие на детската група.

След подкрепителната закуска в 10:30 часа се оставя право на избор на децата за свободни игри. Разгръщането на тези дейности (свободните игри) „е особено динамично през предучилищния период, когато се извършва прехода „от класическите субординационни отношения с възрастните (основани по – явно или прикрито – на принудата) към равноправно – координационни взаимоотношения с връстниците – основани на кооперацията“ (Димитров, 2003)

В следобедния режимен момент се реализира образователно съдържание от направление „Конструиране и технологии“. Целта е чрез обработване и свързване на природни материали да се приложат знанията усвоени от игровата дейност преди обед. Индивидуално децата изработват и оформят пчелички (Приложение 3), калинки, бръмбарчета чрез рязане, лепене и оцветяване.

В края на деня се прави изложба от произведенията на децата, обобщава се темата за деня и се получава обратна връзка за деня чрез играта с топка „Довърши изречението“ Децата са в полукръг, подава се топка последователно на всяко дете, а то довършва следните изречения:

- *Играта, която ми хареса най-много е...*

- *Чувствам се най-щастлив, когато..*

- *Не ми хареса, когато...*

- *Искам да благодаря на*

- *Бих искал да се извиня на...*

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Представеното примерно дневно педагогическо взаимодействие осигурява балансирано физическо, когнитивно, емоционално, социално, личностно, детско развитие, като наред с това подпомага формирането на ключови компетентности чрез осигуряване на възможност

за игрова дейност на открито. Възможността да използва всичките си сетива едновременно, предоставя на детето неповторими преживявания и му помага да съпреживее всичко от околната среда по начин, който е невъзможен, ако е затворено в занималнята. Насочване на двигателната активност в правилната посока и съчетаването и с вроденото любопитство на децата, би довело до стимулиране и постигане на добри резултати в екологичното и здравното образование. Децата се учат на практически неща от ежедневието, на морални ценности, на взаимопомощ и приятелство, на честна игра и споделяне на собствена идея за игрова дейност или решение на конфликтна ситуация.

Системното и целенасочено прилагане на планирани игри извън занималнята не само ефективно съдействат за формиране на здравна и екологична култура на децата от предучилищна възраст, а и стимулират тяхното психомоторно развитие и емоционална интелигентност. Играта като водеща дейност в тази възраст, „подготвя придобиването на ключовите компетентности поставя основата на уменията за критическо мислене, справяне с проблеми, поемане на отговорност и вземане на решения, инициативност и творчество и работата в екип.“ (МОН, 2020)

ЛИТЕРАТУРА:

1. Велев, А., (2013) Педагогик на играта, Русе, ISBN 978-619-7071-09-2
2. Димитров, Д. (2003). *Играта и нейните имитации*. Благоевград : Университетско издателство " Неофит Рилски".
3. Димитрова, З. (2017,). *Подвижни игри със съвременни сюжети*. Бургас: Университет "Проф. д-р Асен Златаров", Бургас.
4. Димитрова, Зл., Папанчева, Р., К Димитрова, Д. Заберска, М. Терзиева, К. Николов, Д. Игнатов, И. Пенчева. (2016). Примерен игрови модел на тема "Есен" за интелектуално и личностно развитие на детето. *The power of knowledge, ISSN: 1857-923X (Printed)*, 1031. Извлечено от <http://ikm.mk>
5. Ризов, Ил, Ризова, М., . (2020). ИЗЧЕЗВА ЛИ ИГРАТА ОТ ДЕТСКАТА ГРАДИНА. *KNOWLEDGE – International Journal, Vol.42.2*, стр. 333.
6. Aljabreen, H. (12 2020 r.). Montessori, Waldorf, and Reggio Emilia: A Comparative Analysis of Alternative Models of Early

Childhood Education. *International Journal of Early Childhood* (2020), 52:337–353. doi:<https://doi.org/10.1007/s13158-020-00277-1>

7. Erdem, D. (2018). Kindergarten Teachers' Views About Outdoor Activities. *Journal of Education and Learning; Vol. 7, No. 3; 2018*, 203-218. doi:doi:10.5539/jel.v7n3p159

8. Faber Taylor, A. &-W. (2020). Self-regulation gains in kindergarten related to frequency of green schoolyard use . *Journal of Environmental Psychology*, , 70.

9. МОН. (2020,). *Компетентности и образование, I book*. София: МОН.

10. Walshe, N. L. (2020). Supporting children's well-being with art in nature: Artist pedagogue perceptions. *Journal of Education for Sustainable Development 14(1)*, 98-112.

11. <https://www.fantasticfunandlearning.com/painted-rock-bee-art-project.html>

12. https://www.youtube.com/watch?v=2RRlvBzccKU&ab_channel=%D0%9B%D1%8E%D0%B1%D0%BE%D0%BC%D0%B8%D1%80%D0%9F%D0%B0%D0%BD%D0%B0%D0%B9%D0%BE%D1%82%D0%BE%D0%B2

Приложение 1

Комплекс от общо развиващи упражнения по двойки:

I. За глава

И.п. децата са по двойки с гръб долепен един към друг

1. Извивка на една страна с глава, като целта е да срещнем погледа на приятел,

2. Противоравно.

II. За ръце и раменен пояс

И.п. децата са по двойки с гръб един към друг

1. Ръце в страни, 2. Ръце горе, 3=1, 4. и.п.

И.п. децата са по двойки едно срещу друго
1- 2 Хващат си едноименните ръце и ги движат напред назад, като имитират рязане на дърво с трион, 3-4 Противоравно

И.п. децата са по двойки едно срещу друго
1. Пляскане на ръцете зад гърба, 2. Пляскане на ръцете на партньора

III. За гръбначен стълб

И.п. децата са по двойки с гръб едно към друго, ръцете са хванати и встрани

1. Наклон в ляво, 2. Противоравно

И.п. децата са по двойки с гръб едно към друго, ръцете са хванати и встрани

1. Извивка на едната страна и пляскане на ръката на партньора,
2. противоравно

И.п. децата са по двойки с гръб едно към друго, ръцете са преплетени от лактите

1. Сол – наклон напред, партньора прави наклон назад

2. Пипер - противоравно

IV. За долни крайници

И.п. децата са по двойки с лице едно към друго, ръцете са хванати и встрани

1. Повдигане на ляв крак назад и повдигане на ръцете горе, 2. и.п.

3. Противоравно, 4. и.п.

И.п. децата са по двойки с лице един към друг, ръцете са хванати изпънати напред

1. Кляка единият партньор

2. Кляка другият партньор

V. С общо въздействие

И.п. децата са по двойки с лице едно към друго – завъртат се в кръг с подскоци

На песента „Детска планета“ танцуват свободно по двойки.

Приложение 2

НАШАТА ПЛАНЕТА ЗЕМЯ Музика: Кра-
симир Гюлмезов Текст: Борислав Мирчев

1. Раждането на света, на планетата Земя
е огромно звездно чудо –огън, вятър и вода.

Така вървим в цветен кръговрат –дар от
много богове.

Ще можем ли с теб да съхраним богатст-
вата от всички векове?

Припев:

Земята днес е в твойта длан и само ти ще я
спасиш.

Земята днес е твойт храм от житен клас,
небе, цветя, реки.

Земята днес е в твойта длан, една любов –
едно море.

Кристален звън от чистота се носи пак от
песен на Орфей.

2. Бягат зими и лета, вишнев цвят през про-
летта,

но в черупката на мида пак откриваме
света.

Така вървим в цветен кръговрат –дар от
много богове.

Ще можем ли с теб да съхраним богатст-
вата от всички векове?

Приложение 3

<https://www.fantasticfunandlearning.com/painted-rock-bee-art-project.html>



Златка Александрова Димитрова
Университет „Проф. д-р. Асен Златаров“ –
гр. Бургас,
Катедра: „Педагогика и методика на обуче-
нието“

Email: dimitrova.zlatka@yahoo.com



АНДРАГОГИЧЕСКИ ИЗИСКВАНИЯ КЪМ ОБУЧЕНИЕТО НА РОДИТЕЛИТЕ В НЕ-ФОРМАЛНА СРЕДА

Йорданка Николова

ANDRAGOGICAL REQUIREMENTS TO EDUCATION OF PARENTS IN AN INFORMAL ENVIRONMENT

Yordanka Nikolova

ABSTRACT: This article examines the essence of the pedagogical culture of parents and the forms of its enhancement in an informal environment. The andragogical requirements for the training of parents as adult learners have also been restored. Analyzed and summarized are part of the results of a study conducted through a survey among parents and interviews with teachers interacting with each other through innovative forms (training, team building, workshops, etc.) in an informal environment. The researched innovative solutions and the recommendations made are aimed at improving the preparation of students from the "Informal Education" specialty of the Faculty of Pedagogy of the SU "St. Kliment Ohridski" and their motivation to realize quality and effective courses for training adults, including courses for effectively performing the functions and role of a parent.

Key words: pedagogical culture of parents, school for parents, adult learners, andragogic approaches and requirements

Въведение

В периода на развитие на човешкото общество ролята и значението на семейната среда, добрите комуникация и взаимоотношения в семейството, отговорното родителство, качественото изпълнение на функциите и задачите на „професията“ родител за личностното развитие и социалната адаптация на детето са ноторно известен факт. Днес към родителите от общества с нееднозначни и неясни норми и ценности се предявяват високи очаквания. Държавата, чрез закона, поставя изисквания към тях – „да се грижат за отглеждането, възпитанието, образованието на децата“ [1], но не им предоставя възможности за обучение, чрез които това да се осъществи. Родителите са неспособни да се справят сами с всички тези предизвикателства и натрупани възпитателни дефицити и това ги прави неуверени, неудовлетворени и от тук периодично допускащи грешки, а в някои случаи и изцяло абдикиращи от ролята си. Непълноценното развитие на децата, емоционалната им нестабилност, липсата на адекватна самооценка, агресивността, неуспешното професионално и кариерно развитие, неумението на детето да бъде добър партньор и родител в много случаи се

разглежда като последствие от неправилно възпитание, резултат от ниската педагогическа култура на родителите. Това налага необходимостта да се търсят ефективни решения. „Родителите имат нужда от обучение така, както и специалистите. Поддържането на добра педагогическа култура е като поддържане на добра физическа форма – изисква поставяне на реални цели, ежедневни усилия и напътствия от добри професионалисти. (Сивиър, 2001, с18).

Същност на педагогическата култура

Педагогическата култура на родителите, за целите на настоящото изследване, се разглежда като „резултат от усвояването на определен обем от знания и умения в областта на възпитанието и образованието, често се определя от спецификата на родителската роля, основната функция на която е отглеждането и възпитанието на децата в семейството, както и взаимодействието им с други фактори, оказващи възпитателни въздействия върху тях.“ (Чавдарова-Костова, 2005, с.57). Включва още: „знания от областта на възрастовата психология и детската физиология; познаване на възпитателните методи и начините за

рационалното им използване; знания за подпомагане на децата в личностното им развитие, оползотворяване на свободното време заедно по интересен и забавен начин и др.“ (Николова, 2018, с.411). Основна задача на възрастните е не само да отгледат физически едно дете, да се грижат за неговото хранене, хигиена и здраве, но и за качеството на взаимоотношенията с него, решаването на проблемите, поставянето на граници, качествено изпълнение функцията на контрола, позитивно укрепване на връзката с детето, т.е. те „трябва да имат ясни стратегии за изграждане на отношенията, за поставяне на правилата, за формирането на семейните ценности и ценностите изобщо, за поставяне и постигане на възпитателни цели“ (Orte, C. at al., 2013, с. 7) Немалка част от съвременните родители при изпълнението на функциите си се доверяват на опита, който са натрупали в семейството, приемат модела на своите родители като единствено верен и го прилагат във възпитанието на своите деца. „Това, че сте извлекли сегашния си модел от този на вашите родители, е нещо съвсем естествено, но то е също така и източник на клопки, в които семейните двойки могат да попаднат, без да разберат“ (Сатир, 1996, с. 282). Отгледани в среда, изпълнена със стрес и негативни послания, с неоспорими, но ненавременни искания, децата израстват, „изпълнени с негативни чувства“, изграждат „самооценка „Не съм добър“ (Харис, 1991, с. 30). Това усещане и предизвикването от него негативни емоции насочват детето към „непрекъснато преживяване на чувство за нещастие и го затвърждават, без то да може да бъде изтрито“ (Харис, 1991, с. 31). „Много от нещата, които могат да се случат днес, възстановяват ситуация, възникнала в детството, и предизвикват същите чувства ... обърканост, несъгласие, отчуждение, усещане за изоставяне, гняв“ (пак там, с. 31). В тези случаи опитът, макар и неприемлив, може да се превърне в „усвоена програма от правила и концепции ... от възприети поведенчески форми ... втора природа на личността“ (Песешкиан, 1993, с. 28). Тези правила и концепции са трайно записани, което предполага възможност това поведение да бъде възпроизвеждано отново и отново, поставяйки младите родители в омагьосан кръг от неудовлетвореност и безсилие, от ниско самочувствие и неувереност, които децата интуитивно усещат и снижават кредита на доверие и уважение, даден на родителите. Казаното аргументира необходимостта от непрекъснато

повишаване на педагогическата култура на бъдещите и настоящи родители, за да натрупат в своята палитра от знания възможно най-много методи, подходи, варианти на поведение в различни ситуации и да умеят да изберат и приложат най-подходящите от тях в конкретната ситуация.

Форми на обучение на родителите

В съвременното българско общество не се наблюдава стандартизирана, целенасочена дейност на държавните институции в посока повишаване педагогическата култура на родителите, не се открива консолидация на министерства и социални служби, отговорни за работата с младежи и семейства.[2] В България най-често срещаните форми на обучение са: училища за родители, електронни платформи – списания и академии, телевизионни предавания и др.

Средствата за масова комуникация (чрез филми, предавания, образователни програми, статии и други), които благоприятстват процеса на информалното учене, оказват както позитивно, така и негативно влияние върху възгледите и подготовката на съвременния родител за възпитанието на новия гражданин на света, като формират и утвърждават един или друг модел на родителско поведение. Възможностите на тези средства за формиране на педагогическата компетентност на родителите не се използват пълноценно. Знанията, които се предоставят в отделни предавания и статии, са недостатъчни, в някои случаи объркващи или поднесени чрез недостъпен език и стил. Предаванията се излъчват в неподходящо време (между 11 и 16 часа) и по телевизионни канали, недостъпни за масовия зрител (напр. Евроком ТВ, където темите се представят задълбочено от експерти и зрителите ги определят като изключително полезни). Подобен добър пример за отговорно организирана и качествено изпълнявана дейност, свързана с повишаване на педагогическата компетентност на родителите и тяхната увереност, но в удобно за тях време, са обученията в „Академия за родители“ и статиите в онлайн списание „Родител“. Обученията се провеждат от специалисти и предоставят актуална, обективна информация за здравето, възпитанието и образованието на децата.

Училищата за родители след 1990 г. започват да се сформират към ДКЦ (диагностично-консултативни центрове), с фокус върху

обучението на бременната жена – хигиена, хранене, сън, двигателна активност; грижи за новороденото – хранене, хигиена, масаж, къпане, т.е. отглеждането на детето. След анализ на информацията, споделена в сайтовете на училищата за родители, може да се направи изводът, че и днес по-голяма част от тях предлагат обучения, насочени единствено в тази посока. С родителите, изпитващи затруднения във връзката с партньора или при възпитанието на децата, работят психолози или семейни терапевти, но услугата е платена и недостъпна за част от семействата. През последните години немалко училища (при преглед на официалните им сайтове[2]) пристъпват към организирането на училища за родители като част от иновативни практики и отчитат повишаване на търсенето от страна на родителите на подобен тип подкрепа и помощ при отглеждането и възпитанието на децата. Предлагат се брошури, статии, индивидуална помощ, свързана с проблемите в семейното възпитание. Материалите са създадени в резултат на лична преценка и избор на преподаватели и педагогически съветник/психолог, свързани с възникнали казуси или проблеми с деца и семейства в училищна среда и невинаги отразяват реалните нужди от информация на родителите. Тук възниква и още един проблем: Възможността само то название – „училище“ да носи негативна нагласа у част от тях, които да го свързват с елемент на задължителност/принуда, на преживени неуспехи или емоционален стрес от неприемане в социума в училищна възраст, което по презумпция води до ниско качество на обучението, непълна обратна връзка, ниско ниво на постигнати резултати.

В опит да преодолеят част от посочените негативи 6 училища разработват иновации с фокус върху използването на алтернативни форми на взаимодействие, провеждани в *неформална среда, като: тиймбилдинг, тренинг, работилница и ателие*. В стремеж да обединят децата и техните семейства в колектив и да повишат педагогическата култура на родителите, 6 учители от 6 града (Бургас, Горна Оряховица, Димитровград, Пловдив, Русе, Дупница), единствени за периода 2016-2022 година, реализират подобни иновативни практики чрез помощта на различни лицензирани фирми/организации. С родителите и учителите в периода май-септември 2021 година, с цел проучване на удовлетвореността им от обученията са проведени: полуструктурирано интервю (17 въпроса) с 6-та преподаватели и

анкета с 99 родители (25 въпроса, ориентирани към проучване на причините за избора на алтернативните форми на обучение, доколко тези форми са ефективни; какви положителни и негативни техни страни се наблюдават; от какви знания и умения се нуждаят родителите и какви получават, за да са по-добри възпитатели на своите деца и др).

Във връзка с целите на настоящата статия са използвани част от получените данни, анализът на които позволява да бъдат формулирани следните изводи:

- Родителите предпочитат да участват в подобни алтернативни форми на обучение, в противовес на обучение в „Училище за родители“ или самостоятелно учене. Чувстват се по-спокойни и уверени, ако са в група и имат възможност да споделят с другите участници.

- Най-предпочитаната алтернативна форма на взаимодействие (49,5% от родителите и шестимата преподаватели) и най-ефективната (47,3% родители и 6 учители), която е насочена към сплотяването на родителите в колектив, но се фокусира и върху повишаването на педагогическата им компетентност, е *тиймбилдингът*. Той се провежда с цел да създадат условия за опознаването, обединяването на родителите и децата от класа в екип; усвояването на приемливи модели на поведение както на родителите, така и на децата; разрешаване на възникнали проблеми в класа в спокойна среда, чрез игрови методи.

- *Работилницата* е посочена като желана форма за обучение от 45,2% от родителите. Основната ѝ цел е да провокира интерес и желание у родителите за съвместни дейности с децата им, насочени към благотворителност, в среда, извън семейната и училищната, възможност да решават проблеми, да правят избори, да помогне на децата да се себеизразят, да разкрият своите интереси, които родителите да разпознаят. Не на последно място предоставя възможност за пълноценно прекарано време с родителя, което пък спомага за подобряване на комуникацията, опознаването и заздравява връзката родител – дете.

- Предпочетен от 30,1% респонденти е *тренингът*. Доброто му реализиране би насочило родителя към разбиране поведението и особеностите на децата в различните възрастови периоди и формиране на умения да развиват силните и слабите им страни, към нагласи към стимулиране на психичното, емоционалното и социалното развитие на детето, да

им помогне да възпитаваат децата в дух на отговорност и сътрудничество.

- *Ателието* е формата на обучение, която се счита за най-неприемлива и е посочена едва – 12,9% от родителите. Вероятна причина за това са силните емоции, които предизвикват дейностите в него. Тук фокусът е върху работата по интереси, реализирана с помощта на ученето чрез действие и ученето чрез преживяване, т.е. разрешаването на значими за родителите проблеми на основата на емоцията/преживяването.

- 78,6% споделят, че обученията са отговорили във висока или средна степен на очакванията им, но конкретизират, че „срещите“, „пикниците“ са били забавни и за родителите и за децата, които „са си поиграли“, „похапнали“, „разходили се сред природата“ т.е. голяма част от родителите не осъзнават, че участват в обучение, не са запознати с целите и задачите му, не са получили необходимите знания и умения, заложили като очаквани резултати. Възможностите и предимствата на алтернативните форми не са използвани в пълнота и заявените силни страни са по-скоро очаквани/желани резултати, отколкото постигнати цели и задачи.

- Важен момент е *разграничаването на причините, мотивирали родителите да се включат в обученията*. Сред най-честите отговори са: задаването на граници, контрол; опознаване на възрастовите промени при децата; липсата на определени знания и умения да комуникират и възпитаваат; възможността да се научи нещо ново и полезно; „да помогна на детето си“; себепознание и усъвършенстване; опознаване на другите родители; неувереност в изпълнението на ролята родител; опознаване и подкрепа на детето; „насоки от съпругата“ и др. Причините са разнообразни (в голямата си част с фокус върху успешно реализиране на възпитателната им функция) и ясно показват, че родителите осъзнават дефицитите си, толкова разнообразни, че „все по-трудно се оказва говоренето за семейство по принцип, в т.ч. по отношение на осъществяването в неговите рамки възпитание“ (Чавдарова-Костова, 2017, с.39). Добре е да се отбележи, че въпросът, свързан с установяване на мотивите за участие на родителите, не е в полето на интереси на фирмите, организиращи обученията, а е съществен за реализирането на обучение за възрастни. Анализът на данните насочва към необходимостта от диагностика на потребностите на родителите от обучение. И още:

емфатичност върху най-значимите за тях теми и проблеми, внасяне на елементи на самонасочено учене, както и добре структурирана обратна връзка в обученията.

- Не се наблюдава организирането на специфична среда на обучение, на прилагане на разнообразни методи на обучение, на отчитането опыта на родителя като дете и родител, посоката на неговите преживявания, не се идентифицират причините за дадена негова поведенческа реакция и др.

