

**ПЛОВДИВСКИ УНИВЕРСИТЕТ „ПАИСИЙ ХИЛЕНДАРСКИ“
ПЕДАГОГИЧЕСКИ ФАКУЛТЕТ**



**СЪВРЕМЕНОТО ОБРАЗОВАНИЕ:
СТРАТЕГИИ, НАПРАВЛЕНИЯ,
ЦЕННОСТИ**

СБОРНИК

**УНИВЕРСИТЕТСКО ИЗДАТЕЛСТВО
„ПАИСИЙ ХИЛЕНДАРСКИ“**

ПЛОВДИВ, 2012

Изданието е подготвено за печат от редакционна колегия в състав:

Доц. д-р Румяна Танкова
отговорен редактор

Доц. д-р Галена Иванова
Доц. д-р Елена Арнаудова
Гл. ас. д-р Юрий Янакиев

Рецензенти:

Проф. д.п.н. Веселин Василев
Проф. д.п.н. Пламен Радев
Проф. д-р Галин Цоков
Доц. д-р Галена Иванова
Доц. д-р Таня Бурдева
Доц. д-р Румяна Кожухарова

© Авторски колектив, 2012

© Университетско издателство „Паисий Хилендарски“, 2012

ISBN 978-954-423-827-8

СЪДЪРЖАНИЕ

СПЕЦИФИКА НА АГРЕСИВНИТЕ ПРОЯВИ ПРИ ПОДРАСТВАЩИТЕ <i>проф. д-р Калин Гайдаров</i>	7
ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В УКРАИНЕ В 20-х – 80-х ГОДАХ ХХ СТОЛЕТИЯ <i>Доц. к.п.н. Александр Жосан</i>	19
ВЗАИМОВРЪЗКА МЕЖДУ УЧЕНЕ И РАБОТА ПО ПРОЕКТИ В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ <i>Доц. д-р Боряна Иванова</i>	30
ИЗОБРАЗИТЕЛНОТО ИЗКУСТВО В СВЕТЛИНАТА НА УНИВЕРСИТЕТСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ <i>Доц. д-р Даниела Маркова</i>	37
БЕЗЗАГУБНИЯТ МЕТОД НА Д-Р ТОМАС ГОРДЪН – АЛТЕРНАТИВНА ТЕХНОЛОГИЯ ЗА ВЪЗПИТАНИЕ НА ДЕТЕТО <i>Доц. д-р Елена Събева</i>	50
СЪВРЕМЕНОТО ОБРАЗОВАНИЕ – УСЛОВИЕ ЗА КВАЛИФИКАЦИЯ НА ПЕДАГОЗИ ПРИ ВЪВЕЖДАНЕ НА ПОМОЩНИ СРЕДСТВА И ТЕХНОЛОГИИ ЗА ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ <i>Доц. д-р Жана Янкова</i>	63
ИЗПИТЪТ – ПРОДЪЛЖАВАЩО ОБУЧЕНИЕ <i>Доц. д-р Камелия Галчева</i>	69
ЕМОЦИОНАЛНАТА ПРИВЪРЗАНОСТ НА ДЕЦАТА И СЪВРЕМЕНОТО ОБРАЗОВАНИЕ <i>Доц. д-р Кирилка Тагарева</i>	77
ЕЗИКОВАТА ИГРА И ДЕТСКАТА ЕЗИКОВА ЛИЧНОСТ <i>Доц. д-р Кристина Танева</i>	91
ОСОЗНАНАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ КАК ПОКАЗАТЕЛ КОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ И ПРОФЕСИОНАЛНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ <i>Канд.пед.н., доц. Ковтунович Марина Георгиевна</i>	103
ОСНОВИ НА ИНТЕРКУЛТУРНАТА ДИАЛОГИЧНОСТ В ПОДГОТВИТЕЛНАТА ГРУПА НА ДЕТСКАТА ГРАДИНА (6 – 7-ГОДИШНИ ДЕЦА) <i>Доц. д-р Симо Иванов</i>	115

КОМПЕТЕНЦИИ. ПЕРСОНАЛНИ КОМПЕТЕНЦИИ. СЕБЕПОЗНАНИЕ НА ДЕТЕТО ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ <i>Доц. д-р Софка Каракехайова</i>	124
АСПЕКТИ НА МУЗИКАЛНОТО ВЪЗДЕЙСТВИЕ ВЪРХУ ДЕТЕТО <i>Доц. д-р Тодорка Кушева</i>	132
ИЗУЧАВАНЕТО НА ИСТОРИЯ НА МУЗИКАЛНАТА КУЛТУРА – НЕОБХОДИМО ПРИСЪСТВИЕ ВЪВ ВИСШЕТО ХУМАНИТАРНО ОБРАЗОВАНИЕ <i>Гл. ас. д-р Антония Пенева Балева</i>	136
ЧИСЛОВИ ИЗРАЗИ, ТЪЖДЕСТВЕНИ ПРЕОБРАЗУВАНИЯ И МЕТОДИКА НА ИЗУЧАВАНЕТО ИМ В НАЧАЛНИЯ ЕТАП НА СРЕДНОТО УЧИЛИЩЕ <i>Гл. ас. д-р Владимира Ангелова</i>	144
АКЦЕНТИ НА ДИАГНОСТИЧНИТЕ И КОРЕКЦИОННИ ПРОЦЕДУРИ ПРИ 7 – 8-ГОДИШНИТЕ УЧЕНИЦИ С ДИСКАЛКУЛИЯ <i>Гл. ас. д-р Златина Шаркова</i>	157
ФОРМИРАНЕ НА КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБЛАСТТА НА БЪЛГАРСКИЯ МУЗИКАЛЕН ФОЛКЛОР ВЪВ ВИСШИТЕ УЧИЛИЩА – ТРАДИЦИИ И АКТУАЛНИ АКЦЕНТИ <i>Гл. ас. д-р Мария Кръстанова</i>	164
САМОПРЕЗЕНТАЦИЯТА НА УЧИТЕЛЯ КАТО ОРАТОР – ТЕОРЕТИЧНИ ПОСТАНОВКИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИ СТРАТЕГИИ ЗА ПОДГОТОВКАТА <i>Гл. ас. д-р Маргарита Александрова</i>	171
ИНСТРУМЕНТАЛНАТА ПОДГОТОВКА НА БЪДЕЩИТЕ УЧИТЕЛИ ПО МУЗИКА – РЕАЛНОСТ И ПЕРСПЕКТИВИ <i>Гл. ас. д-р Мая Манева</i>	179
ИСТОРИЧЕСКИЯТ МУЗЕЙ И ФАСИЛИТИРАНЕТО КАТО ФАКТОРИ ЗА ЕФЕКТИВНО ОБУЧЕНИЕ ПО ДИДАКТИКА <i>Гл. ас. д-р Николинка Атанасова</i>	185
МОДЕЛ НА СОЦИАЛНА КОМПЕТЕНТНОСТ <i>Гл. ас. д-р Светлана Сарийска</i>	192
УСПЕШНА ПОДГОТОВКА ЗА ИЗПИТ ВЪВ ВРЕМЕТО НА СВЕТОВНАТА КОМПЮТЪРНА МРЕЖА <i>Гл. ас. д-р Светломира Ковачева</i>	198
ОПТИМИЗИРАНЕ НА ТЕХНОЛОГИЧНАТА ПОДГОТОВКА ЧРЕЗ ПРОЕКТНОБАЗИРАНО ОБУЧЕНИЕ ПО БИТ И ТЕХНОЛОГИИ <i>Гл. ас. д-р Силвия Гърневска</i>	205

ИКОНОМИЧЕСКИ ПОНЯТИЯ В ОБУЧЕНИЕТО ПО МАТЕМАТИКА В ЧЕТВЪРТИ КЛАС <i>Гл. ас. д-р Софка Станчева</i>	217
ВИСОКИТЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОЛЗА НА АУТИЗМА: СЪЗДАВАНЕ НА СПЕЦИАЛИЗИРАН СОФТУЕР ЗА УЛЕСНЯВАНЕ РАЗБИРАНЕТО ПРИ ЧЕТЕНЕ ЧРЕЗ КОНВЕРТИРАНЕ И АДАПТАЦИЯ НА ТЕКСТА <i>Гл. ас. д-р Юрий Янакиев</i>	229
БЪЛГАРСКИЯТ МУЗИКАЛЕН ФОЛКЛОР И ОБУЧЕНИЕТО ПО МУЗИКА В СЪВРЕМЕНОТО ОБЩООБРАЗОВАТЕЛНО УЧИЛИЩЕ <i>Гл. ас. д-р Яна Янкова</i>	241
ТЕХНОЛОГИЧЕН МОДЕЛ ЗА ПРИЛОЖЕНИЕ НА ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧНИТЕ ПОСРЕДНИЦИ ЗА ОРИЕНТИРАНЕ В ПРОСТРАНСТВОТО ПРИ 5 – 7-ГОДИШНИТЕ ДЕЦА <i>Гл. ас. Вили Янчева</i>	251
ТРЕВОЖНОСТТА ПРИ ЮНОШИТЕ – ТЕОРЕТИЧНИ ОБОБЩЕНИЯ И ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ ПЕРСПЕКТИВИ <i>Гл. ас. Гергана Славчева</i>	265
НЯКОИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ ТЕОРИИ В КОНТЕКСТА НА ПРЕДУЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ И МАТЕМАТИЧЕСКАТА ПРОПЕДЕВТИКА <i>Гл. ас. Даниела Гирджева-Валачева</i>	276
ЕЛЕМЕНТАРНА МАТЕМАТИЧЕСКА КОМПЕТЕНТНОСТ ЗА ВЪЗРАСТНИ <i>Гл. ас. Димитрина Капитанова</i>	288
РЕЗИЛИАНС – ДА ПРЕОДОЛЕЕШ СЕБЕ СИ <i>Гл. ас. Златка Касандрова</i>	298
ОТНОСНО РАЗВИТИЕТО НА УСЕТА ЗА МНОГОГЛАСИЕ В ОБЩООБРАЗОВАТЕЛНОТО УЧИЛИЩЕ <i>Гл. ас. Илиана Червенакова</i>	307
ЕДИН УСПЕШНО АПРОБИРАН МОДЕЛ ЗА ЕФЕКТИВНО И РЕГУЛЯРНО АКАДЕМИЧНО ПРИСЪСТВИЕ НА СТУДЕНТИТЕ <i>Гл. ас. Катерина Къндева</i>	315
ЗА ВРЪЗКИТЕ МЕЖДУ ЕЛЕМЕНТИТЕ В СИСТЕМАТА ЗА УПРАВЛЕНИЕ НА ЧОВЕШКИТЕ РЕСУРСИ В ДЕТСКАТА ГРАДИНА <i>Гл. ас. Красимира Бойкова</i>	321

ВРЪЗКИ С ОБЩЕСТВЕННОСТТА В ОБРАЗОВАНИЕТО В УСЛУГА НА ПРИОБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ	
<i>Гл. ас. Нона Юркова</i>	334
ТЕХНОЛОГИЧЕН МОДЕЛ ЗА ОВЛАДЯВАНЕ НА ЧЕТЕНЕ ОТ ВЪЗРАСТНИ	
<i>Гл. ас. Пенка Димитрова</i>	341
ОТНОСНО ФАКТОРИТЕ, ОПРЕДЕЛЯЩИ „ФИНЛАНДСКОТО ЧУДО“ В ОБРАЗОВАНИЕТО	
<i>Гл. ас. Росица Иванова</i>	350
МЕТОДИЧЕСКИ ПОДХОДИ ЗА ИЗГРАЖДАНЕ НА ПРЪСТОВАТА ТЕХНИКА ПРИ КЛАВИРНОТО ОБУЧЕНИЕ	
<i>Гл. ас. Румяна Жекова-Стойнова</i>	355
СЪВРЕМЕННИ ВИЖДЕНИЯ ЗА ФИЗИЧЕСКАТА ГОДНОСТ И ТЯХНОТО ОТРАЖЕНИЕ В УЧЕБНАТА ПРОГРАМА ЗА НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ	
<i>Гл. ас. Силвана Боева</i>	364
УЧИЛИЩНИЯТ МОДЕЛ ЗА ФОРМИРАНЕ НА МАЛКИЯ УЧЕНИК КАТО ЧИТАТЕЛ: ПРОБЛЕМИ И ПЕРСПЕКТИВИ	
<i>Гл. ас. Теодора Власева</i>	372
МОТИВАЦИОННИ СТРАТЕГИИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО АНГЛИЙСКИ ЕЗИК	
<i>Гл. ас. Хилда Терлемезян</i>	390
ФОНОЛОГИЧНО РАЗВИТИЕ НА ДЕТЕТО В ДОУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ	
<i>Гл. ас. Цонка Илиева</i>	403
ВЗАИМООТНОШЕНИЕ МЕЖДУ СИНДРОМ НА ХИПЕРАКТИВНОСТ И ДЕФИЦИТ НА ВНИМАНИЕТО (ХАДВ) И ЕЗИКОВ ДЕФИЦИТ	
<i>Ас. Албена Игнатова</i>	411
ПРЕОДОЛЯВАНЕ НА КЛАСИЧЕСКА И НАРОДНА ПОСТАНОВКА НА ПЕЕНЕ И ПРЕНАСОЧВАНЕ КЪМ ПОСТАНОВКА ЗА ИЗПЪЛНЕНИЕ НА ПОПМУЗИКА	
<i>Ас. Майя Бошева</i>	418
СИСТЕМАТА НА ОБРАЗОВАНИЕТО И ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВОТА НА ПАЗАРА НА ТРУДА	
<i>Доц. д-р Людмила Векова</i>	424

СПЕЦИФИКА НА АГРЕСИВНИТЕ ПРОЯВИ ПРИ ПОДРАСТВАЩИТЕ

проф. д-р Калин Гайдаров

SPECIFICS OF AGGRESSIVE BEHAVIOR IN ADOLESCENTS

Kalin Gaydarov, PhD, Professor

The article presents results from an empirical study of aggressive behavior in adolescents. The study was done in mainstream schools in Plovdiv, Pazardjik, Yambol and Velingrad. Respondents are divided into basic and control group. In the main group included adolescents who have violated the law, while the control group included adolescents who have committed any offenses. The data show that levels of aggression are high and worrying, that requires active prevention. However, although there are some differences in the distribution of responses between the two groups, they are, with one exception, are statistic insignificant.

Теория

Когато става дума за девиантно поведение, един от основните въпроси, който се появява, е свързан с нормата, спрямо която се случва отклонението. Преди всичко трябва да се каже, че става дума за социална норма, а не за клинична, технологична, правна и т.н. Тук има няколко съществени момента.

Един от подходите за интерпретиране на този проблем е количественият (Змановская, 2003). Приема се, че норма е това поведение, което преобладава в съответната социална общност. Въпросът обаче е в това, че трябва ясно да се очертаят границите на референтната общност, което е доста труден процес. Така се стига до спорове тъкмо по отношение на референтността на социалната общност, което вече е предмет на качествена оценка. Също така е възможно преобладаващата количествено норма да не съответства на някоя от базисните нормативни системи на обществото, което води до социален конфликт.

Това е друг подход при определяне на нормата, при който в основата за определяне на социалната норма стои качествен критерий (Змановская, 2003), напр. „морално-неморално“. Тогава обаче остава да се обсъжда дали има единна система на морала в съответното общество. По-скоро дебатите се концентрират върху плурализма в разбиранията на модерния човек, така че част от социалните девиации се

интерпретират от тази позиция като алтернативност, авангардизъм, различност и т.н., но не и като девиации.

Трети вариант на разсъждение е свързан с извеждането на критерий относно вредата, която носи дадено поведение за самия себе си или за околните (Змановская, 2003). Става дума както за физическа, така и за психическа вреда. Този критерий на пръв поглед изглежда консистентен. Проблемът идва оттам, че този критерий е подробно разгърнат в рамките на правото. Тогава се губи разликата между противоправно и девиантно. Тук не става дума за самоцел. Просто наистина съществуват пространства на социалната реализация, които не се регулират от правото, но представляват индивидуални социален проблем.

От друга страна, в научната литература продължават споровете около диференциалната дефиниция на девиантното поведение. (вж. Miller et al., 2001; Millie, 2006). Проблемът идва от смесването на няколко наистина взаимосвързани области, каквито са психопатология, дефектология и криминология. Макар в последните години да се достигна до известен консенсус сред учените, все още има редица публикации, в които тези четири пространства се смесват. Разбира се, че е добре да има междудисциплинарни изследвания и предметни области, но това може да стане едва след като се уточнят границите.

Агресивното поведение при подрастващите обикновено се разглежда, свързано със социалните девиации. В този смисъл демонстрирането на агресия говори за наличие на сериозни социални проблеми. Същевременно редица изследвания показват, че агресивните нагласи имат в основата си биохимични предпоставки. Така се оказва, че агресивното поведение е един сложен психосоциален феномен, който трябва да бъде изследван много внимателно.

Редица автори се опитват да създадат типология на агресивните подрастващи. Може да се каже, че има две групи агресивни личности – такива, които се опитват да се въздържат от реализирането на агресивния импулс, под влияние на социалния натиск и социалните стереотипи, и такива, които, напротив, продължават да демонстрират агресивни актове независимо от социалната оценка (вж. Anderson & Bushman, 2001). Същевременно има една група подрастващи, които стартират късно агресивната кариера. При тях в ранното детство не се забелязва завишена агресивност, но през юношеството и в младежка възраст те се ангажират в тежки антисоциални актове, включително и престъпления.

На другия полюс се намират децата, които демонстрират системна агресия още в ранна възраст, които могат да бъдат наречени ранно

стартиращи. Според Moffitt (1998) става дума за две взаимноизключващи се групи от антисоциални юноши. В едната попадат тези, които демонстрират устойчиви нива на агресивност през целия жизнен цикъл, а в другата – тези, при които агресията е ограничена само в рамките на юношеството.

В друга класификация (Loeber & Stouthamer-Loeber, 1998) се говори за две субгрупи при децата, които развиват агресията през целия си живот. В едната попадат деца от предучилищна възраст, при които има коморбидност на синдрома хиперактивност – дефицит на вниманието. В другата се включват ученици от основното училище без наличието на такава коморбидност. Тези автори също говорят и за още две групи с ограничена експлозивност на агресията. Едната, при която ограничаването на агресията започва още в начална училищна възраст, и другата, при която този процес се развива в юношеството. Най-накрая има една група, при която в юношеството не се забелязва завишена агресивност, но в началото на младежката възраст те изведнъж започват да реализират агравирани актове на агресия.

В едно изследване на Maughan et al. (2000) се установява, че 4 – 12 % от момчетата попадат в групата на системно демонстриращите агресивно поведение през жизнения цикъл, докато 20 – 28% от момчетата демонстрират начален „висок старт“ в агресията, като обаче с течение на времето тя намалява.

Интересни са и наблюденията на Schaeffer et al. (2003), при които той установява, че около 26% от момчетата, които са от високорискови групи, не развиват агресивност в поведението си, докато 9 – 16% от момчетата, които са от нискорискови групи, обратно, демонстрират антисоциалност в късното юношество и ранната младост.

Една от най-широко обсъжданите теории за агресията е свързана с етологичния подход на Lorenz (1963). Общата идея тук е, че агресията е генетичен импулс, който е еднакъв при животните и човека. В този смисъл агресията е неизбежна. Тя представлява вътрешно напрежение, което се стреми да бъде разтоварено. При човека обаче поведението не е извънсоциално, поради това неговите реакции винаги имат социален смисъл и получават социална оценка. Така агресивните интенции биват филтрирани през социалните забрани, които човек усвоява в процеса на развитието си. Това е причината, поради която агресивността при човека се превъплъщава в най-разнообразни форми, част от които даже нямат външните белези на агресивност.

Има редица емпирични изследвания, че агресивността не е еднакво разпространена при мъжете и жените (вж. Petras, H. et al., 2004).

Смята се, че мъжете са по-агресивни от жените, т.е. при тях има повече и по-интензивни актове на агресия. Също така има разлика в преобладаващите форми на агресия при мъжете и жените. Така например жените предпочитат вербалната агресия, при това без тя да е експлицирана директно пред адресата, като целта е да се нанесе морална болка, докато мъжете обикновено прибегват до физическа агресия, чийто резултат е физическа болка.

Друг интересен подход в обяснението на агресията е биохимичният. Намерени са емпирични доказателства за това, че нивата на тестостерона влияят директно върху манифестирането на агресивни актове (Simpson, 2001). Смята се, че това е генетично програмиран механизъм, като обаче той варира в определени граници при конкретните индивиди. От друга страна, трябва да се има предвид, че тестостеронът сензитивира определени невронни кръгове, които регулират агресивното поведение, като по този начин той се явява пусков механизъм на агресията.

В практически план особен интерес представлява спецификата на агресивните прояви при непълнолетните. Това е период, в който личността завършва своето развитие и се подготвя да стане пълноправен субект на социалните отношения. Поради това всяка форма на социална девиация в тази възраст трябва да бъде преодоляна, тъй като след преминаването в следващия възрастов период това става много трудно или почти невъзможно.

Метод

Обект на изследване бяха лица във възрастовия диапазон 13 – 18 г., като общият им брой е 300. Съотношението между момичета и момчетата е почти равно – 158 са момчета, а 142 – момичета. Изследваните лица са от общообразователни училища в градове в Южна България, както следва: Пловдив, Пазарджик, Ямбол и Велинград, като една малка част са от ВУИ – Ракитово. Изследваните лица бяха разделени в две групи. Едната от тях е съставена от подрастващи, които нямат официално регистрирани престъпления и правонарушения и не са били обект на интервенция от органите на правоохранителната, правораздавателната и пенитенциарната система. Другата група е съставена от подрастващи, които са извършили престъпления и правонарушения, които са доказани и спрямо които има наложени съответни санкции.

Контролната група, съставена от непълнолетни, спрямо които има наложени санкции за извършени престъпления и правонаруше-

ния, включва: лица, спрямо които са наложени пробационни мерки и са под контрола на пробационните служби в Пловдив, Пазарджик и Велинград; лица, спрямо които са предприети мерки, съгласно ЗППМН, и са под контрола на Детска педагогическа стая в Пловдив и Възпитателно училище – интернат в Ракиново.

Инструментариумът, който беше използван за извършване на емпиричното изследване, е анкетна карта. Тя е разработена специално за целта. Състои се от 21 предметни въпроса от затворен тип, с предварително формулирани отговори, и 2 въпроса със социално-демографски характер.

Процедурата на изследването се състоеше в следното. Предварително договаряне с ръководството на съответното учреждение с цел съответните отговорни лица да бъдат информирани за същността и инструментариума на изследването, както и да се получи тяхното съгласие и съдействие и да се определят конкретните класове или лица. Изследването се провеждаше групово в класните стаи. При лицата от контролната група това ставаше, като анкетните карти бяха предоставяни на съответните длъжностни лица, които на свой ред ги предоставяха на конкретните лица. Фактичното изследване на „терен“ беше осъществено от: *Атанас Стоилов, Петър Паров, Дамяна Савова, Мария Димитрова-Георгиева*.

Статистическият анализ на данните е направен със SPSS, v.16.0, като са използвани следните статистически процедури: честотно разпределение, Chi-square тест, Mann-Whitney тест, Wilcoxon тест.

Резултати и обсъждане

1. Общ анализ

В табл. 1 са показани данните от отговорите на въпроса „Били ли сте обект на физическо насилие?“. Ясно се очертава тенденцията голямата част от подрастващите да не са били нападани физически. От друга страна обаче има една група от 67 ИЛ (21,6%), които са били веднъж или няколко пъти нападани. От тях 11,3% заявяват, че са били обект на физическа агресия няколко пъти. Това са обезпокоителни резултати, защото физическата агресия спрямо подрастващите не може да бъде извинявана с нищо. Тя оставя непоправими психични рани, които се проявяват обикновено в ранна младежка възраст под формата на социална дезадаптация или поведенчески и психични разстройства.

Таблица 1

Обект на физическо насилие

показател \ вид	честота	процент	кумулятивен процент
да, веднъж	31	10,3	10,3
да, няколко пъти	34	11,3	21,7
не	235	78,3	100,0
общо	300	100,0	

Chi-Square = 273,420; df = 2; p = ,000

Данните, представени в табл. 2, индиректно потвърждават част от горните изводи. Вижда се, че 43,7% от ИЛ докладват за извършени от тях актове на физическа агресия. Като се има предвид, че обикновено обектите на нападенията при подрастващите са от същата възрастова група, става ясно, че лицата, които са пострадали от тези действия, се превръщат в хронични жертви. Това е видно от съпоставянето на числата от табл. 1 и 2. Жертвите са двойно по-малко от агресорите, което означава, че те са били обект на нападения от няколко индивида или в няколко случая. И при двата варианта става дума за устойчивост на социалния модел, което е твърде неприятно от гледна точка на социалното развитие и функциониране на тези лица.

Необходимо е да се работи целенасочено, особено в училище, за превенция и противодействие на агресивното поведение. Разбира се, тук имат своето сериозно място и неправителствените организации и семейството. При всички случаи става въпрос за системно демонстриране и кондициониране на просоциални модели на поведение.

Таблица 2

Субект на физическо насилие

показател \ вид	честота	процент	кумулятивен процент
не	169	56,3	56,3
да, веднъж	39	13,0	69,3
да, няколко пъти	65	21,7	91,0
да, заедно с други	27	9,0	100,0
общо	300	100,0	

Chi-Square = 167,147; df = 3; p = ,000

В табл. 3 са представени резултати за разпространението сред изследваната съвкупност на вербалната агресия. Вижда се, че 43% от ИЛ използват често нецензурна реч. Макар и по-специфична форма

на агресия, която на пръв поглед няма толкова висок деструктивен потенциал, грубото говорене създава определен контекст. Това е особено характерно за юношеството, понеже подрастващите са склонни да се подчиняват на груповите тенденции. По този начин се постига ефект на мултипликация на моралния негатив. Когато използваш вулгарности в речта, ти ставаш вулгарен и в поведението, така че това състояние на нещата не е никак безобидно.

Таблица 3

Нецензурна реч

вид \ показател	честота	процент	кумулятивен процент
не	43	14,3	14,3
да, но много рядко	128	42,7	57,0
да, често	101	33,7	90,7
да, особено когато съм в компания	28	9,3	100,0
общо	300	100,0	

Chi-Square = 89,573; df = 3; p = ,000

Табл. 4 представя получените резултати от отговора на въпроса „Влизате ли в конфликти с учителите?“. Тук има един просоциален отговор и той е: „Не, защото учителите трябва да се уважават.“ Той събира само 17% от респондентите. Същевременно трябва да се има предвид, че днешните юноши са прагматично ориентирани и с ярка нагласа да отстояват гледната си точка. При това положение може да се приеме, че първият и третият отговор, които събират общо 64,7% от респондентите, са напълно обясними от гледна точка на възрасто-во-психологическата специфика.

Таблица 4

Конфликти с учителите

вид \ показател	честота	процент	кумулятивен процент
не, за да не си създавам проблеми	92	30,7	30,7
не, защото учителите трябва да се уважават	51	17,0	47,7
да, когато не са прави	102	34,0	81,7
да, защото ме дразнят	45	15,0	96,7
да, защото всички правят така	10	3,3	100,0
общо	300	100,0	

Chi-Square = 93,233; df = 4; p = ,000

В табл. 5 са представени резултатите за упражняването на насилие от страна на родителите върху техните деца. Приема се, че наличието на такива семейни практики е фактор за развитие в юношеска възраст на агресивни нагласи у подрастващите. В този смисъл е от съществено значение отсъствието на актове на насилие в семейството, включително и между самите родители.

Данните показват, че при 67,3% от ИЛ липсва упражнено насилие върху тях от страна на родителите. При останалите около 1/3 от анкетираните има консумирани различни актове на насилие, на което те са били обект. Това със сигурност представлява проблем в ранната социализация на тези лица. Дори това да не предизвика развиването на агресивно поведение, при всички случаи ще доведе до разстройство в цялостното социално функциониране на личността.

Таблица 5

Насилие от страна на родителите

показател	честота	процент	кумулятивен процент
не	202	67,3	67,3
само веднъж	19	6,3	73,7
понякога, когато бях малък	36	12,0	85,7
да, баща ми ме е удрял	9	3,0	88,7
да, майка ми ме е удряла	9	3,0	91,7
да, и двамата родители са ме удряли	13	4,3	96,0
само са се заканвали с насилие	12	4,0	100,0
общо	300	100,0	

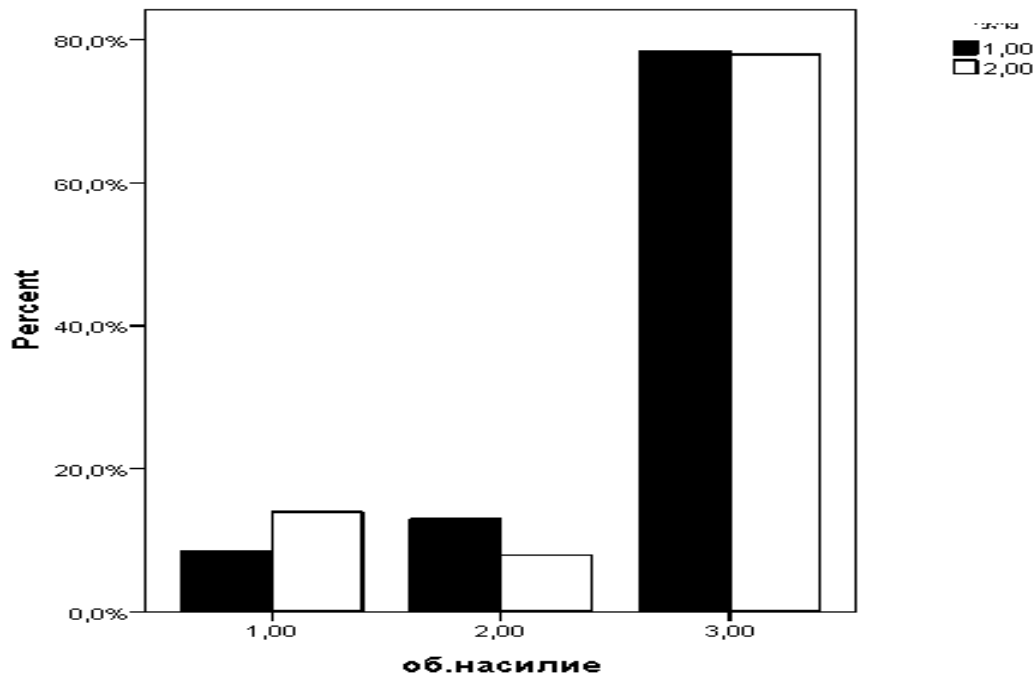
Chi-Square =701,840; df = 6; p = ,000

2. Сравнение на основната и контролната група

На фиг. 1 по-долу са показани разликите в отговорите за инкасирано насилие от анкетираните в основната и контролната група. Както се вижда, а това го потвърждава и статистическият тест, става дума за незначителни разминавания.

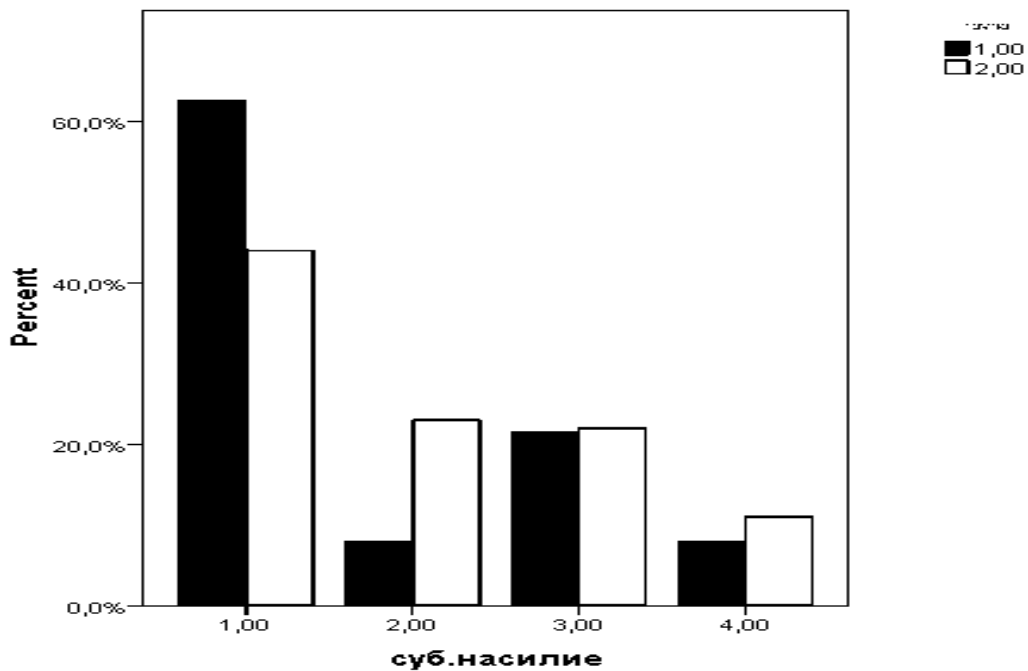
Фиг. 2 показва разликите в отговорите на въпроса „Вие самият упражнявали ли сте физическо насилие спрямо някого?“. Вижда се, че лицата от основната група дават повече отговори „не“, докато лицата от контролната група – повече отговори „да, веднъж“ и „да, заедно с други“. Тук обаче разликата е статистически значима, т.е. става дума за различни нагласи у двете групи ИЛ.

Фигура 1



Mann-Whitney U=9836; p=,747

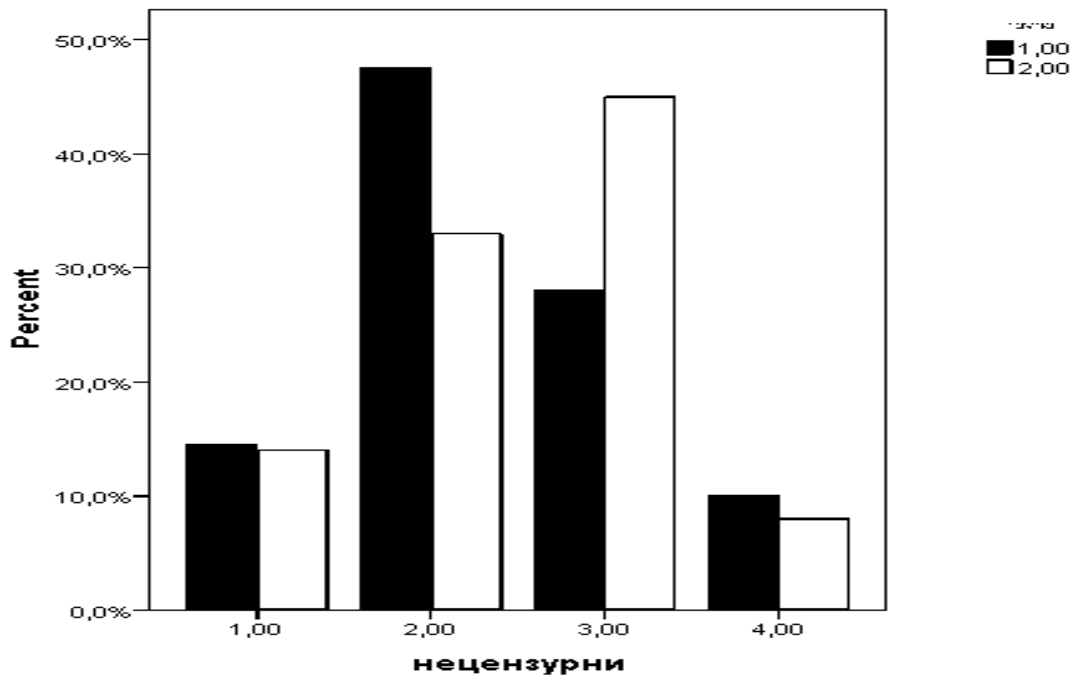
Фигура 2



Mann-Whitney U=8504; p=,019

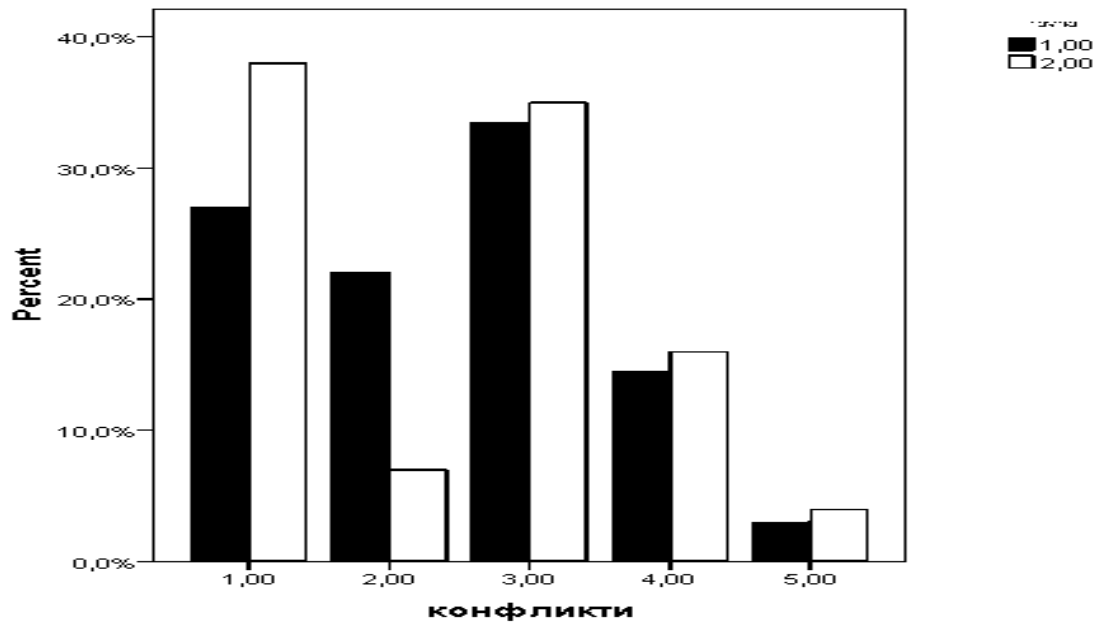
На фиг. 3 се виждат разликите в употребата на нецензурни реплики от ИЛ в двете групи. Тук отново забелязваме определени акценти. Лицата от основната група имат натрупване на отговори „да, но много рядко“, докато при лицата от контролната група натрупването е на отговор „да, често“. За съжаление тук няма статистически значима разлика.

Фигура 3



Mann-Whitney U=8912,5; p=,102

Фигура 4

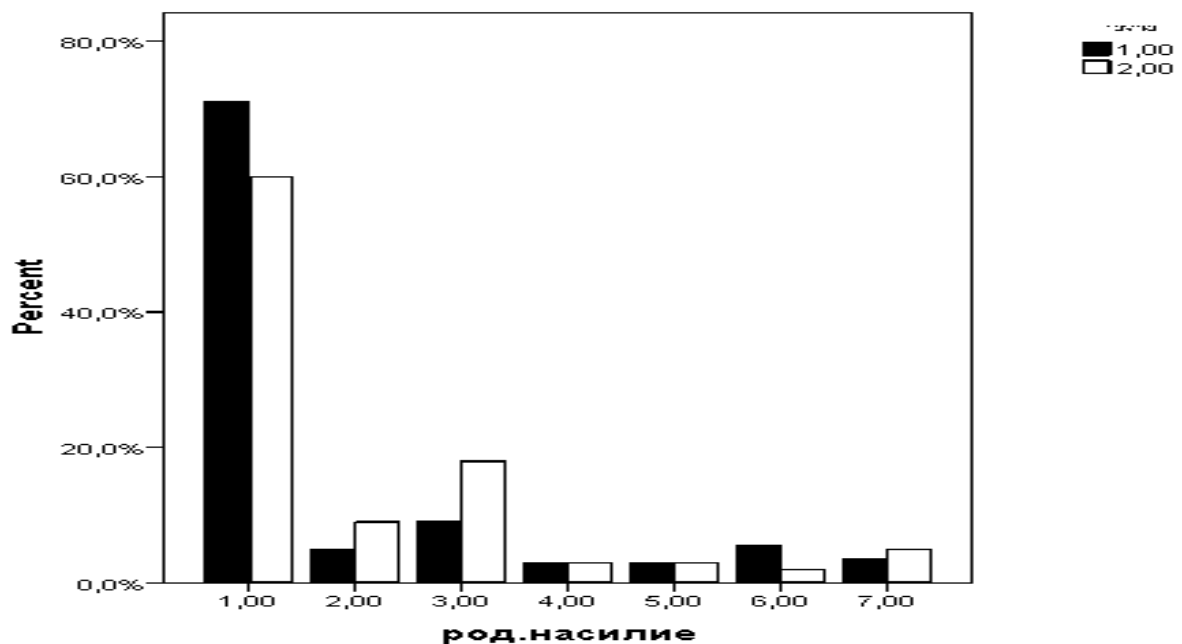


Mann-Whitney U=9820,5; p=,792

Разликите между основната и контролната група се виждат и в отговорите на въпроса „Влизате ли в конфликти с учители?“ (Фиг. 4). Това е особено видно при натрупването на избори на отговора „не, защото учителите трябва да се уважават“, където ИЛ от основната група са видимо повече от ИЛ от контролната група. В същото време при отговор „не, за да не си създавам проблеми“ съотношението е обратното.

Има разлики между ИЛ от двете групи при отговорите на въпроса „Били ли сте обект на насилие от страна на родителите си?“. Повечето ИЛ избират отговор „не“. Тук обаче анкетираните от основната група са повече от анкетираните от контролната група. За сметка на това при отговори „само веднъж“ и „да, когато съм бил малък“ преобладават лицата от контролната група.

Фигура 5



Mann-Whitney U=9105,5; p=,129

Литература

- Гайдаров, К.** (1998). *Девиянтното поведение на непълнолетните*. С., Албатрос.
- Змановская, Е.** (2003). *Девиянтология (психология отклоняющегося поведения)*. М., ИЦ „Академия“.
- Китанов, К., Гайдаров, К.** и др. (2001). *Проблеми на насилието, наркоманията и наркопрестъпността в училище*. С., Еос.
- Хомич, А.** (2006). *Психология девиантного поведения (учебное пособие)*. ЮРГИ, Ростов на Дон.
- Anderson, C. & Bushman, B.** (2001). Effects of Violent Video Games on Aggressive Behavior, Aggressive Cognition, Aggressive Affect, Physiological Arousal and Prosocial Behavior: A Meta-Analytic Review of the Scientific Literature. *Psychological Science*, vol. 12, No. 5.
- Bjorkqvist, K.** et al. (1992). Do Girls Manipulate and Boys Fight? Developmental Trends in Regard to Direct and Indirect Aggression. *Aggressive Behavior*, vol. 18. 117 – 127.
- Ferguson, C., Rueda, S.** (2010). Violent Video Game Exposure Effects on Aggressive Behavior, Hostile Feelings, and Depression. *European Psychologist*, vol. 15, No. 2. 99 – 108.

- Heitzeg, N.** (2010). Differentials in Deviance: Race, Class, Gender and Age. *St. Catherine University*.
- Miller, J., Wright, R., & Dannels, D.** (2001). Is Deviance „Dead“? The Decline of a Sociological Research Specialization. *The American Sociologist*, Fall, 43 – 59.
- Millie, A.** (2006). Anti-Social Behaviour: Concerns of Minority and Marginalized Londoners. *Internet Journal of Criminology*. www.internetjournalofcriminology.com
- Petras, H.** et al. (2004). When the course of aggressive behavior in childhood does not predict antisocial outcomes in adolescence and young adulthood: An examination of potential explanatory variables. *Development and Psychopathology*, vol. 16.
- Scheuren, F.** (2004). *What is a Survey*. ASA; <http://whatisasurvey.info/ior>
- Simpson, K.** (2001). The Role of Testosterone in Aggression. *McGill Journal of Medicine*, Vol. 6, No. 1.
- Weiss, E.** et al. (2012). Potential Markers of Aggressive Behavior: The Fear of Other Persons' Laughter and Its Overlaps with Mental Disorders. *PLoS One*, vol. 7, No. 5.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ШКОЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В УКРАИНЕ В 20-х – 80-х ГОДАХ XX СТОЛЕТИЯ

Доц. к.п.н. Александр Жосан

MAIN FEATURES OF SCHOOL AND EDUCATIONAL LITERATURE
IN UKRAINE IN THE 20 – 80 YEARS OF THE TWENTIETH CENTURY

Aleksandr Zhosan, PhD, Assoc. Prof.

The author defines and substantiates stages of development of the national school educational literature in the period from 1921 to 1989, the trend of its development and scientific and methodological support. The author analyzes the status each component of school textbooks in different stages of development in the researched period.

Key-words: content of secondary education, the principles and methods of teaching, school teaching books, content, structure, format and function of educational literature, theory of educational literature.

Постановка проблемы. Историко-педагогический подход к изучению проблем учебной литературы дает возможность глубже понять закономерности постепенного развития педагогических, психологических и книговедческих явлений, их обусловленность социально-культурными, политическими и другими факторами, выявить взаимосвязи, объективно оценить современное состояние и выяснить общие тенденции развития этого явления.

Историографический анализ исследования проблемы учебной литературы показал неравномерность её развития на разных этапах формирования педагогической мысли, а также зависимость этой отрасли науки от осознания роли и места учебной литературы в учебно-воспитательном процессе на конкретном этапе развития педагогики и школы. Вопросы функционирования отечественной учебной литературы в историко-педагогическом аспекте еще не нашли должного отражения в науке, хотя изучение проблем школьной учебной книги началось давно.

Становление отечественного учебниковедения относится к середине XIX века (К. Ушинский, П. Кулиш, М. Корф и др.). Существенно обогатили указанную проблему труды В.Бейлинсона, В.Беспалько, А.

Боданской, Г. Ващенко, Г. Граник, Л. Доблаева, Д. Зуева, В. Краевского, И. Лернера, Н. Менчинской, Я. Микка, Е. Перовского, А. Сохора, В. Цетлин, М. Шахмаева и др. (20 – 90-е гг. XX в.), предметом изучения которых были содержание, структура, функции учебной книги, методы ее анализа и оценки, роль и место учебной литературы в учебно-воспитательном процессе, отражение в ней социального запроса, идеалов общества и т.д.