- Без стремеж да се омаловажат постигнатите резултати – добре сформирани и работещи родителски колективи, намаляване на агресията сред децата, разбирането за споделената отговорност за възпитанието на детето, пълноценната комуникация учител – родител – дете, генериране на идеи за решаване на най-често срещаните проблеми и др., трябва да се отбележи, че обучението в тези форми не се организира и провежда на базата на разбирането, че родителят е възрастен учащ и не бива да бъде разглеждан като част от ученически колектив, като ученик. „Практиката показва, че много преподаватели се сблъскват с редица проблеми по време на преподавателската си работа, поради неотчитане спецификата на участниците в курса като възрастни учащи.“ (Гюрова, 2011, с. 159) Необходимо е да се вземат под внимание особеностите на възрастните учащи, които „свързват новото знание с техния широк спектър от наличен опит...склонни са да прилагат новите знания и умения без отлагане във времето...често търсят възможности да разширят своите знания, приемат ученето като път за разрешаване на всеки проблем“ (Божилова, 2015, с.771-782). Това насочва към разграничаване на характеристиките на възрастните учащи от тези на учещите се деца.

Особености на родителите като възрастни учащи

На основата на теорията на М. Knowles (Knowles, 1980), могат да бъдат изведени следните характеристики на родителите като възрастни учащи:

Учат се от опыта. Родителите имат опит, който са придобили в собственото семейство и семействата на роднини и приятели. Този опит и възприетият стереотип „Родителите знаят най-добре“, могат да доведат до ефекта на Дъмпинг – Крюгер и те да не оценят знанията и експертизите на преподавателите в

обученията, да откажат да приемат и осмислят информацията, която те предоставят. Поставени в условията на съвременното общество, младите родители не могат да разчитат единствено на усвоения в семейството опит, който е все по-беден, а в немалка част от семействата объркващ и затрудняващ изпълнението на ролята им. Нуждаят се от надеждна информация и адекватна подготовка, за да придобият знания и формират умения за избор на най-добрия стил на поведение и методи на възпитание, изградени върху основата на морални ценности, съхранени в новите социални реалности.

Готовност за учене. Възрастните, в т.ч. родителите (доп. мое Й.Н), са склонни да се обучават по теми, които са стойностни за тях, а качествено изпълнение на функциите на родителя е от съществено значение за голяма част от майките и бащите.

Учебната ориентация на родителите е към теми и задачи, съсредоточени върху живота в семейството и фокусирани върху настоящ проблем, който желаят незабавно да решат. „Ученето им е проблемноцентрирано, ориентацията към учене се променя и модифицира съобразно потребностите на възрастния учащ.“ (Божилова, 2017, с.16-17)

Вътрешно мотивирани и самонасочени. Възрастните, в т.ч. родителите, са по-мотивирани от индивидуални цели, от вътрешни лични фактори, отколкото от външни стимули и натиск.

Трябва да знам. Възрастните обучаеми имат нуждата да знаят стойността на това, което учат, и да знаят защо е необходимо да го научат. (по Knowles, 1980) Родителите, като възрастни учащи, трябва да са убедени в полезността на обучението и в това доколко то е приложимо, ще има принос за разрешаване на тяхната специфична ситуация.

Фил Рейс посочва и важноста на: положителните чувства – нуждата от мнението и реакцията на другите, от обратна връзка – доколко се справят (доп. мое Й.Н); да учат като практикуват, да осмислят това, което учат, да го „асимилират“; стремеж да извличат поуки от грешките. (по Гюрова, 2011, с.162)

Планирането, реализирането и оценяването на обучение, съобразено с тези характеристики, налага формулирането на ясни критерии и изисквания, добре структурирана технология на обучение.

Технология на процеса на обучението на родителите като възрастни учащи

Технологията е базирана на тази на М. Knowles (Knowles, 1980) и адаптирана за целите на обучението на родителите като възрастни учащи.

Като първа стъпка на преподавателя в планирането и организирането на качествено и ефективно обучение на родителите като възрастни е необходимо той да „определи реалното състояние на потребностите от обучение чрез подходящи за това методи, да осъществи систематичен анализ и оценка на събраната информация и насочване към подходящо обучение“ (Божилова, 2017, с. 60). В резултат на проведените диагностика, анализ и оценка (ДАО) на потребностите на родителите се определят целта и задачите, учебното съдържание на обучението; разпознават се съществуващият у тях недостиг от необходимите им знания и умения или страх и занижено самочувствие, силните и слабите им страни, опитът, който имат, йерархията на ценностната им система, качеството на общуване в семейството като основа за възпитателни взаимодействия, детерминантите на избора им да повишават педагогическата си култура и др. Не на последно място ДАО на потребностите от обучение позволява на преподавателите да разпределят родителите в групи, според спецификата на проблемите, очакванията и приоритетните им теми, както и да определят броя на участниците.

Втора стъпка на преподавателя може да бъде включването на родителите в създаване на механизъм за споделено планиране, формулиране на цели и задачи, избор на подходящи методи, техники и материали. По този начин не само ще се удовлетворят потребността на родителите да се саморъководят и поемат отговорност за решенията си, но и ще се създадат реалистични очаквания у тях.

Третата стъпка е насочена към избор на актуално и автентично учебно съдържание и методиката за неговото изучаване, структурирането на учебна програма.

Четвъртата стъпка изисква от преподавателя „да планира и организира както средата за обучение, така и средата за учене в рамките на обучението (включително средата за самостоятелно учене на учащите в обучението).“ (Божилова, 2017, с. 259). Обучаващите трябва да организират пространството и мястото, където се учи така, че то да благоприятства процеса на обучение и комуникацията между всички участници. Предпочитан вариант от

родителите(споделян в анкетите) са изнесени сред природата обучения или обучения, които се провеждат в уютна обстановка и разпределение на учебните места така, че да имат „поглед към всички участници и непрекъсната възможност да общуват с тях“. Важно е в този аспект да се създаде позитивен микроклимат и „задържаща среда“, подкрепящи постигането на целите, стимулиращи доверието между преподаватели и родители.

Колкото по-сложни са проблемите и водят до емоционален дисбаланс, толкова по-силно индивидите търсят помощта и сътрудничеството, откритото съвместно обсъждане за решаването им. Преподавателите е нужно да работят в посока изграждането на колектив, екипен дух у своите обучаеми, предвид дълбоко личностните и емоционални проблеми, които ще споделят родителите. За да бъдат те искрени, трябва да имат усещането, че са приети. Необходимо е да формират стремеж и умения за сътрудничество, базирано на толерантност; приемане на различните мнения и позиции; готовност за компромис, диалог, емоционален баланс. както и желание им да учат активно заедно, в група, и самостоятелно. В този контекст преподавателят трябва да осигури ресурсно обучението, да разработи и използва печатни и електронни учебни материали и уеббазиран ресурси, да насочва родителите как полесно и ефективно да работят с тези ресурси. Хубаво е всеки един да е достъпен онлайн, за да могат те да ги използват в удобно за тях време и съобразно собствения си темп на учене, както и да продължат да се ползват от тях след края на обучението..

Изборът и прилагането на разнообразни форми и методи на обучение, изискващи и позволяващи на родителите да практикуват получените знания и умения, да ги прилагат в нова конкретна ситуация, е петата стъпка. Форми, подходящи за обучения, насочени към повишаване знанията и уменията на родителите да изпълняват своите функции. са: курс „Училище за родители“, тренингът, тиймбилдингът, работилницата, ателието. Добре е да се отбележи, както бе споменато и по-горе, че ателието е работеща форма, но предвид силно емоционалната му същност, трябва да се прилага внимателно и при достатъчно добра подготовка на преподавателя да овладее евентуална кризисна ситуация. Добра практика - „Училище за родители – пренос на знания чрез диалог“, описва Д. Полихронов. „Приложението на модела се изразява във въвеждането на

обучение по устойчиво развитие, разширяване културата за възпитателната функция на семейството и повишаване на мотивацията на родителите с цел осъществяване на ефективна образователна интеграция в общността“ (Полихронов, Д, 2017, с.419). Курсове за бъдещи и настоящи родители от типа „Училище за родители“ са ценни и ефективни, когато се планират и организират при спазването на андрагогическите подход и принципи и когато са насочени към формиране на знания и умения за изпълнение ролята на родител по принцип. За разрешаване на конкретен проблем родителите се нуждаят и търсят по-краткосрочни форми, фокусирани изцяло върху вълнуващата/стресиращата ги проблематика, т.е проблемно-ориентирано обучение. Посочените форми позволяват на преподавателя не само да идентифицира още по-задълбочено опита на родителите до момента, но и да им помогне „да опознаят себе си, посредством изследването на миналото у себе си, да приемат като полезен/приемлив или отхвърлят като архаичен и водещ до безизходица този опит“ (по Харис, 1991) В контекста на казаното по-горе предпочетените методи е добре да са интерактивни, да изискват активна позиция и активно взаимодействие, да водят до удовлетвореност и повишаване на самочувствието. Те са особено подходящи за реализирането на учебни дейности, чрез които да се достигнат очакваните резултати от обучението, до усъвършенстване на родителя за изпълнението на най-важната му роля.. Такива методи са: Circle Time, дизайн мисленето, Шестте мислещи шапки на Е. де Боно, рисуване на идея, „живи скулптури“, ролеви игри, създаване и решаване на казуси, форум театър и др. При осъществяването на тези методи преподавателят трябва да предвиди достатъчно време, за да могат всички участници да споделят своето мнение/решение, да се научат да знаят, да правят, да опознават промените в обществото и да се ориентират в бъдещите си потребности, предвид непрекъснатите промени, настъпващи у децата в различните възрасти.

Шестата стъпка разглежда *оценяване качеството на придобитите знания и умения от родителите*, което позволява на преподавателя при необходимост да извърши съответните корекции в планирането и организирането на курса, в поведението и методите си на преподаване. Като съществена част от този процес е даването на навременна, конструктивна и конкретна(положителна и

отрицателна) обратна връзка за напредъка на родителя. Желателно е тя да бъде формираща и мотивираща, характеризираща се с обективност и проактивност.

Към преподавателите в курсове за родители могат да бъдат формулирани и следните суп-летивни съвети:

- Да имат високо ниво на компетенции, както и непрекъснато да се усъвършенстват.
- Да работят в сътрудничество, уважение и добра комуникация с обучаемите, да зачитат мнението, ценностите, вярванията, интересите и опита на родителите, да насърчават критическото им мислене, самонаблюдението и стремежа към учене през целия живот.
- Активно да слушат и да поощряват задаването на въпроси, които помагат на родителите да развият своята увереност и компетентност за изпълнение на родителските си функции. Да са чувствителни към индивидуалните/уникалните нужди и обстоятелства на всеки родител, участващ в обучението.
- Да влизат в различни роли – консултиращ, мотивиращ, улесняващ, демонстриращ, съветник, фасилитатор, наблюдател и др. (по Гюрова, 2011)
- Да не забравят, че родителите обичат детето си и да внимават с езика и термините, които използват по време на обучението.
- Да създават мрежа на обучение, където да се споделят мнения, проблеми и решения, в която да се включат бивши и настоящи участници в обучението.
- Да работят в посока подобряване на педагогическата култура на родителите с цел подобряване на взаимоотношенията и позитивните промени в обществото.

Заклучение

Значимостта на възпитанието и правилната йерархизация на ценностната система на децата за пълноценното им адаптиране, социализация, личностно и професионално реализиране определят сложността на родителските роли и функции и необходимостта от качествена подготовка за тяхното изпълнение. Това налага предоставянето на множество възможности за обучението им в неформална среда, което в пълнота да отговаря на андрагогическите изисквания и подходи за постигане на най-добри резултати в грижата и възпитанието на децата, а следователно и за развитието на обществото. По естествен път се налага

изводът, че е необходимо да се организират и проведат бъдещи изследвания за установяване нивото на ефективност на обученията на родители, изградени на основата на андрагогическите изисквания и да се формулират ясни и точни идеи и препоръки към организаторите и преподавателите.

Бележки

1. <https://www.290caselaw.com/norms/sk/Semeen kodeks, v sila ot 01.10.2009 g. Obn. DV. br.47 ot 23 Yuni 2009g., chl.17, posledno vlizane – 21.01.2023g.>

2. Dannite sa chast ot izsledvane, osashtestveno po projekt po NIS na tema: „Prouchvane opita na inovativni uchilishta v Balgariya i predstavlyane na dobri praktiki pred badeshtite pedagozi – vtora chast“, dogovor 80-10-9/18.03.2021g.

Литература:

1. Bozhilova, V. (2017) Obuchenie na vazrastni. Kontseptsii, metodicheski nasoki, prakticheski resheniya. UI „Sv. Kl. Ohridski“, S.
2. Chavdarova – Kostova, S. (2005) Aktualni aspekti na vzaimodeystvieto mezhdu semeystvoto i uchilishteto. V: Nachalno uchilishte, S., 2005, kn. №1, s 54 – 61
3. Chavdarova–Kostova, S. (2017) Vazpitaniето v strukturata na semeynite otnosheniya. UI „Sv. Kliment Ohridski“, S.
4. Gyurova, V. (2011) Andragogiyata v shest vaprosa, Izd. „EKS-PRES“, S.
5. Haris, T. (1991) Az sam dobar, ti si dobar, izd. „Nauka i izkustvo“, S.
<https://www.researchgate.net/publication/260676915> (22.01.2023 г.)
6. Knowles, M. (1973). The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy. New York: Association Press
7. Knowles, M. (1980). The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy. New York: Cambridge Books.
8. Nikolova, Y. (2018) Povishavane na pedagogicheskata kompetentnost na roditelite v konteksta na priobshavashtoto obrazovanie. V sbornik: 130 godini universitetska pedagogika, UI „Sv. Kliment Ohridski“, Sofia, s.410-419.
9. Orte, C. at al. (2015) The Socio-educational Role of Families. Perspectives from Social Pedagogy in Spain. B: Conference: 9th International Conference European Research

Network about Parents in Education. Lisboa, University of Lisboa.

10. Peseshkian, N. (1993) Pozitivna familna terapiya. Izd. „Slavena“, Varna.

11. Polihronov, D. Uchilishte za roditeli – prenos na znaniya chrez dialog, Sbornik s dokladi „Harmoniya v razlichiyata“, izdatelstvo: Za bukвите – O pismenehy, 2017, s.:417-433

12. Satir, V. (1996) Da preotkriem semeynata harmoniya. Izd. „Nauka i izkustvo“, S.

13. Siviari, S. (2001) Detsata gledat ot nas, izd. „Siela“, Sofia

Yordanka Stoynova Nikolova

Chief Assistant, PhD

Sofia University „St. Kliment Ohridski“, bul. Tsar Osvoboditel“ 15

yordanka.nikolova@fp.uni-sofia.bg



ВЕЧЕРНИТЕ УЧИЛИЩА В КОНТЕКСТА НА УЧЕНОТО ПРЕЗ ЦЕЛИЯ ЖИВОТ

Йорданка Николова

EVENING SCHOOLS IN THE CONTEXT OF LIFELONG LEARNING

Yordanka Nikolova

ABSTRACT: *The article presents a brief historical overview of the appearance and development of evening schools. The need to retain evening schools as part of the lifelong learning system has been argued. Some positives and negatives in their activity are indicated. The possibilities for a second chance for those who have prematurely left the education system, which they offer, are examined.*

Key words: evening school, lifelong learning, adult education.

Въведение

В „Програмата за устойчиво развитие до 2030 г.“ на ООН, ученето през целия живот е ключов принцип на SDG 4, който призовава държавите да „осигурят приобщаващо и справедливо качествено образование и да насърчават възможностите за учене през целия живот за всички“ [1]. Учене през целия живот, разбрано като процес, изграден върху основата на четирите стълба на ученето: „да знаеш, да правиш, да бъдеш и да живееш заедно“ [1]. „Тези четири стълба са в основата на идеята, че процесът на образование протича в съответствие с ежедневните нужди на човека...“ (Saepudin, A., Mulyono, D., 2019: 2580). Казаното провокира стремежа на страните да е в посока справедлив достъп до обучение на всички нива през целия живот. Дейността и организацията на обучението във вечерните училища, възможностите за последващо развитие, за включване на „изключените“, които те предлагат, се вписват иманентно в тази идея и ефективното ѝ реализиране. Това би помогнало за развитие на едно по-справедливо, по-устойчиво общество, на по-уверени в знанията и уменията си личности, а в резултат и по-добро бъдеще за всички граждани.

При прегледа на научните публикации и изследвания се забелязват много малко, насочени към проучване дейността на вечерните училища и тяхната роля в нашето съвремие, за разлика от немалкия брой статии, посветени на първите години от съществуването им,

което предоставя богата информация за организацията и ролята им в миналото, но и насочва към идеята за задълбочено проучване на развитието на вечерните училища днес.

Исторически преглед

Вечерните училища се зараждат като форма на обучение в края на XIX век, но се развиват особено активно след Първата световна война. Едни от основните фактори за това са мобилизацията на младежите и невъзможността им да завършат образованието си, разрастващата се урбанизация, както и засилване на феминистките движения и реализацията на жените на пазара на труда.

В статията си J. F. Wellemeyer (Wellemeyer J. F., 1924) разглежда появата на вечерните училища като възможност за адекватна образователна подготовка за всички, които не са успели да посещават училище по една или друга причина. Wellemeyer споделя, че са правени няколко опита в САЩ за отваряне на вечерни училища до този момент (1917), но едва след Първата световна война обстоятелствата са по-благоприятни (мобилизираните млади хора се нуждаят от продължаване на своето прекъснато образование). Wellemeyer подробно разяснява пътя за реализиране на идеята за вечерните училища в САЩ след 1917 година: Провежда се организационна среща. След осъществяването ѝ се създава списък с предмети, които да отговорят на изискванията и нуждите на обществото и едва след това

започват записванията на ученици, като регистрацията надвишава 1100 за 1917 година, само в град Quincy - Illinois. Занятията започват около 15 октомври и завършват около 15 март, разпределени са в 2 семестъра, по 25 вечери всеки. Всеки час продължава 40 мин. Учебният процес се реализира в 4 часа по 40 мин – от 19 до 21.40 часа. Изпити полагат само онези, които се стремят към кредити. Работата на останалите не се оценява. Цялостното качество на работата се оценява по целеустремеността на учениците и общото качество на работата в шестобалната скала скала: отлично до слабо.

Започва шест годишен експеримент за установяване полезността и необходимостта от вечерни училища. В края на 1923 година J. F. Wellemeyer прави следните заключения:

- Най-популярни и полезни курсове са: дърводелство, чертане, автомеханика, мелничарство, готварство, шивачество, счетоводство, краснопис, стенография, машинопис, бизнес курсове, английски език и правопис, търговски умения, право, бизнес аритметика, бизнес организация, ежедневен английски, английски за чужденци, гимназиален английски, алгебра, индустриална химия, четене, смятане, френски език, испански език, морзова телеграфия, радиотелеграфия, хорова музика и изкуство. Учениците имат правото сами да избират учебните предмети, които да изучават и часовете по тези дисциплини се реализират полесно. Интересът към предметите, свързани с тяхното ежедневие, се задържа дългосрочно.

- Посещаемост. Присъствеността е средно 68%, което за вечерно училище показва висока степен на заинтересованост. От 8 клас броят на учениците значително нараства. Броят на тези, продължаващи в по-висша форма от гимназиално образование, е изненадващ. J. F. Wellemeyer заключава, че вечерните училища са предпочитани от непривелигированите. Най-голям брой ученици има във възрастовата граница 14-20 години, но се забелязват и такива над 30, 40, 50 години, както и един нетипичен ученик на 73 години.

Гарантирането на този висок процент присъстствие на учениците, както и качеството на обучение във вечерните училища С. А. Perry (Perry C. A., 1910) вижда в наемането на най-вещите и изкусни преподаватели. Тези, които имат способността да адаптират преподаването си към различните нужди на учениците и да заинтригуват и най-неамбициозните. Според проучванията на С. А. Perry първите

няколко седмици са най-тежки. Учениците считат, че усилията са повече и работата по-трудна от очакваното. Те трябва да бъдат окуражавани да присъстват в часовете, дори и неподготвени, да взимат участие. Учащите се получават правото да избират преподаватели от списък с правоспособни учители и това води до осезаемо повишаване на посещаемостта ($\approx 52\%$). В САЩ и Англия във вечерните училища в този момент се предлагат обучения, позволяващи на учениците да преминават от по-ниска образователна степен в по-висока. Това мотивира посещаемостта и активността на учениците.

В условията на българското образование вечерните училища, заедно с неделните училища, са едно от нововъведенията в Закона за народното просвещение от 1891 г., познат още като закон на Г. Живков. (по Чолаков, И., 2019)

Данни за организацията на вечерното училище през този период в България се откриват в Правилника и програмата за допълнителните търговски училища (дневни и вечерни курсове) от 1909.[3] Учениците и от двете форми се обучават по един план в двугодишен курс на обучение, като избират само отделни предмети и ги изучават в рамките на тези две години. Завършилите успешно двугодишния курс полагат изпити: устен (търговско знание, търговска география и търговска история) и писмен (търговско смятане, счетоводство и кореспонденция). След успешно издържани изпити, придобиват свидетелство за завършен курс на обучение. Ако не издържат изпитите, получават Свидетелство за слушатели. Чл. 20 посочва, че Пловдивската търговско-индустриална камара инициира подписване на съгласителни между търговците в отделните градове, които се задължават да пращат свои служители в урежданите от камарата допълнителни търговски училища, както и да следят за редовното посещение на занятията с цел повишаване на квалификацията им, както и получаване на синтезирани знания и изучаване на търговските явления в пълнота и дълбочина. Учебните дисциплини се водят от подготвени преподаватели, теорията се обвързва с практиката, а това мотивира и повишава интереса на обучаваните. Като допълнително условие е поставено – говоренето и писането на правилан български език. Изучава се и чужд език. Ясно е осъзната идеята, че езикът е инструмент за придобиване и предаване на знания.