Актуальные вопросы разработки и функционирования современной учебной литературы рассматривались в исследованиях современных отечественных и зарубежных учёных (Р. Арцишевский, К. Баханов, В. Бевз, Н. Бирик, Н. Буринская, М. Бурда, В. Власов, Н. Волошина, А. Данилевская, Л. Денисенко, М. Дрозд, Ф.-М. Жерар, И. Журавлев, Ю. Завалевский, Я. Кодлюк, Ч. Куписевич, И. Лернер, В. Оконь, Д. Пиарс, К. Роежьер, А. Савченко, А. Сиротенко, М. Скаткин, И. Смагин, И. Скржипчак, Н. Талызина, Г. Темирбековой, А. Топузов, Ю. Терещенко, С. Шаповаленко, Г. Шульце и др.).

Анализ результатов отечественных и зарубежных исследований даёт основание сделать вывод, что, несмотря на ряд работ, касающихся отдельных аспектов проблемы, школьная учебная литература как явление еще не стала предметом комплексного научного анализа. Всестороннее её изучение в контексте историко-педагогического развития, во взаимосвязях с настоящим и будущим требует системного подхода к изучению этого явления.

Целью написания статьи является изложение основных Изложение основного материала. В ходе исследования мы выяснили, что проблема отечественной книги возникла давно. Еще в Киевском государстве книгу считали источником получения знаний и использовали в обучении. На протяжении нескольких веков учебная литература рассматривалась как компонент научной литературы, а в середине XIX – начале XX века постепенно отделяется от неё.

В 20-е годы XX века учебная литература в Украине формируется как отрасль национальной литературы; начинаются научные исследования учебной книги; появляются первые формы проверки качества школьных учебников и пособий.

Изучаемый нами период развития отечественной школьной учебной литературы (1921 – 1989 годы) можно разделить на следующие этапы: I этап – развитие школьной учебной литературы в период «красного ренессанса» (1921 – 1932 годы); II этап – школьная учебная литература в период централизации государственной власти и деукраинизации образования (1933 – 1959 годы); III этап – развитие

школьной учебной литературы в период «развитого социализма» (60-е – 80-е годы XX века).

В основе исследования находится разработанная нами модель анализа школьной учебной литературы. Разрабатывая модель, мы опирались на концептуальные основы развертывания историко-педагогического исследования, разработанные отечественными учеными, а именно: совершенное знание объекта исследования и смежных с ним наук; четкое определение основы периодизации, определение движущей силы изменений периода, изучение влияния различных факторов на то или иное педагогическое явление (Сухомлинська 2003: 48). В ходе исследования были определены содержание и структура понятия «отечественная школьная учебная литература».

Отечественная школьная учебная литература, по нашему мнению, – это: 1) система школьных учебников, учебных пособий, словарей и других средств обучения, функционирующая в данной стране в данный промежуток времени и обслуживающая определённую модель общего среднего образования; 2) педагогическое, книговедческое и социальное явление.

К структуре понятия «отечественная школьная учебная литература», относим: 1) компоненты школьной учебной литературы: содержание, структура, формат и функции; 2) факторы влияния на состояние школьной учебной литературы: государственная политика в области образования, развитие науки, техники и культуры, содержание и структура среднего образования, принципы и методы обучения, научно-методическое обеспечение учебной литературы.

Учебно-методическое обеспечение развития школьной учебной литературы осуществляется благодаря развитию теории школьной учебной литературы – сферы комплексных научных исследований данного явления, его психолого-педагогических, дидактико-методических, книговедческих, физиологических, гигиенических и эргономических аспектов, которая развивается на стыке: дидактики, теории воспитания, психологии, лексикографии, книговедения, образовательного менеджмента, истории педагогики, истории книгоиздания. Структурными компонентами теории учебной литературы являются учебниковедение и учебная лексикография.

Учебниковедение – отдельная научная дисциплина, развивающаяся на стыке истории педагогики, книговедения, педагогики и психологии. Изучает психолого-педагогические, дидактико-методические аспекты учебных программ; психолого-педагогические, дидактико-методические, физиологические, гигиенические и эргономические ас-

пекты учебников и учебных пособий, а также процессы создания, проверки качества и использование учебной литературы в учреждениях общего среднего образования.

Учебная лексикография занимается разработкой теоретических проблем составления словарей для общего среднего образования, упорядочением и описанием разного рода словарных материалов, необходимых для создания качественного школьного словаря, а также методическим обеспечением этих процессов.

Нами были определены и уточнены другие понятия, необходимые для проведения исследования: принципы и критерии формирования содержания учебной литературы, учебно-методический комплекс, средство обучения, теория школьного учебника. Выяснено состояние каждого из компонентов модели школьной учебной литературы на каждом из этапов ее развития в исследуемый период.

На основании вышеизложенного, можем сформулировать следующие *тенденции* развития школьной учебной литературы в период с 1921 по 1989 год.

Изменения в содержании школьного образования, принципах и методах обучения, начиная с 20-х годов, отражают как общие черты развития народного образования в СССР, так и специфические для Украины (Березівська 2009: 256).

На *первом этапе* (1921 – 1932 гг.) содержание учебной литературы формировалось согласно идеологической линии партии (украинизация, интернационализм, материализм). Народный комиссариат образования Украины издал постановление о введении во всех школах обязательного изучения украинского языка, истории и географии Украины. Это были годы национального возрождения, активной украинизации не только содержания образования, но и всей социально-культурной среды. В это время происходило также бурное развитие культуры и образования национальных меньшинств (российского, еврейского, молдавского, болгарского, греческого и др.).

Реализацию содержания образования должно было обеспечить комплексное обучение, направленное на ориентацию учащихся преимущественно на осмысление действительности, на практическую деятельность. Для этого вводились и соответствующие методы обучения (Смагін 2011: 98).

Перечисленные факторы повлияли на создание в 20-х годах такой структуры школьной учебной литературы: 1) учебные пособия (рабочая книга, учебник–справочник, пособие–руководство, пособие к курсу, учебник-журнал, учебник–газета, рассыпной учебник); 2) нагляд-

ные учебные печатные пособия (таблицы, карты и картины); 3) словари, энциклопедии; 4) пособия для учителя.

Изменилась и роль учебной литературы. Если в дореволюционной школе она была главным образом средством повторения и воспроизведения материала, то теперь начала выполнять мотивационную, информационную, развивающую и методическую функции.

Научные исследования в сфере учебниковедения, активизация функции школьной книги как средства обучения стали положительной тенденцией в теории и практике создания учебной литературы. Игнорирование назначения учебника как носителя содержания образования, увлечение комплексным подходом к обучению и практической направленностью учебной книги можно определить как особые тенденции в теории и практике учебников в 20-х – первой половине 30-х годов (Смагін 2011: 146).

Второй этап (1933 – 1959 гг.) характеризуется существенными изменениями в системе образования и в учебной литературе. Украинская школа после проведения контрреформы постепенно теряет свое национальное лицо, комплексное обучение прекращается, вводится общесоюзная система народного образования с унифицированными программами и единственным для каждого предмета стабильным учебником, который утверждается в Москве. ЦК ВКП(б) поставил перед органами образования задачу – выработать единое содержание образования для города и села, для всех союзных и автономных республик; была прекращена практика составления «местных» учебных планов. Правительство поручило ученым-педагогам определить основные принципы построения новых учебных программ по всем предметам.

В конце 30-х годов утвердился курс на «академическое» развитие школы, отмену трудового и политехнического обучения. К середине 50-х годов основной целью общеобразовательной школы стала подготовка к обучению в ВУЗах и техникумах. Борьба за качество знаний, преодоление второгодничества рассматривались как важнейшие задачи каждого учителя (Березівська 2009 : 302).

Контрреформа образования существенно повлияла на состояние учебной литературы:

- в её содержании должны были отражаться только основы наук, подаваться теоретический материал, необходимый для формирования у учащихся прочных знаний и четко очерченных умений;
- главным видом учебной литературы и основным средством обучения стал учебник (единый для каждого предмета, стабильный и безальтернативный);

- содержание учебников утверждалось лично руководителями Всесоюзной коммунистической партии (большевиков), общечеловеческие и национальные ценности были изъяты, навязывались материалистические взгляды; научные теории, которые не поддерживались партией, были запрещены;
- в условиях политизации содержания образования создание новых учебников требовало от авторов решения многих новых методологических вопросов, а это, в свою очередь, снизило внимание к их методическим аспектам, в результате – учебники, как правило, были плохо иллюстрированными, перегруженными сухим теоретическим материалом, который подавался в виде готовых положений, что не стимулировало развития творческой учебной деятельности школьников; существенно снижал качество учебника обедневший (а иногда и почти полностью отсутствующий) методический аппарат (Смагин 2011: 142).

Благодаря таким существенным изменениям в содержании и методах обучения, школьная учебная литература рассматривалась в основном как источник информации для учителя, как средство для повторения и закрепления знаний, полученных учащимися на уроке. Усовершенствование уже воспринятых школьниками знаний – вот в чем, по мнению ученых и практиков, заключалась её главная роль (Смагин 2011: 148). Поэтому на первое место были выдвинуты функции: репродуктивная, контрольно-закрепляющая, что в значительной мере обусловило содержание учебника и его методический аппарат (он включал тогда преимущественно репродуктивные вопросы). Кроме того, в этот период значительно усиливается воспитательная функция. Особенно это ощутимо в учебниках и пособиях по общественным дисциплинам, языкам и литературам.

Структура учебной литературы тогда выглядела таким образом:

1. Учебник (единый для каждого предмета, стабильный). Для изучения предметов «Литература» в 5 – 7 классах – учебник-хрестоматия;
2. Хрестоматия (для изучения предмета «Литература» в старших классах);
3. Сборник задач (упражнений); Словарь.

Главным видом учебной литературы был учебник. Все остальные считались второстепенными и издавались относительно редко.

Анализируя *формат* учебной литературы и эргономические показатели, можно говорить об ощущимом преобладании текста, иллюстративном минимализме. Таблиц и схем подавалось значительно меньше, чем в 20-х годах. Иллюстрации, как правило, представлялись

в черно-белом варианте. Учебники и пособия печатались преимущественно на газетной (самой дешевой) бумаге.

Возврат к предметному изучению учебного материала с внедрением единого стабильного учебника, хотя и имел определенные положительные результаты (помог систематизировать знания и умения учащихся, повысить уровень овладения ими основами наук), к сожалению, привнес в советскую украинскую школу однообразие и фактически затормозил развитие педагогической науки почти на три десятилетия (Березівська 2009: 406). Эти процессы сопровождались массовыми репрессиями сталинского коммунистического правительства против интеллигенции, в ходе которых были физически уничтожены тысячи учёных, методистов и практиков, среди которых было немало авторов учебников.

Третий этап (1960 – 1989 гг.) существенно отличался от предыдущих. В педагогической теории все отчетливее проявлялось обоснование необходимости совершенствования содержания школьного образования. Практически это и было сделано в 60-х – 70-х годах путем изменений учебных планов и программ, которые, как правило, касались уточнения часов, введения новых тем или исключения материала по политическим мотивам. Школа все больше перегружалась и политизировалась. Попытки политехнизировать ее, сделать трудовой были успешными лишь в единичных случаях (Березівська 2009: 340).

В середине 60-х годов (впервые после 30-х) активизировались научные исследования учебной литературы. В эти годы работали комиссии АН СССР и АПН СССР по созданию новых учебных планов и программ. Это был подготовительный период для перехода ко всеобщему среднему образованию. Наибольшие изменения произошли в начальной школе: переход от традиционного концентрического принципа построения программ к линейно-концентрическому изложению содержания учебных предметов, повышение теоретического уровня усвоения знаний, ускорение темпов обучения. Была доказана целесообразность сокращения продолжительности четырехлетней начальной школы до трех лет и повышения ее развивающей роли. Итогом этого этапа развития начальной школы стал переход на трехлетнее обучение по новым программам и учебникам. Такие изменения произошли почти одновременно на всей территории СССР без учета реальной готовности к ним школ, педагогов и родителей. Содержание обучения было единым, унифицированным для всех республик, распределение часов на предметы оставалось традиционным (Кодлюк 2005: 85).

Следует отметить, что с середины 30-х до середины 80-х годов происходила усиленная русификация содержания обучения в украинской школе, даже в начальной, что было связано с определенной политической линией КПСС (Березівська 2009: 403).

В 60-е годы XX века, в эпоху научно-технического прогресса, усилился информационный потенциал обучения. Было создано новое поколение учебников, в которых доминирующее значение приобрела информационная и самообразовательная функции.

В конце 60-х годов была выдвинута идея понимания учебника как важного средства организации учебного процесса. Выкристаллизовалась тенденция его многофункциональности. В этот период получила распространение идея проблемно-развивающего обучения, что существенно повлияло на перестройку значительного количества учебников в направлении организации активной познавательной деятельности школьников.

В педагогической науке в 70 – 80-е годы активно исследовались пути развития мышления, проблемное, программированное обучение, внедрение кабинетной системы. Цели и содержание школьного образования не подвергались принципиальным изменениям.

В начале 80-х годов впервые увидели свет труды по теоретическим основам проблем отбора и структурирования содержания школьного образования. Дидакты доказали, что оно должно включать знания, умения, способы репродуктивной и творческой деятельности, ценностные ориентиры. Но труды этих авторов мало влияли на методический уровень обработки содержания, которое преимущественно было ориентировано только на знания, умения и навыки. Тогда же были созданы типовые учебные программы для всего СССР, которые включали двадцать шесть предметов.

В 1984 году был принят документ «Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы». Показательно, что центральной в этом документе вновь была проблема обновления содержания образования. В 1988 г. опубликована Концепция непрерывного образования, в которой ставилась задача развивать различные модели школ, подчеркивалась роль демократических ценностей, мотивации обучения, умения самостоятельно учиться (Березівська 2009: 369).

В конце 80-х годов изменилась структура учебных планов, в них выделялись три компонента содержания: союзно-республиканский, республиканский и школьный. Тогда же в Украине впервые за послевоенные годы был разработан собственный учебный план, варианты

школьного компонента, увеличивалось количество часов на предметы, которые должны были удовлетворять культурно-национальные потребности школьников (Березівська 2009: 370).

Новыми тенденциями в общем среднем образовании в 80-е годы прошлого века стали разработка приемов положительной мотивации учебной деятельности, устранение перегрузки учебным материалом, стимулирование творческой деятельности учащихся средствами школьного учебника (Кодлюк 2005: 56).

Все это повлекло изменения в *содержании* школьной учебной литературы, которое, в отличие от предыдущего этапа, формировалось прежде всего в соответствии с достижениями науки, но все же с учетом идеологии марксизма-ленинизма (материализм, интернационализм, советский патриотизм) и должно было обеспечить овладение учащимися достаточным уровнем теоретических знаний и практических умений.

Произошли существенные изменения в *структуре* школьной учебной литературы – сложился и утвердился учебно-методический комплекс (Зуев 1987: 7). В структуре учебно-методического комплекса четко выделяются два блока: 1) *книжная часть* – учебный книжный комплекс (учебные программы, учебники, учебные пособия, сборники задач и упражнений, пособия для лабораторных и практических занятий, хрестоматии, собрания сочинений, справочные книги (словари, справочники, энциклопедии), методическая литература (общая и специальная); 2) *некнижная часть* – комплекс пособий (наглядных, аудиовизуальных, технических и т.д.) на различных носителях.

Учебная литература теперь выполняла следующие *функции*: 1) информационная, 2) интегрирующая, 3) координирующая, 4) мотивирующая, 5) развивающая, 6) исследовательская, 7) самообразовательная, 8) воспитательная, 9) методическая (управленческая). Изменился и её *формат*, была разработана система эргономических показателей, гигиенических требований и создан художественный эталон учебника (Смагін 2011: 288), в значительной мере использующийся и в наше время.

В 60 – 80-х годах прошлого века подавляющее большинство учебников для общего среднего образования Украинской ССР выпускалось в Москве, в издательствах «Детгиз» и «Просвещение». Украинским же издательствам «доверялось» издавать всего несколько наименований учебников, главным образом, по украинскому языку, украинской литературе, а также для начальной школы. Это станет ос-

новой причиной кризиса производства учебников в Украине в 90-х годах, после её выхода из СССР.

Особенностью научных исследований учебной литературы в 30-х – 80-х годах является повышенное внимание учёных к учебнику. Справедливо считая учебник основой (сердцевиной) учебно-методического комплекса, В. Бейлинсон, Д. Зуев, А. Сохор, М. Тупальский и др. изучали главным образом его. Сведений об основательных исследованиях содержания, структуры, функций, роли и места в учебно-методическом комплексе других его составляющих (учебных пособий, методических пособий, наглядных пособий, словарей, энциклопедий и т.п.) нам найти не удалось. Учебная лексикография, сформировавшаяся в конце 60-х годов, развивалась преимущественно как отрасль общей теоретической лексикографии в пределах языкознания (Морковкин 1990: 5), хотя в 80-е годы всё больше стала проявляться её принадлежность также и дидактике.

Советские научные школы учебниковедения и учебной лексикографии, несмотря на определенную идеологизированность и заполитизированность, а также незавершенность отдельных направлений исследований, сыграли большую роль в развитии педагогической, психологической, лексикографической и книговедческой наук. Проанализировав результаты научных исследований, осуществлявшихся в 60-х – 80-х годах, мы не можем назвать эту роль иначе как значительной и позитивной.

Выводы. На протяжении своего развития в 20-х – 80-х годах прошлого века советская учебная литература прошла сложный путь от рабочей книги к учебно-методическому комплексу. На этом пути были и взлёты, и падения, и даже трагические события. В конце 80-х годов она представляла собой целостную, четко структурированную и разветвлённую систему и обрела признаки педагогического, книговедческого, лексикографического и социального явления.

Это явление требует дальнейшего изучения, учитывая новые требования к уровню знаний и умений учащихся согласно современной парадигме образования. Мы убеждены, что достижения советской теории школьной учебной литературы, которая развивалась, в том числе, и благодаря усилиям украинских учёных, во многом актуальны и сегодня. Они, без сомнения, остаются востребованными и потому полезными современной науке.

Литература

- Арцишевський 2003:** Арцишевський, Р. А. Підручник учора, сьогодні, завтра / Р. А. Арцишевський // Підручник XXI століття. – 2003. – № 1 – 4. – С. 22 – 29.
- Бейлінсон 1986:** Бейлінсон, В. Г. Арсенал образования : характеристика, подготовка, конструирование учебных изданий / В. Г. Бейлінсон, Д. Д. Зуев, В. И. Рывчин. – М.: Книга, 1986. – 287 с.
- Березівська 2009:** Березівська, Л. Д. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті: дис. ... доктора пед. наук за спец. 13.00.01 / Лариса Дмитрівна Березівська. – К., 2009. – 871 с.
- Гупан 2001:** Гупан, Н.М. Розвиток історії педагогіки в Україні (Історіографічний аспект): дис. ... доктора пед. наук за спец. 13.00.01 / Нестор Миколайович Гупан. – К., 2001. – 486 с.
- Дічек 2005:** Дічек, Н. П. До питання періодизації педагогічних феноменів / Н.П.Дічек // Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2005. – Вип. 40. – С. 65 – 71.
- Завгородня 2008:** Завгородня Т. К. Проблеми педагогіки: історія, сучасність, перспективи : зб. наук. праць. – Івано-Франківськ : видавець Третяк І. Я., 2008. – 428 с.
- Зуев 1987:** Зуев Д. Д. Повышение эффективности учебно-методического комплекса как средства интенсификации учебно-воспитательного процесса // Проблемы школьного учебника. – М.: Просвещение, 1987. – Спецвыпуск / Под общ. ред. Д. Д. Зуева. – С. 7 – 38.
- Кодлюк 2005:** Кодлюк, Я. П. Теорія і практика підручникотворення у галузі початкової освіти України (1960 – 2000 рр.): дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Я. П. Кодлюк. – К., 2005. – 450 с.
- Ляшенко 2003:** Ляшенко, О.І. Вимоги до підручника та критерії його оцінювання / О. І. Ляшенко // Підручник XXI століття. – 2003. – № 1 – 4. – С. 60-65.
- Морковкин 1990:** Морковкин, В. В. Основы теории учебной лексикографии: дисс. ... доктора филол. наук в форме научного доклада / В. В. Морковкин. – М.: Институт русского языка им. А. С. Пушкина, 1990. – 72 с.
- Смагін 2011:** Смагін, І. І. Методичні засади створення і функціонування підручників із суспільствознавчих предметів у загальноосвітній школі України (1920 – 1990 рр.): дис. д пед. наук: 13.00.02 / Смагін Ігор Іванович. – К., 2011.–562 с.
- Сохор 1974:** Сохор, А.М. Логическая структура учебного материала. Вопросы дидактического анализа / Арон Михайлович Сохор; под ред. проф. М. А. Данилова. – М. : Педагогика, 1974. – 192 с.
- Сухомлинська 2003:** Сухомлинська, О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру / О.В.Сухомлинська // Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К.: АПН України, 2003. – С. 47 – 66.
- Тупальський 1982:** Тупальський, Н.И. Учебник как объект педагогических исследований / Н.И. Тупальський // Сов. педагогика. – 1982. – № 5. – С. 140 – 141.

ВЗАИМОВРЪЗКА МЕЖДУ УЧЕНЕ И РАБОТА ПО ПРОЕКТИ В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Доц. д-р Боряна Иванова

RELATION BETWEEN LEARNING AND PROJECT WORK IN PRESCHOOL AGE

Boryana Ivanova, PhD, Assoc. Prof.

The article presents the importance of learning and project work in pre-school age both for children's preparation for school and for their thorough development. The role of project work is outlined in the context of learning and it also reflects the pedagogical opinions about the education of competent children. The project work concept contributes to kindergarten children's communicative development, curiosity and way of thinking.

Работата по проекти е много нашумяла в интернационален мащаб. Към нея проявяват огромен интерес различни обществени институции, организации и личности. Съществуват различни алтернативи за осъществяването ѝ както на всички образователни степени, така също и във всички сфери на живота. Ролята на многобройните социални, образователни и икономически проекти е неоспорвана. В тях се фокусират различни социално-културни аспекти на живота и се търсят отговори на редица научни проблеми, което доказва тяхната ценност.

Проектите на децата, разбира се, имат съвсем различно предназначение в сравнение с това на възрастните. Те не преследват обществено значими цели и резултати. Когато се разглеждат проблемите за предучилищното детство в интернационален мащаб, значението на проектите в редица европейски страни има различен резонанс. В немскоговорящите страни като Германия, Австрия, Швейцария, Лихтенщайн и други те намират широко приложение. Използват се като форма за усвояване на нови знания и развитие на компетентностите на децата. В този аспект проектите са неразривно свързани с ученето в предучилищна възраст. Не трябва да се забравя факта, че ученето на различните възрастови степени се характеризира със своеобразие, което се има предвид и в контекста на работата по проекти при малките деца.

Интернационалното изследване PISA е повод за създаване на разнообразни педагогически концепции на различните образователни

степени в европейските страни, които включват различни форми на обучение и възпитание, включително и проекти. В центъра на всяка една концепция в предучилищните заведения се очертава така наречената „картина за детето“, от която се ръководят педагозите в работата си с децата.

Към характеристиките на тази картина в Реджио-педагогиката, която се определя от редица учени като една от най-добрите в света, се причисляват следните:

- децата притежават голям потенциал, който невинаги използват;
- те са конструктори на знанията си;
- отличават се с любознателност;
- децата са малки изследователи и откриватели;
- още след раждането си те чувстват необходимост от контакти;
- притежават сто езика, чрез които могат да изразят знанията и чувствата си чрез различни игри, картини, разкази;
- децата имат други времена. Те не действат по часовник. Занимават се с различни дейности, без да мислят за времето;
- непрекъснато се стремят да обогатят знанията и уменията си (Ullrich, W., F. Brockschnieder: 2001, с. 25).