От казаното може да се направи изводът, че вечерните училища в световен план се

създават и развиват, за да решат не само местни проблеми, но и насочват към ученето през целия живот (независимо, че тази идея се ражда и формулира много по-късно) – като помагат на учениците в процеса на социалното им включване и по-добрата им квалификация и/или конкурентноспособност, да бъдат ефективни в ежедневието си или да се усъвършенстват на работното си място, както и да получат повишение. Работи се и в посока учащите се да разпознаят средата на учене като желана територия, да получат знания и умения, които им помагат тук и сега да подобрят живота си.

В този контекст интерес представлява съдържанието на Илюстрирана народна читанка за вечерни и празнични училища [5], което включва:

- Стихотворения, разкази и приказки, пословици.
- Забележителни хора – Галилей, Гутенберг, Св.св.Кирил и Методий, Хр. Ботев и др.
- Животни – врагове и приятели на човека (полезността им за селското стопанство).
- Медицински растения – билколечение.
- Хигиена – на жилището, лична, дезинфекция, предпазване от болести.
- Въздух – състав, значение.
- Вода – кръговрат на водата, как се образуват дъждът, снегът, ледът.
- Електричество.
- Химия – приготвяне на сапун, употреба на син камък, ферментация и др.
- Земя – форма на земята, причини за съществуването на ден и нощ, земно притегляне и др.
- Слънце, луна, комети, планети.
- Княжество България. История – българска и европейска.
- Гражданско учение – право на избор, Конституция, права на българския гражданин и др.
- Стопанство.
- Как човек се бори, за да живее.

Откриват се теми, информация, близки до интересите на българите в този момент, представени по достъпен начин, който им помага да ги приложат в ежедневието си. Интерес представляват темите, фокусирани върху опазване общественото здраве и хигиена, правно възпитание, т.е. работи се в посока създаване на възможности и за неуспелите да се

обучават навреме, да се развият като знаещи, способни, здрави и отговорни граждани.

За ролята и значението на вечерните училища в България в периода 1945-1949 година говорят Сведенията за състояние на учебното дело през учебната 1947/1948 година [6].

Брой ученици в:

- Първоначално училище за неграмотни – 397, от тях 192 жени;
- Първоначално училище за малограмотни – 246, от тях 17 жени;
- Прогимназии – 1 курс – 1400, от тях 264 жени
- Прогимназии - 2 курс – 1854, от тях 278 жени (с. 100-101)

Успехът на учениците във вечерните училища за неграмоти е преобладаващо задоволителен и добър, но се наблюдават и 19 отличници. В училищата за малограмотни успехът е преобладаващо много добър и добър, с 3 отличници. Прогимназиите 1 курс – добър и много добър успех, 29 отличници. Прогимназии 2 курс – преобладаващо добър успех, отличници – 54. [6]

Обучението на учащите се във вечерните училища се води по специални учебни планове.

Според Правилника от 1952 година общото образование се получава в дневните и вечерните общообразователни училища[4]. Броят на учениците в общообразователните паралелки е 40, във вечерните училища – не повече от 30. Минималният брой за откриване на паралелка във вечерно училище е 20, а в XI клас на вечерна гимназия – 18 [4] Записването във вечерното училище е със срок 20 септември и е необходимо кандидатите да представят следните документи: молба, документ за образование, удостоверение, че са заети в производството, селското стопанство или са жени-майки, за мъжете – признато свидетелство за навършени 17 години и уволнителен билет на отслужил, попълват именник. Допускат се и лица, незавършили по болест. Учениците от вечерните училища могат да отсъстват по уважителни причини през цялата година – по домашни причини – 15 дни, по болест 40. Учащите във вечерните училища имат право на 6 работни дни платен допълнителен отпуск през годината и 12 работни дни в годината на завършване [4]. Учениците имат право да се обучават като редовни ученици в един и същи клас най-много две години. След това могат да се явяват на изпити като частни ученици [4]. Учебната година за дневните училища е

разделена на 4 срока, а във вечерните на две полугодия – първото завършва на 30 декември, а второто с края на учебната година. Изпитите са по основните предмети.

Промените в общественно-политическия живот налагат и някои изменения в организацията на вечерните училища.

В Закона за по-тясна връзка на училището с живота и за по-нататъшно развитие на народното образование в НР България [8] са разписани изискванията за провеждане на вечерното и задочното обучение в средно политехническо, средно професионално, професионално-техническо и висше образование, което се осъществява без откъсване от производството [7, чл.27].

Вечерното и задочното обучение са равностойни на редовното обучение, за да се даде възможност на повече трудещи се от производството да повишат образованието си и за да се издигне на по-високо равнище вечерното и задочното обучение [7, чл 28]:

а) разширява се мрежата на вечерните училища, открива се вечерно обучение във висшите учебни заведения, където има условия за това;

б) създават се филиали на вечерните (сменни) училища към по-големи заводи, мини, селскостопански организации и др.;

г) осигуряват се учебници и учебно-помощна литература. [7]

Виден е стремежът да се отговори на нуждата от внедряване на нови образователни парадигми, свързани с нарастващата индустриализация, глобализация, бързото развитие на информационните технологии, продължаващото увеличаване скоростта на производство и необходимостта от развитие на нови компетенции. Стремеж, разпознаваем и в дейността на съвременните вечерни училища.

Съвременно положение

В периода след 1989 в по-големите градове в България съществуват и работят вечерни училища, които предлагат възможност за придобиване на образование, за формиране и развитие на знания, умения и компетенции, които са необходимо условие за професионалното и личностното развитие и реализиране на личността в съвременното общество.

Днес функционират едва 4 вечерни училища - Вечерно СУ „Захари Стоянов” – Ст. Загора, Вечерна гимназия „Захари Стоянов” – Бургас, IV Сменно – вечерна гимназия „Отец

Паисий” – София, вечерно училище в София – 5 СУ „Пеньо Пенев”, чиято дейност е проучена и анализирана за целите на настоящата публикация. По данни на МОН към м. XI.2022г. броят на отпадналите ученици е 53 464 - от тях 39 653 заминали в чужбина и 1313 в предучилищна възраст. Броят на останалите 12 499 в задължителна училищна възраст и едва 193 завършили [9] вечерни училища в периода 2021/2022г. дават основание за сериозни размисли, свързани с липсата на този вид училища в различните региони на България. Посоченият факт не позволява да се реализират и част от изискванията на ученето през целия живот, свързани с гъвкавостта на предлаганото обучение по отношение на местоживеенето.

Дейността на вечерните училища е регламентирана в ЗПУО чл. 42, 109 [8] и Наредба 10 чл. 34 [10], в които четем: Вечерната форма на обучение се провежда след 17 ч. по училищен учебен план, разработен въз основа на съответния рамков учебен план за вечерна форма; (2) Вечерната форма на обучение се организира само за лица, навършили 16 години, за придобиване на основно и средно образование и/или за професионална квалификация, както и за лица, навършили 14 години, които поради семейни или социални причини не могат да се обучават в дневна форма на обучение, т.е. реализира се идеята за социално включване на всички лица, в т.ч с нисък социално-икономически статус, възрастни, лишени от свобода, мигранти и бежанци, както и ученици със специални образователни потребности (ал.3) (доп.. мое – Й.Н). Учебните часове се провеждат от 17.20ч. до 21.40ч. Продължителността на учебния час е четиридесет минути [10, чл.7, ал.4]. Учебният план е идентичен с този на СУ, организацията на учебното и неучебното време не се отличава от останалите форми и отговаря на държавния образователен стандарт (ДОС). Това позволява осигуряване на „справедливост“ по отношение на достъпа до образование, „справедливи“, обективни и равностойни резултати от обучението, възможност за продължаване на образованието в следващ етап.

След анализ на учебната документация, публикувана на официалните сайтове на вечерните гимназии, през призмата на концепцията за учене през целия живот, могат да бъдат диференцирани няколко акцента от дейността на вечерните училища:

- Предоставят възможност на напусналите преждевременно училище за ограмотяване, за завършване на основно и средно образование, съобразно указанията в ЗПУО условия, дават „втори шанс“.

- Гарантират възможността за получаване на Свидетелство за основно образование /след успешно завършен 8 клас/; Диплома за средно образование /валидна за всички висши учебни заведения в България и в чужбина/; Удостоверение за завършен гимназиален етап след 12 клас /за ученици, които се отказват от полагане на зрелостни изпити/.

- Правилникът за вътрешния ред е изработен така, че да позволява съчетаване на участието в учебния процес със служебните и семейните ангажменти на обучаващите се.

- Висока е осъзнатостта, отговорността и мотивираността на учениците във вечерните училища да постигнат добри резултати и завършат успешно, предвид факта, че самите те са направили избора да продължат своето образование. Това, да „бъдат третираны като деца-ученици, да почувстват неуважение към себе си и натиск от страна на по-авторитарни преподаватели, може да доведе до конфликти и отклоняване от ученето“. (по Гюрова, В., 2011, с.164). Следователно тази първоначална силна мотивация трябва да бъде съхранена и развивана, защото „вътрешната мотивация на възрастните е основната движеща сила за успех, за повишаване на удовлетвореността и самочувствието“. (Божилова, В., 2017, с.30) Тук е мястото да се отбележи средният успех, посочен в отчетите, налични на официалните сайтове на училищата, който варира в границите – добър 3.76 до мн. добър 4.67, както и ниският процент слаби оценки на явилите се на НВО.

- Съжителството на различни възрасти в една класна стая насочва преподавателите да проучат и се съобразят с различната житейска ситуация, опит и знания, стила на учене на всеки ученик, което е друг фактор за повишаване на мотивацията на учащите се да посещават училище и да подобряват успеваемостта си.

- За разлика от курсовете за придобиване на компетентности в прогимназиален и гимназиален етап, периодът на обучение във вечерните училища позволява да се изгради позитивен микроклимат на взаимно уважение, доверие и сътрудничество и обединяването на учащите се в колектив/екип. Това повишава

„качеството на връзката между учители и ученици и взаимодействието между самите ученици..., което насърчава развитието на тяхната самореализация, перспектива и автономия.“ (по Brinia V., I. Michaelidis, 2017) Концепцията за учение през целия живот е насочена към „изграждането на успяващи, духовно – нравствени личности, способни да живеят в хармония с околните“ (Томова, Е., 2021, с. 35), което се реализира чрез „разгръщане на съществуващия потенциал на личността; вникване в индивидуалните потребности, интереси и възможности на учениците; създаване на подкрепяща среда за всеки отделен ученик в процеса на образователните взаимодействия; хуманизиране на образователната среда, утвърждаване на демократичното общуване, поощряване на свободно изразяване на потребностите на ученика...“ (Томова, Е., 2021, с. 36) Качественото протичане на изброените процеси изисква диалогичност и пълноценно взаимодействие между ученици и учители, осъществявани през по-продължителен времеви период, както вечерните училища, за разлика от курсовете, предлагат.

- Предоставят възможност за обучение на представители на социално уязвими групи, в т.ч бежанци и мигранти. Вечерните училища, като част от образователната система в България, могат да работят активно и в посока постигане на задачата: „Образованието - и като система от образователни институции, и като дейност, подпомагаща човешкото развитие,...не само да помага за справянето с „бедността във всичките ѝ форми“, но и с последствията, които води тя след себе си, сред които са безработицата, девиантността и престъпността, социалната несправедливост и социалното изключване.“ (Рачева, Д., 2020, с.81)

- „Педагогическият състав се състои от преподаватели с висше образование, които имат опит за работа в нестандартни ситуации и владеят методи за работа с възрастни ученици в мултикултурна среда“.

- Откриват се разнообразни инициативи, проекти, извънкласни дейности, които стимулират и задълбочават интересите на учащите се, разширяват полето на компетенциите им, насочват ги към разпознаване на нови сфери за развитие и усъвършенстване.

Някои проблеми на вечерните училища са:

- Недостатъчно добре оборудвана материална база, която да осигури активната творческа дейност и креативността на учениците, възможността да се прилага на практика

наученото. В гимназията в Ст. Загора съществува STEM кабинет, а 5 Вечерно СУ разполага с добре оборудвана компютърна зала, но е добре да се изгради цялостна концепция за организация на учебната среда и се осигури финансиране за реализирането ѝ, т.е. държавата да подкрепи училищата, предоставящи втори шанс за ограмотвяване и/или завършване на степен на образование.

- Липсата на адекватно методическо осигуряване на учебния процес, методически насоки за планиране и реализиране на взаимодействието преподавател-учащи, предвид особената образователна ситуация на вечерните училища. Учебното съдържание трябва да е идентично на изучаваното в СУ, но методите на преподаване да са съобразени с факта, че то се усвоява и осмисля от възрастни учащи се, които са на различна възраст и с различен стил и темп на учене, различна мотивация. Фокусът се измества към познаването на андрагогическите изисквания за обучението на възрастни.

- Липса на специални учебни програми по различните дисциплини, съответстващи на особеностите на учебно-възпитателния процес във вечерното училище.

От анализа на проучените литература и документи възникват въпроси за следващи изследователски търсения в две направления:

- Учащи във вечерни училища- Проучват ли се особеностите на възрастните учащи във вечерните училища – стил на учене, интереси, предишен учебен опит, работа и професионален стаж и др.? В каква степен учащите се могат да бъдат съконструкции на своето обучение? Кои фактори повишават мотивацията и успеваемостта им? Каква е професионалната им реализация? Какъв процент от завършилите вечерни училища продължават своето образование в следваща степен?

- Преподаватели във вечерни училища - В каква степен преподавателите във вечерни училища са подготвени да обучават възрастни учащи? Доколко спецификата на обучението на възрастни учащи е част от курсовете за допълнителна квалификация на учителите? В каква степен те са готови и мотивирани да излязат от традиционната си роля и да се превърнат във фасилитатори/ модератори, за да подпомогнат процеса на превръщане на учениците си в самонасочени учещи, да насърчат стремежа им към самообразование?

Заклучение

Вечерните училища имат своето място в системата на българското образование и като част от структурите на концепцията за учене през целия живот е желателно да бъдат подкрепени от държавата. Целта е да се изгради грамотна общност, да се осигурят условия за развиване на възможностите и интересите на всеки гражданин. Вечерните училища позволяват не само да се запълни празнината в образованието на преждевременно напусналите ученици, но и да ги насочи да мислят по-матчабно за бъдещи перспективи, съчетавайки образование и професионална реализация.

Бележки

1. Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development (2015) https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf (14.12.2022г.)

2. Ukazanie za organizirane na uchebno-vazpitatelnata rabota v obshtobrazovatelните трудово-политехнически uchilishta (nachalni, osnovni i sredni – dnevni i vecherni), spetsialните uchilishta, domovete za detsa i yunoshi i detskите gradini prez 1960/1961 uchebna godina i za nyakoi promeni v uchebnata programa, MPK – upravlenie „Uchilishta“, 1960, Sofiya

3. Pravilnik i programa za dopalnitelnite targovski uchilishta (dnevni i vecherni kursove), 1909, Druzhestvena pechatnitsa „Saglasie“, Plovdiv

4. Pravilnik na dnevnite i vecherni obshtobrazovatelni uchilishta, одобрен от Ministara na NP sas zapoved 4471 ot 05.IH.1952g. 1952, MON, Sofiya

5. Runevski, S.S., G. Malkyova (1905) Ilyustrovana narodna chitanka za vecherni i praznichni uchilishta, Izd. „Hr. G.Danova“, Plovdiv

6. Svedeniya za sastoyanie na uchebnoto delo v narodните osnovni uchilishta, narodните dnevni, vecherni i muzikalni gimnazii i uchitelски instituti prez uchebnata 1947/1948 godina, sluzhebna statistika na MNP, S., 1949

7. Zakon za po-tyasna vrazka na uchilishteto s zhivota i za po-natatashno razvitiе na narodното obrazovanie v NR Balgariya v Darzhaven vestnik, broj 54 ot 7.VII 1959

8. Закон за preduchilishtnoto i uchilishtnoto obrazovanie, v sila ot 01.08.2016g., obn.DV.br.79 ot 13 oktomvri 2015g (<https://web.mon.bg/bg/57/11.03.2023g>.)

9. NSI - <https://www.nsi.bg/bg/content/3491>

10. NAREDBA № 10 ot 1.09.2016 g. za organizatsiya na deynostite v uchilishtnoto obrazovanie <https://sofia.obshtini.bg/doc/2914135/0-23.03.2023r>.

Литература:

1. Brinia V., I. Michaelidis (2017) Class climate: the views of adult students in evening schools in Journal of Research & Method in Education, Volume 7, Issue 1 Ver. II (Jan. - Feb. 2017), p. 7-14 www.iosrjournals.org – 10.03.2023r.

2. Perry C. A. (1910) PRESERVING EVENING SCHOOL ATTENDANCE in The Journal of Education, Vol. 72, No. 8 (1794) (SEPTEMBER 8, 1910), p. 202-203 <https://www.jstor.org/stable/42817881> (11.03.2023r.)

3. Saepudin, A., D. Mulyono (2019) COMMUNITY EDUCATION IN COMMUNITY DEVELOPMENT B: Jurnal Empowerment Volume 8 Nomor 1, Universitas Pendidikan Indonesia, Siliwangi, p. 2580-7692

4. UNESCO (2021) Inclusive lifelong learning in cities: Policies and practices for vulnerable groups, UNESCO Institute for Lifelong Learning, Hamburg

5. Wellemeyer J. F. (1924) A Typical Public Evening School in The School Review, Vol. 32, No. 4 (Apr., 1924), p. 300-306 <https://www.jstor.org/stable/1079451> (12.03.2023r.)

6. Bozhilova, V. (2017) Obuchenie na vazrastni. Kontseptsii, metodicheski nasoki, prakticheski resheniya. UI „Sv. Kl. Ohridski“, S.

7. Gyurova, V. (2011) Andragogiyata v shest vaprosa, Izd. „EKS-PRES“, S.

8. Tomova, E. (2021) Formirane na sotsialna i lichnostna kompetentnost v chasa na klasa v nachalnoto uchilishte – mneniya i preporaki na uchiteli. V: Godishnik na SU „Sv. Kliment Ohridski“, FP, kniga Pedagogika, t. 114, S., s.33-79

9. Racheva, D (2020) Obrazovaniето като alternativa za preodolyavane na bednostta – Realnost, vazmozhnosti i ochakvaniya. V: Upravlenie i obrazovanie, t. 16 (3) 2020, U-t „Prof. d-r As. Zlatarov“, Burgas, s.76-83

10. Cholakov, I. (2019) Normativni faktori za razvitiето na metodicheskata misal v Balgariya prez parvata polovina na HH vek – Plovdivski universitet „Paisiy Hilendarski“, Nauchni trudove, tom 57, kn. 1, sb. B, 2019 – Filologiya

Yordanka Stoynova Nikolova

Chief Assistant, PhD

Sofia University „St. Kliment Ohridski“, bul. Tsar Osvoboditel“ 15

yordanka.nikolova@fp.uni-sofia.bg

Тази публикация е изготвена по проект по НИС, договор 80-10-44 / 25.04.2023 г. Йорданка Стойнова Николова носи цялата отговорност за съдържанието на настоящия документ и при никакви обстоятелства той не може да се приеме като официална позиция на Софийски университет „Св. Климент Охридски“, Факултет по педагогика.



ИГРОВИ ПОХВАТИ ЗА ОВЛАДЯВАНЕ НА РАННО ЧЕТЕНЕ В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Пенка Вълчева

GAME TECHNIQUES FOR MASTERING EARLY READING ET PRESCHOOL AGE

Penka Valcheva

ABSTRACT: This article presents game techniques for preschool children's early reading mastery. The developed games follow a hierarchical structure of the language. First are the letter and sound recognition games. The purpose of this type of game is for children to learn to recognize letters by establishing the relationship between the letter and the corresponding sound. Next are the syllable reading games. This type of reading games in kindergarten is included only when children have already become familiar with the letters of vowel sounds and some consonant sounds. The purpose of their implementation is to learn the mechanism of reading as a process of consistent synthesis of sounds, without allowing the formation of the harmful habit of spelling letters when reading. After them are naturally the didactic game techniques for reading words. The purpose of this type of games is for children to learn the mechanism of reading in its entirety - as a process of synthesizing and understanding. In doing so, children's successful reading of the words is equivalent to guessing using the pictures, which is an important component of early 'reading in context'. Only after they have mastered word reading skills do they move on to sentence reading games. They aim to strengthen the ability to read and understand what is written. Finally, it moves on to games for reading text, which in preschool age are implemented with the help of mnemonics and pictograms. At first, children read synchronously with the teacher, and then independently. For the mastery of early reading in preschool age, it is important not only to recognize the letters, but also to relate them to the corresponding sounds. For this skill, a leading role is played by the development of phonemic perception, which is formed in the process of auditory examination of speech. Only then can the child relate the spelling of the word to its meaning or, in other words, understand what has been read.

Key words: early reading, game techniques, preschool age

Устната и писмената форма на речта са в непрекъснато взаимодействие. Писмената реч като сложна аналитико-синтетична дейност се развива на базата на устната реч и е нейно своеобразно продължение. Писмената форма на реч се базира на исторически създадената и усъвършенстваната система от фонемни. Според Сосюр писмената форма на реч обезпечава не само комуникацията, но и съхранява познанието на човека във времето. Лурия път представя психологическото съдържание на писмената комуникативна система чрез съпоставка с устата [1, 45].