Картината за детето трябва да се има предвид, когато се очертават особеностите на детското учене. То се разглежда многоаспектно в различните образователни концепции в европейските страни. И докато преди изследването PISA приоритетно място заемаше игровата дейност на децата от предучилищна възраст, след първия етап на интернационалното изследване през 2000 г. на преден план изпъкнаха въпросите, свързани с необходимостта от учене и неговото значение и специфичен характер в предучилищна възраст.

Един сравнителен анализ на възпитателно-образователните планове на предучилищните заведения в Германия и Швейцария очертава някои основни характеристики на детското учене. В образователния и възпитателен план в Байерн, Германия, акцент се поставя върху следните измерения на ученето:

- лично измерение – по отношение на развитието на компетентности, свързани с личностното развитие на децата;
- интерактивно измерение, което касае комуникативните им компетентности;
- културно измерение, което има отношение към усвояване на обществени ценности; и
- научно измерение, което е свързано с усвояване на знания за заобикалящия ги свят, които им помагат да се справят с труд-

ностите в живота (Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung, München, 2003, S. 25).

В образователния и възпитателен план за предучилищните заведения в Бремен се посочва, че характерно за ученето на малките деца е, че то е цялостно и изследователско (Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich, Bremen, 2004, S.10 – 11).

В учебния план в кантон Цюрих, Швейцария, се очертават следните аспекти на детското учене:

- учене чрез сетивен опит;
- учене чрез действие;
- учене чрез ситуации – контекстно учене;
- учене един с друг и един от друг; и
- учене чрез комуникация (Lehrplan für die Kindergartenstufe des Kantons Zürich, 2008, S. 11).

Играта и ученето на децата се приемат като дейности, които са неразделна част от техния живот. Чрез различните дейности, които децата осъществяват в предучилищна възраст, се създават условия те да действат съобразно интересите си, да търсят отговор на въпроси, които ги вълнуват, учат се да сравняват и изследват детайлите, от които се състоят предметите, учат се да анализират, да правят определени заключения. Както играта, така и ученето съдействат за развитие на интелектуалната, емоционална и социална сфера на детската личност. В този контекст неоспорими са значението и приносът на проектите, осъществени от децата.

Работата по проекти в предучилищна възраст

Работата по проекти предвижда съвместна дейност на децата, развиваща техните социални, интелектуални и комуникативни компетентности. Аналогично на различните образователни направления в предучилищните заведения, тя е насочена към различни области от живота – осъществяват се проекти в областта на изкуствата, в сферата на социалния живот – природен и обществен, и т.н. Реализирането на проекти с цялата детска група или с отделни подгрупи в нея доказва желанието на децата да работят съвместно и да се стремят към определена цел, към определен резултат. Самостоятелният избор на тема, обединяваща детските интереси, и липсата на непрекъснати указания от страна на педагога стимулират детските емоции и инициативността на децата.

Gudjons определя следните специфични особености, с които се характеризират проектите на децата:

- свързани са с живота;
- ориентирани са към интересите на децата;
- стимулират самоорганизацията и отговорността на децата,
- развиват социалното учене;
- стимулират развитието на сетивата;
- имат практическа насоченост;
- завършват с определен продукт;
- развиват интердисциплинираността (по Knauf: 2001, с. 188).

Самостоятелният избор на тема за проект и възможността за изява на детската самостоятелност и инициативност не означава, че детският учител изцяло се изолира от дейността на децата. Напротив, той помага на децата, но обикновено не чрез преки, а косвени методи. Преди стартирането на проекта е необходимо децата да разполагат с точни знания, включени иманентно в темата на проекта. За целта учителят организира наблюдения за обогатяване на детските познания и разширяване на личния опит. На децата се дава възможност да беседват със специалисти, които имат отношение към темата на проекта и могат да представят допълнителна информация пред децата. Това предполага и включване на опита и компетентностите от страна на родители и близки на децата, които стават съпричастни с осъществяване на проектите.

В семейна обстановка децата също имат възможност да получат допълнителни сведения за обектите, включени в темата на проекта, да разгледат картинки, снимки, видеоматериали. По този начин родителите не само могат да помогнат на децата, но и да осъзнаят своята роля при обучението и възпитанието в детските заведения, да осмислят дейностите, с които се занимават децата им, и да се стремят максимално да дадат своя принос в това отношение.

Разнообразните източници, от които децата са получили информация, стават повод за: обмяна на нови идеи; желание за изява на силните страни на личността; стимулиране на диалогичното общуване между децата; поощряване на тяхната любознателност и познавателна активност.

Още на етапа на събиране на информация и материали, необходими за осъществяване на проекта, у децата се развива умението да преосмислят и дискутират върху всичко, което са чули и видели, да обменят мисли по въпросите, които ги вълнуват, да доизяснят помежду си, а и съвместно с педагозите това, което не са разбрали. Инфор-

мацията, получена по време на организираните от учителите наблюдения и разговори, се допълва с лично обогатения индивидуален опит и по този начин у децата се стимулира умението да разглеждат нещата от различен ъгъл и да търсят и използват различни средства за реализиране на проектите. Съвместното обсъждане на темата на проекта и различните начини за придобиване на нови знания развива у тях не само комуникативни, но и социални компетентности. Те се учат съвместно да се справят с възникналите проблеми при осъществяване на различните етапи, които се очертават в проектите.

К. Frey (1996, с. 63) очертава следните етапи/елементи на проектите:

1. *Съдържание*. Предимно личните интереси на децата ги ориентират към определена тема.
2. *Идея за проекта*. Децата трябва да са убедени, че идеята има смисъл за тях.
3. *Развитие на проектоплан*. Всички деца заедно се обединяват около целта на проекта, разпределяне на отговорностите и място на осъществяване на проекта.
4. *Провеждане на начертания план на проекта*. Уточнява се реалистичността на предварителните разсъждения за проектоплана.
5. *Край на проекта*. Приема се, че създаването на определен продукт се явява негов край.

След наличието на резултат често се забравя фактът за емоциите, които вълнуват децата след приключване на проекта. Децата изпитват гордост от резултатите, имат желание да ги представят на свои близки и познати и да разкажат за тях. В Реджио-детските градини резултатите се документират и след всеки по-мощабен проект в детските заведения се отразяват в местния печат. Това доказва по безспорен начин добрите взаимоотношения и сътрудничеството между педагозите, децата, родителите и обществеността, които са заинтересувани от дейностите, с които се занимават децата в детското заведение.

След приключване на проектите педагозите си задават редица въпроси, свързани с темата на проекта, трудностите, срещнати по време на неговата реализация, проблемите при набавяне на материалите, интереса на децата, продължителността на проекта, заинтересоваността от страна на родители и близки на децата, възможността за по-голяма транспарентност в работата по проекта и др.

При определяне на основните характеристики на работата по проекти при децата от предучилищна възраст Textor (2005, с. 16 – 23) очертава следните педагогически принципи:

1. *Близост до живота.* Чрез осъществяване на детските проекти децата се учат предимно от заобикалящата ги действителност. Те се подготвят за живот с възрастните.
2. *Отвореност.* Близостта до живота може да се осъществи в педагогическата работа само когато детските заведения са отворени към природата и околната действителност. В заобикалящия ги свят, пише Норф, се формира непосредственият хоризонт за натрупване на опит у детето, а децата от предучилищна възраст се стремят непрекъснато да преоткриват и изследват предметите и явленията от околния свят.
3. *Опознаване на родния край.* Близостта с околната действителност и с живота на хората в определен район предполага и преоткриване на забележителностите в местността, в която децата са пораснали. Поставя се акцент върху значението на опознаването от децата на местността, в която живеят, запознаване със съществуващите проблеми, с историята и със спецификата на културата.
4. *Стимулиране на откривателското учене.* Създаването на близост от страна на детските заведения с околната действителност се явява фактор за стимулиране на откривателското учене на децата. Те събират и преработват информация, експериментират, комуникират помежду си, стремят се съвместно да решат възникнали конфликти.
5. *Самостоятелност.* Самостоятелността предполага формиране на вътрешна мотивация за занимаване с определени проблеми и предмети. Необходимо е да се подчертае фактът, че малките деца са много любознателни и с удоволствие се занимават самостоятелно с изследователска дейност.
6. *Ориентация към действията.* Личността и околният свят се разглеждат взаимосвързани помежду си чрез определени действия. Чрез действията се променя и самата личност, развиват се компетентностите ѝ.
7. *Учене чрез опита.* Чрез разнообразните проекти на децата се дава възможност да натрупат опит „от първа ръка“. Изследванията сочат, че ученето чрез собствен опит е много продуктивно, когато педагозите разговарят с децата за натрупания от тях личен опит и за знанията и представите, формирани на тази основа.

8. *Цялостно учене.* Чрез осъществяването на проекти, децата се учат да работят по определена тема и започват да осъзнават факта, че отделните части/детайли се явяват отражение на цялостния облик на нещата.
9. *Ориентиране към децата.* Децата от предучилищна възраст се разглеждат като активни субекти и именно проектите създават предпоставки да проявят своите интереси, любознателност, да покажат личния си опит.
10. *Цялостно учене.* Работата по проекти оказва позитивно влияние върху сензорното, моторно, когнитивно, комуникативно, естетическо и социално развитие на малките деца. Освен това се стимулират техните умствени способности, уменията за абстракция и образуване на понятия. В процеса на усвояване на знания за заобикалящия ги свят у тях се формират редица компетентности. Най-значим е приносът на проектите с емоционалния заряд, който те крият в себе си, и съдействат за стимулиране на позитивните страни на детската личност.

В горепосочените педагогически принципи се отразява взаимовръзката между ученето и работата по проекти на децата от предучилищна възраст. Работата по проекти, с всичките характеристики и специфични особености, доказва своя ценен принос както за подготовката на децата за училище, така също и за подготовката им за бъдещия живот.

Литература

- Der Bayerische Bildungs-** und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung, München, 2003, ISBN 9787-3-589-24794-3.
- Frey, K. 1996:** Die Projektmethode, Weinheim, Deutschland, ISBN 3-407-25179-3.
- Knauf, T.:** Projekte in der Reggio-Pädagogik. In: PÄD Forum, Deutschland, H.3/2001, ISSN: 1430-5399.
- Lehrplan** für die Kindergartenstufe des Kantons Zürich, Zürich, 2008, ISBN 978-3-03713-325-5.
- Rahmenplan** für Bildung und Erziehung im Elementarbereich, Bremen, 2004.
- Textor, M.:** Projektarbeit im Kindergarten. Planung, Durchführung, Nachbereitung. Verlag: Books on Demand, GmbH, Norderstedt, 2005, ISBN 978-3-8334-2913-2.
- Ullrich, W., F. Brockschnieder:** Reggio-Pädagogik im Kindergarten, Freiburg, Basel, Wien, 2001, ISBN 3-451-27-503-1.

ИЗОБРАЗИТЕЛНОТО ИЗКУСТВО В СВЕТЛИНАТА НА УНИВЕРСИТЕТСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Доц. д-р Даниела Маркова

ART IN THE LIGHT OF THE UNIVERSITY EDUCATION

Daniela Markova, PhD, Assoc. Prof.

The article considers the relationship art-spirituality-education. Some problems are concerned, as well as the role of art in the education, the opportunities for spiritual development by art. The manner in which the Fine Arts are used in education needs reconsideration and some possibilities are offered for perfecting the process of art education.

Няма съмнение, че изкуството е сфера, която се докосва пряко до душевността ни и колко жалко е, че то не разполага със силата да има смисъл от гледна точка на нашия ежедневен, прагматично насочен живот. Понякога си мисля, че най-важните неща, касаещи същността ни, някак си остават на заден план в образованието и ако трябва да съм напълно честна, трябва да призная, че много от това, с което съм се занимавала в процеса на обучение, изобщо не е имало съществено значение – съществувала е само някаква запълненост, натрапена от реда на нещата. В предговора си към книга за изкуството на медитацията, К. Ишъруд (Ишъруд: 1997, с. 17) представя един разговор като предизвикателство, отправено по най-простия възможен начин към тези, които биха искали да бъдат изразители на духовността и които се стремят тя да не остане само на думи. Той описва група хора, събрали се, за да обсъдят въпроси за същността на духовния живот. Те говорили дълго и красноречиво и най-накрая, когато и последният от тях вече завършил обсъждането, едно момче, развълнувано от разговора, възкликва спонтанно: „Но ако всичко това е вярно, тогава защо въобще се занимаваме с други неща?“, като с този въпрос ги оставя безмълвни.

Картината, която науката дава за действителността, а съответно и картината, представена от образованието, е непълна, защото остава без внимание, без отговор всичко наистина близко на нашата душа, което има истинско значение за нас. Така е устроен човешкият живот – живеем във видимо материален свят, вкоренените нагласи е прието да се смятат за разумни и това е една почти невротична увереност, че

този начин на устройство на обществото със съответния му наложен научен модел е правилният. Придобиват се познания за норми, правила, езици, не и за азбуката на живота и за езика на света.

И все пак дали не би могло да се потърси начин за внасяне на по-голяма духовност в обучението, ако си признаем, че „образованието на нашите деца и дори идеалът за образования човек като разбираща, мислеща и творческа личност препуска към фатална раздяла с духовните стойности и го прави в темпо на паническо бягство от самия живот (...) а това, което виждаме с очите си, това, което чуваме (...) ни кара да се питаме дали отглеждаме и възпитаваме хора или само нещо подобно. (...) Съвременното образование създава системи от недокосващо се познание – право, линейно, безчувствено. За какво обединяване може да се говори, когато взаимовръзките са само по права линия с изгодата и ползата, а най-здравата връзка, тази на разбирането, не се забелязва и на хоризонта. Чертите, с които духовното израстване се оценява като качествена и некачествена стока, са навсякъде и хроничното спиране на всеки импулс осигурява само хронични болести и хронично разочарование. (...) Когато започнаха да пресмятат как да изхвърлят Изкуството от Образованието, за да им излезе поевтино, нашите велики образователни специалисти не предвидиха, че цялата им сметка е на загуба. Без изкуство не само децата ни са поразени, без децата в изкуството е поразена публиката ни, без публика са поразени творците, без творци – нацията“ (Димова: 2006).

Създаването на психически здраво, балансирано, творческо човешко същество никога не е било цел на което и да било общество. В света наоколо има малко неща, които да подкрепят такъв избор, а идеята за святост и извечен смисъл е изтласкана на заден план. Осъзнатият, пробуден човек няма да съответства на стандартните роли, предлагани от обществото. Ако идеите, подчинени на духовни цели, бъдат последвани от мнозинството, дали това общество няма веднага да изгуби своите устои?

Прагматичната реалност

Съвременното общество наред със своите постижения често води до обърканост и до надмощие на фактори, които не изхождат от признатите общочовешки духовни ценности и които лишават живота от истинско значение. Въпреки цялото си прехвалено уважение към индивидуалната свобода, към креативната личност, творческото усилие е заглушено от ориентации, имащи чисто прагматични подбуди. Въпре-

ки стремежа да се направят хората по-цялостни и така по-щастливи, на пътя им се изпречва една консуматорска система, която ги заставя да не си дават сметка за истинските стойности в живота. Стремежът да се следват висшите ценности не може да се наложи, нито да се продиктува от рестриктивни правила, а от зрелостта на личността, но за да може да се достигне такава зрелост, е необходимо духовните принципи в обществото да са все още живи, а не да се пренебрегват.

Обществото ни принуждава да посвещаваме себе си на възвеличаване на успеха и властта, материалните блага, техническия прогрес, то често дава път на най-повърхностните и безполезни аспекти на интелигентността. Действията се подчиняват на съревнованието, мотивират се от оценката. Живеем живота си в някаква наложена ни борба, устремена към материалното, в конкурентна среда – смесица от агресивност и егоизъм, потискаме истинските си стремежи към хармонично съществуване, обграждаме се с вещи и удобства, за да открием, че не ние живеем живота си, а той нас. Вгледаме ли се в него, ще видим, че не сме отделили време за важните неща и го запълваме с всичко друго, само не и с това, което ни носи спокойствие и хармония. Непрекъснатата заетост с маловажни неща, която ни изолира от природата, от нас самите, създава една нарастваща тревожност. Оказваме се нецялостни, разпънати в различни посоки, без поглед към вътрешния ни живот, без задълбочен поглед върху нещата около нас.

Изниква въпросът: в една лишена от духовно обучение култура как да внесем духовност в процеса на обучение? Не би ли могло изкуството да спомогне за образоването на душата, като така обогати ежедневието и поразшири дори с малко границите на съзнанието? Как би могло да се преосмисли понятието ни за образование, за да се образува не само ума, а и душата? Това означава да приемем, че животът не е такъв, какъвто изглежда, че се случват много повече неща от това да бъдеш материално удовлетворен. Тогава акцентът би могъл да се измести и да ни интересува повече каква е личността, която израства и се формира, отколкото какъв факт ѝ е известен. Така няма да се сблъскваме непрекъснато с фалшива ерудираност, зад която прозира невротичност. Резултатът ще бъде човек, който живее творчески и пълноценно. Това което изучава, ще бъде продиктувано от интерес, от необходимост на собствената му същност, а не от натиска на обществото. В противен случай съзнанието привиква с установени, чужди модели, които водят единствено до отегчение.

Съзнавам, че използването на понятия като „духовно“ и „съзнание“ трудно се приемат в тяхната сериозност от научната мисъл. Смя-

таме духовните стремежи за преимущество на духовните учители от миналото. В много случаи чисто духовните подтици и стремежи биват подценявани и пренебрегвани, дори не се забелязват. Децата следват примера – подхождат към всичко материалистично. Да бъдеш практичен означава да бъдеш невежо късоглед и тази късогледа представа е източник на мрачната страна на материализма в съвременния свят.

Ще цитирам казаното от Джон Гатоу (без да изключвам спорните моменти в книгата му): „През 30-те години, прекарани в преподавателска дейност, съм забелязал един феномен: училищата и училищното образование са все по-неадекватни по отношение на сериозните аспекти на човешката дейност.“ (...) „Основните неща“ не са ни най-малко основни за обществото, което сме създали“ (Гатоу: 2010, с. 52, 55). Вероятно подобно наблюдение кара Ортега-и-Гасет да определи педагогиката като „дисциплина на неискреността, която ни приучава да не осъзнаваме интимната си същност“, като цитира думите на Гьоте „Омразно ми е всичко, което само ме образова, без да насърчи и одухотвори дейността ми“ (Ортега-и-Гасет: 1984, с. 75, 77).

Подобна е и констатацията на Толстой: „Учим хората на множество знания, които не са свързани с нищо. И всички остават без единство, с разпокъсани знания и смятат, че това е придобивка.“ (Толстой: 1994, с. 198).

Не би могло да се твърди, че образованието заради приетия материалистичен модел на разбиране на света е тесногръдо и ограничено и изключва духовното. Но в преимуществената си част е съсредоточено върху развитието на когнитивните, интелектуални умения. То е пристрастено към фактите, към натрупването на все повече информация и придобиването на обширни знания. Според преобладаващия светоглед като по-висша разновидност на интелекта са считани аналитичните способности, възможностите на паметта, но трябва да си дадем сметка, че паметта е механична. Като се има предвид, че обемът на информация нараства с бързи темпове, налага се въпросът дали програмите, които се основават предимно на предаване на този голям обем информация, могат да са адекватни на необходимостта да се подготвят студентите да разберат целия процес на живота. Механично запаметената информация не се осмисля и това запаметяване може да е толкова префинено, че да остави впечатлението, че същността е усвоена. Така механично и автоматично се запаметяват научното знание, поезията, дори моралът, начинът, по който да се чувства и вижда. Когато нещата се преживеят и почувстват, те стават собствена истина. Но с пренебрегването на чувства-

та, със сковаването на въображението, с оставянето на вътрешния живот сам на себе си се пропуска нещо съществено за личността.

Основна мотивация на образованието е овладяването на професионални знания и умения за постигане на добри резултати, което да осигури добра позиция, добра професионална реализация и тези интереси няма как да не отведат до известно комерсиализиране на мисленето. Друга мотивация е почувстването, преживяването и осъзнаването на нещата, които ни заобикалят, за да се достигне до познанието, до извечната мъдрост, която дава опитност как да се приемат нещата от живота, като се внася хармония и позитивизъм в него и как да се направи най-верният и искрен избор, водещ до развитие на личността.

Макар че се говори за нов вид грамотност – емоционална и духовна интелигентност, чисто човешките ценности често се пренебрегват, отхвърлят се наследените духовни идеи. Противопоставяме се на духовните истини, вместо да подложим на съмнение стойността на нашите реакции спрямо това, което ни заобикаля. Следва се утвърден модел на възприемане и рядко си задаваме въпроса защо обясненията на реалността се разминават с това, което понякога интуитивно чувстваме.

Същевременно някои схващания в областта на образованието се поставят под съмнение. Търсят се различни образователни модели, включващи различни светогледи и знания, освободени от догми, насочени към това как да се мисли, а не какво. Вниманието се насочва към образоването на личността като цяло. Все по-обхватно е разбирането за интелигентността, за природата на съзнанието, за заложените в човека потенциал, което традиционните образователни програми трябва да догонят. Каквото и да е образованието, то трябва да подкрепя уникалността в личността, не конформизма, да спомага за откриването или преоткриването на ценностите, да насърчава човешката чувствителност, да дава нов поглед към нещата. Не е пресилено да се каже, че начинът, по който съществуваме, зависи от начина, по който гледаме на света.

Редица умения и опит са безполезни без духовна насоченост. Обучението трябва да включва разбирането за взаимовръзката естетическо-етическо, за ролята на себепознанието чрез творчество. В противен случай вътрешният механизъм, който поддържа хората по пътя на ценностите, ще бъде потиснат. Изучаването на някои дисциплини е само част от образованието, има обширна област в живота, на която образованието е длъжник. Негова задача е наред с даването на познание в различни сфери, да се концентрира върху действително сериозните екзистенциални проблеми.

Изобразителното изкуство като духовна активност

Въпросът за това професионалното образование да не се разглежда само като процес на получаване на навици и умения, а да се види в него средство за достигане от човека на неговото висше предназначение, за осъзнаване на висшите му потребности и за самоактуализация е поставен от Е. Маслоу, който определя самоактуализацията като пълно използване на талантите, способностите, възможностите. Към характеристиките на самоактуализираната личност той включва „по-ефективно възприемане на реалността“, „постоянна свежест на оценки“, „автономия, независимост от култура и среда“, „опит с висшите състояния на съзнанието“ (Маслоу: 2010). Твърди, че „училищата трябва да съществуват, за да помагат на хората да погледнат вътре в себе си и да развият от това познание ценностна система“ (Маслоу: 2010, с. 613).

Маслоу отбелязва важността на интензивната стимулация на физическите усещания в преживявания, които често се предизвикват от природната красота, изкуството, и насочва към мисълта, че обучението по изкуство е важно допълнение на традиционното когнитивно ориентирано образование, като чувствено ориентираните учебни предмети изискват активно въвличане, което може да бъде включено във всички форми на образование. Според него в обучението чрез творчество (няма предвид достиженията) са заложили големи възможности. То може да бъде полезно не само за подготовката на хората за творчески професии или за създаване на произведения на изкуството, а и за създаване на пълноценна личност, може да допринесе за личностното израстване. „Ако искаме нашите деца да станат по-човечни, за да актуализират всичко, заложило в тях, ще стане ясно, че единственият способ на обучение, който като че ли се опитва да се приближи към достигането на тези цели, се явява обучението чрез творчество“ (Маслоу: 1999, с. 69).

Изкуството може да помогне да се преодолеят редица фиксирани, вкоренени възприятия, тъй като винаги се изправя срещу закостенелите схващания и разбирания. То е противоположното на рутината и обичайното мислене в една посока. Размества обичайния хоризонт пред нас, разширява нашите собствени граници, допълва живота и го прави пълноценен. Да твориш означава частично или изцяло да скъсаш с начина, по който нормално „функционираш“, с начина, по който обичайно „виждаш“. В това състояние няма конкуренция, няма агресия, противопоставяне, излишна амбиция. Това състояние е възможност да притихнем, да се вгледаме, да се усетим какво виждаме, какво чувстваме, то ни дава поглед към съставките на нашето същество – безпокойство, страх, или радост...

Изкуството спомага да се пречистят сетивата. То е фокусиране върху духа, върху това, което лежи скрито зад думите, върху вътрешното съдържание, осветлява мисли, усещания, чувства. Изкуството е духовна дейност, изпълнява една от духовните функции на човечеството и резултатите и ползата от него не могат да се мерят с никакви материални стойности. В известен смисъл то е история на човешкия дух. Това е причината някои художествени произведения да имат непреходен смисъл, защото прозренията, представени, материализирани чрез тях, са свързани с всевечни същности. Не по-малка полза то има за духовното здраве. Помогнало е на много хора да зърнат природата на своите собствени чувства и усещания, като по този начин изпълнява част от своите терапевтични функции.

Признавайки необходимостта от запазване на целостта на личността в нашето време на разпадане и насилие, духовното начало е жизненоважен фактор за оцеляване. Изкуството може да влезе в ролята си на пазител на духа и да бъде използвано като способ за духовно преживяване и така да подхранва и обогатява образованието.

Изобразителното изкуство и културата на сетивата

Изводите от изследвания на неврофизиологичните промени у децата през последните години насочват към установяване на намаляване на средната сензорна чувствителност и на способността да се получава информация от заобикалящия свят. Би могло да се каже, че мисленето с образи има известно предимство пред мисленето с думи. Изследванията недвусмислено показват, че деца, които имат капацитет да създават образи и картини във вътрешния си свят, по-рядко проявяват агресия, а при сблъсък с нея те са в състояние да предложат алтернативни решения. За да се осъществи цялостно развитие, са необходими определени сетивни въздействия – силна емоционална основа, върху която да се градят обучението, емоционалната интелигентност, духовната интелигентност и съответстващото им емоционално и духовно здраве. В този смисъл общуването с изкуството е необходимо не само като някакво формално допълнение.

Трябва да признаем, че много от проблемите на личността произтичат от загубената хармония между човек и природа, между интелект и емоция. Здравето е дълбоко свързано със състоянието на ума и начина на съществуване. Когато личността стане интегрирана и цялостна, се подобрява отношението на човека към света – по-пълно, творческо, без скованост, конвенционалност, изкуственост. Той става по-перцептивен. Възвръща потиснатата си чувствителност.

Изкуството би могло да спомогне да се възстанови хармонията, да се поставят хората в допир със собствените им чувства. То е длъжно да съхранява и поддържа емоционална страна на човешката природа.

Обезпокоителен аспект на съвременната цивилизация е пренебрегването на много от преживяванията, свързани с опознаването на собствената ни чувствителност. Пренебрегването или омаловажаването на чувствата е характерно за нашата култура. Образованието не помага достатъчно за изследване на измеренията на чувственото. Не може да се каже, че сме окуражавани да изследваме тези вътрешни територии. Някак си естествено се получава това елиминиране. Много от фините преживявания рядко могат да намерят място в сериозните обсъждания и кой би ни взел насериозно, ако се опитаме да ги споделим. Така те се пренебрегват, не им се обръща внимание и често в резултат на тази неосъзнатост престават дори да се изпитват. Повече сме насочени към гледането навън, отколкото навътре. Доведени сме дотам да изпитваме странно неудобство да погледнем навътре и да се задълбочим в тези нетрайни, маловажни, второстепенни от гледна точка на ежедневието неща, защото просто нашата културата не ни възпитава да им обръщаме внимание, не ни дава представа как да ги възприемаме. Тишината, празнотата от мисли, простото гледане на един предмет ни смущава, не знаем какво да очакваме, как и защо да го правим. Така срещу наблюдаването и съзерцанието изправяме всевъзможни шумове и динамични дейности. Да спрем погледа си задълго върху жилките на есенно листо като в една различна вселена е последното нещо, което бихме се осмелили да направим.

Още в ранна възраст на детето се налага изискването да говори разумно, да престане да фантазира, като интуитивните догадки не се вземат насериозно. Изобразителната му дейност най-често се въвежда в определени рамки – очакването за „правилна“ рисунка, внимание към резултата, не толкова към самия процес. Предложения като това – да осъзнаят какво чувстват, да се задълбочат в чувствата, своите и на другите, да си представят нещо, изглеждат маловажни, а когато не им се обръща внимание и се пренебрегват, те престават да се забелязват. Получава се същото като с творческите способности – ако не се забележат в детето отрано, ако не се поощряват, те просто не се развиват. Идеята за вглъбяване в себе си, за съсредоточаване, осъзнаване и изразяване по някакъв начин на усещанията ни не изглежда особено смислена. Освен за изкуството – свободно от правила, норми, закони.

Изкуството позволява задълбочаване в различни емоционални състояния. То може да даде необходимия контекст или рамка, в която

да ги разберем, да ги превърне в благодатен жизнен опит, който ще подхранва не само естетическото възприемане.

Би трябвало да съществува равновесие между ума и емоциите, да не губим от вродените ни интуитивни творчески способности, които изграждат, съставляват немалка част от съкровената ни същност. Да уравновесим едностранчивото си рационално обучение, с което се смята, че реалността се изчерпва. Изкуството е пресечната точка между рационално и ирационално. Това е достатъчно основание за необходимостта от неговото по-силно присъствие в обучението и за поощряване както на разума, така и на интуицията в обучението.

Наша задача е да поддържаме равновесието, като обучението по изобразително изкуство започне от култура, от дисциплина на сетивата. Чувственият опит е основа на творческата способност – продължителното, осмислено, осъзнато наблюдаване, даващо детайлност на възприятието. Неслучайно се казва, че възможността да обучиш някого е свързана с умението да се задържи вниманието му. В този смисъл наблюдението, вниманието, виждането е обучение, въобразяването е също вид обучение.

Съвременната художествена практика

Анализирайки съвременното състояние на изкуството, може да се констатира твърде високо темпо на промяна на възгледи и естетически концепции. Духът на времето е различен и (макар и той самият временен) налага комуникация от нов тип, нов тип мислене. Интернет отваря вратите към един друг свят и това е светът на студентите днес. В основата на съвременните средства за комуникация са идеите, образите, символите. Масовата култура определя ценностите. Бързата комуникация, динамиката на ежедневието влияе върху изкуството. Има множество публики, стилове. Има много художествени събития, които търсят единствено зрелищното и те поощряват съответната публика. Изкуството в някои случаи започва да играе нова роля, придобива малко по-друга функция – то се превръща в още едно развлечение, още едно зрелище, още една игра, още едно предизвикателство. Надхвърлят се границите на т. нар. традиционна живопис, традиционна графика, традиционна скулптура. Появяват се нови, нетрадиционни форми, нови техники и материали. Създава се някаква особена полифоничност, един колкото стар, толкова и обновен език, съчетаващ множество силни въздействия – образ, слово, текст, музика. Вниманието е насочено предимно към изразните средства с цел да се постигне максимална екс-

пресивност на изображението и да се въздейства на зрителя, като понякога това въздействие е твърде агресивно. На преден план излиза оригиналността на творческата идея, нейното своеобразие. Невероятните творчески хрумвания показват едно – има висок професионализъм, като конкуренцията в областта на създаването на образи е голяма.

Информацията е като лавина и понякога е отчайващо объркваща и неподредена. Разумно е да се вземе това, което е подчинено на определени естетически критерии и би било полезно за развитието.

Всичко това изисква формирането на качества, които студентите да придобият по време на обучението си, като едно по-модерно мислене и една по-голяма будност по отношение на това да могат в различните ситуации да изберат най-подходящите изразни средства. Това означава да притежават добра информация за различните възможни пътища и средства, а те наистина са много. Трудно е да бъдеш универсално подготвен и да владееш в еднаква степен различните средства за визуализиране на дадена идея. Но наред с получаването на сръчност не е ли също така важно състоянието на съзнанието, промяната на обичайния поглед, възможността за себеизразяване и за проява на креативност? Да бъдеш осъзнат за това, че има различни културни перспективи, че посоките на развитие са много и за това, че в изкуството верните отговори могат да бъдат много. Тенденциите за търсене на нови материали, нови изразни средства трябва да се вземат под внимание, за да не останат студентите встрани от световната художествена практика. Тук не става въпрос за така изтощителното и безконтролно въображение или за следване на непонятни идеи, просто съвременното изисква познаване на различните изобразителни езици. Това би дало и повече възможности за избор. Нужен е правилен подбор на ценностното, порядък, който да съвмести новото с утвърдените ценности в изкуството и в живота.

Образованието не може да остане безучастно. То трябва да отдели внимание на многообразните феномени в областта на изкуството. Не би било лесно – да се съхрани традицията, даваща една добра основа от познания и сръчност, свързани с класическото разбиране за изкуството, и същевременно да се обогати, разшири, осъвремени виждането за художествения образ. Обучението по изобразително изкуство не трябва да се ограничава до получаване на технически умения. Изобразителните сръчности са основа, но върху тази основа се надгражда способността да се мисли, да се чувства.

Системата на художественото образование повтаря и утвърждава опита на хилядолетните традиции в областта на изкуството. Това са фор-

ми, предавани неизменно по традиция, които дават добра грамотност, но същевременно, ако се премине границата на тяхната полза, носят риск да внесат закостенялост, шаблонност, рутината. Обучението следва наложени във времето правила, валидни за една или друга гилдия, като пренебрегва движението на идеите в глобален мащаб и по-бавно отчита необходимостите на обществото, обусловени от все по-бързите промени в комуникацията. Налага се необходимостта да се прецени внимателно какво да се промени в учебния процес и по какъв начин.

Натуралистичното наподобяване е нещо необходимо, но ако се движи по повърхността на нещата, ще е по-малко полезно от рисунки, които дори неумели, са искрени, резултат от собствено търсене, породени от лично преживяване. Има риск от самоцелно усъвършенстване на сръчността. Не бих се изправила срещу значимостта и сериозността на т. нар. учебен етюд, стига, разбира се, да не е доминиращ. Необходимо е обучението да хвърли поглед извън пределите на традиционното изобразяване на натурата, за да не се получава сковаване в една гледна точка. Така и мисленето на студента, решил да стане творец, ще бъде по-близо до космополитното, отколкото до регионалното, а творческите задачи ще се разглеждат от различни гледни точки, в много аспекти, като се търсят алтернативни решения. Разбира се, че за това се изисква усилие не толкова за проявяване на сръчността на ръката, колкото на мисълта, а и не на последно място да се обърне внимание на това какво се чувства.

Изложеното дотук навежда на мисълта за необходимостта да се акцентира на мисленето и чувстването, на развиването на уменията да се наблюдава и да се гледа.

Умението „да виждаш“

Внимателното, концентрирано гледане и наблюдаване е феномен. Чрез него се вниква и в незримите аспекти на нещата, които ни заобикалят, като така се получава същностно знание за битието. Да рисуваш един или друг обект е само повод да видиш образи. Може да се види повече, отколкото действителността на пръв поглед представя, но за това са необходими дисциплина и възпитание на сетивата.

Гледането на света „с очите на художник“ прави възможна всяка духовна активност. Умението „да виждаш“ разчита на гледане, различно от обикновеното гледане. Смята се, че художникът е окото, което вижда повече от останалите. В създаденото от него се претворяват и проявяват зримо незабележимите с просто око същности, основани на хармония, дисхармония и т. н. Изкуството понякога показва колко

всъщност са обикновени нещата, които вижда художникът. Запазил своето детско благоговееие към света, той вижда „рисунката“ в пукнатина в стената и тази „рисунок“ предизвиква у него същото удивление, което предизвиква музейната творба у зрителя.

Да виждаш като художник е способност, която не е непременно свързана с владееие на технически сръчности. Може да се прояви креативност във всяка една сфера, може да се гледа с поетичи очи и без да се създаде стихотворение или картина.

Приемайки твърдението на Джон Лок, че „няма нищо в духа, което да не е минало през сетивата“, разгледани в светлината на Аристотеловото виждане, че „знанието е възприятие“ и от позицията на Ницше, че „човек е длъжен да се научи да вижда, за да има възможност да разбере“ – възприятието, сетивният опит може да се поставят в основата на всяко познание. Ако се изхожда от идеята, че чувственият опит се явява начало на всяко познание, и по-конкретно на естетическото познание, би следвало да се обърне внимание как се наблюдават и гледат нещата.

Знае се, че знанието предхожда виждането, това е предварителното знание, основано на опитност, представи, нагласи, убеждения. В творческия процес често е необходимо да се подхожда към наблюдаваните обекти непредубедено, с определена „невинност на окото“, и на тази възможност да се освежат възприятията би могло да се обърне внимание. Обучението може да включи двете начала – интелекта и възприятията. Не е маловажна задача да се формира опит относно богатството на сетивните данни – цветове, форми, линии, които представят един различен свят – трептящ, многолик, тайнствен и по-малко сив.

Обучението не е просто даване на сръчност – то е начин на възпитаване на виждането на света и в този смисъл по-важно е формирането на начина на мислене, отколкото на различни технически сръчности. Учебният процес би могъл да се разшири и обогати с творчески задачи от приложно-експериментален характер – рисуване на вариации на обектите; метаморфози; трансформация; деформация; акцентирание на възможностите на експресията; търсене на визуален еквивалент на подсъзнателното. Обучението може да включи обучение по художествено мислене, обучение на способността за наблюдаване и съзерцание в процеса на изучаване на видимото. Изострянето на сетивата чрез творческия процес може да послужи за мост от материалното към духовното. Разбира се, че студентът трябва да направи своя избор в съответствие със собствената си природа. Но за да направи това, той трябва да се изправи срещу тази природа и да я изследва. Той трябва да култивира и

усъвършенства уменията си за себеизразяване, да запази и развие своята чувствителност, защото точно тя ще бъде неговата сила като творец.

Ако искаме да внесем повече духовност в обучението, ще трябва да се обърне повече внимание на изглеждащите маловажни способности – да съзерцаваш, да наблюдаваш, да чувстваш. Това не е нещо езотерично или мистично, това е друг вид разумност. Всичко е въпрос на осъзнаване и трениране (ясно може да се види как, посвещавайки се на объркаността и гнева например, ги овладяваме до съвършенство). Тази особена чувствителност може да се обучава и да се възстановява с помощта на различни методики и средства на обучение за развиване на креативността, включващи релаксация, медитация, визуализация, развиване на интуитивни хрумвания, осмисляне и осъзнаване на сетивни усещания. Всички похвати, които спомагат за развиването на сензорната чувствителност, за повишаването на сензитивността към външната и към вътрешната действителност, могат да бъдат приложени. В настоящото изложение се представят по-общии идеи, конкретните насоки за развиване на сетивните възприятия в творческия процес биха могли да бъдат предмет на една бъдеща разработка.

Академичният дух иска свободни хора, творци (в мисленето си, не само в създаването на определен продукт), проявяващи своята индивидуалност и оригиналност. Духът на Университета е както в съхраняването на знанията, предадени от светлите умове на човечеството, така също и в непрекъснатия стремеж за тяхното обновяване и актуализиране. Немаловажна част от функциите на Университета е да бъде духовна среда за изграждане на студентите, да отваря очите им за красивото, защо не и за сакралното в света.

Литература

- Гатоу, Д. Загъпяване. Скритата цел на държавното образование. „Изток-Запад“, С., 2010, ISBN 9789543217724.
- Димова, А. Изкуството на образованието (онлайн ресурс) LiterNet, № 12 (85), 2006, http://litenet.bg/publish17/al_dimova/izkustvoto.htm, ISSN 1312-2282.
- Ишъруд, К. Предговор. – В: Вивекананда, Изкуството на медитацията. ИК „Кибеа“, С., 1997, ISBN 954474102X, 9789544741020.
- Маслоу, А. Дальние пределы человеческой психики. „Евразия“, Спб., 1999, ISBN 5-8071-0018-2.
- Маслоу, Е. Мотивация и личность. ИК „Кибеа“, С., 2010, ISBN 9544742484. Ортега-и-Гасет, Х. Эстетически есета. „Наука и искусство“, С., 1984.
- Рисуването. Образователни и творчески аспекти. Сборник. „Панорама“, С., 2002, ISBN 954-9655-21-0.
- Толстой, Л. Дневници. „Народна култура“, С., 1994, ISBN: 954-04-0092-9.

БЕЗЗАГУБНИЯТ МЕТОД НА Д-Р ТОМАС ГОРДЪН – АЛТЕРНАТИВНА ТЕХНОЛОГИЯ ЗА ВЪЗПИТАНИЕ НА ДЕТЕТО

Доц. д-р Елена Събева

NO-LOSE CONFLICT RESOLUTION METHOD OF DR. THOMAS GORDON –
ALTERNATIVE TECHNOLOGY FOR EDUCATION OF THE CHILD

Elena Sabeva, PhD, Assoc. Prof.

In this paper the subject of analysis is „the No-Lose Conflict Resolution method“, which is connected with the name of Dr. Thomas Gordon and the program created by him – Parent effectiveness training (P.E.T.). Poor popularity of the method in Bulgaria, and the needs of the modern sociocultural situation of innovating educational technologies are the basis for presentation of the lossless method as essence, technology and prerequisites. Confirmed the thesis that the No-Lose Conflict Resolution method has been successfully applied as alternative to the established traditional authoritarian and extreme liberal methods for education of the child.

Беззагубният метод е понятие, което се свързва с името на д-р Томас Гордън (1918 – 2002) и със създадената от него програма „Трениране на успешни родители“ (ТУР) или Parent effectiveness training (P.E.T).

Основанията за изучаване и анализ на беззагубния метод се съдържат, от една страна, в преимуществата на самата програма и в заинтригуващото наименование на метода, и от друга – в необходимостта от проучане на алтернативни технологии за възпитание, отговарящи на потребностите на постоянно променящия се социум.

Програмата ТУР носи демократичния дух на времето и е в отговор на изискванията на съвременната социална ситуация за отказ от постоянните претенции за власт над детето и за преосмисляне оценките за лошото му поведение. Програмата казва НЕ на властовите отношения между възрастен и дете, на наградите и наказанията като традиционно средство за контролиране на поведението на детето и ДА на сътрудничеството и самодисциплината. Това е програма, залагаща на автономността и отговорността у човека – качества с приоритетно значение в днешния, изпълнен с противоречия и рискове свят. Обучението по тази програма прави възможен прехода от автономност към сътрудничество като педагогически приоритетна и социално

детерминирана възпитателна цел. Предвид посочените характеристики, програмата ТУР буди интерес, който мотивира презентирането и анализа на беззагубния метод като цел на настоящото изследване. Целта изисква първоначално да се рамкират предизвикателствата на съвременния свят, обуславящи и необходимостта от проучването на алтернативни възпитателни технологии.

Съвременният свят – свят на противоречия и предизвикателства

Съвременният свят е свят на промяна, която като част от еволюционните процеси е неизбежна. Познавайки се на мъдростта на древния философ Хераклит, че „всяка промяна е противоречива“, то логично е да се твърди, че съвременната действителност ни предлага повече предизвикателства и съответно повече рискове. Думата „предизвикателство“ се тълкува като „неоправдана постъпка, която има за цел да разсърди и възбуди конфликт“ (Български тълковен речник, 1976). Тъй като подобно тълкуване се разминава с целите на настоящото изследване, се търси неин синоним. Синоним на думата „предизвикателство“ е „провокация“, която в случая се третира в позитивен аспект, като един вид покана за размисъл, за дискусия. Предизвикателството, разбирано по-скоро като осъзната необходимост за промяна.

Следователно, коментирайки света в аспект на промяна, визираме иновативните му характеристики, една от които е **глобализацията**.

Глобализирането на света, свързано с интензивни процеси на интеграция на всички нива, има своите недостатъци и предимства. Глобализацията не е ограничен феномен. Тя протича на равнище индивид, общество, институция и държава. Тя отваря света и позволява на хората да погледнат далеч от своите домове. И в основата на тези преобразувания стоят съвременните информационни технологии – микропроцесори и компютри, интернет, сателитна връзка и т.н. Днес световната мрежа интернет е тази, която осигурява лесен достъп до световното знание и дава възможност за глобална комуникация. Все по-нарастващата географска и социална мобилност среща хора с различни култури и ценности. Наблюдаваната социална диверсификация предизвиква не само промяна на ценности, но обуславя и така наречената „ценностна дифузия“ (Waibel: 2011, с. 141). Смята се, че ако преди животът е бил ясно структуриран и регулиран от общите норми на едно затворено и строго регламентирано общество, то днес с глобализирането на обществото и с промяната на ценностите много неща се възприемат за относителни. Във всички области на живота се размиват границите на разрешеното и на неразрешеното. В една такава

среда е трудно да се определят ценностните приоритети, които да улеснят насочването на възпитателните процеси. Анализът на ситуацията кара някои автори да твърдят, че „опасността идва не от смяната на ценностите, която се разбира от само себе си, а от възникващото чувство, че всички ценности са заменими и е все едно какви са“ (Waibel: 2011, с. 142). Проблемът е в negliжираното отношение на повечето хора към проблема за човешките ценности. Определено може да се твърди, че липсата на ценностни приоритети води до повърхностни и временни форми на човешко поведение, ориентирани по-скоро към лесното и хедонистичното, отколкото към смисленото и ценното в живота. В тази връзка процесите на глобализация и породената от тях „ценностна дифузия“ могат да доведат до **масовизация**, обединяваща хората от повърхността на живота, т.е. тези, които се оставят на течението, хора без ясна ориентация и изградена собствена позиция. Тенденцията към масовизация се подкрепя и от **медиализацията**, чиито процеси се свързват с ориентирането на масмедииите към широката публика, към потребностите на пазара. Образно казано, това означава кратък текст, повече картина, сензационни заглавия и теми, удовлетворяващи посредствеността. И всичко това заради по-голямата продажба и съответно по-високата печалба. Така масмедииите стават масова стока и се превръщат в атракция за бизнеса (пак там).

Медиализацията засяга в не малка степен и децата. Телевизията, компютърните игри, сърфирането в интернет често стават проблематични не само в съдържателен аспект, но и като средство за интелектуално и личностно развитие. Констатира се, че заниманията с медии е особено деликатно, тъй като в тях се инвестира много време, а същевременно детето привиква на пасивно житейско поведение, съчетаващо лесното с приятното. Предполага се, че в такава обстановка човек се ориентира повече към външното, към блясъка, консуматорството и пасивността, отколкото към вътрешната същност на човека, към ценности и перспектива на развитие. Подобен житейски подход затруднява процесите на търсене и намиране на себе си, което дава сериозен отпечатък върху развитието на личността.