Овлабяването на писмената форма на реч като втори етап в речевото развитие на човека започва още от най-ранна училищна възраст с формирането на елементарни умения и навици за четене и писане и продължава през целия училищен период. Райчев отбелязва, че овладяването на генетично заложената готовност за говорим езиков перформанс е спонтанно,

неволево от страна на детето, като то има генетично определени възможности да комуникира. Писмената реч се отличава от говоримата по това, че липсва третият елемент на речта – прозодиката, жестът и мимиката [2, 70-88].

Работата за подобряване на четивните умения е трудна и отговорна. Тя поставя много въпросителни пред педагози, лингвисти и логопеди. Четенето и писането са най-младите в онтогенетично и филогенетично отношение психични функции. Създаването на графични системи извършва революция в развитието на човешкия мозък, раждат се нови системи от мозъчни механизми, човекът се научава да шифрира и дешифрира информация, служейки си с допълнителни символи. Специализират се цели функционални, нови за мозъка, системи от корови представителства на анализаторите [2, 70-88].

Четенето и писането могат да се усвоят само чрез специално обучение. При овладяване на писмения език повечето деца достигат до познание в тази сфера още преди да са ограмотени. Научаването на имената на буквите и звуковете насочва вниманието на децата към фонемите, тъй като фонемите нямат реална физическа независимост една от друга [1, 46].

Ю. Стоянова отбелязва, че интересът към писмената реч се проявява много рано при децата, като обогатява речника им с редица метаезикови понятия като „буква“, „пиша“, „чета“ и т.н. още след 2-годишна възраст изследваните от автора български деца са в състояние да различават текста от картинките в детските книжки, както и да разпознават отделни букви и по-късно да осъзнават връзката между фонемата и нейното графично обозначение [3, 43-58].

След въвеждането на подготовката за ограмотяване, както отбелязва Ф. Даскалова „речта за първи път става обект за изучаване от детето като езикова действителност“ [4, 223]. Това, според К. Щерева „важи с пълна сила при деца, изучаващи четенето в азбучни писмени езикови системи, каквато е българската, които имат прозрачна, ясна ортография в отношенията между звук и буква [1, 47].

В българската образователна система овладяването на сложния процес четене преминава през три етапа:

- 1) аналитичен,
- 2) етап на овладяване на цялостни похвати на четене,
- 3) синтетичен.

Първият етап се характеризира с овладяване на звуковете и буквите и формиране на умения за синтезирането им в срички и думи. Егоров различава две степени в този етап: буквеноаналитична и сричковоаналитична [5].

Първоначално се овладяват буквите и звуковете, както и сливането на звуковете в срички. Тук основна четивна единица е буквата – детето трябва да задържи в паметта си буквата, за да я синтезира с още един или два звука и да прочете сричката. Осмислянето върви след прочитането. През втората степен от аналитичния етап основната четивна единица вече е сричката, която се възприема като част от думата.

Вторият етап се манифестира с преход към цялостно възприемане и прочитане на думата. Констатира се усилена тенденция за използване на смисловата догадка. Синтезът все още е незрял, като се чувства разрывът между

възприемането и разбирането. Често догадката се модифицира в налучкване.

През третия етап (бързото синтетично четене) техническата страна е автоматизирана, целенасоченото внимание се спира върху прочетеното [1, 47-48].

Процесът на четене според различни изследователи на нарушенията му [6, 7, 8] се описва като акт на декодиране от една знакова система в друга – преход от един код (буквения) към друг (звуковия).

Четенето преминава през серия последователни операции, които можем да обобщим по следния начин:

- зрительно възприемане и декодиране на буквите;
- съотнасяне на буквите към съответните фонемите и възпроизвеждане на звуковия образ на думата;
- съотнасяне на думата с нейното значение.

За ранното овладяване на четенето в предучилищна възраст от водещо значение е развитието на фонематичното възприятие, изразяващо се в уменията на децата за звуков анализ на речта или нейното слухово обследване.

Работата върху развитието на фонематичното възприятие в детската градина има за цел да подготви децата да извършват аналитико-синтетична дейност върху езиковия материал. Децата трябва да усвоят уменията в рамките на устната реч да извършват звуков анализ на речта, като разпознават звука като основна смислова единица в думата [9, 107].

За целта е необходимо детето отначало да овладее на емпирично равнище що е дума и що е звук. Това е свързано с практическото осъзнаване на думата като самостоятелна единица на речта, като съставна част на изречението чрез отделянето на думите в изречението и определянето на тяхната последователност и брой. След това децата се насочват към осмисляне на мястото и последователността на звуковете в думите, като за целта се използват похватите интониране (удължаване или акцентирание на звученето на отделен звук с помощта на средствата на интонацията) и моделиране (предметно и схематично онагледяване). Усложняването е по посока на възприемането на смислоразличителната роля на звука в думите: заместване, прибавяне и размястване на звуковете [9, 107].

На базата на добре развитите умения за звуков анализ на речта децата най-общо се запознават с писмената реч и формират представи

за нейните функции, структура и начин на действие. Усвояват първоначални умения за четене чрез асоциирането на звука с неговата буква и последващото сливане на буквите в срички и думи.

Ф. Даскарова разработва методическа структура на поредица от типове занимания за ранно обучение по четене, която се базира на особеностите на глобалния метод [10, 116-117]. При него децата се научава да съотнасят цялостния образ на думата със съответно изображение. Задачите, включени в заниманията, постепенно се усложняват като се върви от запознаване с буквите към четене на срички, думи и изречения; от буквите на гласните звукове към буквите на съгласните звукове; от едносрични думи по схемата на звуковия състав съгласен-гласен-съгласен (мак, сол) към двусрични думи по следните схеми: СГ-СГ (мама, море), СГ-СГС (банан, молив), СГС-СГ (кълбо, чанта) и после към думи с три срички; от прости кратки към прости разширени изречения и накрая към текст.

На базата на тази методическа структура в настоящия труд се предлагат поредица от дидактични игри за овладяване на ранното четене в предучилищна възраст.

1. Дидактични игри за разпознаване на буквата и звука

Целта на този тип игри е децата да се научат да познават буквите, като установяват връзката между буквата и съответния звук.

- Игра „Бинго“. При тази игра на всяко дете се предоставя лист с дума, записана с главни печатни букви (билет за игра). Между буквите трябва да има разстояние. Думите могат да бъдат както имената на децата, така и названия на животни или предмети. (А Н Т О Н, К Ъ Щ А, М Е Ч Е). След това учителката започва да показва флаш карти на буквите, които съдържат символа на буквата и картинка,

с която децата да я асоциират (А – агне, Б – барабан и т.н.) Децата трябва да назоват буквата и звука, който тя означава. Ако показаната буква се съдържа в думата на детето (билета), то трябва да я огради. Детето, което огради всички букви на листа си, казва „Бинго“ и печели награда.

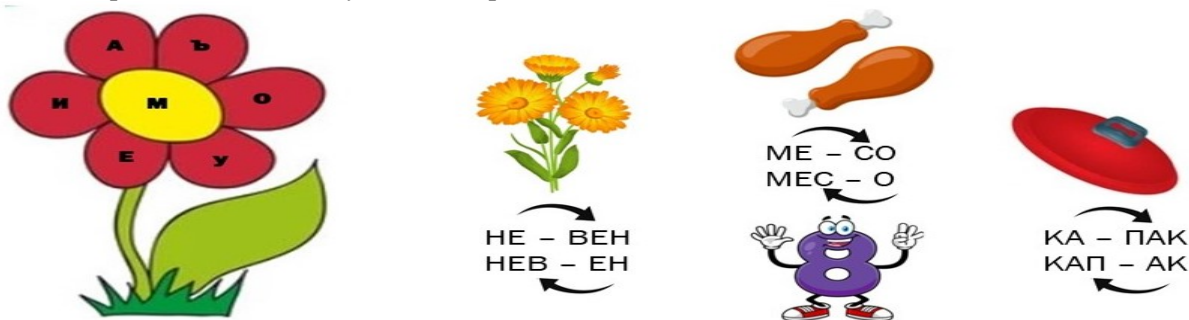
- Игра „Судоку с букви“. Тази игра може да се играе както фронтално от всички деца в групата, така и самостоятелно като автодидактична игра. Целта на играта е да се подредят всички букви в три и четиризвуклови думи, така че на всеки ред и колона да няма повтаряща се буква.2.

2. Дидактични игри за четене на срички

Този тип игри по четене в детската градина се включват, едва когато децата вече са се запознали с буквите на гласните звукове и някои съгласни звукове. Целта на тяхното провеждане е да се усвои механизмът на четене като процес на последователен синтез на звуковете, без да се допуска формиране на вредния навик при четенето да се буквуват.

- Игра „Мълчанка“. При тази игра учителката показва на дъската последователно две или три букви и посочва дете от групата, което да прочете сричката. (Фиг.1)

- Игра „Въртележка“. При тази игра на децата се поставя задача да прочетат едносрични и двусрични думи палиндроми, които се четат еднакво отзад-напред, както и да образуват нови думи чрез инверсия. За целта двусричните думи трябва да са разделени на срички, които децата да синтезират с помощта на изображения, подсказващи значението им. Например: палиндроми – око, сос, боб, невен, капак; инверсия – сок – кос, лак – кал, сол – лос, месо – осем, лебед – дебел, ангел – легна и т.н. (Фиг.1)



Фиг. 1. Дидактични игри за четене на срички „Мълчанка“ и „Въртележка“.

Изображения: www.shutterstock.com

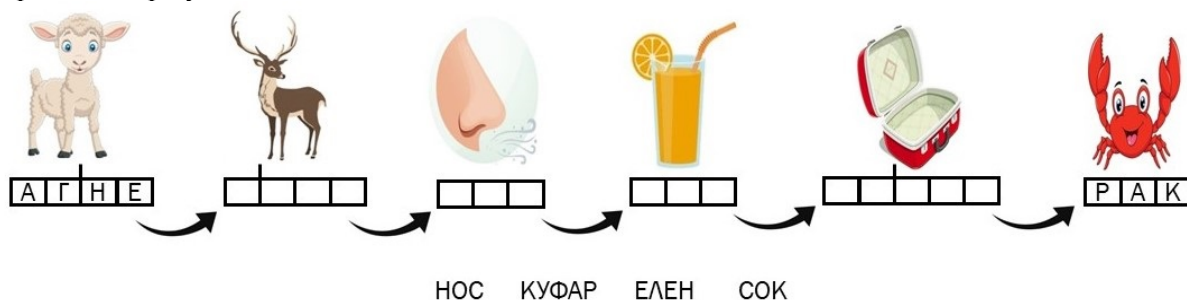
3. Дидактични игри за четене на думи

Целта на този тип игри е децата да усвоят механизма на четене в неговата цялост – като процес на синтезиране и разбиране. При това успешното прочитане на думите от децата е равностойно на отгатването с помощта на картинките, което е важен компонент от първоначалното „четене в контекст“ [10, 120].

- „Свържи думата с нейната картинка“. При тази игра учителката използва замяна на

една буква с друга, като кани децата да прочетат новата дума и да посочат нейната картинка. Например: мак - рак - лак - сак; балет - билет; чушка - пушка и т.н.

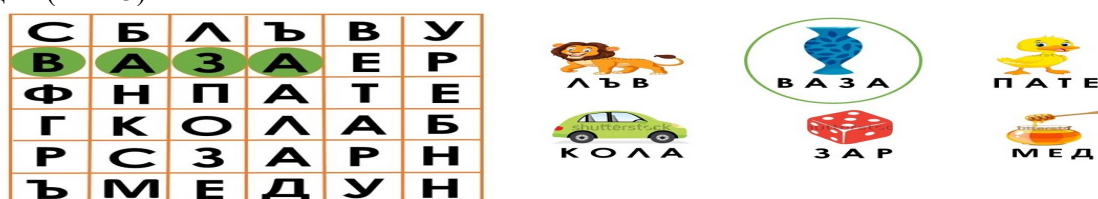
- „Верижка от думи“. При тази игра децата трябва да подредят едносрични и двусрични думи, като всяка следваща дума започва с последната буква (звук) на предходната. (Фиг. 2)



Фиг. 2. Дидактична игра за четене на думи „Верижка от думи“.

Изображения: www.shutterstock.com

- „Игрословица“. Децата трябва да открият думите в кръстословицата и да ги оградят. (Фиг. 3)



Фиг. 3. Дидактична игра за четене на думи „Игрословица“.

Изображения: www.shutterstock.com

- „Обратни думи“. При тази игра децата трябва да свържат и прочетат антонимите с помощта на техните изображения. (Фиг. 4)



Фиг. 4. Дидактична игра „Обратни думи“

Изображения: www.shutterstock.com

- Игра „Знайко“. Това е вариант на играта „Бесеница“. За провеждането ѝ учителката рисува човече на дъската (Знайко) и съобщава на децата, че под него е скрила дума, която трябва да познават. Децата започват да предлагат различни букви. Ако буквата се

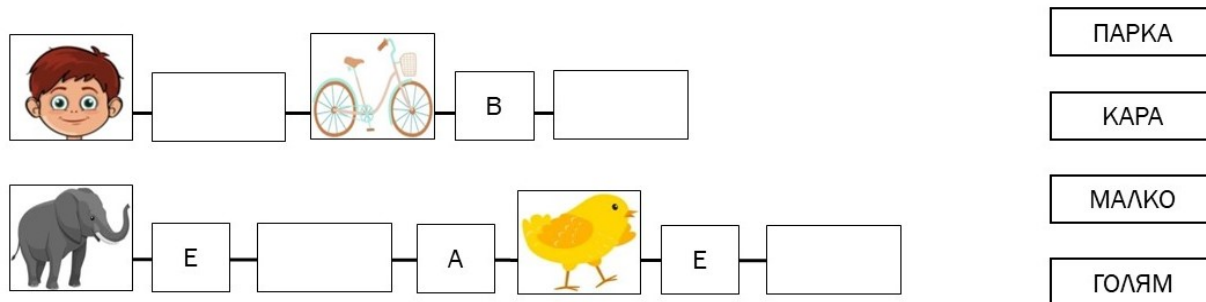
съдържа в думата учителката я записва под Знайко, ако не – трие част от него. Накрая децата трябва да прочетат думата.

4. Дидактични игри за четене на изречения

Целта на тези игри е да се затвърди уменията за четене и разбиране на написаното.

- „Довърши изречението“. При тази игра учителката прочита заедно с децата

думите, след което им предлага да ги поставят на правилните места в графичните схеми на изреченията. Накрая децата трябва да прочетат целите изречения. (Фиг. 5)



Фиг.5. Дидактична игра „Довърши изречението“

Изображения: www.shutterstock.com

- „Прочети изречението“. При изпълнението на тези задачи децата прочитат изреченията с помощта на картинките. При следващо изпълнение на задачата, думите може да са

разбъркани, като децата трябва да ги подредят в правилна последователност според контекста на картинката. (Фиг. 6)



СВИРИ НА КИТАРА



ПЕЕ И СВИРИ НА КИТАРА

МОМИЧЕТО РИСУВА



МОМЧЕТО РИСУВА



Фиг. 6. Дидактична игра „Прочети изречението“

Изображения: www.shutterstock.com

5. Дидактични игри за четене на текст

За овладяването на тези умения в предучилищна възраст приложение могат да намерят мнемотаблиците за заучаване наизуст на лирически произведения. След художественото възприемане и анализ на стихотворението се преминава към неговото заучаване наизуст с помощта на мнемотаблица. В началото на този процес децата „четат“ стихотворението заедно

с учителката, като докато тя изпълнява текста, те посочват последователно съответните изображения. В следващ режим момент вниманието на децата може да се насочи към писмения текст под всяко изображение. Учителката може да ги покани да посочват всяка дума от текста, докато тя изпълнява стихотворението. След това децата могат да се опитат да прочетат текста самостоятелно. (Фиг.7)



Фиг. 7. Мнемотаблица на стихотворението „Благодаря ти, мамо“ от Асен Босев.

Рашел Коен посочва няколко важни педагогически указания и препоръки за овладяване на ранното четене в предучилищна възраст [11, 121-122]:

1. Трябва да се чете всеки ден, но по малко. Отначало по няколко минути, а в края на годината от петнадесет до двадесет минути.

2. За предпочитане е това да става сутрин, когато децата са бодри. Точно тогава четенето се превръща за детето в индивидуална творческа дейност, при която чувството за усъзнатата и писмената реч са здраво вплетени: думата и изречението се превръщат в израз на вътрешна необходимост.

3. Четенето е колективно занимание, но никое дете не се насилва да участва в нея, ако не желае. Колективната дейност е доказала, че съществува постоянно съревнование, че откритията на едни се използват и обогатяват от други. По този начин откритията на едно дете автоматично предизвикват сходни асоциации, които позволяват на другите да направят нови открития.

4. Четенето е много разнообразна дейност. При краткото време на заниманията по четене учителката трябва да сменя многократно видовете действия, като всяко трае няколко минути, дори секунди.

5. Никакви повторения. Ако някой ден се поднесе нещо ново, учителката не трябва да настоява и да повтаря, за да се увери, че всички са разбрали. На следващия ден трябва да се насочи към сходна дейност.

6. Бърз ритъм на заниманията. Не трябва да настъпва мълчание, което е както тежко, така и ненужно. Не допускайте забавяне на ритъма на дейностите, за да не предизвикате скука у децата.

7. Никакъв индивидуален контрол. Принципът за езиковата среда и на положителния ефект от насърчаването, грижата никога да не поставяме детето в положение на неуспех забраняват индивидуалното изпитване такова, каквото се прилага в началното училище.

Тези указания трябва да се съблюдават при прилагането на всеки игрови похват в процеса на овладяване на ранното четене от децата в предучилищна възраст. Не бива да се забравя също, че за овладяването на ранното четене е важно не само разпознаването на буквите, но и съотнасянето им към съответните звукове. За това умение водеща роля има развитието на фонематичното възприятие, което се формира в процеса на слуховото обследване на речта. Едва след това детето може да съотнесе буквения запис на думата към нейното значение или казано иначе да разбере прочетеното.

Литература

1. Shtereva, K. 2018. Cheteneto i svyrzani fakto-ri. Izd. Glossa Terapi
2. Rajchev, R. I., M. Rajcheva, M. Rasheva, V. Matanova, K. Stojanova, I. Rajchev. 2012. Nevropsihologija. Osnovi na nevropsihologijata. Sofija, Artik-2001.

3. Stojanova, Ju. 2009. Ezikovo osyznavane: ranna ontogeneza. Sp. Bylgarska rech. Sofija, 2009, Kn.3, 43-58.
 4. Daskalova, F. 1994. Metodika na obuchenieto po roden ezik v detskata gradina. Pl.
 5. Egorov, T. 1953. Psihologija ovladenija навъков чтенија. Moskva, APN.
 6. Ignatova, D. 2009. Chetene i specifichnite mu narushenija. Teoretichni aspekti i socialni perspektivi. Sofija.
 7. Todorova, E. 2016. Disleksija. Specifichni narushenija na sposobnostta za uchene. NBU. Sofija.
 8. Cenova, Cv. 2012. Narushenija v ovladjavaneto na pismenija ezik. Sofija.
 9. Angelov, B., P. Valcheva. 2021. Teorija i metodika na obuchenieto po bylgarski ezik i literatura v preduchilishtna vyzrast. UI "Sv. Kliment Ohridski", Sofija.
 10. Daskalova, F. 2007. Rannoto chetene i podgotovkata za uchilishte. Za fonematichtoto osyznavane u decata pred praga na uchilishteto. UI "Neofit Rilski", Blagoevgrad.
 11. Koen, R. 1989. Na shest godini ne e li veche kysno? Rannoto obuchenie po chetene. DI "Narodna prosveta", Sofija.
-

доц. д-р Пенка Вълчева
Университет „Проф. д-р Асен Златаров“ –
гр. Бургас
Факултет по обществени науки
Катедра „Педагогика и методика на обуче-
нието“
Адрес: ул. „Проф. Якимов“ 1
е-mail: pepa_valcheva@abv.bg



КОМПЕТЕНТНОСТЕН ПОДХОД - СРЕДСТВО ЗА АДАПТАЦИЯ НА ДЕЦАТА ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА КЪМ НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Виктория Христова

COMPETENCE APPROACH - MEANS OF ADAPTATION OF CHILDREN FROM PRESCHOOL TO PRIMARY SCHOOL AGE

Viktoriya Hristova

ABSTRACT: *The adaptation of children from preschool to primary school age is a complex, dynamic, multi-layered process. Entering school is associated with a number of challenges and changes occurring in the life of a first-grader: the new social role "student", the active participation in the educational process, the assimilation of new knowledge, skills and competences, the ability to express and argue a personal opinion. This poses the difficult task of pre-school education to carry out effective and efficient preparation (not only educational, but also personal and psychological) for school education.*

The presented article is oriented to the possibilities of effective adaptation from preschool to primary school age through the application of the competence approach. Its successful application in a preparatory group is a prerequisite not only for the successful adaptation of the child to primary school, but also for the realization of the priority goals in the modern educational discourse: practical focus of training, oriented towards specific results, use of innovative approaches, methods and techniques, focusing on creating and developing key competencies, laying the foundations for lifelong learning.

The thesis is raised that the systematic and well-organized application of the competence approach can help the adaptation of children from preschool to primary school age. Specific recommendations to the modern teacher are fixed.

Key words: competence approach, adaptation to primary school age

Въведение

Глобализацията, съвременните нови приоритети, потребността от създаване на конкурентноспособни личности, готови да се справят с динамиката и непрестанните промени в обществото, детерминират необходимостта от преосмисляне на методологическата основа на педагогическия процес още в предучилищна възраст. Изместването на фокуса от предметно ориентирано към компетентностноориентирано преподаване и обучение, загърбването на статичното схващане за енциклопедичност на придобитите знания към стремежа за овладяване на умения, нагласи и отношения, приложими в личностен, професионален и социален аспект налагат целите на образованието да се сведат до практическа насоченост на обучението. Без да претендира за детайлно тълкуване на сложната реформа в образованието, подчинена на приложение на компетентностния подход, настоящата статия има за цел да тематизира възможностите за приложението на

компетентностния подход като резултатно средство за адаптация на децата от предучилищна към начална училищна възраст. Ключовите понятия, заложили в самото заглавие, предполагат конструиране на изложението около две понятия, които отдавна са обект на изследване в педагогическите среди: приложение на компетентностния подход и адаптацията на децата от предучилищна към начална училищна възраст.

Перспективи за приложение на компетентностен подход като средство за адаптация от предучилищна към начална училищна възраст

Идеята за приложението на компетентностния подход като средство за адаптация на децата от предучилищна към начална училищна среда съответства на идеята, изказана от френския интелектуалец, философ и утвърден постмодернист Жан Франсоа Лиотар: „Ако обра-

зованието трябва да осигури не само възпроизводството на компетенциите, но и техния прогрес, то тогава ще е необходимо предаването на знания да не се ограничава до предаване на информация, а в него да се включи усвояването на всички процедури, подобряващи способността за свързване на полетата на различните науки и изкуства“ [7]. Становището на Лиотар детерминира формиране и развитие на отделни образователни компетентности чрез образователен процес, базиращ се на интердисциплинарност и практическа насоченост.

Приложението на компетентностния подход още от предучилищна възраст позволява децата не само да усвояват конкретни знания, но и да ги задълбочават и развиват до ниво умения, разбирания, отношения. Образователното съдържание, заложено във всяко отделно образователно направление в детската градина, е подчинено на конкретна глобална тема. Когато тя се разглежда през призмата на интердисциплинарността и логически се обвързва с конкретни житейски примери, тогава децата не наизустват хорово да изпълнят желания от учителя отговор, а придобиват уменията самостоятелно да потърсят решение и да се справят с проблемната ситуация. Ето защо целият педагогически процес в предучилищна възраст следва да акцентира върху създаване на интердисциплинарни връзки при запознаване с отделни процеси, явления, закономерности, понятия. Загърбването на зубрашкия стил, излизането извън рамките на традиционната педагогическа ситуация, предполага да се посочат пред децата от предучилищна възраст конкретни житейски примери, засягащи общочовешки теми. Ето защо и в учебните програми предоставят богат диапазон от подобни интегративни връзки. Успешното им приложение следва да се разглежда и като средство за адаптация към начална училищна възраст. Когато детето в предучилищна възраст придобие не само академични знания, а формира умения да откроява причинно-следствени връзки, да систематизира, придобие конкретен опит, то тогава то е в състояние да се справя с нови предизвикателства и роли (включително и тази на ученик). Ефективното и ежедневно приложение на компетентностния подход в предучилищна възраст (подготвителна група) предполага бъдещият първокласник бързо да се адаптира към училищната среда, благодарение на резултатно овладяните основи на групи компетентности:

1. Ключови (метапредметни) компетентности;
2. Общопредметни компетентности;
3. Предметни компетентности.



Фиг. 1 Основни групи компетентности

Според нас принципно важна роля има разбирането, че компетентностният подход не отрича значението на знанията, а измества акцента по посока на готовността за тяхното използване, включително за решаване на проблеми с различна сложност в конкретната практика. Убедени сме, че приоритетното внимание върху развиващия характер на обучението открива възможности пред училищните ръководства за промени в своята визия, цели и учебни

Придобиването на *ключови компетентности* още в предучилищна възраст позволява на детето да възприема различни ситуации (учебни и житейски) като предпоставка за проява на своите възможности и умения. Те се формират в ежедневната педагогическа дейност, като спомагат не само за изпълнение на очакваните резултати от отделните образователни направления, но и за успешното социализиране на личността. Респективно, полагане основите на ключовите компетентности в подготвителна група в предучилищна възраст могат да се разглеждат като предпоставка за успешна и безпроблемна адаптация към началното училище. Защото когато детето е изградило основни умения като работа в екип и сътрудничество, гъвкавост, изобретателност, преценка, критично мислене, то може уверено да се пристъпи към новата си социална роля ученик. Когато педагогическият процес в детската градина е съсредоточен към формиране и надграждане на ключови компетентности, образователният процес в началното училище има познат и сходен характер. Имено резултатното приложение на компетентностния подход позволява на първокласника, прекрат-

вайки прага на класната стая, да възприема новите и непознати ситуации като предпоставка за реализация, а не като проблем.

Общопредметните компетентности в предучилищна възраст се формират и надграждат чрез интегрирането на отделни образователни области. Благодарение на интердисциплинността децата придобиват знания, които са им необходими не само в конкретното образователно направление, а са приложими във всички отделни ситуации (както образователни, така и житейски). Това, от своя страна, следва да се тълкува и като предпоставка за успешната адаптация към начална училищна възраст. Когато детето стане ученик, то ще има възможността ефективно да съотнася знания и умения, придобити в подготвителна група, при изпълнение на разнородни задачи в рамките на училищното образование. Полагане основите на общопредметните компетентности в предучилищна възраст обезпечава едновременно прилагане на сходни методи и принципи при изучаването на даден обект от заобикалящия свят, създава предпоставки за постигане на резултати, благодарение на синтез и интеграция на придобитото знание (а не на количествено усвояване знания).

Предметните компетентности в предучилищна възраст се формират и задълбочават чрез педагогическия процес по отделните образователни направления. Придобиването на предметни компетентности спомага децата не само овладяват конкретни знания от съответната област, но и създават и развият редица когнитивни процеси: умение за учене (превръщане на детето в субект на дейността), мислене на ниво конкретни операции, преход от неволево към волево внимание, преход от нагледнообразно към словесно-логическо мислене, умения за личностна рефлексия, самоконтрол, самооценка.

Компетентностният подход като средство за адаптация от предучилищна към начална училищна възраст: съвременни предизвикателства пред учителя

Образователната парадигма, ориентирана към приложение на компетентностния подход, поставя редица предизвикателства пред съвременния учител. Неговата основна роля вече не е източник на информация, нито на авторитарна личност, претендираща за изпълнение на поставените задачи по точно фиксиран начин. Учителят в съвременния образователен

дискурс следва да бъде медиатор, сътрудник, фасилитатор, медиатор. За реализирането на тази нова роля той следва да създаде предпоставки за организиране на подкрепяща и позитивна среда, съобразена с индивидуалните възможности на учениците. Наред с това следва да изпълни нелеката, но жизнено важна задача да осъществи прехода от безцелното овладяване на академични знания, клонящи към механично заучаване на факти, към осъзнаване резултата от приложението на тези знания. Това следва да се разгледа и като резултатна предпоставка, позволяваща приложението на компетентностния подход в предучилищна възраст да се разглежда като средство за адаптация на децата към началното училище и новата им социална роля ученик. За целта е необходимо учителят в предучилищна възраст да проявява иновативност в педагогическата си дейност, да провокира детското експериментиране, да излезе извън традиционната работа чрез използването на еднотипни методи, форми и средства.

От педагогическа гледна точка изниква въпросът: Какви са основните дейности, които учителят следва да реализира при приложението на компетентностния подход, разглеждан като средство за адаптация на децата от предучилищна към начална училищна възраст?

1. Промяна на очакваните резултати, свързани с преход от предметно ориентирано към резултатно ориентирано обучение (във всяко образователно направление);

2. Приложение на педагогическа дейност с практическа насоченост (формиране и надграждане на умения, които ще послужат на бъдещия ученик лесно и бързо да се справя с предизвикателствата в училище);

3. Успешно приложение на интердисциплинарни връзки (в ситуацията да се интегрират знания, придобити в рамките на различни образователни направления);

4. Развитие на умения за приложение на усвоените знания в практически контекст (чрез използването на разнородни методи като беседа, работа с електронни ресурси, отделните видове игри, казус и др);

5. Формиране и развитие на умения за решение на разнородни проблемни ситуации (чрез насърчаване на креативността, проява на емоционална интелигентност, стимулиране на критическото мислене, работата в екип);

6. Системното приложение на индивидуален подход (отразявайки възрастовите и психологически особености на децата в предучилищна възраст);

7. Повишаване мотивацията (както за обучение, така и за изразяване на личното мнение);

8. Реализиране на динамични педагогически ситуации (чрез използването на достъпни комплиментарни средства и подходящи интерактивни ресурси).

Заклучение

Приложението на така систематизираните дейности осветяват проблема за адаптацията на децата от предучилищна към начална училищна възраст чрез приложението на компетентностен подход. Те дават предпоставка за усвояване на знания, умения, отношение и компетентности, интегрирани в отделните образователни институции (включително при прехода „детска градина“ – „начално училище“). Реализирането, както и обогатяването, на фиксираните педагогически дейности са аспект на професионално самоусъвършенстване и отправна точка за педагогическа рефлексия.

В заключение следва да отбележим, че приложението на компетентностния подход може да се разглежда като резултатно средство за адаптацията на децата от предучилищна към начална училищна възраст.

Предизвикателствата пред съвременната педагогика изискват формиране и развитие на отделните компетентности още от предучилищна възраст, спомагащи за трансфер на придобитите знания и приложението им както от една образователна институция в друга, така и при разнородни житейски ситуации. Направеният анализ, без да претендира за пълна изчерпателност на проблематиката, цели да насочи вниманието към значимостта от приложението на компетентностния подход, разглеждан като средство за адаптация към началното училище и по-лесното усвояване на социалната роля „ученик“.

Литература

[1] De Bono, E. 2009. How to Have Creative Ideas. Sofia: Locus

[2] Аргунова, П. Г. 2013. Формирование ключевых компетенций в образовании. – Научный аспект, № 4, 2013, с. 17. <http://na-journal.ru/arhiv/380-zhurnal-nauchnyj-aspekt-4-2013>

[3] Бермус, А. Г. 2005. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании. – Интернет-журнал „Эйдос“. – <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.

[4] Иванова, Т. 2010а. Педагогическа иноватика и учителят като иноватор. Образование и технологии 1, Бургас, стр. 58-61

[5] Калоянова, Н. 2010а. Някой нетипични роли на съвременния учител. Предизвикателствата пред висшето образование и научните изследвания в условията на криза. Бургас, стр. 254-261.

[6] Ключови компетентности за учене през целия живот. Европейска референтна рамка: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=GA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=GA)

[7] Лиотар, Ж.– Фр. 1996. Постмодерната ситуация. Изложение за състоянието на съвременното знание. С., 1996, с. 105 – 106

[8] Стойчева, В. 2019. Как да развиваме ключови компетентности чрез интердисциплинарен подход. – В: Сборник добри образователни практики. Формиране на ключови компетентности., В. Търново, Слово. ISBN: 978-619-212-069-6

[9] Хуторской, А. В. 2003. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования. – Народное образование, № 2, с. 58.

Виктория Христова
Университет „Проф. д-р Асен Златаров“
Катедра „Педагогика и методика на обучението“

Адрес: бул. Проф. Якимов 1
e-mail: viktoaliq@abv.bg



ИЗСЛЕДВАНЕ НА ЕМПАТИЯТА НА ДЕЦА В НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ ЧРЕЗ СКАЛА ЗА ЕКСПЕРТНА ОЦЕНКА

Надежда Калоянова, Ави Абнер

STUDY OF EMPATHY OF CHILDREN IN PRIMARY SCHOOL AGE TROUGHT SCALE FOR EXPERT EVALUATION

Nadezhda Kaloyanova, Avi Abner

ABSTRACT: Empathy is a social and personal construct that represents a person's ability to respond to the experiences of others and understand their feelings and emotions. Empathy is considered an important component of human relationships and a defining characteristic of a successful personality. Empathy has three main dimensions: cognitive, emotional and cultural empathy. Empathy is subject to constant development and improvement, and family and education play a leading role in this process. The development of empathy during middle childhood has important implications for children's social, cultural, and emotional development. In education, empathy has been shown to be associated with positive outcomes such as improved academic achievement, increased motivation, and reduced stress levels. Therefore, it should be studied, and the results should serve to develop effective pedagogical practices to stimulate empathy. The study presents results of a validated author's scale for expert evaluation of the levels of cognitive, social, and emotional empathy of elementary school-age children. The results serve to plan measures to increase children's empathic abilities.

Key words: empathy, type of empathy, empathy scale

Въведение

В психологията емпатията се дефинира като „емоционална отзивчивост, чувствителност към преживяванията на други хора, общаване към техния емоционален живот, разбиране и споделяне на психичното им състояние и преживявания“ (Novembre et al., 2005). Според Р. Стаматов, определянето на емпатията в повечето случаи се свързва с различни емоции, изпитвани от Аз-а, но това „не изключва когнитивното присъствие, което е неизбежно за оформяне на емпатиен отговор“ (Стаматов, 2000).

Различни автори се обединяват около идеята, че емпатията е определящ аспект на човешките взаимоотношения и играе важна роля в насърчаването на междуличностните връзки и разбирателство (Davis, 1983; Decety & Jackson, 2004; Hein, G & Singer, 2008). Въз основа на съвременните изследвания, може да се каже, че емпатията не е само способността да се поставим на мястото на другия и да разберем, неговите чувства, преживявания, ценности, мотиви. Тя е комплексна когнитивно-емоционална функция, която се изразява в способността да се разбира, осъзнава и чувства с другите, да се разбира контекстът и

перспективата на другите, и да се установява емоционална връзка с тях. Като такава, емпатията играе важна роля не само в личните отношения, но и в работната среда. Като качество на междуличностните взаимоотношения, емпатията може да допринесе за по-добра комуникация, решаване на конфликти, ефективно лидерство и активно участие в екипния труд (Gentry, 2007).

Pedersen et al. откриват още една важна страна на емпатията в контекста на развитието на мултикултурното общество, която нарича „културна емпатия“. Те определят културната емпатия като такава, чрез която индивидът разпознава едно и също поведение с различни значения, а различните поведения – с еднакво значение. Авторите обръщат внимание на факта, че културната среда, в която живее човек, има огромно влияние върху неговите отношения с другите индивиди. Способността да се разбира и да се приема различието е важна, за да се избегнат конфликти, които могат да възникнат, когато се общува с хора от различни култури. В същото време, културната емпатия има положителен ефект върху индивидуалното развитие (Pedersen et al., 2008).

От направения обзор може да се обобщи, че емпатията се приема за единен конструкт с три основни измерения: когнитивна, емоционална и културна емпатия, и подлежи на постоянно развитие и усъвършенстване, като водеща роля в този процес имат семейството и образованието.

В периода на средното детство емпатията търпи интензивно развитие. Изследванията в тази област доказват, че когнитивните и поведенчески умения за емпатия на децата продължават да се развиват, докато афективната емпатия остава относително стабилна (Eisenberg & Fabes, 1998). Множество фактори влияят върху развиването на емпатично поведение на децата в тази възраст, което включва когнитивното и емоционално развитие. Тези фактори, според Alodwani, биват семейна динамика и взаимодействие с връстници (Alodwani, 2019). Изследванията показват, че когнитивните способности на децата и уменията за емоционална регулация също играят роля в развитието на емпатия. Децата, които имат по-високи когнитивни способности и по-добра емоционална регулация, са склонни да демонстрират по-високи нива на емпатия (Denham, 1998).

Развитието на емпатия през средното детство има важни последици за социалното и емоционалното развитие при децата. Според Eisenberg и др. децата, които са по-емпатични, са склонни да имат по-добри социални взаимоотношения и е по-вероятно да се ангажират с просоциално поведение (Eisenberg et al., 2006). Decety допълва, че е важно родителите и учителите също да насърчават развитието на емпатия у децата по време на този критичен период на развитие (Decety, 2010). Средното детство е времето за развитие на емоционалния растеж и социализацията на децата.

Sheridan & Kratochwill отбелязват, че децата се учат от наблюдението на реакциите на своите учители и родители, когато те действат смислено и положително в различни контексти като семейна среда, училище и т.н. Според тях, техният опит формира възприятията им и влияе върху моделите на тяхното отношение към бъдещото им обкръжение (връстници, приятели, съученици). Това подчертава важността на възпитанието и образованието за развитието на емпатия (Sheridan & Kratochwill, 2007).

Доказано е, че в образованието емпатията е свързана с положителни резултати като подобряване на академичните постижения,

повишаване на мотивацията и намаляване на нивата на стрес (Lansford & Rothenberg, 2021).

За да претърпи емпатията ефективно развитие чрез образованието, тя трябва да се изучава системно в педагогически план, а тези изследвания следва да са основа за разработване на целенасочени практики, стимулиращи емпатийното поведение на учениците още в ранна възраст.

Изборът и конструирането на методика за установяване на нивото и спецификата на различните видове емпатия на учениците от начален етап се основава на анализ на научните предпоставките и методическите подходи за измерване на емпатията. При избора на изследователска методика основополагаща е тезата, че като състояние или способност, емпатията е относително стабилна (Eisenberg et al., 1988).

Обзорът на научната литература показва, че при децата различните методи и техники измерват предимно:

- Когнитивния план на емпатията (Hogan, 1969);
- Емоционалния план на емпатията (Stotland, 1969; Eisenberg, 1988);
- Когнитивно-емоционалния план на емпатията (Davis, 1994; Strayer, 1987; Miller & Eisenberg, 1987).

Предвид направените анализи, за целите на изследването може да се изведе още един план на емпатията – културният.

Според различни авторитетни източници, оценъчна скала е един от утвърдените методи за измерване на емпатийните прояви от външен наблюдател. При този метод емпатийните реакции на детето се оценяват от значими други (родители и учители). Методът е прилаган от Barnett & Howard. Оценката се извършва чрез близостта на изпитваните от детето емоции в различни ситуации (Barnett & Howard, 1982). Когато оценката се извършва от учители, методиката се базира на експертна оценка, осъществена чрез пряко или косвено наблюдение на поведението на детето в естествените условия на образователната среда.

Методика на изследването

Целта на изследването е да се установи нивото на трите аспекта на емпатия на ученици в начална училищна възраст (3 и 4 клас). За целите на изследването е разработена и валидирана оценъчна скала за експертна оценка. Първоначалният вариант на скалата съдържа 45 твърдения, които са разпределени в три

субскали според разновидностите на емпатията: когнитивна, емоционална и културна. Субскалите „Когнитивна емпатия“ и „Емоционална емпатия“ са конструирани чрез адаптиране и допълване на Child EQ-SQ Questionnaire: Scoring Key, като от инструмента са изведени само айтемите за емпатия. Адаптацията е направена от Надежда Калоянова и Ави Абнер. Субскала „Културна емпатия“ е авторска и е разработена от Надежда Калоянова и Ави Абнер.

Всяка субскала съдържа по 15 твърдения, които се скалират по 4-степенна Ликертова скала, където 4 – напълно се отнася до него; 3 – по-скоро се отнася до него; 2 – по-скоро не се отнася до него; 1 – изобщо не се отнася до него. Всяка скала съдържа твърдения с реверсивен отговор, които се оценяват чрез обратно скалиране. Скалата се попълва от начални учители вследствие на дълговременни впечатления от поведението на детето в реалната образователна среда. Резултатите от всяка субскала се обобщават, като се извежда коефициент на емпатия. Прагов коефициент за наличие на емпатия е 3. Под 3 се счита, че детето не проявява съответния вид емпатия.

Скалата е създадена за целите на изследването, ето защо първоначално е установена нейната валидност и надеждност с оглед коректното и прилагане в изследваната извадка.

Определена е вътрешната консистентност (съгласуваност) на скалата и съдържащите я субскали чрез извеждане на коефициент Алфа на Кронбах (α на Кронбах). Възприетите стойности при тълкуване на коефициентите са показани по-долу (Cronbach, 1988):

0,9 – 1,0	Отлична
0,8 – 0,9	Много добра
0,7 – 0,8	Добра
0,6 – 0,7	Средна
0,6 и надолу	Нищожна

Тъй като в оригиналната скала твърденията не са съотнесени към определен вид емпатия, а авторската субскала за културна емпатия се основава на изследователски предположения, е осъществен факторен анализ по метода на главните компоненти и ортогонална ротация по метода Варимакс с нормализация на Кайзер

(Varimax with Kaiser Normalization). Зададени са три фактора, за да се определи принадлежността на всяка променлива (твърдение) в скалата към определен фактор. Чрез смислов анализ са отделени тези твърдения, които едновременно отговарят на две условия: факторните им тегла да удостоверяват принадлежността им към определена субскала и смисловата стойност на твърдението да има отношение към съответния вид емпатия. Тъй като очакванията са в отделните субскали да останат различен брой твърдения, броят на айтемите (твърденията) във всяка скала е изравнен спрямо субскалата, в която са отделени най-малък брой твърдения, като от другите скали се изключват твърденията с най-ниски факторни тегла.

В установения като статистически валиден вариант на скалата е направена повторна проверка със същите статистически процедури, за да се потвърди надеждността на новата скала. След потвърждението е проведен анализ на резултатите в двете контролни групи по отделно – K1: ученици от 3 клас и K2: ученици от 4 клас. Направен е еднофакторен дисперсионен анализ (one-way ANOVA, one-factor ANOVA), за да се определи дали съществуват различия между средноаритметичните стойности на видовете емпатия – когнитивна, емоционална и културна, на респондентите според тяхната възраст (тук дефинирани като 3 клас и 4 клас). На статистическа проверка е подложена следната експериментална хипотеза:

H₁ „Има различие между средно-аритметичните стойности на видовете емпатия между третокласниците и четвъртокласниците“.

Статистическият анализ е осъществен с програмата SPSS. Количественият анализ на получените резултати е представен в проценти и с честотни стойности, като е направен съдържателен анализ и интерпретация на получените резултати.

Изследването обхваща 353 ученици от 3 и 4 клас. Разпределението на респондентите спрямо демографските фактори за изследване е показано на таблица 1.