Не малко предизвикателство днес са и **ускорените темпове на живот**. По-бързите превозни средства, по-краткотрайната почивка, недостатъчното време за ефективно общуване, за размисъл и рефлексия са част от динамичната картина на съвременния живот. Парадоксът е, че хората днес имат фактически по-дълъг живот на разположение в сравнение с преди, но времето им почти никога не стига. Хектиката доминира не само по време на работа, но дори и по време на отпуск.

Цялата тази житейска картина усложнява процесите на възпитание и развитие на детето. Споменатите дотук характеристики в развитието на съвременния социум като масовизация, медиализация, ускорени темпове на живот водят и до **деперсонализация** (Waibel: 2011). Деперсонализацията прави човек да се чувства предопределен и затворен, с недостатъчно лична свобода и съответно с ограничени възможности за поемане на отговорност към себе си и към другите. С други думи деперсонализацията е отнемане на усещането за личност, явление, противостоящо на стремежите и нагласите на прогресивното човечество. Не би могъл да се пренебрегне фактът, че развитието на личността като перспектива винаги има пред себе си алтернатива. Глобализацията и свързаните с нея процеси на социално многообразие, на нарастваща свобода на избор имат и своето позитивно измерение, което означава утвърждаване на различията между хората, акцентирайки на индивидуалността на човека и на сътрудничеството в социалните взаимоотношения. В този контекст социалният сценарий на времето трансформира света в единство от многообразие.

Тогаво естествено се ражда и въпросът: Може ли да се твърди, че днес в света има повече индивидуализъм, т.е. по-голям избор, повече лични възможности? Отговорът е относителен: Зависи от гледната точка. Може да се твърди, че по-голямата мобилност на хората, повишаването на доходите, завишените изисквания – всичко това води до по-голям индивидуализъм. В социално-политически аспект промените в социума се свързват с процесите на демократизация, хуманизация, отговорност към световното образование и култура, стремеж към интеграция в общеевропейски мащаб и т.н. Логично е утвърденият демократичен принцип да води до пълно зачитане на индивидуалността на личността и нейното право на избор.

Следователно информационното общество е един нов начин на съществуване с нови правила на поведение, което изисква не послушна, а силна и автономна личност – личност, която умее да прави своя избор и да приема противоречията в живота като предизвикателство за развитие. Факт е, че в съвременния свят ключово място заема човешкият капитал, създаващ се по пътя на образованието.

Социалната детерминираност на образованието

Иновирането на системата на образование днес е поредното потвърждение на социалната значимост на образованието, чиито преобразувания не само рефлектират върху актуални социални отношения, но и определят характеристиките на бъдещето. В този смисъл образо-

ванието вече се третира като „институт на бъдещето“ (Карпова: 2004, с. 106). Следователно иновациите в образователната система са мотивирани от социалните трансформации като социална мобилност, нови информационни технологии, постоянно променящите се условия на живот и ценностни промени. В тази връзка съвременният социум поставя нови изисквания пред системата на образование. Ако преди образованието залагаше на базови знания и умения, то днес тази формула се допълва и с формиране на отношения и ценности. Следователно съвременните образователни промени отдават приоритетно значение на ценностите като двигател на общественото развитие. В основата на всички тези преобразувания стои промененото педагогическо мислене на съвременния детски учител, адресирано към търсене и проучване на алтернативни подходи и технологии за възпитание на детето, съответстващи на демократичния ход на общественото развитие и на бързопроменящите се социални условия на живот.

Сегашното разбиране за възпитанието отхвърля тезата за едностранно въздействие върху детето и залага на интеракцията и сътрудничеството между възпитатели и възпитаници. Това е причина субект-обектната парадигма да бъде заменена със субект-субектна, субект-личностна. Актуално и пряко кореспондиращо с потребностите на съвременното демократично общество е определението на Herrmann за „възпитанието като творческо сътворяване, още по-точно самотворение“, а целта на възпитанието той третира като „рефлексивно самоконституиране на субективността, а не изграждане на субекти“ (Escariu: 2002, с. 19) Така конструирано, възпитанието предполага процеса на „самоопределяне“ (детето да бъде себе си). Вече актуализирани, възпитателните цели се ориентират към създаване на условия за разгръщане на личността по посока на социално значими качества като автономност и сътрудничество при добрата воля на възпитаника. Трудно предсказуемото поведение на детето прави готовите рецепти за възпитание ненужни и неприложими. Необходим е индивидуален подход, който да помогне за привличане на детето като активен участник в педагогическите интеракции. Индивидуалният подход, в съчетание с възпитателна технология, съобразена с потребностите на детето, улеснява приобщаването му към обществените ценности, служещи за база в процеса на изграждане на свои такива.

Предвид взаимовръзката между възпитателните компоненти, актуализираната възпитателна цел предопределя и технологията на възпитание. Интерактивната същност на възпитанието води след себе си и интерактивни методи, стимулиращи активност и сътрудничество

между педагога и детето. Тук на преден план излиза въпросът за свободата и ограниченията във възпитанието. Знае се, че в демократичните общества приоритетна ценност е свободата на личността, която намира отражение и в начина на педагогическо общуване. Във възпитанието свободата се изразява в свобода на избор. Безспорно малкото дете няма достатъчно развита способност да взема решения и да се самоконтролира, но затова е възрастният, за да му помогне. Винаги когато се коментира свободата във възпитанието на детето, се стига и до въпроса за рамката на свобода. Границите са необходими както в житейски, така и в педагогически план. В живота човек постоянно се сблъсква с различен вид граници: физически, психически, времеви, пространствени. Самият живот също има граници. Чрез границите, в смисъл на ограничения, свободата не е невъзможна, а напротив – тя е точно определена. В този аспект границата се явява възможност за ориентация, за яснота, следователно и възможност за сигурност. Границите могат да се третират и като предизвикателство за преодоляване, като по този начин те спомагат за разгръщане на човешкия потенциал. Трябва да се признае, че в сферата на възпитание „границата“ в повечето случаи се отъждествява със „забрана“, която дума асоциира негативно отношение. Сравнявайки двете понятия, Ewa Maria Waibel (2011) отбелязва, че забраната е израз на авторитет, който акцентира на „НЕ“-то и по този начин възпрепятства развитието на детето. Важно е да се уточни, че за разлика от забраните, границите са необходими за ориентирането и за възпитаване на детето в ценности (Waibel: 2011). Следователно може да се заключи, че свободата се нуждае от граници. Отнесено към възпитанието, това означава, че то се нуждае от правила, но поднесени с любов и грижа от страна възпитателя.

Друг важен въпрос, очакващ отговор, е този за наградите и наказанията като традиционни методи за възпитание. Не само теорията, но и досегашната педагогическа практика потвърждават тезата, че забраните, принудите, наказанията и наградите са методи, целящи послушание на детето – ценност, оставена в миналото. Наблюденията показват, че наградите и наказанията постигат само временно послушание. Дори и успешно, наказанието променя само поведението, но не повлиява върху мотиви и ценности на личността. Истината е, че „колкото повече наказваш някого, толкова повече яд трупа той в себе си и толкова повече нараства „необходимостта“ от наказания“ (Кон: 2011, с. 42). Наградите и наказанията не възпитават, те манипулират поведението. Впечатляват изследвания, които сочат, че „често възнаграждаваните деца проявяват по-малко щедрост и сътрудничество, откол-

кото тези, които не са възнаграждавани (Fabes, Fultz, Eisenberg, May-Plumlee and Chistopher: 1989, Grusec: 1991), цитирано в (Кон: 2011, с. 49). Сура Харт и Виктория Ходсън (2012) също са привърженици на възпитание без употреба на заповеди и принуди, без награди и наказания. Според тях тези методи карат децата да правят нещо против волята си, както и „да действат заради наградите или за да избегнат наказанията, вместо да правят нещата, защото са важни за тях“.

Противно на очакванията, и днес не малък процент от педагозите и родителите разчитат на наградите и наказанията за контролиране на детското поведение. Всъщност контролът, в каквато и да е форма, дистанцира хората.

Както е видно, съвременното възпитание отхвърля насилието и диктовките като способности на педагогическо общуване и търси техни алтернативи. Проучвайки ефективни начини за създаване на учебна среда, д-р Маршал Розенберг се насочва към начин на комуникация „без виновни“, който е известен още като „ненасилствена комуникация“, или накратко ННК. (Харт & Ходсън: 2012). Видно е, че възпитанието се ориентира към хуманен тип общуване, осъществено чрез „езика на уважението“. Постава се ударение на уважението на личността на детето и съответно на неговата свобода и отговорност. Подобна тактика на общуване е и беззагубният метод на д-р Томас Гордън.

Същностни характеристики на беззагубния метод на д-р Томас Гордън

Беззагубният метод е само една малка част от технологията на д-р Т. Гордън за успешно родителство (вж. по-подробно Гордън: 2000). Беззагубният метод е алтернатива на закостенели и широко разпространени възпитателни практики, основаващи се на външни стимули за послушание. Методът е известен още като метод III, който ясно се разграничава от другите два метода: метод I – авторитарен метод, при който винаги възрастният (родител, педагог) печели, а детето – губи; метод II – либерален метод, при който възрастният губи, а детето печели. Както се подразбира от самото наименование, „беззагубният метод“ е този, при който няма губеща страна, т.е. всеки печели. Проучване в началото на прехода у нас констатира, че близо 93% от хората не вярват, че в една сделка е възможно и двете страни да печелят, т.е. не вярват на сътрудничеството. (Генов: 2004, с. 30). Този факт още повече мотивира изучаването на методи, възпитаващи толерантни отношения. Технологията е отворена и провокира откриването на най-доброто решение за отделния случай. Беззагубният метод предос-

тавя възможност на всеки от участниците да разреши по индивидуален начин проблема, което означава, че метод III предлага индивидуално решение, приемливо и за двете страни.

Характеристики на метода:

- **Беззагубният метод действа на мотивационно ниво.** Мотивационната сила се съдържа в действащия принцип за участие. Детето се чувства дейно, достатъчно активно, тъй като реално упражнява правото си на избор. Осъзнавайки позицията на активен участник, детето приема и оценява решението и за свое. Методът осигурява възможност на детето свободно да взема автономно решение в ситуация на сътрудничество. Изследванията показват, че „решенията, до които се стига посредством метод III, често са плод на самото дете“ (Гордън: 2000, с. 231).
- **Беззагубният метод открива по-качествено решение на проблема.** Методът предоставя свобода на участниците и не по-малко възможност за творчество. Търсенето на адекватно решение без натиск и принуда може да стимулира креативното мислене към новаторство и нетрадиционност. Вземането на решение не е само творчески акт, но и сериозно интелектуално упражнение на обмисляне на варианти. Определено може да се твърди, че беззагубният метод мобилизира едновременно мъдростта и творчеството на възрастни и на деца.
- **Беззагубният метод се основава на обичта и приемането между партньорите.** По своята същност методът е вид споразумение, което стимулира интеракциите в общуването. Съчетани с уважителен тон и с явно доверие на възрастния към детето, взаимоотношенията съдействат за трансформиране на конфликта в сближаване между участниците. Намирането на решение, приемливо и за двете страни, редуцира емоционалния вакуум и прави па-нататъшната комуникация по-открита и доверлива.
- **Беззагубният метод е безвластов метод.** Методът се базира на взаимноуважение, което включва както уважение към собствените си нужди, така и уважително отношение към решенията на другите. Метод III явно се дистанцира от властта, която ражда страх и негодувание, съпротива или подчиненост, ненужни никому в едно демократично общество.
- **Беззагубният метод е метод за успешно разрешаване на конфликти.** Методът подпомага извеждането и рамкирането

на същинския проблем, като създава предпоставки детето да осъзнае и прозре неговата същност. Логиката изисква преди намирането на решението проблемът да бъде конкретизиран и признат и от двете страни, каквато е една от основните стъпки в технологията. В мислите на хората конфликтът се свързва с категориите: победа-загуба, което означава, че ако единият е победил, другият е в позиция на губещ. Доказано е, че двуполусният начин на мислене не взема ефективни решения. Напротив равнопоставеността като основа за разрешаване на конфликти и за решаване на проблеми кара детето да се чувства пораснало и значимо. В този смисъл методът има и терапевтична функция, тъй като води до позитивна промяна в мисленето и в поведението на детето, съответно и за хармонизиране на отношенията му с другите. Чрез метод III конфликтите се избягват. В случай че възникне проблем, на него се гледа не като повод за битка, а като повод за търсене на решение, и то удовлетворяващо и двете страни. По-скоро тук не се иска разрешение, а се обявява желание: „Искам да направя нещо, ако то не противоречи на вашите планове“ (Гордън: 2000, с. 257).

Беззагубният метод не е:

- 1. Форма на семейно събрание.** Докато семейното събрание е предварително планирана форма и в него участват всички членове на семейството, то беззагубният метод се прилага в момент на възникване на проблема и в него участват само тези членове, които имат сблъсък на интереси. При него липсва предварително готов отговор, а той се формулира в интерактивните отношения между двете страни.
- 2. Компромис в смисъл на отстъпление.** Методът не е израз на родителска слабост. Прилагането му не насажда чувство на неудовлетвореност от постигането на по-малко от желаното. Всичко това зависи от нагласите на спорещите страни.
- 3. Колективно решение.** Колективното решение се взема по-трудно и изисква повече време. При беззагубния метод взетото решение не продуцира нов конфликт, както е например при метод I или метод II, и съответно не се нуждае от много време.

Технология

Включването на метод III в технологията на семейното възпитание се нуждае от предусловие. На детето трябва да му се обясни какво представлява този метод и каква е разликата с метод I и с метод II. Разбира се, този подход е неприложим при деца под 3-годишна възраст. (На детето трябва да му се обясни кратко и ясно, че съществува проблем и че желаят то да се включи в търсенето на решение. За целта се подбира момент, в който детето не е заето, за да откликне с нужното внимание.)

В структурата на метода се открояват 6 стъпки (Гордън: 2000):

• Първа стъпка

Първа стъпка има за цел да очертае проблема и да го конкретизира. Тя се приема за най-критична и съответно трудно осъществима. Една от трудностите е разграничаването на нуждата от решението. Например „детето иска да има собствена стая“. В случая „стаята“ е решение, а нуждата е потребността на детето от спокойствие и самостоятелност. За отделяне на нуждите от решението се използва умениято „активно слушане“. В случай че след неговото приложение, процесът няма развитие, може да се превключи на „аз-послание“. Следователно за успешното реализиране на беззагубния метод е необходимо и владение на уменията „активно слушане“ и „аз-послания“, които служат и за разсейване на емоционалното напрежение. Недопустимо е обаче да се допускат послания с подигравателен и повелителен характер.

• Втора стъпка

Целта на втора стъпка е генериране на възможни алтернативни решения. За да се подчертае равнопоставеността на партньорите и за да се засвидетелства уважително отношение към личността на детето, родителят подканя първо детето да предложи решения: „Какво бихме могли да направим?“ Под формата на „мозъчна атака“ се изстрелват различни отговори от страна на детето и родителя, които на този етап не са подложени на оценка. От съществено значение е родителят да не издава отношението си на приемане или отхвърляне на дадените от детето възможни решения. В случаите, когато и двамата родители участват в конфликта, всеки родител има право на самостоятелно становище. Обединеният родителски фронт не е задължителен.

• Трета стъпка

Целта на третата стъпка е оценка на алтернативните решения. Тази стъпка има подчертаваща оценъчна функция. Ако детето първоначално не може да се ориентира поради многото на брой решения, се тръгва към елиминиране на онези, които са по-малко приемливи.

Изискването тук е родителят да бъде максимално откровен по отношение на чувствата си. („Това решение нещо не ми харесва. Не го намирам за справедливо спрямо мен.“) (Гордън: 2000, с. 275)

• Четвърта стъпка

Целта на четвърта стъпка е определяне на най-приемливото решение. На пръв поглед това е решаващата стъпка и нейната позиция я прави да изглежда доста трудна. Успешното ѝ изпълнение зависи от протичането на предходните три стъпки. При обмисляне на крайното решение родителят не бива да възприема нито едно решение като финално („Смяташ ли, че това решение, ще реши проблема?“), докато се убеди, че партньорът поема ангажимент да приложи решението (Гордън: 2000, с. 272). По принцип при възникване на трудности процедурата позволява да се върне с една стъпка назад.

• Пета стъпка

Цел на пета стъпка е прилагане на взетото решение. При реализация на решението може да възникнат допълнителни въпроси, които да уточнят кой, какво, кога ще прави. Практиката показва, че след като окончателното решение е взето единодушно, допълнителните въпроси се решават по-лесно, стига да се подходи с нужното доверие. При констатиране на нарушена договореност родителят се конфронтира директно, изпращайки „аз-послания“ без обвинения, критики и заплахи.

• Шеста стъпка

Целта на шеста стъпка е проверка изпълнението на решението. Не е изключено решението да се окаже недостатъчно ефективно на практика. Възможно е детето да се е надценило или родителят по ред причини да не е изпълнил поетите си задължения. В случай че решението се оценява от някои от участниците за несправедливо, то е логична неговата промяна.

Условия за успешно прилагане на беззагубния метод:

- Владее на уменията „активно слушане“ и „аз-послание“;
- Стартиране с проблемите на детето, за да се формира позитивна нагласа у него към метода;
- Предварително установени правила за общуване;
- Създаване на атмосфера на доверие;
- Методът да не се прилага при сблъсък на ценности;
- Родителят да бъде готов и за промяна, и за проява на повече толерантност към себе си. (Приемането на себе си и себеуважението на родителя е условие за по-лесно преодоляване на конфликтите с децата.)

Досегашната практика показва, че беззагубният метод най-трудно се прилага към деца, които преди това са възпитавани чрез метод II, т.е. деца, които винаги са побеждавали в конфликта със своите родители. Колкото по-продължителен е периодът на ползване на метод II, толкова повече се усложнява внедряването на беззагубния метод. Навлязъл веднъж в живота на детето, методът помага и за решаване на конфликти между самите деца. Наблюденията показват, че при отсъствие на родителя децата много често прибегват към беззагубния метод, за да решат конфликта помежду си. Затова правилната позиция на родителя е да не се намесва в спора между деца. Оставяйки извън конфликта, родителят по-скоро помага на децата да пораснат, отколкото да ги прави зависими от себе си.

Изведените характеристики на беззагубния метод като същност, технология и условия за прилагане са достатъчно основание да се заключи, че този метод е една ефективно работеща алтернатива на традиционните авторитарни, както и на крайно либералните възпитателни технологии. Безспорно съмненията по повод на всяко ново нещо са свойствени за човека, още повече когато става въпрос за алтернативи на вече утвърдени в миналото и с традиции възпитателни методи. Както е видно от контекста на съвременната социална ситуация, иновациите са стимули на обществено развитие, още повече когато става въпрос за сферата на образованието. Факт е, че в днешното плуралистично време се случва човек да не знае какво иска и динамичният ход на събитията го приучава към поведение на временно съществуване. Дори и традициите не му казват вече какво трябва да прави. На този обществен фон се очаква системата от ценности да става все по-гъвкава и все по-малко „черно-бяла“. Предвид постоянно променящата се социална ситуация, няма смисъл да се изисква възгледите и ценностите на едно поколение да са задължителни за следващото, защото както пише Халил Гибран, „животът не се връща назад и не е спрял при вчерашния ден“.

Не е трудно да се констатира, че с всеки изминат ден животът обосновава нуждата от повече толерантност и по-малко контрол, рескрипции и проповеди във възпитанието на детето. Когато човек се замисли над въпроса „Кой е щастливият в едно възпитание, при което възрастният се самооценява за жертва, а детето никога не е почувствало свободата да бъде себе си?“ – тогава може би ще осъзнае смисъла и ползата от беззагубния метод.

Литература

- Генов, Ю.** Защо толкова малко успяваме? Изд. „Класика и Стил“, София, 2004, ISBN 954-9964-96-5.
- Гордън, Т.** Трениране на успешни родители. Прев. от англ. ез. ИК „Колибри“, 2000, ISBN 978-954-529-758-8.
- Карпова, Ю.** Введение в социологию инноватики. Учебное пособие, СПб Питер, 2004, ISBN 5-469-00132-6.
- Кон, Алфи** Митът за дисциплината. От послушание към сътрудничество. Прев. от англ. ез., София, 2011, ISBN 978-954-321-907-0.
- Харт, Сура и В. Ходсън** Езикът на уважението. Родители и деца. Прев. от англ. ез. ИК „Кръгзор“, София, 2012, ISBN 978-954-771-287-4.
- Ecarius, Jutta** Familienerziehung im historischen Wandel. Eine qualitative Studie über Erziehung und Erziehungen von drei Generationen. Leske/Buedrich, Opladen, 2002, ISBN 3-8100-3364-2.
- Waibel, E. 2011**, Erziehung zum Sinn-Sinn zum Erziehung. Grundlagen einer existenziellen Paedagogik. BRIGG Paedagogik, Verlag GmbH, Ausburg, S. 141, ISBN 978-3-87101-525-0.

СЪВРЕМЕННОТО ОБРАЗОВАНИЕ – УСЛОВИЕ ЗА КВАЛИФИКАЦИЯ НА ПЕДАГОЗИ ПРИ ВЪВЕЖДАНЕ НА ПОМОЩНИ СРЕДСТВА И ТЕХНОЛОГИИ ЗА ДЕЦА СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ

Доц. д-р Жана Янкова

CONTEMPORARY EDUCATION – A CONDITION FOR QUALIFICATION
OF TEACHERS IN THE IMPLEMENTATION OF ASSISTIVE DEVICES AND
TECHNOLOGIES FOR CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Zhana Yankova, PhD, Assoc. Prof.

University education is now oriented to input and output parameters to the learning outcomes set out in the knowledge, skills and competencies with the ability of the learner to demonstrate acquired in the public domain. In the construct of educational degrees „Bachelor“ and „Master“, students acquire knowledge, skills and competencies in area of the assistive technologies for children with special needs as part of a supportive environment in kindergarten and school.

Динамичните промени през последните години в обществено-икономическия живот очертават щрихите и на реални промени в образователната система. В отговор на Болонския процес и Европейското пространство за висше образование се поставят общи педагогически цели в контекста на новия образователен модел. За първи път в Лондонското комюнике се споменава за новия образователен модел „обучение, ориентирано към студента и базирано на постигнатите резултати“. Фокусът е насочен към обучаемия, към неговите индивидуални образователни потребности, за да може да отговори на съвременните изисквания на националния и европейски трудов пазар. Основен елемент на Европейското пространство за висше образование е ученето през целия живот, тъй като в Лисабонския договор образованието се дефинира като икономически и социален фактор за изграждане на Европа на познанието.

Целта на университетското образование днес е ориентирано към входящите и изходящите параметри, т.е. към резултатите от обучението, представени в знания, умения и компетенции със способността на

обучаемия да демонстрира придобитото след завършване на своето образование. „Постигнатите резултати на изхода на обучението са основните изграждащи блокове на Болонския пакет от образователни реформи“, гласи комюникето от срещата на министрите, отговарящи за висшето образование на страните, участнички в процеса Болоня от срещата им в Лондон през май 2007 г. Този нов методологически подход променя образователния модел, като отмества вниманието от преподавателя и насочва към конкретните резултати на обучаемия.

Университетското образование е свързано с прилагането на новия образователен модел, с разглеждане на резултатите от обучението на национално ниво, място и значението в практическото прилагане на Национална квалификационна рамка на Република България в контекста на Европейската квалификационна рамка за обучение през целия живот. Националната квалификационна рамка представлява обща система от пет основни взаимосвързани компонента, които съставляват отворен процес, обхващащ взаимодействието между:

- Образователно-квалификационните степени по нива, разписани в Режим на резултати от обучението – знания, умения и компетенции;
- Система за осигуряване и оценяване на качеството на обучението;
- Възможности за валидиране на неформалното обучение и самостоятелното учене;
- Фокус върху необходимостта от разработване на секторни квалификации с цел задълбочаване на връзката между придобитите квалификации и изисквания на пазара на труда;
- Осигуряването на прозрачност на тези квалификации в национален и международен мащаб. (Апостолова-Дамянова: 2012, с. 30)

Като продукт от подготовката на студентите са знанията, уменията и компетенциите, които трябва да се разглеждат като единство от три съставни части, както посочват И. Я. Лернер, В. В. Краевски, А. В. Хуторски:

- когнитивна, която включва педагогическите и специално предметните знания;
- операционално-технологична – владенето на методите, технологиите, способите за педагогическо взаимодействие, методите за обучение по конкретния учебен предмет;
- личностна-етическите и социални позиции и нагласи, черти на личността на специалиста. (Галеева: 2007)

Разглеждайки университетското образование като условие за квалификация на педагогическите кадри, е необходимо да посочим, че то е сложна система, в която се съчетават традиционните с иновативните елементи. За да отговори на съвременните изисквания, фокусът на университетското образование е насочен към обучаемите, за да могат да намират съвременни решения на своите образователни очаквания в системата за учене през целия живот, както и да получат адекватна подготовка за бъдещото си професионално, кариерно и личностно развитие. Подготовката на студентите е фокусирана в три посоки – общонаучна, психолого-педагогическа и методическа. В рамките на психолого-педагогическа подготовка се усъвършенства комуникативна компетентност, като се обогатяват познанията и опитът в областта на психолого-педагогическото общуване, педагогическата комуникация, педагогическата реторика и др. (Тоцева: 2009). Това става чрез изучаването на отделни учебни предмети като задължителни или избираеми, тренинги и практическа работа в реална среда.

В конструкта на университетското образование в учебните планове на образователно-квалификационните степени „бакалавър“ и „магистър“ от специалностите: „Педагогика“, „Предучилищна педагогика“, „Начална училищна педагогика“, „Социална педагогика“, чрез учебна дисциплина „Интеграция на деца със специални образователни потребности“ студентите получават знания, умения и компетенции за интегрираното обучение, приобщаващото образование, както и за помощните средства и технологии за деца и ученици със специални образователни потребности като част от подкрепящата среда в детската градина и училището.

Студентите от специалността „Специална педагогика“ получават знания, умения и компетенции по задължителните и избираемите учебни дисциплини за философията, политиката, постиженията и новостите в областта на специалното, интегрираното и приобщаващото образование на деца и ученици със специални образователни потребности, за приложните и технологични аспекти на обучението им, за характерните познавателни и личностни особености на децата и учениците с увреждания и техните образователни потребности.

Избираемата дисциплина „Асистиращи технологии за деца със специални образователни потребности“ цели да запознае студентите със съвременните помощни средства и технологии, които улесняват участието на децата и учениците със специални образователни потребности, включени в общообразователната среда, тъй като технологиите са отворили много врати за децата, и особено за децата с увреж-

дания в образователната система. Тематичното съдържание на дисциплината е конструирано: въведение, дефиниция, терминология, класификация, принципи и практики на асистирани технологии; Асистирани технологии и универсален дизайн; Оценка на комуникативните компетенции и функционалните умения при избор на подходяща асистирани технология; Нискотехнологични асистирани технологии; Високотехнологични асистирани технологии; Софтуерни продукти за алтернативна комуникация. Фокусът ни е насочен към подготовката и професионално-личностното развитие на бъдещия педагог в получаване на знания, умения и компетенции с използването на методите: учене чрез правене и преживяване; интерактивни методи; самостоятелна работа с практическа насоченост, което е добра основа за прилагане на усвоените теоретични знания в реалното педагогическо пространство.

При запознаването с дефиницията за помощните средства и технологии се визира определението на Световната здравна организация. Макар и да звучи общо, терминът „помощни технологии“ се „приема за всяко средство или съоръжение, което позволява на индивидите да изпълняват задачи, които не могат да изпълнят самостоятелно или улесняват начина и сигурността на изпълнението на дейността“.

В контекста на дефиницията се посочва и потенциалният диапазон на помощните технологии и средства, който е изключително широк и включва както високотехнологични (high-tech) помощни средства, така и нискотехнологични (low-tech) помощни средства, а това са адаптирани средства за писане, четене, изрязване и комуникация. (Янкова: 2011, с. 346)

Важен аспект в обучението на студентите е да получат знания за:

- Как помощните средства и технологии играят съществена роля в живота на децата и учениците със специални образователни потребности;
- Как помощта на помощните средства и технологии им дават възможността да общуват и взаимодействат със съучениците, учителите и родителите, което по друг начин може да се окаже невъзможно;
- Как могат да станат по-независими в детската градина, училището и семейството.

Европейският опит респондира с широкия спектър от помощни средства и технологии, които улесняват децата и учениците със специални образователни потребности и функционални затруднения в обучението им и дават възможност за равнопоставено участие в обра-

зователно-възпитателния процес. Помощните средства и технологии, класифицирани по функционални затруднения, са:

- зрение;
- слух;
- придвижване;
- мултисензорна стимулация;
- контрол на времето;
- организиране на програмата.

В зависимост от индивидуалните особености и обучителните затруднения на децата и учениците със специални образователни потребности помощните средства и технологии са за: писане; четене; математика; рисуване; общуване; изрязване; игра; самостоятелно обслужване.

В контекста на професионалната подготовка на бъдещия педагог е необходимо и запознаването с нормативните актове на национално, европейско и световно ниво, свързани с прилагане на помощните средства и технологии в образователно-възпитателния процес. Един от нормативните документи е Наредба № 1 от 23.01.2009 г. за обучението на деца и ученици със специални образователни потребности и/или с хронични заболявания на Министерството на образованието, младежта и науката, в които, чл. 7 т. 4, е посочено, че в „обучението на децата и учениците със специални образователни потребности се осигуряват специални учебно-технически средства и апаратура“, което е основание студентите да получат познания за най-новите технологии за деца и ученици със специални образователни потребности. (Наредба №1, 2009) Защото в сферата на образователно-възпитателния процес помощните средства и технологии са необходими, тъй като чрез тях децата и учениците със специални образователни потребности могат да реализират своя потенциал по същия или по подобен начин със своите връстници.

В резултат на дейностите от обучението студентите ще знаят за:

- терминологията, класификацията, принципите и практики, свързани с асистиращите технологии за деца и ученици със специални образователни потребности;
- различни видове ниско- и високотехнологични асистиращи технологии;
- съвременните системи и стратегии за алтернативна комуникация чрез асистиращи технологии;
- ще могат да: боравят с теоретичните и практични знания в сферата на асистиращите технологии; ще разпознават различни сис-

теми и стратегии за алтернативна комуникация; ще използват ниско- и високотехнологични алтернативни системи за комуникация.

Обучението на студентите в образователно-квалификационните степени „бакалавър“ и „магистър“ покриват необходимите знания, умения и компетенции за въвеждането на помощните средства и технологии за деца и ученици със специални образователни потребности, включени в общообразователната среда, което е част от изходните резултати от обучението.

В заключение ще посочим, че университетът създава педагогическа среда, която е фокусирана върху личностно-професионалното развитие на бъдещия педагог, за да отговори на съвременните изисквания на иновативното образование.

Литература

1. **Галеева Н. Л.** Система компетенций как инструмент управления качеством образования. <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-7.htm>.
2. **Калоянова-Апостолова, С.** Изграждане на професионален профил в условията на университетското образование. В.: Сборник с научни статии „Формиране на гражданина и професионалиста в условията на университетското образование“, том I, Китев, 2012, ISBN 978-954-490-335-0.
3. **Тоцева, Я.** Професионално-педагогическа и интеркултурна комуникативна компетентност, http://ytotseva.blogspot.com/2009/06/blog-post_3353.html
4. **Янкова, Ж.** Университетът – образователна среда за подготовка на бъдещи педагози за работа с помощни средства и технологии за деца със специални образователни потребности. В.: Сб. „Педагогическата среда в университета като пространство за професионално-личностно развитие на бъдещия специалист“. том I, Китев, 2011, ISBN 978-954-490-244-5.
5. **Комюнике** от срещата на европейските министри, отговарящи за висшето образование – Берлин 2003, Берген 2005 г., Лондон 2007 г., Льовен 2009 г., Будапеща и Виена 2010 г., <http://www.mon.bg/below/europeintegration/info/prague.html>
6. **Национална класификационна рамка** на Република България, 2012, http://www.minedu.government.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/strategies/documents/NQF_bg.pdf
7. **Наредба № 1** за обучението на деца и ученици със специални образователни потребности и/или с хронични заболявания. МОН, С., 2009.
8. **Национална стратегия** за учене през целия живот 2008 – 2013 г.

ИЗПИТЪТ – ПРОДЪЛЖАВАЩО ОБУЧЕНИЕ

Доц. д-р Камелия Галчева

THE EXAM – TRAINING CONTINUES

Kamelia Galcheva, PhD, Assoc. Prof.

At the article are presented various techniques for conducting examinations with students of the SPECIALTIES – PEDAGOGY and SOCIAL PEDAGOGY in the discipline „Civic education“. The survey has been conducted for 10 years.

Отмина времето на лекциите, написани върху пожълтели от употреба листи, и архаичното изпитване „лице в лице“, за което има създаден огромен студентски фолклор от типа – „Мрази ме“, „Не ме слуша“, „Сигурно очакваше да си платя“, „Всичко си казах“, и още повече анекдоти, създадени по повод процеса на изпитване. Един от любимите ми анекдоти на тази тема е „Студентът опонира професора за поставената му двойка“:

- *Мисля, че не заслужавам двойка.*
- *Знам, колега, но по-ниска оценка няма.*

След почти четиридесетгодишен преподавателски опит и хиляди изпитани студенти продължавам да търся и прилагам целесъобразни техники за оценка качеството на студентските достижения. Целта на разработката е: Представям различни иновативни техники за изпитване и оценяване на студенти от педагогически специалности.

Някой дори може да каже: „Какъв е смисълът да променяме начина на оценъчната система, която ни служеше толкова добре в продължение на толкова години?“

Новите технологии в образованието включват вариации на виртуално обучение (Г. Цоков, 2010) респективно изискват и нови техники за провеждането на изпитите със студентите.

Оценяването може да се дефинира като „метод, чрез който се узнават текущите знания, които учащият притежава“ (Herman & Knuth, 1991).

В процеса на изпитване и оценяване се прилагат различни стратегии: съотношение между формалното и неформалното оценяване; формиращото оценяване; текущото оценяване; крайното оценяване; процесуално и резултатно оценяване; нормативно оценяване; профилирано оценяване.

Оценката трябва да се разглежда като неразделна част от учебния процес, а не да ѝ се дава тежест едва в крайния продукт на висшето образование. Тя е централен елемент в цялостното качество на преподаване и обучение във висшето образование.

Новите идеи и принципи на обучението с използването на Web технологии изискват и адекватна система за контрол и оценка на студентските достижения. Основно изискване в търсенето на нови форми за изпитване е отчитане на индивидуалните особености на студентите, позовавайки се на следните принципи при създаването на система за оценяване качеството на студентския труд:

- Променя се позицията на преподавателя – той се превръща в консултант и това определя и новите му отговорности;
- Индивидуализиране на процеса на обучение съобразно интересите на студентите;
- Създаване на ефективна система за самостоятелна работа;
- Създаване на методическа система в обучението, която да отчита новите реалности на компютърните технологии в обучението.

Оценка на уменията на студентите е процесът на оценяването на степента, в която участниците в областта на образованието са развили своите познания, разбиране и способности. Всяка оценка е инструмент; може, както често се случва, да включва повече от един от тези елементи; обикновено се считат за или диагностични, образователни или обобщаващи. (8)

В Обединеното кралство за осигуряване на качество на висшето образование (2006 г.) е създаден Кодекс на практиката за оценяване на студентските достижения. Според този Кодекс във висшето образование „оценката“ описва всички процеси, които оценяването трябва да реализира – знанията, разбирането, способностите и уменията, придобити в процеса на обучение (QEPSE 2011 г.).

Д. Ервин (1991) пише: Оценка се определя като системна база за правене на изводи за обучението и развитието на студентите. По-конкретно, оценка на процеса на определяне, подбор, разработване, събиране, анализиране, интерпретиране и използване на информация да се увеличи от обучението студентите и развитие. (8)

Шотландската квалификационна система (SQA) (2009) определя оценката от обучението като „всички дейности, предприети от учители и / или от техни ученици, които предоставят информация, която се използва като обратна връзка за изменение на преподавателска и учебна дейност, в които те са ангажирани“ (SQA, 2009 г., стр. 4).

Три цели си поставя оценката във висшето образование:

- Оценката да насочва и насърчава ефективни подходи към обучението;
- Оценката валидира и надеждно мери очакваните резултати от обучението, по-специално на по-висок ред обучение, което е характерно за висшето образование;
- Оценката да защитава академични стандарти.

Връзката между оценката и цялостното качество на преподаване и учене често се подценява, но изискванията са за оценяване и яснота на критериите за оценка и стандартите за значително влияние на ефективността от обучението. Добре планирана, оценката допринася пряко за начина, по който студентите подхождат към обучението, и допринася косвено, но мощно, за качеството на техния живот.

Причините, които ни карат да променяме процеса на оценяване (8):

- Общото недоволство от традиционните методи за оценка, тези методи не увеличават и улесняват учебния процес, а всъщност го задушават и ограничават творческото мислене;
- Новите технологии включват вариации на виртуално обучение (Г. Цоков, 2010);
- Студентите са склонни да се маркират по системи за самооценка. Въпреки това в повечето практики за самооценка крайната отговорност все още се носи от преподавателя, който поема ролята на модератор, с право на вето, ако студентите не успяват да се самооценят обективно (Бойд и Коуен, 1985 г.). Иновативната оценка има за цел да развива критично мислене, включително способността за самокритичност (Boyd и Cowan, 1985);
- Иновативните методи за оценка обикновено са по-реалистични и подходящи, включват ролеви игри, симулации и други техники, с което студентите показват по-ясно специфични умения, и знания и отношения;
- В прилагането на иновативни техники за изпитване се взема предвид фактът, че всички хора имат силни и слаби страни, което се отчита при оценяването.

Опитът, който описвам, е придобит от изпитване по дисциплината „Гражданско образование“. Възраждането на дисциплината „Гражданско образование“ за демократизиращото се българско училище беше направено след 1991 година. Гражданското образование е съществувало в образователната система на България от края на XIX до средата на XX век, когато след 1944 година бива премахнато от учеб-

ните планове и програми по разбираеми за авторитарния режим причини. Учебната дисциплина „Гражданско образование“ във висшите училища за определени специалности е със статут на задължителна, за други е факултативна.

Учебната програма по „Гражданско образование“ за специалностите „Педагогика“ и „Социална педагогика“ в Педагогическия факултет на Пловдивския университет „П. Хилендарски“ условно е разделена на четири модула:

- Общотеоретични проблеми на гражданското образование;
- Взаимодействие на гражданина в социума;
- Взаимодействие на гражданина с природата;
- Технология на гражданското образование.

Изпитният процес по дисциплината „Гражданско образование“ следва логиката на учебната програма и предвидените критерии в диадата от компетенции „студентите ще знаят – студентите ще могат“. Изследването е проведено в продължение на десет години с изпробване на различни изпитни техники, някои от които представям в разработката. Част от задачите, които изискват предварителна самостоятелна работа, както и литература по съответните въпроси, студентите могат да ползват в електронното списание „Училище за двама“ (3), където им е отделено специално пространство „Кабинет 312“. Студентите имат достъп и до електронната поща, специално създадена за комуникация между преподавателя и студента.

Първа изпитна задача: Интернет форум – входно ниво по „Гражданско образование“. За избора на тази техника бях провокирана от самите студенти. На поставената задача „Избройте имената на пет велики българи“ отговорите се свеждаха до Левски, Ботев и още няколко имена на възрожденци.

Интернет форумът, или табло за съобщения, е сайт за онлайн обсъждане, където хората в кратка форма могат да провеждат разговори чрез публикуваните съобщения, които временно са архивирани. В зависимост от нивото на достъп на потребителя или настройката на форума публикуваното съобщение може да се наложи да бъде одобрено от модератор, преди да стане видимо. Форумите предварително указват правила, като например „Да се пише на кирилица“, „Да се спазва добрият тон, без обиди, заплахи и псувни“ и т.н.

Цел на изпитната задача: Студентите да интерпретират съдържанието на даден текст, за да покажат собствено отношение по зададения проблем.

Темата на първата задача е: „Атанас Буров: „Българинът ще стане велик гражданин на света в деня, когато зареже най-долното си качество – винаги да гледа да мине тънко и да не си плати справедливо за това, което получава“. (2)

Задача: Прочетете статията „Атанас Буров – циник или мъдрец“ (2) и напишете форум върху цитирана по-горе мисъл.

Анализ на резултатите от изследването: Много малък е процентът на студентите, които са осмисли задачата. Болшинството преразказват текста, други го преписват в голяма част, без да отразяват собствено мнение и отношение от прочетеното. Основната цел на форума – да изразиш позиция – такава в работите на студентите почти липсва. Една част от студентите се възхищават от личността на Ат. Буров и това ги е провокирало да потърсят и прочетат повече за личността му. В разработката се наблюдава тенденция към употреба на клиширани фрази и стремеж към оригиналност.

Втора изпитна задача: Самостоятелна подготовка върху две теми от конспекта. Темите са „Тероризмът – заплаха и реалност за гражданското общество“ и „Корупция и антикорупция в гражданското общество“.

Цел на изпитната задача: Изготвяне на библиография и интерпретиране на съдържанието според поставената цел.

Анализ на резултатите от изследването: В разработките на студентите липсва разбиране, за философията, подбудите и спецификата на терористичната дейност. Най-често изброяват терористични организации, без да разбират целите и подбудите на хората, участващи в тях. Тероризмът е необявената война на XXI век и това се доказва с терористичния акт на летище „Бургас“ от 18.08.2012 година. Познаването на явлението е от огромно значение за гражданското общество.

„Двама студенти след изпит си говорят: – С колко го взе? – С тройка. В началото мислех да го взема с петица, а после реших, че е по-добре с тройка, а спестените пари за бири да отидат.“ Цитираният анекдот най-точно очертава студентското разбиране за корупцията. Същността на това явление е пагубно за гражданското общество. С мисълта, че подкупът е единствената корупционна практика, студентите не осъзнават дълбочината на явлението, което се корени в злоупотребата с власт.

Трета задача: Разработване на проблем по предварително зададени теми с право на свободен избор на тема от студентите. Студентите трябва да сформират творчески екипи за съвместна разработка на избрана от тях тема. Някои от примерните теми: „Социалните мрежи –

начин на употреба“, „Какво ме кара да съм горд българин“, „Защо нещастieto ни консолидира като българи“, „Да бъдеш различен – идеал или заплаха“, „Бракът – необходимост или отживелица“ и други, общо 20 на брой (на упражнение са обсъдени технологичните стъпки за разработване на подобен род съчинение).

Цел на изпитната задача: Диагностициране на уменията на студентите за съвместната работа в екип, като разпределят предварително нейните етапи.

Анализ на резултатите от изследването: В разработките на болшинството от студентите се забелязва тенденция към неправомерно използване на интернет източници чрез директно копиране на вече съществуващи разработки, най-често от социалните мрежи Romagalo.com, Камината и др. Прави впечатление, че при избора на тема екипите се ръководят от възможността да препишат, позовавайки се на популярния опит, който имат по даден проблем. Основен пропуск в разработките е липсата на посочена литература и правилното ѝ цитиране и позоваване в текста.

Четвърта задача: Работа с книга.

За използването на помощни средства по време на изпит, известни като „пищови“ може да се издаде енциклопедия. Предлагам един от анекдотите да е следният: „Професор обявил на първи курс, че на изпита ще могат да ползват конспекти, учебници и въобще каквото пожелаят, стига сами да го донесат със себе си. В деня на изпита половината студенти донесли на гърба си петокурсници.“

Цел на изпитната задача: Да се диагностицира умението на студента да работи с книга. В последния етап от изпитния процес се обобщава натрупания от студентите опит в писмен вид да разработват въпроси съобразно поставената цел на изпитването. В тази част от изпитването учебните помагала са на тяхно разположение по време на изпитния процес, те могат да правят справка и да използват текстове от учебниците за доказателства на тези от поставените въпроси.

Втората подзадача е анализ на приказка – „И косът помага“, „Щурец и мравка“.

Цел на изпитната задача: Студентите да интегрират и интерпретират съдържанието на приказката съобразно целите на „Гражданско образование“, отговаряйки на въпроса „Мързелив ли е косът, респективно щурецът?“.

Анализ на резултатите от изследването: Отговаряйки на въпроса „Мързелив ли е косът?“ болшинството от студентите определят коса и щуреца като мързеливи, без да вникнат в заданието на задачата. Ня-

кои от тях отговорят с „Да“, което е много елементарно за изпит на студент. Има и студенти, които представят по-задълбочени разсъждения. За пример на задълбочен психолого-педагогическо-юридически представям конкретна разработка на студента Д. Л. Я. (специалност „Социална педагогика“, 2008 г.) Анализът е върху приказката „И косът помага“, където получената покана за включване в трудовата дейност като процес (отглеждане на гроздето) поставя птицата в проблемна ситуация: Не е лесно да се съвместят две сфери на реализация – отглеждане на малките (личностна изява) и помощ на лозето (обществена дейност). Изборът на едната от двете алтернативи с искреното желание и вяра, че другата може да се измести напред във времето, се оказва нереален (манипулативен). Задължаващото обещание се оказва симулация (възможно е и неосъзната), както става ясно на финала на приказката. Косът възприема като приоритет мътенето и отглеждането на малките си. Той осъзнава тази си ангажираност като най-значима.

Откроява се обаче склонността на птицата да злоупотребява със собственото си положение, за да извлече така наречената вторична изгода от ситуацията: например обгрижването на малките придобива „рентабилен характер“ и се използва като оправдание за нежеланието да участва активно в трудовия процес.

Позитив в личностните характеристики на птицата е умението ѝ да казва „Не!“. Това показва, че не се страхува от конфликти и влошаване на отношенията, напротив – спокойно изразява несъгласие и лична позиция.

На финала другите (лозарите), приемайки свободата на личния ѝ избор и отчитайки резултатите от свършената обща работа (без участието на коса), пропорционално разпределят благата, с което дават урок на птицата за по-голяма адекватност в процеса на личните избори в бъдеще и баланса в междуличностните и обществени отношения. В този смисъл аналогът между поговорката, „Който не работи, не трябва да яде“ е неуместен, тъй като не става дума за отказ от трудова изява или мързел, а за прекалено фиксиране на личностната изява на индивида.

Изводите, които се налагат от обобщаване на резултатите от изследването, са много синтезирани и представям част от тях.

- Учебният процес така е организиран, че изпитването е перманентно, което кара студентите редовно да посещават учебните форми и активно да участват в педагогическия процес.
- Липсата на компютърни зали и достъп на студентите до тях ги ограничава в по-задълбочени самостоятелни работи.