Таблица 1. Представяне на извадката и групите за изследване

Демографски фактори на групата		Трети клас	Четвърти клас
Пол	Момче	85	84
	Момиче	103	81
Образователна институция	Основно училище	99	87
	Средно училище	89	78
Населено място	Град	171	147
	Село	17	18
Общо		188	165

Резултати от изследването

Коефициентът на вътрешна съгласуваност на първоначалния вариант на скалата и на включващите я субскали е показана на таблица 2. Както се вижда, коефициентът Алфа на Кронбах е 0,782, което показва добра вътрешна съгласуваност на айтемите (твърденията) в скалата (Таблица 2).

Две субскали – Субскала 1: Когнитивна емпатия и Субскала 3: Културна емпатия, също

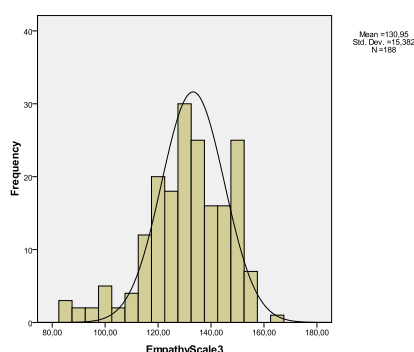
показват добра вътрешна съгласуваност. Субскала 2 е с нищожна вътрешна съгласуваност (Таблица 2).

Изследването има за цел да определи нивото на различните видове емпатия, ето защо критично ниската стойност на една от субскалите я прави ненадеждна за целите на изследването.

Таблица 2. Стойност на α на първоначалната скалата и съдържащите я субскали

Субскали	К	α	α
Субскала 1: Когнитивна емпатия	15	0,794	0,782
Субскала 2: Емоционална емпатия	15	0,494	
Субскала 3: Културна емпатия	15	0,722	

На фигура 1 показано разпределението на отговорите в скалата, което може да се приеме за относително нормално (Фигура 1).



Фиг. 1. Нормално разпределение на първоначалната скала за емпатия

Това означава и в този вид скалата би могла да даде надеждна информация за наличието на различни взаимовръзки между нивата на емпатия и независимите променливи (напр. пол и възраст).

Коефициентът на извадкова адекватност е 0,804 и е доста по-висок от 0,5, каквото е статистическото изискване за значимост. Тестът на Бартлет за сферичност (Bartlett, 1954) е статистически значим за всички изследвани лица ($001.0 < p = 0,000$), което означава, че и по този статистически показател скалата е надеждна.

Потвърждаващият факторен анализ по метода на главните компоненти и ортогонална ротация по метода Варимакс с нормализация на Кайзер е осъществен при зададени три фактора, колкото са предварително обособените субскали.

Резултатите показват, че трите фактора се асоциират с трите субскали, но променливите в първоначално зададената конфигурация се отнасят към различни фактори.

Първият фактор обхваща 20 променливи, половината от които се отнасят до културната емпатия. Ето защо първият фактор статистически се асоциира с културната емпатия и в тази субскала могат да останат десет айтеми,

които са заложили в първоначалния вариант на тази субскала.

Вторият фактор включва 16 променливи, от които 7 се отнасят до когнитивната емпатия, 6 – до емоционалната и 3 – до културната. Това означава, че вторият фактор формира субскалата за когнитивна емпатия, в чийто рамки е допустимо да останат 7 айтеми.

В третия фактор попадат най-малко твърдения – 9, от които 6 се отнасят до емоционалната емпатия в първоначалния вариант на въпросника. Следователно тези 6 твърдения формират субскалата за емоционална емпатия.

С оглед балансиране на скалата, субскалите следва да са с равен брой променливи, като за

количествена мярка се приема субскалата, която при факторния анализ е останала с най-малък брой айтеми. Това е субскала емоционална емпатия, което означава, че броят на айтемите в другите две субскали се редуцира до 6 чрез изключване на променливите с най-ниски факторни тегла.

Следва повторение на статистическите процедури, за да се докаже, че коригираната скала е коректна по отношение изследването на нивото на видовете емпатия на ученици в НУВ.

На таблица 2 са показани стойностите на коефициента Алфа на Кронбах.

Таблица 2. Стойност на α на коригираната скала и съдържащите я субскали

Субскали	К	α	α
Субскала 1: Когнитивна емпатия	6	0,786	0,690
Субскала 2: Емоционална емпатия	6	0,650	
Субскала 3: Културна емпатия	6	0,839	

Общият коефициент на скалата и този на субскалата за емоционална емпатия показват средна вътрешна съгласуваност между айтемите. Айтемите в субскала 1 „Когнитивна емпатия“ са с добра вътрешна съгласуваност. Много добре се съгласуват айтемите в

субскала „Културна емпатия“ (Таблица 2). Резултатите от факторния анализ на коригираната скала, включваща 16 айтеми, е показан на таблица 3. Дадени са факторните тегла, собственото им значение и процентът на обяснена дисперсия (Таблица 3).

Таблица 3. Резултати от факторен анализ на коригираната скала

ТВЪРДЕНИЯ	Факторно тегло		
	1	2	3
Бързо забелязва, когато хората се шегуват.	-,135	,708	
Когато разбере нещо, то може лесно да го обясни ясно и точно на своите съученици.		,727	,170
Изслушва мнението на другите, дори когато е различно от собственото му.	,226	,522	
Може лесно да познае, дали някой иска да започне разговор с него.		,734	,102
Умее да преговаря за това, което иска.	-,178	,720	
Харесва му да помага на новопостъпили деца да се интегрират в класа.	-,136	,708	
Не му е трудно да създава приятелства.	-,148	,182	,737
Би се грижило с удоволствие за домашен любимец.	-,246		,676
Има един или двама близки приятели, както и още няколко други приятели.	-,326		,701
Проявява загриженост, когато други деца са разстроени.	,106	,250	,460
Няма приятели в класа.			,557
Плаче, дори когато му се направи малка справедлива забележка.	,348	-,235	,410
Забелязвам, че страни от деца с различен от неговия социален статус.	,702		-,217
Учудва се от поведението на хора, които са с различна от неговата култура.	,775		-,236
В условията на игра се опитва да наложи своето мнение на останалите.	,739		-,277
Обижда ученици, които не се справят с ученето.	,771	-,131	
Иска да е лидер и другите да се съобразяват с неговото мнение.	,663	-,153	
Когато дете не може да отговори на въпрос на учителя, открито му се подиграва.	,711		,361
Собствено значение	3,628	3,060	2,547
% на обяснена дисперсия	20,158	17,002	14,151

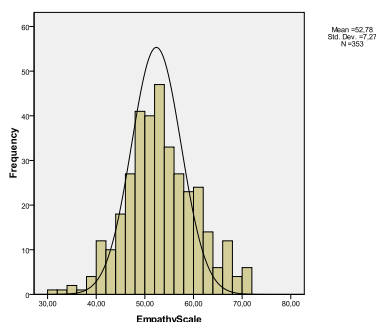
На Таблица 3 се вижда, че трите фактора се асоциират с трите субскали – фактор 1 със субскалата за културна емпатия, фактор 2 със субскалата за емоционална емпатия и фактор 3 – със субскалата за когнитивна емпатия. Това дава основание да се направи изводът, че предлаганата методология може коректно да се приложи към анализираната извадка.

Фактор 1 обяснява 20,2%, Фактор 2 – 17%, а Фактор 3 – 14,2% от общата дисперсия. Фактор 1, който представлява нивото на културна емпатия, е с най-високо факторно тегло (над 0,66). Той е разположен в първата колона от таблицата. Фактор 2, който представлява степента на изява на когнитивната емпатия, е разположен във втората колона от таблицата, като въпросите в него са с факторно тегло над 0,52. Фактор 3, представен в третата колона на таблицата, представлява нивото на прояви на емоционална емпатия. Айтемите в този фактор са с най-слабо факторно тегло – над 0,41.

Стойностите на собственото значение за трите фактора, които са представени в Таблица 3, покриват изискването да бъдат по-големи от 1.

Мярката за адекватност на цялата извадка (The Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) е 0,763. За групата на третокласниците КМО е 0,741, за групата на четвъртокласниците е 0,685. Стойността на КМО както за цялата извадка, така и в двете контролни групи надвишава препоръчаната стойност от 0,60 (Kaiser, 1970, 1974). Тестът на Бартлет за сферичност (Bartlett, 1954) е статистически значим за всички изследвани лица ($001.0 < p$).

Емпиричното разпределение на общия брой точки на коригираната скала е нормално (Фигура 2).



Фиг. 2. Нормално разпределение на коригираната скала за емпатия

Направените статистически анализи дават основание да се счита, че коригираната скала е

валидна и надеждна за изследване на нивата на отделните видове емпатия на ученици в НУВ и може да се пристъпи към количествен и качествен анализ на получените резултати.

Първоначално, чрез еднофакторен дисперсионен анализ (one-way ANOVA) е установено, дали съществуват различия между средноаритметичните стойности в двете контролни групи. Заложена е експериментална хипотеза *H1* “Има различие между средноаритметичните стойности на *видовете емпатия* между *третокласниците и четвъртокласниците*”. Анализът е направен за всеки вид емпатия – когнитивна, емоционална и културна.

Средните стойности в трети и четвърти клас по различните скали са близки по стойност:

- Когнитивна емпатия: 18,65 – 3 клас; 19,19 – 4 клас (Таблица 3.10);
- Емоционална емпатия: 16,51 – 3 клас и 19,58 – 4 клас (Таблица 3.11);
- Културна емпатия: 15,82 – 4 клас и 16,06 – 4 клас.

Дисперсионният анализ е осъществен при изпълнение на условията за този вид статистически анализ.

Тестът за хомогенност не е значим: $p = 0,46 > 0,05$. Извадката за всяка от двете групи е по-голяма от 30 ($K1=188$ и $K2=165$) с което се приема, че не е нарушена предпоставката за нормално разпределение. Отношението на наблюденията между двете групи е $K1-188/K2-165 = 1,14$, което е по-малко от 1,5 или двете групи са почти равни.

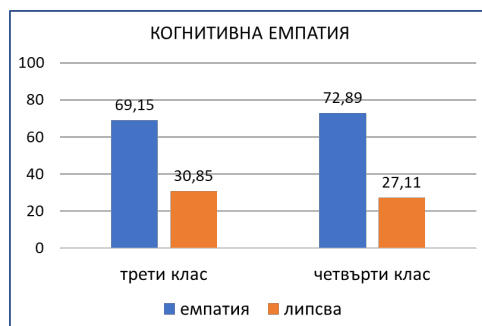
Дисперсионният анализ в скалата за „Когнитивна емпатия“ показва, че разликата между контролните групи не е значима: $0,229 > 0,05$.

Коефициентът η показва нищожна в сравнение с типичната големина на ефекта (Ганева, 2016):

$$\eta = \sqrt{\frac{25.594}{6203.915}} \approx 0.06 < 0,10$$

Според направения статистически анализ може да се потвърди, че липсва статистически значимо различие между нивата на когнитивна емпатия на третокласниците и четвъртокласниците, с което експерименталната хипотеза се отхвърля.

На фигура 3 са показани стойностите на нивата на когнитивна емпатия на учениците от трети клас и учениците от четвърти клас.



Фиг. 3. Ниво на когнитивна емпатия според възрастта на респондентите в %

Получените резултати доказват, че нивата на когнитивна емпатия са сходни в двете контролни групи – около 70% от респондентите проявяват когнитивна емпатия, а при около 30% тя липсва (Фигура 2).

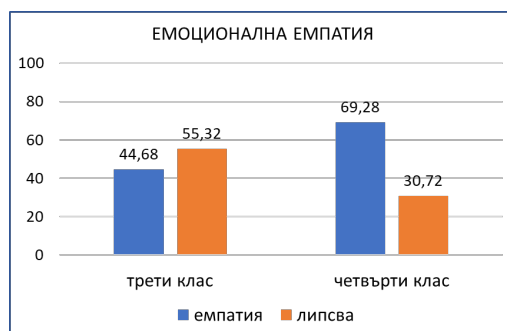
Дисперсионният анализ на субскала „Емоционална емпатия“ показва значима разлика между контролните групи: $0 < 0,05$.

Коефициентът η показва по-голяма в сравнение с типичната големина на ефекта (Ганева, 2006):

$$\eta = \sqrt{\frac{825.585}{6070.867}} \approx 0.37 > 0,10$$

Според направения анализ може да се потвърди, че съществува статистически значимо различие между нивата на емоционална емпатия на третокласниците и четвъртокласниците, с което експерименталната хипотеза се приема.

На фигура 4 са показани стойностите на нивата на емоционална емпатия на учениците от трети клас и учениците от четвърти клас.



Фиг. 4. Ниво на емоционална емпатия според възрастта на респондентите в %

Според получените резултати, нивата на емоционална емпатия се различават в двете контролни групи. Третокласниците, при които е установено наличие на емоционална емпатия, са под 50% (44,7), докато почти 70% от четвъртокласниците проявяват емоционална емпатия (Фигура 4).

Дисперсионният анализ на субскала „Културна емпатия“ в двете контролни групи показва, че разликата между тях не е значима: $0,686 > 0,05$.

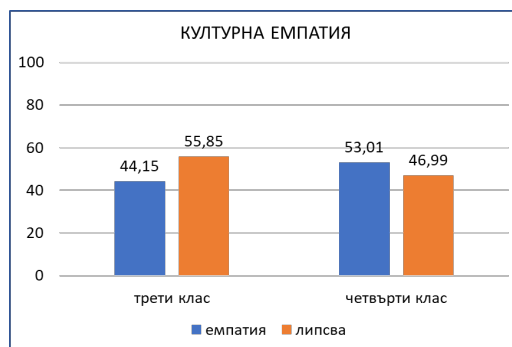
Коефициентът η показва нищожна в сравнение с типичната големина на ефекта (Ганева, 2006):

$$\eta = \sqrt{\frac{5.123}{10972.368}} \approx 0.02 < 0,10$$

Направеният анализ потвърждава, че липсва статистически значимо различие между нивата на културна емпатия на третокласниците и четвъртокласниците, с което експерименталната хипотеза се отхвърля.

На фигура 5 са показани стойностите на нивата на културна емпатия на учениците от трети клас и на учениците от четвърти клас.

Получените резултати показват минимална разлика в проявените нива на културна емпатия между двете контролни групи. Макар че по-висок процент четвъртокласници проявяват емпатия в сравнение с третокласниците, разликата е само 8,86%. Респективно, това е валидно и за обратната тенденция – липсата на прояви на културна емпатия (Фигура 5).



Фиг. 4. Ниво на културна емпатия според възрастта на респондентите в %

Заклучение

Чрез проведеното изследване е валидирана скала за експертна оценка на нивото на емпатия на деца в начална училищна възраст в три аспекта – когнитивна, емоционална и културна емпатия.

От направените анализи могат да се направят следните изводи:

- При децата в средно детство (3.-4. клас) най-добре развита е когнитивната емпатия – при около 70% от респондентите;

- При децата в средно детство (3.-4. клас) най-слабо развита е културната емпатия – такава липсва при 55,85% от третокласниците и 46,99% от четвъртокласниците;

- Няма значима разлика между нивата на когнитивна и културна емпатия на третокласниците и четвъртокласниците, но съществува разлика в нивата на емоционална емпатия;

- Четвъртокласниците имат по-добре развита емоционална емпатия в сравнение с третокласниците – 62,28% от тях проявяват такава, докато процентът на третокласниците, изясняващи емоционална емпатия, е 44,68.

Проведеното изследване е отправна точка за по-задълбочено изследване на емпатията при децата в начална училищна възраст чрез методики, даващи възможност за преценка на реалното поведение на децата.

Обхватните изследвания са основа за разработване на ефективни педагогически модели за стимулиране и развиване на емпатията.

Литература

[1] Novembre, G., Zanon, M. & Silanicoresponding, G. 2005. Empathy for social exclusion involves the sensory-discriminative component of pain: a within-subject fMRI study. *Journal of Social Cognitive and Affective and Neuroscience*, 153–164.

[2] Stamatov, R. 2000. Empathy and its measurement in preschool and early childhood children. *Child Study Guide, Vol.1*, p. 364-386

[3] Davis, M. H. 1983. Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of personality and social psychology*, 44(1), 113-126.

[4] Decety, J., & Jackson, P. L. 2004. The Functional Architecture of Human Empathy. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*, 3(2), 71–100. <https://doi.org/10.1177/1534582304267187>

[5] Hein, G & Singer, T. 2008. I feel how you feel but not always: the empathic brain and its modulation. *Curr Opin Neurobiol.* 2008 Apr;18(2):153-8.

[6] doi: 10.1016/j.conb.2008.07.012. Epub 2008 Aug 15. PMID: 18692571.

[7] Gentry, W. A. 2007. Empathy in the workplace: A tool for effective leadership. *The Journal of Leadership and Organizational Studies*, 13(4), 1-14

[8] Pedersen, P. B., Crethar, H. C., & Carlson, J. 2008. Inclusive cultural empathy: Making relationships central in counseling and psychotherapy (1st ed.). American Psychological Association.

[9] <https://doi.org/10.1037/11707-000>

[10] Eisenberg, N., Fabes, R. A. 1998. Prosocial Development. *Handbook of Child Psychology*, 5th ed., vol. 3. New York: Wiley

[11] Alodwani, A. A. 2019. The Effect of Social-Emotional Competence on Children Academic Achievement and Behavioral Development. *International Education Studies*, 12(12), p. 141

[12] Eisenberg, N., Fabes, R. A., & Spinrad, T. L. 2006. Prosocial development. *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 646-718). John Wiley & Sons

[13] Denham, S. A. 1998. *Emotional Development in Young Children*. New York: Guilford Press

[14] Decety, J. 2010. The neurodevelopment of empathy in humans. *Developmental neuroscience*, 32(4), 257-267

[15] Sheridan, S. and L. Kratochwill. 2007. *Conjoint Behavioral Consultation: Promoting Family-School Connections and Interventions* (Sec. Ed.). Springer Science.

[16] Lansford, J. & A. Rothenberg. 2021. Parenting across cultures from childhood to adolescence. New York: Routledge

- [17] Eisenberg, N., Schaller, M., Fabes, R. 1988. Differentiation of vicariously induced emotional reactions in children. *Developmental Psychology*, 237-246.
- [18] Hogan, R. 1969. Development of an empathy scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(3), 307-316.
- [19] <https://doi.org/10.1037/h0027580>
- [20] Stotland, E. (1969). Exploratory investigations of empathy, in Leonard Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 4, pp. 271-314). New York: Academic Press
- [21] Davis, M. H. 1994. *Empathy: A social psychological approach*. Madison: Brown & Benchmark
- [22] Strayer, J. 1987. Children's understanding of emotion. New York: Cambridge University Press
- [23] Miller, P & Eisenberg, N. 1987. Empathy, sympathy and altruism: Empirical and conceptual links. *Psychology Bulletin*, 91-119.
- [24] Barnett, M & Howard, J. 1982. Effect of inducing sadness about self or other on helping behavior in high- and low-empathic children. *Child Development*, 53(4), 920-923.
- [25] Ganeva, Z. 2006. Discovering statistics using IBM SPSS statistics. Sofia: Elestra Ltd.

Име на автора: Надежда Калоянова
 Университет „Проф. д-р Асен Златаров“
 Катедра „Педагогика и методика на обучението“
 Адрес: Бургас; бул. Проф. Якимов 1
 e-mail: ccrc@abv.bg

Име на автора: Ави Абнер
 Университет „Проф. д-р Асен Златаров“
 Катедра „Педагогика и методика на обучението“
 Адрес: Бургас; бул. Проф. Якимов 1
 e-mail: avi.abner707@gmail.com



БИБЛИОТЕЧНАТА ПРОФЕСИЯ ПРЕЗ 21 ВЕК - ОТ ПОДГОТОВКАТА ДО УСПЕШНАТА РЕАЛИЗАЦИЯ

Иванка Янкова, Деница Димитрова, Силвия Станчева, Румелина Василева

THE LIBRARY PROFESSION IN THE 21ST CENTURY - FROM THE PREPARATION TO SUCCESSFULL REALIZATION

Ivanka Yankova, Denitsa Dimitrova, Silvia Stancheva, Rumelina Vasileva

ABSTRACT: *This report aims to present the importance of the quality professional training of librarians in the 21st century, as a guarantee for their successful implementation. The report was developed as part of a project "Creating an Eco – chemical Model and Laboratory for Teaching Preservation of Written Cultural Heritage", Contract No КП – 06 - Н 40/1 / 10.12.2019 with project manager Eng. Dr. Iskra Tsvetanska, financed by National Science Fund of Bulgaria.*

Key words: library profession, quality, realization, education, qualification

Въведение

Професията „Библиотекар“ позната ни от далечни времена променя своята същност през годините. Различните етапи през които преминава обществеността оказват влияние също ролята на библиотеките и библиотечните специалисти.

Навлизането на дигиталната ера, появата на все по-нови и нови технологии трансформира коренно работата на библиотечните специалисти и уменията, които са необходими.

Подготовката на библиотечните специалисти

Подготовката на библиотечни специалисти в България се предлага в различни образователни нива.

В България от 2011 г. в Националната гимназия по полиграфия и фотография (НПФПГ) се предлага средното професионално образование за библиотекари в специалност „Библиотекознание“. НПФПГ е единственото място, което подготвя библиотекари на ниво средно образование.

България два университета, които провеждат обучение на библиотечни специалисти – Софийски университет и Университет по библиотекознание и информационни технологии.

В Софийски университет се предлагат следните възможности:

- ОКС „Бакалавър“ специалност "Библиотечно-информационни науки";

- ОКС „Магистър“, МП „Библиотечно-информационни науки и културна политика“ и МП „Библиотечно-информационни технологии“

- ОНС „Доктор“ ДП „Книгознание, библиотекознание, библиография“.

В Университета по библиотекознание и информационни технологии (УниБИТ) се предлагат две специалности в ОКС „Бакалавър“:

- „Библиотечен и информационен мениджмънт“;

- „Библиотечно – информационни науки у управление на знанието“; [6]

Университетът предлага и магистърска програма „Библиотечно-информационен и културен мениджмънт“ в редовна, задочна и дистанционна форма. Акредитирана е докторска програма „Книгознание, библиотекознание, библиография“.

УниБИТ обхваща целия цикъл на обучение – бакалавър, магистър, доктор и от 2016 г. предлага следдипломно продължаващо професионално обучение за библиотечни специалисти.

Опитът на УниБИТ

През изминалите години УниБИТ се утвърди като едно от най-активните висши

училища в България и Европейския съюз, предоставящ професионално образование и обучение за библиотечно-информационни специалисти в разнообразни от форми на обучение.

Университетът по библиотекознание и информационни технологии (УниБИТ) е държавен университет, преобразуван на 29.IX.2010 г. с решение на Народното събрание и е приемник на Специализираното висше училище по библиотекознание и информационни технологии, гласувано от Народното събрание през 2004 г., на Държавния библиотечен институт, създаден през 1950 г., на Полувисшия институт по библиотечно дело (ПИБД), на Колежа по библиотечно дело (КБД) и на Колежа по библиотекознание и информационни технологии (КБИТ). [6]

Обучението в на библиотечни специалисти в двете специалности в ОКС „Бакалавър“, включва дисциплини, въвеждащи обучаемите във същността, структурата и функциите на библиотеката, запознава ги със съвременните библиотечно-информационни технологии, библиотечният мениджмънт, маркетинг и PR технологии. Учебните планове са съобразени с програмите на чуждестранните висши училища, които предлагат сродни специалности и по този начин се осигуряват условия за международна сравнимост и образователна мобилност.

Катедра „Библиотечни науки“ е в тясно сътрудничество с библиотеките в страната, в които студентите провеждат своето практическо обучение.

Обучението на студенти в ОКС „Бакалавър“ и ОКС „Магистър“ включва различен тип форми: теоретични и практически часове; работа в екип; работа по проекти, казуси; участия в кръгли маси, конференции и инициативи на УниБИТ.

Учебните планове на предлаганите специалности се актуализират ежегодно за да се предлага качествено и навременно обучение, което да отговаря на нуждите на пазара на труда и да подкрепя студентите по пътя на тяхната реализация.

През 2016 г. по идея на проф. дфн Иванка Янкова е създаден Център за професионално обучение в структурата на УниБИТ, който е лицензиран от Националната агенция за професионално образование и обучение (НА-ПОО). ЦПО към УниБИТ е създаден с цел да предоставя възможности за професионална квалификация по различни професии, сред които и професия „Библиотекар“ на:

- завършили средно образование (без значение кога), желаещи да придобият квалификационна степен и правоспособност за упражняване на професия;
- специалисти, желаещи да придобият втора професия;
- Организации (в случая библиотеки), които желаят да повишат професионалната квалификация на служителите си;
- безработни лица, желаещи да придобият професионална квалификация по избраната професия.

За качествено обучение в ЦПО изпълнява следите изисквания:

- провеждането на квалификационни курсове по професия „Библиотекар“ трета степен на професионална квалификация, съгласно ДОС;
- преподавателите притежават необходимата квалификация и периодично я повишават;
- Ежегоден отчет и самооценка за извършената дейност;
- МТБ отговаря на изискванията по ДОС;
- Използват се хабилиитирани преподаватели от УниБИТ и високоспециализирани специалисти от практиката;
- Курсистите на ЦПО към УниБИТ се реализират успешно в регионални и читалищни библиотеки в страната;
- Голям е процентът на вишистите, обучаващите се в квалификационните курсове; [2]

Сертифицирани обучения

През последните години изключително популярна стана практиката с провеждането на сертифицирани обучения по заявка на библиотеките в страната по конкретни теми, сред които: [7]

- Превантивно опазване на писменото наследство;
- Малка реставрация и малка консервация;
- Иновативни услуги в библиотеките;
- Дигитален маркетинг;
- Изкуственият интелект и приложението му в библиотечната дейност;
- Библиотеки и устойчиво развитие.



Фиг. 1 Обучение на тема „Библиотечен маркетинг и комуникации“ с лектори: проф. дфн Иванка Янкова и доц. д-р Румелина Василева



Фиг.2. Обучение на тема „Иновативни услуги в библиотеките“ с лектор: доц. д-р Силвия Станчева

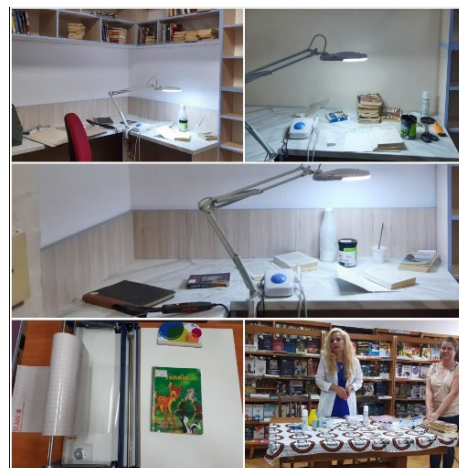


Фиг.3. Обучение на тема “Изкуственият интелект и приложението му в библиотеките” с лектор: гл. ас. д-р Деница Димитрова

Изключителен интерес има от библиотечните специалисти към курсовете в областта на превантивното опазване на писменото наследство. Подобен тип курсове се провеждат по заявка на библиотечните специалисти в страната. В резултат на обученията сме свидетели на създаването на ателиета по превантивно опазване на фондовете. Сред едни от първите библиотеки са Регионална библиотека „Михалаки Георгиев“ гр. Видин и Регионална библиотека „Петко Р. Славейков“ гр. Велико Търново.



Фиг.4. Обучение на тема „Малка реставрация и малка консервация“ с водещ лектор гл. ас. д-р инж. Искра Цветанска



Фиг. 5. Ателие по превантивно опазване на фондовете в Регионална библиотека „Михалаки Георгиев“ гр. Видин

ПРОЕКТИ ОТ ПОСЛЕДНИТЕ 5 ГОДИНИ, НАСОЧЕНИ КЪМ ПОВИШАВАНЕ ПРОФЕСИОНАЛНИТЕ ЗНАНИЯ И УМЕНИЯ НА БИБЛИОТЕКАТИТЕ

Проект „Създаване на еко-химичен модел и лаборатория за обучение по опазване на писмено културно наследство“ КП-06-Н40/1 от 10.12.2019 г., който се осъществява с финансовата подкрепа на Фонд Научни изследвания. [4]

Актуалността на този проект е обоснована с необходимостта от създаване на еко-химичен модел и лаборатория за университетско, следдипломно професионално и продължаващо обучение за опазване на писменото културно наследство и се обуславя от съществуващите световни тенденции в създаването на съвременен нов, екологичен модел за управление на процесите „съхранение и опазване на писменото културно наследство в България“, в условията на задълбочаване процесите на глобализация, които за страни като нашата са свързани с проявата на поредица от неблагоприятни процеси и изменения. Тези тенденции, предизвикани от глобализацията, получават

разпространение в страната ни, без да са налице съответната зрялост на обществените отношения и на институциите, без подходящ социално-икономически климат, както и без подготвени за участие в новите условия специалисти. Все по-осезаемо е налагащото се схващане за незадоволителното състояние на ученето през целия живот в страната ни, изразяващо се в липсата на внимание към оценката и мониторинга върху стандартите в тази насока, в недостига на капацитет на преподаватели на високо професионално ниво за обучителна дейност в многообразна и динамична социокултурна среда, в ограничеността на времето, отделено за образование в сферата на опазване на писменото културното наследство, в отсъствието на широки по обхват и балансирани образователни и културни програми и на други нестандартни и алтернативни форми на обучение. [4]

Проектът е разработен в съответствие с Националната стратегия за развитие на научните изследвания в Република България 2017-2030г. , в съответствие с програмата на ЮНЕСКО „Памет на света“ , на програмите „Учене през целия живот“ и "Хоризонт Европа" 2021-2027 г. , и има следните цели:

- Постигане на широка обществена информираност за целите и задачите на проекта и за неговата обществена значимост;
- Разработване на съвременен, еко-химичен, структурно - концептуален модел и теоретичен апарат за съхранение, консервация и реставрация на писмено културно наследство;
- Проучване и изследване на актуални теоретични, методологически и практически проблеми при съхранение и опазване на документалното наследство в България;
- Изграждане на лаборатория за практическо обучение с ясно определени цели и перспективи на развитие;
- Съчетаване на традиционни и иновативни образователни ресурси, което да допринесе за изграждането на благоприятна образователна среда за провеждане на практическо обучение;
- Създаване на възможности за постоянно обучение в сферата на културните институции с цел повишаване на квалификацията и уменията на обучаващия и научен персонал;
- Гарантиране на свободно движение на интелектуален капитал и създаване на благоприятна среда за провеждане на университетско, следдипломно, професионално и продължаващо обучение;

- Насърчаване на изследователския интерес на обучаващите се, чрез участие в различни проекти и инициативи, свързани със следдипломното професионално и продължаващо обучение в сферата на опазване на документалното наследство;

- Проучване на условията за създаване на иновативна образователна и комуникационно-информационна среда, допринасяща за подобряване на основните изграждащи фактори за обучение в сферата на опазване на документалното наследство;

- Обосноваване на необходимостта от включване на учебно-образователния процес на иновативни екологични подходи, практически форми на обучение и алтернативни учебни програми;

- Анализиране на водещи практики и тенденции за изучаване на чуждия опит в обучението по опазване на писменото културно наследство и взаимодействието между структурните елементи на системите на културата, образованието и изкуството в страните от Европейския съюз;

- Издирване, изследване и анализ на информационните и научни източници по темата;

- Изследване и анализ на съществуващия към момента опит в областта на опазване и съхранение на книжовно наследство;

- Обмяна на опит и добри практики с утвърдени наши и чужди специалисти в изследваната област;

- Интегриране на национални и международни партньорски мрежи от културни и творчески институции, в които да се провежда професионално и продължаващо обучение по темата;

- Първи стъпки в създаването на координационен център, който да координира дейностите по опазване на документалното наследство в цялата страна с обосноваване на необходимостта от концепция за създаването на стратегия за опазване и съхранение на документалното наследство на Република България и за неговото устойчиво развитие.

Проект „Комуникационен модел на интерактивна образователна среда за непрекъснато и следдипломно професионално и продължаващо обучение в сферата на културните и творчески индустрии” № ДН 05/1 от 14.12.2016 г., реализиран с финансовата подкрепа на Фонд „Научни изследвания“. [3]
Заложени са следните цели:

- Постигане на широка обществена информираност за целите и задачите на проекта и за неговата обществена значимост;
- Информирание за постигнати резултати и въздействия на проекта и стимулиране на тяхното мултиплициране;
- Създаване на необходима нагласа и привличане на партньори за бъдещо развитие на проектните идеи;
- Осъществяване на Комуникационна стратегия, която има своето визуално, вербално, събитийно и контекстно измерение;
- Разработване на комуникационен модел на интерактивна образователна среда за личностно и общностно развитие в процеса на учене през целия живот в сферата на културните и творчески индустрии;
- Съчетаване на традиционни и иновативни образователни ресурси, което да допринесе за изграждането на благоприятна интерактивна образователна среда за провеждане на непрекъснато и следдипломно професионално и продължаващо обучение;
- Създаване на възможности за постоянно обучение в сферата на културните и творчески индустрии с цел повишаване на квалификацията и уменията на обучаващия и научен персонал;
- Реализиране на съвместни програми за обучение и практика между образователните, културни и творчески институции;
- Гарантиране на свободно движение на интелектуален капитал и създаване на благоприятна среда за провеждане на следдипломно, професионално и продължаващо обучение;
- Насърчаване на изследователския интерес на обучаващите се чрез участие в различни проекти и инициативи, свързани със следдипломното професионално и продължаващо обучение в сферата на културните и творческите индустрии;
- Проучване на условията за създаване на иновативна образователна и комуникационно-информационна среда, допринасяща за подобряване на основните изграждащи фактори за обучение в сферата на културните и творчески индустрии;
- Утвърждаване на нова визия за учене през целия живот;
- Повишаване на интереса, информираността и достъпа на потенциалните потребители до интерактивни форми на обучение в сферата на културните и творчески индустрии;
- Обосноваване на необходимостта от включване на учебно-образователния процес

на иновативни подходи, интерактивни форми на обучение и алтернативни учебни програми;

- Анализирание на водещи практики и тенденции за изучаване на чуждия опит в ученето през целия живот и взаимодействието между структурните елементи на системите на културата, образованието и изкуството в страните от Европейския съюз;
- Издирване, изследване и анализ на информационните и научни източници по темата;
- Изследване и анализ на съществуващия към момента опит в областта на непрекъснатото и следдипломно професионално и продължаващо обучение в сферата на културните и творческите индустрии;
- Обмяна на опит и добри практики с утвърдени наши и чужди специалисти в изследваната област;
- Интегриране на национални и международни партньорски мрежи от културни и творчески институции, в които да се провежда интерактивно професионално и продължаващо обучение;

Еразъм + проект Biblio (Boosting digital skills and competences for librarians in Europe)

Проектът BIBLIO е насочен към недостига на умения в библиотечния сектор поради дигиталната трансформация, която променя ролята на библиотеките и библиотечните специалисти. [1] [8] Проектът улеснява придобиването на дигитални, предприемачески и трансверсални умения за библиотечни професионалисти, за да отговорят на цифровата трансформация чрез създаване на система за оценка на уменията, предлагане на обучение и валидиране и признаване. BIBLIO се изпълнява от консорциум от десет организации от пет страни от ЕС (Белгия, България, Гърция, Италия, Латвия), включително четири секторни организации, библиотечни мрежи и библиотечни/архивни организации, университети, доставчици на ПОО и две европейски мрежи.

ПАРТНЬОРСКА МРЕЖА:

- UNIVERSITA DEGLI STUDI DI BARI ALDO MORO – BARI, ITALY
- ISTITUTO CENTRALE PER IL CATALOGO UNICO DELLE BIBLIOTECHE ITALIANE – ROME, ITALY
- EUROPEAN GRANTS INTERNATIONAL ACADEMY SRL- FOLIGNO, ITALY
- CENTER FOR VOCATIONAL TRAINING TO UNIVERSITY OF LIBRARY

STUDIES AND INFORMATION
TECHNOLOGIES – SOFIA, BULGARIA
- GLOBAL LIBRARIES BULGARIA
FOUNDATION – SOFIA, BULGARIA
- SIA DMG – RIGA, LATVIA
- KULTURAS INFORMACIJAS SISTEMU
CENTRS – RIGA, LATVIA
- HELLENIC OPEN UNIVERSITY – PATRAS,
GREECE
- ALL DIGITAL AISBL – BRUXELLES,
BELGIUM
- Public libraries 2030 - BRUXELLES, BELGIUM

Бяха разработени два различни работни профила въз основа на нуждите от обучение, предизвикани от библиотечните специалисти в проучването и задълбочените интервюта и националния контекст: Специалист комуникация и работа с общността (CECO) и Отговорник цифрова трансформация (DIGY).

BIBLIO предлага учебна програма за професионално образование и обучение от 38 модула, обхващащи уменията и знанията, изисквани от два нововъзникващи работни профила в библиотечния сектор – CECO и DIGY. [1] [8]

От 38 модула, 25 са предназначени за двата профила, докато 10 са специално насочени към CECO и 3 към профил DIGY. Разликата между двата профила е, че CECO е ориентиран към потребителите на библиотеката, докато DIGY е фокусиран върху вътрешния капацитет на библиотеката да функционира в дигиталната ера.

Обучението в рамките на проекта се състои от няколко подхода – онлайн обучение (MOOC) и специализиран курс. По време на MOOC обучението обучаеми изучават теоретичната програма, чрез онлайн интерактивно съдържание за обучение, експертни уебинари и допълнителни проучвания чрез отворените образователни ресурси. Специализираният курс включват смесена програма на обучение, проектно базирано обучение и работно-базирано обучение. [1] [8]

По време на MOOC обучението се използват видеоклипове, презентации и материали за четене. За подобряване на сътрудничеството наставник/обучител-обучаем се използват форуми, чат и специално създадени Facebook групи – по една за всеки модул. В края на всеки модул обучаемите могат да оценят сами напредъка си с помощта на онлайн тестове. Обучаемите, които завършат MOOC, ще развият уменията си, свързани с:

- Онлайн и офлайн комуникация

- Комуникация и взаимодействие с потребителите на библиотеката
- Създаване на дигитално съдържание
- Проучване на технологичните промени
- Повишаване уменията за информационна и медийна грамотност
- Оценка и подпомагане на общността.

За своята теоретична индивидуална подготовка, обучаемите използват:

- **Видеоклипове.** Всеки модул за обучение в MOOC започва с кратък въвеждащ видеоклип, посочващ целта на модула, резултатите от обучението и ключовите теми на обучението. Интерактивното видео предоставя кратък преглед на съдържанието на предстоящия модул.

- **Презентации.** Всички обучителни презентации са направени като въвеждащ обучителен материал за индивидуални занимания. Презентацията не обхваща задълбочени теми, но предоставя общ поглед върху ключовите теми от учебното съдържание на модула. Теоретичните презентации се състоят от учебни материали за самостоятелно обучение на участниците. Въз основа на знанията, придобити чрез теоретични проучвания, участниците преминават към по-задълбочено обучение (уеб семинари и по-късно специализиран курс). Презентациите включват материали за допълнително четене и учене, както и отвоерени образователни ресурси.

- **Тестове.** След всеки обучителен модул трябва да се попълни тест за оценка на знанията. Състои се от въпроси с множество възможности за избор на отговор (минимум 6 въпроса на модул). Тестът се оценява и според критериите за оценка за преминаване на онлайн теста, на 75% от въпросите трябва да е отговорено правилно. В случай на неуспех е възможно повторение на онлайн теста: всеки участник има право да реши теста 3 пъти.

Важна част от проекта е работно-базираното обучение, което от своя страна е образователна стратегия, която помага за установяване на новопридобити умения и знания в реална среда - стажове или сесии за проследяване на работата. Учебната програма на проекта BIBLIO включва 160 часа обучение на работното място и 5 часова сесия за оценяване. Работно-базираното обучение е с продължителност 10 седмици (165 часа), в това число 160 часа практическо обучение в реална работна среда (стаж) и 5 часа оценяване. В допълнение към това на всеки две седмици се

провежда кратка 1-часова среща лице в лице между обучаемите/ стажантите и учителите.

След успешното преминаване на МООС обучението, работно-базираното обучение и проектнобазираното обучение, обучаемите от профилите CECO и DIGY получиха сертификати в които са посочени всички модули, които са преминали успешно.



Фиг. 6. Връчване на сертификатите на обучаемите



Фиг. 7 Финална среща по проект BIBLIO в Европейския парламент

Еразъм + проект „DIGITAL RESTORATION LAB - DIGITIZATION, DIGITAL RESTORATION AND PRESENTATION OF OLD PHOTOGRAPHS“

Проектът е насочен към недостига на умения в сектора на библиотеките, музеите и архивите поради цифровата трансформация, която води до промяна на ролята на библиотеките и библиотекарите. Проектът има за цел да улесни придобиването на цифрови и трансверсални умения за целеви групи, за да отговорят на дигиталната трансформация чрез създаване на система за оценка на уменията, предлагане на обучение.

GEORGE BARIȚIU BRAȘOV (ROMANIA)
- PROFESIONĂLĂS IZGLĪTĪBAS
KOMPETENCES CENTRS „RĪGAS VALSTS
TEHNĪKUMS“ (LATVIA)

- BARTIN UNIVERSITESI (TURKEY)
- УНИВЕРСИТЕТ ПО БИБЛИОТЕКОЗ-
НАНИЕ И ИНФОРМАЦИОННИ ТЕХНОЛО-
ГИИ (БЪЛГАРИЯ)

Заклучение

Тенденциите ни насочват към необходимостта от повече дисциплини в

Предоставянето на учебни програми за ПОО ще се основава на набор от цифрови ОЕР, които ще бъдат разработени в подкрепа на придобиването на цифрови и трансверсални компетентности. Въз основа на предварително определеното съдържание за обучение, партньорите по проекта ще разработят:

1) Платформа за обучение с отворен достъп, насочена към европейски библиотекари, музейни работници, архивисти, колекционери за придобиване на идентифицирани компетенции в дигиталната реставрация.

2) Семинари за обучение, включително пряко, виртуално обучение, обучение по проекти и фаза на обучение на работното място. Обучението ще бъде провеждано, чрез онлайн платформа, която насърчава споделянето и обмена на знания, опит и най-добри практики.

3) Ръководство с обучителни модули за методите и фазите на дигитално възстановяване на фото колекции (оригинал, копие, пощенска картичка, стъклен негатив, албум)

4) Непрекъснатото академично и продължаващо професионално обучение е решаващ фактор при разработването и прилагането на ефективни интегрирани програми за опазване и популяризиране на ценни фотографски ресурси на културно-историческо значение за паметта на българския народ.

5) Организиране на събития, свързани с широко обсъждане и популяризиране на резултатите с представители на културата и образованието институции и публикуване на материали по темата.

ПАРТНЬОРСКАМРЕЖА:
NATIONAL HIGH SCHOOL OF
POLYGRAPHY AND PHOTOGRAPHY
(BULGARIA)

- STUDENTSKO OBSHTESTVO ZA
KOMPYUTARNO IZKUSTVO (BULGARIA)

- BIBLIOTECA JUDEȚEANĂ
професионалната подготовка на библиотечните специалисти, насочени към опазването на библиотечните фондове, новите начини на комуникация с читателите, новостите в технологичните решения в библиотечната дейности и др.

Литература

1. BIBLIO project (website)
<https://www.biblio-project.eu/>

2. Dimitrova, Denitsa, Dobrinka Stoykova,
Profesionalното обучение в pomosht na opazvane na

knizhovnoto nasledstvo – vazmozhnosti i perspektivi // XXVIII natsionalna nauchna konferentsiya na BBIA „Balgarskoto knizhovno nasledstvo – chast ot evropeyskoto kulturno prostranstvo“, 7-8 yuni 2017, Sofiya. ISBN 978-954-9837-32-2, 94-99, https://www.lib.bg/publish/BBIA/sbornik_konf_2018.pdf

3. Project "Communication model of an interactive educational environment for continuous and postgraduate professional and continuing education in the field of cultural and creative industries" <https://interaktivna-obrazovatelna-sreda.unibit.bg/>

4. Project "Creation of an eco-chemical model and laboratory for training in the preservation of written cultural heritage" <https://ecopwch.unibit.bg/bg/>

5. Stancheva, Silvia, Ivanka Yankova, Rumelina Vasileva, Tzvetelina Dimitrova, Stoyan Denchev. New Vision for Flexible Dual Vocational Education and Training. // Inovativna obrazovatelna sreda za neprekasno profesionalno obuchenie v sferata na kulturnite i tvorcheski industrii: E-sbornik. Sastav. Ivanka Yankova, Rumelina Vasileva. Sofiya: Za bukвите – O pismeneh, 2018, pp. 149-169. ISBN 978-619-185-326-7.

6. University of library studies and information technologies (website) <https://www.unibit.bg/en>

7. Vocational training centre at ULSIT: www.cpo.unibit.bg

8. Yankova, I. D. Dimitrova, I. Tsvetanska, S. Stancheva, R. Vasileva, I. Peteva (2020) vocational education and training and digital competences or how project "biblio" reveals new horizons for modern librarians, ICERI2020 Proceedings, pp. 4123-4128.

9. Yankova, Ivanka, Denitsa Dimitrova. Opatat na UniBIT v profesionalnata podgotovka i kvalifikatsiya na bibliotechnite spetsialisti. //

Bibliotekite – natsionalna iden-tichnost i mnogoobrazie : Dokladi ot XXVII Nats. konf. na BBIA, Sofiya, 8-9 yuni 2017 g. [Sofiya] : BBIA, 2017, s. 31-36. URL: https://www.lib.bg/publish/BBIA/sbornik_konf_2017.pdf

Проф. дфн Иванка Янкова
Университет по библиотекознание и информационни технологии
Катедра „Библиотечни науки“
Адрес: гр. София, бул. Цариградско шосе 119
e-mail: i.yankova@unibit.bg

гл. ас. д-р Деница Димитрова
Университет по библиотекознание и информационни технологии
Катедра „Библиотечни науки“
Адрес: гр. София, бул. Цариградско шосе 119
e-mail: d.dimitrova@unibit.bg

доц. д-р Силвия Станчева
Университет по библиотекознание и информационни технологии
Катедра „Библиотечни науки“
Адрес: гр. София, бул. Цариградско шосе 119
e-mail: s.stancheva@unibit.bg

доц. д-р Румелина Василева
Университет по библиотекознание и информационни технологии
Катедра „Библиотечни науки“
Адрес: гр. София, бул. Цариградско шосе 119
e-mail: r.vasileva@unibit.bg



ПРАКТИЧЕСКИ НАСОКИ ЗА РАЗРАБОТВАНЕ НА КОНСТРУКТИВИСТКИ УРОЦИ

Надежда Калоянова

PRACTICAL GUIDELINES FOR DEVELOPING CONSTRUCTIVE LESSONS

Nadezhda Kaloyanova

ABSTRACT: Constructivism is an epistemological philosophy that influences all aspects of the educational environment. The constructivist paradigm is based on the understanding of the student's independent construction of knowledge and supports a holistic approach to learning. This poses several challenges to the integration of the constructivist approach into traditional classroom and subject-centered systems. This study presents practical guidelines for the development of constructivist lessons in the conditions of the Bulgarian educational system, which is being modernized by introducing a competence-based educational approach. Jonassen's model and an updated typology of different types of lessons were used. Models and practical guidelines for developing constructivist lessons of various types are presented.

Key words: constructivism, constructivist lessons, constructivist learning

Въведение

Конструктивизмът е епистемологична философия, която в последните години се наложи като глобална образователна философия. Тя се развива в рамките на когнитивистката перспектива в образованието и поставя разбирането в центъра на обучението (Brooks and Brooks, 1993).

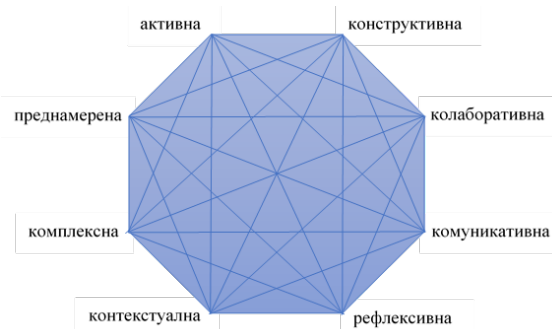
Основните постулати на конструктивизма се свеждат до следните ключови измерения и очертават рамките на конструктивисткия подход в обучението (Brooks and Brooks, 1993; Duffy and Jonassen, 1992; Steff, 1995; Radev, 2010):

- Ученето се осъществява чрез трансформиране на вътрешните когнитивни структури;
- Учениците сами изграждат менталните структури;
- Дейностите в процеса на обучение са ориентирани към проблемни задания, преживяване и самонасочване;
- Езикът е инструмент за конструиране на знанието;
- Ученето е насочено към трансформиране на преживяванията в знания, умения, нагласи и ценности.

Конструктивистката образователна среда е многопластова, сложна, но едновременно с това добре структурирана в рамките на осем изисквания (Brooks and Brooks, 1993; Duffy and Jonassen, 1992; Steff, 1995; Radev, 2010):

- Да създава условия за активно учене на учениците;
- Да дава възможност за самостоятелно конструиране на познанието;
- Да стимулира комуникацията и сътрудничеството между учениците и между учениците и учителя;
- Да е преднамерено организирана, така че да пресъздава сложността на заобикалящата ни действителност;
- Да дава възможност за овладяване на знанието в контекста на неговото реално съществуване, а не само в учебен контекст;
- Да създава възможности за преживяване и отразяване на придобитите знания и умения и интегрирането им в цялостния опит на учениците.

На фигура 1 е показан моделът на конструктивистката образователна среда, който обикновено се представя като кристална решетка.



Фиг. 1. Модел на конструктивистката образователна среда

Известни са различни модели на конструктивисткия процес на обучение. Сред най-утвърдените са този на Йонасен (1996), моделът R.E.A.C.T., моделът 5E (Bybee, 1997), моделът 4-MAT (McCarthy, 1996) и др. Моделите непрекъснато се усъвършенстват като от новите модели са се наложили този на Eisenkraft (2003) и Tuncer (2007) (Радев, 2010).

В статията са представени практически насоки за разработване на конструктивистки уроци, които са съобразени с условията на съвременната образователна система и тенденциите за нейното модернизиране.

Основна предпоставка е фактът, че обучението в българската образователна система се осъществява в условията на класно-урочна система и урокът е основна форма за организация на обучението в средното училище. Ето защо усилията се насочват предимно към усъвършенстване и динамизиране на неговата структура, както и с обогатяване на съдържанието му с различни методически подходи (Господинов, 2018).

Установеният компетентностен подход в обучението в средното училище изисква преодоляване на строгата предметност и налагането на интердисциплинарност, която се изразява както във вътрешнопредметни и междупредметни връзки, така и в едновременното развиване на академичните и ключовите компетентности на учениците (mon.bg).

Не на последно място, разработените модели на конструктивистки уроци са съобразени със системността на педагогическото познание, защото – колкото по-фриволна е една педагогическа форма, респ. колкото по-свободен да е учителят да импровизира, толкова по-строга трябва да е саморегулацията на процеса на планиране, за да не се атакува педагогическата рамка и да не се поставя под съмнение качеството на образователната дейност.

Изложение

Като основа за разработване на варианти на конструктивистки уроци се използва моделът на Jonassen (1996), според който конструктивисткото обучение (което по същество е центрирано към ученето на ученика) преминава през седем фази (фигура 2).



Фиг. 2. Конструктивистки модел на процеса на обучение (Jonassen, 1996)

Процесът започва с въвеждане на учениците в проблемна ситуация или поставяне на проблемно задание. Следват дейности по изясняване на конкретните проблеми за решаване – разчленяване на проблема/заданието на конкретни проблеми, които ще се решават или въпроси, на които ще се търси отговор. Процесът включва идентифициране на проблемите, тяхното дефиниране, формулиране на проблемни въпроси. В тази фаза учениците действат чрез сътрудничество помежду си и търсят подкрепата на учителя при нужда. Учителят следи процеса, дава насоки, прави корекции, ако е необходимо. Следва фазата на определяне на целите и подкрепа на ученика (вкл. ученическата група) за постигане на тези цели.

Фазата може да включва активности както от самите ученици, така и от учителя, с оглед извеждане на знания и умения, необходими за решаване на проблема. Когато са установени необходимите опори, учениците действат самостоятелно, чрез собствени, автентични модели на учене, за да решават проблема. По този начин те сами достигат до новите знания и умения или разширяват и обогатяват опита си с нови компетентности. Процесът продължава с дейности за интегриране на развитите компетентности в цялостния метапознавателен опит на учениците и приключва, когато учениците са осмислили придобития опит и са способни да си поставят следващи цели за постигане на база осъществената рефлексивна самооценка (Jonassen, 1999).

Тъй като моделът е твърде абстрактен, неговото прилагане при разработване на уроци следва да се операционализира, като се съобрази със спецификата на видовете уроци в съвременната дидактическа теория и практика. Тук е уместно да се напомни, че типологията на видовете уроци се определя предимно според целта, към която са насочени, съобразно таксономичните нива (Радев, 2014).

В контекста на компетентностно-ориентиран процес на обучение, систематиката на уроците може да изглежда по следния начин:

Вид на урока: Нов

Типове нови уроци:

- За овладяване на нови знания (*Цел: Знания и разбиране*)

- За формиране на умения (*Цел: Умения и разбиране*)

Вид на урока: За затвърждаване

Типове уроци за затвърждаване:

- За приложение на знания и умения (*Цел: Приложение на знания и умения в стандартен контекст*)
- За развиване на компетентности (*Цел: Изява на академични и ключови компетентности в нов, нетипичен контекст*)

Вид на урока: За обобщение

Типове уроци за обобщение:

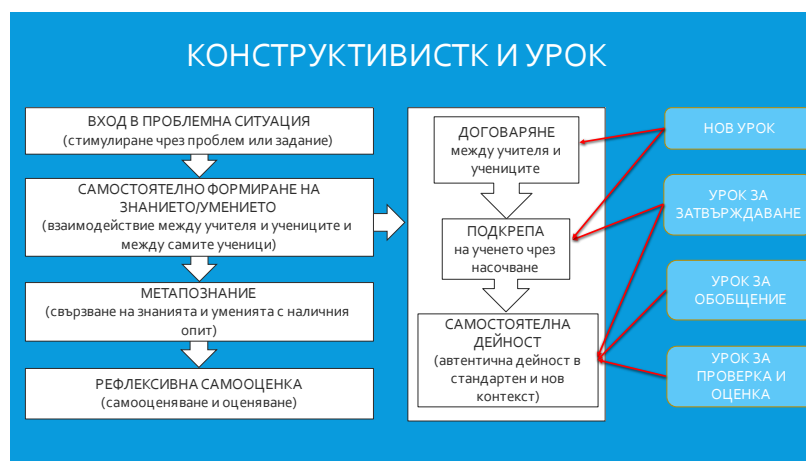
- За обобщение и систематизиране на знания (*Цел: Трансфер на знания в непознат контекст*)
- За интегриране на компетентности (*Цел: Изява на академични и ключови компетентности в реални житейски ситуации*)

Вид на урока: За проверка и оценка

Типове уроци за проверка и оценка:

- За измерване и оценка на знания и умения (*Цел: Измерване на постижения на учениците на ниво знания и прилагане на умения в стандартен контекст*)
- За измерване и оценка на компетентности (*Цел: Измерване на постижения на учениците на ниво прилагане на компетентности в нов контекст и в реални житейски ситуации*).

На фигура 3 е показана адаптацията на модела с оглед разработване на различни видове уроци.



Фиг. 3. Адаптиран модел на Jonassen спрямо видовете уроци

Фаза 1. Вход в проблемна ситуация, Фаза 3. Метапознание и Фаза 4. Рефлексивна самооценка, са идентични за всички видове уроци.

Фаза 2. Самостоятелно формиране на знанието/умението, има три под-фази, които се реализират според вида на урока.

При новите уроци процесът се съсредоточава в дейности, включващи договаряне с учителя и между учениците и подкрепа на ученето чрез насочване.

Проблемът или проблемното задание трябва да е от типа „добре структуриран проблем“, т.е. да съдържа необходимите условия за

„намиране“ на знанията и тяхното концептуализиране или изграждане на подход за действие, който да се структурира като умение.

На фигура 4 са показани методическите насоки за разработване на урок за овладяване на нови знания и урок за формиране на умения.



Фиг. 4. Методически насоки за разработване на нови уроци

При този вид уроци знанията са предимно декларативни и процедурни, а уменията са свързани с овладяване на алгоритми и подходи от областта на конкретна предметна област. Усилията са съсредоточени върху точността на дефинирането на знанията в насока тяхното представяне с подходяща терминология и обяснение или изявата на рутинни умения, характерни за конкретния учебен предмет.

Процесът се разгръща от проблемът/проблемната ситуация към подкрепа на ученето

чрез насочване – идентифициране на проблеми и въпроси, и самостоятелно действие в стандартен контекст с цел извеждане и дефиниране на нови понятия или извеждане на подход за действие. Процесът приключва с дейности за свързване на новите знания или умения с наличния опит и рефлексивна самооценка.

На фигура 5 са показан методическите насоки за разработване на уроци за затвърждаване (Фигура 5).

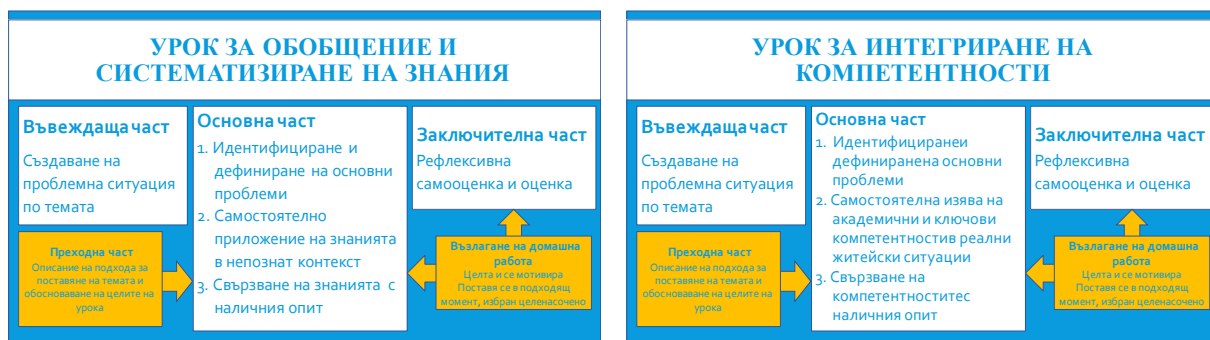


Фиг. 5. Методически насоки за разработване на уроци за затвърждаване

При уроците за затвърждаване се разписват по-усложнени, но все още добре структурирани проблеми или проблемни задания. За тяхното разрешаване учениците трябва да изявят овладените процедурни и декларативни знания, както и условни знания от съответната предметна област. По същият начин, проблемите следва да предполагат изява на рутинни, специални и ключови умения от съответната предметна област.

В урока за развиване на компетентности проблемът или проблемното задание трябва да стимулира изявата едновременно на академични и ключови компетентности, ясно очертани в предметната област според темата на урока.

На фигура 6 са показани методическите насоки за разработване на уроци за обобщение.



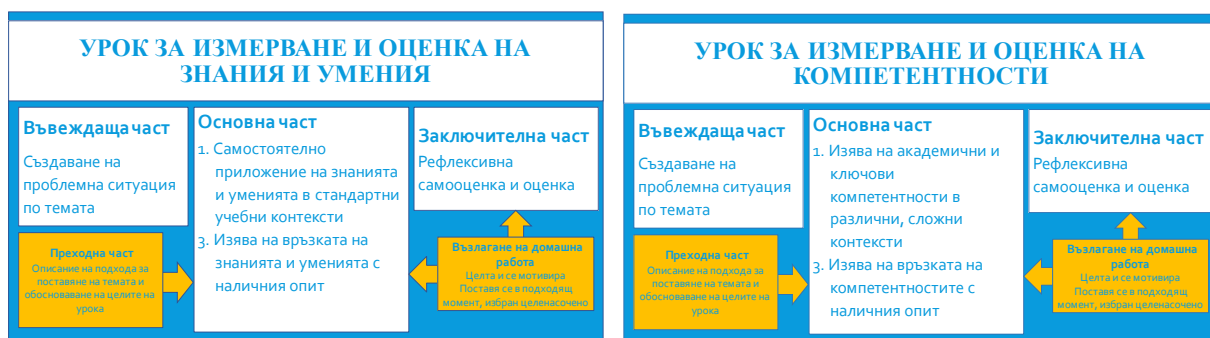
Фиг. 6. Методически насоки за разработване на уроци за обобщение

При уроците за обобщение се разписват „зле структурирани“ проблеми. За тяхното разрешаване учениците трябва да изявят комплексни (интегративни) знания, т.е. такива, които обхващат по-широки предметни области, както и междупредметни такива. Проблемите следва да предполагат изява на ампликативни умения, т.е. умения от различни предметни области, които са усилены (амплифицирани) чрез използване на интегративни когнитивни конструкции.

В урокът за интегриране на компетентности проблемът или проблемното задание

трябва да стимулира изявата едновременно на академични и ключови компетентности, които са обединени в комплекси от разширени абстрактни компетентности, т.е. те включват умения за анализ, синтез и умозаключение; изследване, планиране и вземане на решения, а знанията и уменията се включват в модуси на дивергентно мислене (алгоритмично, критично, стратегическо).

На фигура 7 са показани методическите насоки за разработване на уроци за проверка и оценка (Фигура 7).



Фиг. 7. Методически насоки за разработване на уроци за проверка и оценка

Конструктивистките уроци за проверка и оценка могат да бъдат два основни типа и да се интегрират в различни моменти от процеса на обучение по дадена тема от учебната програма.

В урока за измерване и оценка на знания и умения проблемната ситуация следва да е разработена в рамките на тематичната област, а на измерване, респ. оценяване, да подлежат знания и умения, типични за учебния предмет.

В уроците за измерване и оценка на компетентности проблемната ситуация следва да е сложна, а на измерване и оценка да подлежат цялостни комплекси от академични и ключови компетентности, отразени в реалното поведение на учениците.

Заклучение

Представеният подход за разработване на конструктивистки уроци следва да се прилага с няколко уточнения.

Първо важно уточнение е, че конструктивистките уроци не могат и не бива да се прилагат без отчитане на редица специфични фактори на образователната среда, като например спецификата на изучаваната тема и наличния опит на учениците.

Задължително трябва да се отчита факторът време, който при тези уроци е решаващ за постигане на образователните цели.

Следва също така да се отбележи, че някои от представените типове конструктивистки уроци при реализацията им в прогимназиален

и особено в гимназиален етап, изискват сътрудничество между повече учители от различни предметни области, което също усложнява и затруднява процеса.

Подобни уроци изискват едновременно отчитане на специфичните интереси и възможностите на образователната среда, което ги прави трудни за ежедневна реализация.

Конструктивисткият подход в обучението определено не е образователна панацея, но е ценна алтернатива за обогатяване на функционалния опит на учениците.

Литература

[1] Brooks, J. G. and Brooks, M.G. (1993). *The case for the constructivist classroom*. Alexandria, Virginia, ASCD Press.

[2] Duffy, T.M. and Jonassen, D.H. (1992). *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

[3] Gospodinov, B. (2018). Forms of organisation of Education. *Pedagogy* (3th Ed.), p. 374

[4] Steff, L. (1995). *Constructivism in Education*, OUP

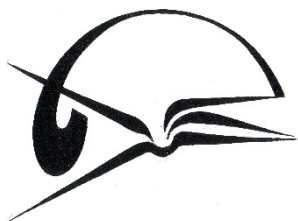
[5] Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (pp. 217-239). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

[6] Radev, Pl. (2010). *Constructivist school didactic*. Plovdiv: Paisii Hilendarski University Publ.

[7] Radev, P. (2014). *General school didactics*. Plovdiv: FastPrintBooks

[8] <https://web.mon.bg/bg/100770>

Име на автора: Надежда Калоянова
Университет „Проф. д-р Асен Златаров“
Катедра „Педагогика и методика на обучението“
Адрес: Бургас; бул. Проф. Якимов 1
e-mail: ccpc@abv.bg

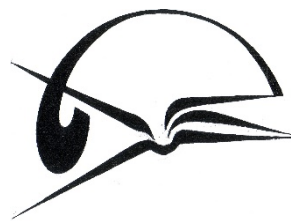


УПРАВЛЕНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ

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