- Налице е постоянна прогресия в сложността и изискванията на поставените изпитни задачи.
- Плагиатството в посочените начини на изпитване е сведено до минимум чрез внимателна задача дизайн, изрично образование и съответния мониторинг на академичната честност.
- На студентите се предлага възможност за избор на традиционни или иновативни начини на изпитване.

Литература

Аванесов, В. С. Композиция тестовых заданий. – М., 2002.

Атанас Буров – циник или мъдрец, frognews.bg

Галчева, К. Училище за двама, www.galcheva.com NSSN 1314-4243.

Лавриненко, Н. В. Контроль и оценка учебных достижений студентов с использованием Web-технологий, XI Международной научно-практической конференции „Актуальные вопросы современной науки“, 2011.

Цоков, Г. Организационни модели на съвременното училище и техният иновационен потенциал galintzokov.blogspot.com

Assessment of student, qualityresearchinternational.com © Copyright 2002, AUTC

Dietel & Herman & Knuth, 1991, www-it.fmi.uni-sofia.bg

Innovative Student Assessmen, www.londonmet.ac.uk

ЕМОЦИОНАЛНАТА ПРИВЪРЗАНОСТ НА ДЕЦАТА И СЪВРЕМЕННОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Доц. д-р Кирилка Тагарева

EMOTIONAL ATTACHMENT BOND OF CHILDREN AND MODERN EDUCATION

Kirilka Tagareva, PhD, Assoc. Prof.

This article presents the attachment bond between the child and the adult in the context of modern education. It discusses the types of emotional attachments and considers the caregiver-child relationship. The factors that have influence on the development of emotional attachment have been analyzed. We summarize the options of giving support in the formation of secure attachment in children.

Статията е посветена на емоционалната привързаност на детето в контекста на съвременното образователно пространство. Емоционалната привързаност е едно от водещите, изпълнени с топлина и подкрепа взаимоотношения, което възниква в ранното детство. Чрез привързаността към близкия децата придобиват първите си познания за връзките между хората. Целта на настоящия доклад е да изучим развитието на емоционалната привързаност във връзка със съвременното образование. Ще анализираме някои основни фактори, влияещи на възникването и развитието на привързаността. Ще разгледаме и възможностите за оказване на подкрепа при формиране на надеждно емоционално привързване.

Емоционална привързаност на детето към възрастния

Теорията за емоционалната привързаност води началото си от 50-те години на миналия век. Нейният създател – John Bowlby (1907 – 1990) извлича предпоставките на своята теория от различни сфери на науката, сред които: еволюционната биология, етологията, психология на развитието, когнитивната психология и теорията за системите на контрола. Той формулира схващането, че механизмите на емоционалната връзка в диадата майка–дете се появяват под натиска на еволюционните процеси. Bowlby (1969) създава теория за мотивационния и поведенческият контрол в изграждането на емоционална привързаност като контрапункт на психоаналитичната концепция за природата

на връзката майка–дете. Най-общо според Bowlby (1969) привързаността е уникална емоционална връзка, която се изгражда с участието на детето и този, който се грижи за него. Той определя пет поведенчески отговора на детето – специфични действия от страна на кърмачето, които характеризират неговото поведение на привързаност: сучене, прилепване, следване, плач и усмихване. Това са поведенчески модели, характерни за човешкия вид, които Bowlby нарича „видово-специфични поведенчески модели“ (Bowlby: 1958, с. 13). Авторът излага своите основни идеи в трилогията „Привързване и загуба“: том I „Привързване“ (1969), том II „Раздяла: тревожност и гняв“ (1972), том III „Загуба: тъга и депресия“ (1980). Първите емпирични доказателства за теорията на Bowlby предоставя неговата последователка Mary Dinsmore Salter Ainsworth (1913 – 1999). В допълнение тя развива теорията на Bowlby, като въвежда класификация на видовете емоционална привързаност и определя стадии в нейното развитие. Съвместно с Barbara Wittig Ainsworth разработва завършен метод за определяне на емоционалната привързаност – лабораторна процедура, наречена „Особена (непозната) ситуация“, която се провежда с 12-месечни кърмачета (Bretherton: 2012, с. 5). Идеите на Ейнсуърт са обобщени в един от най-популярните ѝ трудове – книгата „Модели на привързване: психологическо изследване на Особената ситуация“ (1978).

В процеса на експерименталната си работа Ainsworth и колегите ѝ откриват *три типа организирано привързване*: надеждно (тип В), ненадеждно-отбягващо (тип А) и ненадеждно-амбивалентно (тип С) привързване.

- Тип В – надеждна безопасна привързаност. Децата с този тип привързаност активно изследват новата обстановка в присъствие на майката. Не изпитват дистрес при раздялата с нея и когато са самички с непознатия. При завръщане на майката се радват и лесно се успокояват.
- Тип А – Ненадеждна привързаност от отбягващ тип. Децата от тази група не протестират против излизането на майката и продължават да си играят, не обръщат внимание и на нейното завръщане. Такива деца изглеждат самостоятелни, емоционално неутрални, встрани от близките възрастни.
- Тип С – Ненадеждна амбивалентна привързаност от тревожно-съпротивляващ се тип. Децата с този вид привързаност често проявяват тревога, бурно реагират на раздялата с майката, отказват да взаимодействат с непознатия. Но когато майката се върне,

децата като че ли се стремят към общуване, но в същото време отблъскват възрастния, прекратяват контакта (Тагарева, 2007).

Типът привързаност според М. Ейнсуърт (Ainsworth et al., 1978) в голяма степен зависи от опита, придобит от ранните взаимодействия с майката. При чувствително отношение на майката към бебето привързаността е преди всичко надеждна, която е свързана с чувство за безопасност. В случай на негативен опит от предишни отношения детето в стресови ситуации може да прояви амбивалентно отношение, да се съпротивлява или да избягва взаимодействие с майката.

Radke-Yarrow et al. (1985), както и Main & Solomon (1986, 1990, с. 122) установяват съществуването на разнородни форми на поведение, възпрепятстващи формирането на организирано привързване. Общото помежду им е липса на „лесно забележима цел, намерение или обяснение“. Така възниква необходимостта от дефинирането на четвърта категория привързаност или *тип D – ненадеждно-дезорганизирано-дезориентирано привързване*. Децата с такъв тип привързаност при раздяла с майката проявяват аномални, противоречиви реакции, например страх при нейното завръщане, предпочитане компанията на непознатия възрастен, търсене на контакт и едновременно избягване на контакт. Поведението на детето изглежда дезорганизирано и дезориентирано. Концепцията за него е развита при работа с атипични популации, където кърмачетата и прохождащите деца не успяват да бъдат причислени към съществуващите до момента класове на привързаността (Main & Solomon, 1990; Solomon & George, 1999a; Vondra & Barnett, 1999, по Atkinson & Goldberg: 2004, с. 246). Дезорганизираното привързване може да бъде описано като неуспех (срив, провал) на иначе последователна и организирана стратегия за регулиране на емоциите (Van Ijzendoorn, M. H., Schuengel, C., Bakermans-Kranenberg, M. J.: 1999, с. 226). Използвайки получените данни от други изследвания, в мета-аналитичното си изследване Van Ijzendoorn et al. (1999) привеждат следните характеристики на децата с дезорганизирано привързване. На първо място те са по-уязвими към стрес в кърмачеството (Hertsgaard, Gunnar, Erickson, & Nachmias, 1995; Spangler & Grossmann, 1993). Второ, те могат да станат по-агресивни в детската градина (Lyons-Ruth, 1996) и дори могат да бъдат предразположени към изменящи се психични състояния, каквито са например абсорбцията (погълнатост, задълбоченост, самовглъбеност) (Hesse & van Ijzendoorn, 1998) и дисоциацията в ранна зрялост (Carlson, 1998). В този смисъл се смята, че дезорганизацията на привързването представлява водещ рисков фактор в развитието на детската психопатоло-

гия (Boris, Fueyo, & Zeanah, 1997; Lyons–Ruth, 1996; Zeanah, Boris, & Larrieu, 1997; Zeanah, Boris, & Scheeringa, 1997, по Van Ijzendoorn, M. H., Schuengel, C., Bakermans–Kranenberg, M. J.: 1999, с. 227). Аткинсън и Голдбърг подчертават, че привързването от типовете А и С не се смята за патологично, а е по-скоро нормативен отговор на вариациите в средата, осигуряваща грижа и защита (Atkinson & Goldberg: 2004, с. 5).

Смята се, че качеството на привързаността е резултатът от историята на интеракциите с този, който полага основните грижи за детето („the primary caregiver“), и всяка стратегия на привързване е свързана с определени аспекти от тази история (Atkinson & Goldberg: 2004, с. 246). В концепцията на М. Лисина (2009) привързаността се свързва с изграждането на първата афективно-личностна връзка между бебето и възрастния, който се грижи за него, и е резултат от емоционалното (ситуативно-личностно) общуване през първите шест месеца от живота на детето (С. Ю. Мещерякова, 1991; Н. Н. Авдеева и др., 2003).

Ейнсуърт (1973) описва развитието на привързаността в 4 последователни стадия. Първият обхваща първите 3 месеца от живота на детето и включва действия, целящи привличане и задържане вниманието на възрастния (сгушване, заравяне на лицето, сграбчване, притискане, втрещване, както и визуални проследявания). Вторият стадий става ясно изразен по време на 6-ия месец в развитието на детето, когато то започва да проявява диференциално отношение, изразявайки предпочитания към близките. Третият стадий настъпва около 7-ия месец след раждането. Тогава у детето се наблюдава целенасочено поведение в търсене на физическа близост. То прави опити да въвлече възрастния в своята дейност. Четвъртият и последен стадий на развитие е установен след 12-ия месец. Едва навършило година, детето вече е способно да използва различни методи за привличане вниманието на възрастния и се опитва да поддържа разнообразни форми на непосредствен контакт (по Стаматов: 2008, с. 92).

„Емоционалната привързаност е свързана с изграждането на постоянна връзка или отношение с *главния възпитател*“ (Berk, 2002, по VanderVen: 2008, с. 18). VanderVen предлага практическо обяснение за *формирането* на тази връзка. При добро стечение на обстоятелствата в периода между 3 и 5 години децата вече са формирали отношение на надеждно привързване към възрастен. В този случай детето получава стабилна основа за развитие. Когато обаче се формира ненадеждно привързване, детето изпитва несигурност в предаността на

главния си възпитател; или пък става „отбягващо“, като не си позволява да формира привързаност, тъй като възпитателят е безразличен или непредсказуем. В този случай резултатите могат да варират, по-често в негативна посока, отразявайки се върху траекторията на развитие. В по-късни етапи на развитието (в предучилищна и училищна възраст), при навлизане на детето в образователната система, така формираните негативни ефекти оказват още по-силно влияние върху детското развитие, като затрудняват социализацията и понижават ефективността в учебния процес. Поради тази причина от изключителна практическа значимост са *факторите*, влияещи върху формирането на привързаността.

Фактори, влияещи върху емоционалното привързване

„Семейството предоставя последователна супервизия за детето и подкрепя разумни принципи на поведение, които детето може да разбере и постигне“ (VanderVen: 2008, с. 45). Голяма част от отговорността за предоставянето на съществен социален опит на детето е на семейството. Отзивчивостта и готовността за възприемане на напътствия от страна на децата зависят от наличието на позитивна връзка с възрастния. Формирането на тази връзка е двустранен процес, но ръководната роля в него се поема от възрастния, в т.ч. родителите, възпитателите и дори съседите.

На всяка от категориите на привързаността съответства определен родителски стил на поведение, който поражда конкретното взаимоотношение между възрастния и детето. По този начин формирането на надеждно привързване е свързано с постоянно отзивчив родителски стил, ненадеждно-отбягващото привързване е следствие от установяването на постоянно неотзивчив родителски стил, а ненадеждно-амбивалентно привързване се формира при непостоянно отзивчив родителски стил (Н. Авдеева и др., 2003).

Връстниците, и по-специално приемането на детето от тяхна страна, имат значение в изграждането на привързаността. Отхвърлянето на детето от кръга на връстниците още в ранно детство може да стане причина за множество негативни резултати в развитието, сред които гняв, отчуждение и агресия. Тези последици върху детската психика и личност неминуемо се отразяват върху способността за учене (VanderVen: 2008, с. 44).

Понятието „*работен модел*“ е фундаментален конструкт в теорията и практиката, засягащи емоционалната привързаност през послед-

ните години. Под „работен модел“ се разбира начинът, по който децата репрезентират взаимоотношения в съзнанието си на базата на собствения си опит с тях (Bretherton, 2005, по VanderVen: 2008, с. 17). С други думи работният модел е фонът, на който се формират и поддържат реалните взаимоотношения на детето. Kane, Raya, & Ayoub (1997) свидетелстват за това, че до голяма степен работният модел формира очакванията на децата и тяхното поведение във връзките им с родителите, с други възпитатели, връстници и учители не само през най-ранните години, но през целия живот. Малките деца носят интернализирани образи или „ментални репрезентации“ (Mardell, 1999) на главните възпитатели (понякога наричани „обект на постоянство“), когато не са с тях. Така децата осъзнават, че възпитателите им продължават да съществуват и ще се завърнат. „Транзитивните обекти“, намиращите се навсякъде: плюшени животни, кукли и предмети от дома, създават усещане за утеха у детето при отсъствие на главния му възпитател (VanderVen: 2008).

В този ред на мисли се допуска съществуването на *позитивна връзка между афективното и когнитивното развитие* на детето още в най-ранния период на развитието му (Сергиенко, 2006). Индивидуалността на всяко дете се определя от различни фактори и неговият интернален работен модел на взаимоотношения е само част от тях. Изследването на Маринова-Генчева (1992) дава основание за съществуваща друга позитивна връзка между емоционалната привързаност и *социалното развитие* на децата от дом „Майка и дете“.

Друг изучаван в това направление фактор е *темпераментът*. Thomas & Chess (1977) вярват, че някои деца са „по-лесни“ в сравнение с други, ако притежават определена конфигурация от дименсиите на темперамента (напр. ако са адаптивни, с готовност навлизат в нова ситуация, поддържат позитивно настроение и одобрение); в същото време тези, които са в другата крайност на дименсията, често са определяни като „трудни“. Топлата, стабилна и последователна подкрепа, оказани още в ранна детска възраст, могат да бъдат с решаващо значение за изграждането на здрава емоционална връзка с „трудните“ деца. Ако дадено дете се обвърже с негативна причинно-следствена траектория на развитие, формирането на надеждно привързване може да бъде подложено на значителен риск. Тази идея се отнася директно към необходимостта от обучаване на родителите в разбиране характеристиките на детското развитие и индивидуалност и в изграждането на практически стратегии за управление на поведението (VanderVen: 2008, с. 18).

Някои описания на ключовите проблеми в развитието се фокусират върху *социално-икономически проблеми* от рода на бедността, насилието, достъпа до наркотици, неадекватната медицинска грижа и др. Но дори при това положение се пояснява, че негативното въздействие на тези фактори зависи от отношенията между главния възпитател и детето, както и от способностите на първия да изпълнява ролята на медиатор между рисковете и детето, както и да откликва на неговите базови емоционални потребности (Isenberg & Jalongo, 2003, по VanderVen: 2008, с. 18). Бедността и ефектите ѝ върху децата постоянно се дискутират в литературата за ранното детство като изначален проблем. Макар само по себе си тя да не представлява каузален фактор за формирането на ненадеждно или дезорганизирано привързване, бедността е свързана с много от факторите, които поставят малките деца в риск от затруднения във всички сфери на развитието, сред които са: семейна дисфункция, нарушаване на привързаността и липса на социална и когнитивна стимулация. „Кумулативното излагане на стрес“, което се наблюдава в случаите с бедни жилища, насилие и семейни кризи, са свързани с проблеми в самоконтрола и като цяло със социоемоционални трудности – установяват Evens и English (2002). Интересен е фактът, че децата от богати семейства могат да се изправят пред същите предизвикателства на развитието, подобно на децата от бедни семейства – например проблеми с привързаността, които възникват в резултат на прекалената заетост с лични ангажименти и работа или липсата на ангажираност на родителите с децата, като по този начин възрастните се намесват в способността на децата да развият саморегулация, емпатия и грижа за другите (Shaw, 2003, по VanderVen: 2008, с. 116 – 117).

Оказване на подкрепа за формиране на надеждно привързване

Проблемите на привързаността и взаимоотношенията са присъщи на всички деца независимо от техния социалноикономически и етнически произход. Въпреки общоприетото мнение, че децата в семейства с нисък доход и малцинствени семейства са поставени в по-голям риск, съществуват доказателства, че и децата в заможни семейства преживяват същите проблеми относно привързаността (Luthar, 2003; Shaw, 2003, по VanderVen: 2008, с. 15). Ето защо е важно да се обърне внимание на оказването на подкрепа при формиране на взаимоотношения с участието на всички възрастни в живота на детето.

VanderVen (2008) описва прилагането на официални програми за формиране на надеждно привързване и по-надолу ще представим част от неговите виждания.

Всеизвестен факт е, че *първоначалната подкрепа* от страна на възрастните (родители, възпитатели и др.), която позволява формирането на привързаност и като цяло създаването и поддържането на социални взаимоотношения, е основополагаща за успешното развитие в предучилищна възраст. Осигуряването на тази подкрепа в съвременното общество обаче е изправено пред редица предизвикателства като например условията на живот в бедност и нищета, етническите и културните различия между хората, чиито деца попадат в една и съща образователна система, и др. Всички те подкопават усилията и уменията на родителите да предоставят необходимата грижа и подкрепа на своите деца. В такива случаи е необходимо да се потърси помощ отвън, като се съдейства на семействата в риск и по този начин се окаже подкрепа на децата. Както отбелязахме по-горе, при формирането на привързаността главна роля има този, който полага основни грижи за детето и носи отговорност за него. Тъй като неговата роля може да се изпълнява както от майката, така и от всеки друг възрастен, на чиито грижи е поверено детето, приемаме условния термин, предложен от VanderVen, „главен възпитател“ („primary caregiver“, 2008, с. 15). Авторът смята, че формирането на емоционална привързаност към главния възпитател, от своя страна, предшества формирането на работен модел за междуличностни взаимоотношения у детето.

Характеристики на подкрепата в рамките на семейството

VanderVen определя подкрепата от страна на семейството като „предсказуемост и постоянство по време на непосредствените преживявания, които детето получава при полагането на грижи за него“ (2008, с. 15). Авторът счита, че това не трябва да се тълкува като необходимост всички в света на малкото дете да се държат по един и същи начин, а по-скоро като необходимост да се избегне преживяването на постоянна разпокъсаност и изменчивост (напр. когато ролята на главния възпитател се изпълнява от много различни хора ежедневно). Моделите на полагане на грижа за детето следва да се приспособяват към неговите индивидуални особености и темперамент по такъв начин, че то да преживява взаимоотношенията със своя главен възпитател като подкрепящи и хармонични в рамките на собствения му стил на взаимодействие със света. Ето защо позитивната комуникация

между децата и тези, които се грижат за тях, е изключително важна за тяхното пълноценно развитие. Там, където семейната среда е нарушена дотолкова, че да не може да предостави необходимата сигурност и топлина на детето, често алтернативните възпитатели поемат ролята на главните отговорници за тази дейност и започват да играят по-важна роля в детското развитие. „Родителите и/или главните възпитатели трябва да предоставят на детето по-високи нива на последователна и предсказуема обич, физическа грижа и позитивно внимание по начини, които съответстват на индивидуалните особености на детето.“ (VanderVen: 2008, с. 17)

Днес много малки деца израстват в *разнообразни семейни структури*. Поради това е важно да се разгледат ролята на мъжете и на дядовците и бабите. Подобно на майките, бащите също могат да бъдат главни възпитатели, въпреки че подходите им към децата могат да се различават от тези на майките, но вариациите и застъпванията са големи в рамките на двата пола. Присъствието на бащата позволява на малките деца да изпитат съответствие на майката („a counterpart to a mother“) и да разчитат не само на всеки от двамата, но и на връзката помежду им. Нещо повече, изследванията показват, че по-високите нива на намеса на бащата са свързани с повече позитивни резултати за децата, включително по-малко поведенчески проблеми и по-силно привързване. Когато връзката между родителите е приемлива и хармонична в „триадата“ (Н. Авдеева и др., 2003, и др.), двамата заедно предоставят усещане за стабилност и сигурност. VanderVen (2008) описва прилагането на официални програми за бащи в последните години, в които се предлагат услуги с обхват от образование за родители и „мрежи за бащи“ до специфични насоки и мениджмънт на живота (напр. финансово планиране и търсене на работа). В допълнение се наблюдават опити за прокаране на „приятелски настроена“ към бащите политика в детските градини, като например се избягват стереотипите в начините за участие на родителите в училищните дейности. За съжаление обаче нищожна част от работната ръка, заета в грижи за малки деца (едва 3% – по данни на Sanders от 2002 г.: 2008, с. 20), е мъжка – факт, който може да лиши много деца от ключово мъжко присъствие в техния живот. Като причини за това положение Sanders (2002) изтъква подозрителното отношение към мъжката компетентност в полагането на грижи за деца, феминизираната култура на отглеждане в ранното детство и ниско платената работа. Ето защо осигуряването на мъжко присъствие в живота на малките деца през ранното детство представлява голямо предизвикателство.

Поемането на целодневната *грижа за детето от неговите роднини*, когато е налице законно отделяне от родителите, например поради насилие или занемареност, е подход, принуждаващ бабите, дядовците или други роднини да станат главни възпитатели. Изследване върху гъвкавостта на общуването у деца, които получават успешна роднинска грижа, показва, че гъвкавите деца възприемат грижещия се за тях роднина като „родител“ (Johnson-Garner & Meyers: 2003, с. 264, по VanderVen: 2008, с. 20), докато първият е способен да поддържа необходимия родителски авторитет (включително изиграване ролята на биологичния родител). В тези случаи учителите и училищата също могат да предоставят емоционална подкрепа.

Характеристики на подкрепата извън семейството.

Веднъж щом са установени водещите връзки на привързаност в ранното детство, главна задача за малките деца става да формират привързаност към другите лица, които се грижат за тях. Оказването на подкрепа в борбата за автономност и независимост от страна на другите извън семейството се явява решаваща стъпка за детето по пътя му от отделянето към индивидуализацията.

Индивидуалните качества на децата се отразяват върху това как реагират на грижите извън дома. Темпераментът, индивидуалният поведенчески стил на детето и дори възрастта оказват влияние на реакциите му във всяка една социална ситуация. Така например е установено, че е по-лесно за 3-годишните, отколкото за 4-годишните да бъдат включени в „детски грижи“ извън дома (Clark-Stewart & Allhusen: 2005, по VanderVen: 2008, с. 72)

Привързаността между детето и възрастния е свързана с по-късните академични постижения на детето (Howes & Ritchie: 2002, по VanderVen: 2008, с. 72). *Позитивните интеракции* с възрастни, които не са близки, обогатяват мрежата от връзки и опита на детето и понякога служат като защитен фактор, ако връзката на детето с родителя е проблематична. Там, където малкото дете живее в семейство с един родител или в семейна конфигурация, различна от тази, включваща майка и баща, позитивните интеракции с възрастен извън домакинството допринасят за постигането на баланс в детския модел на взаимоотношения. В случаите, когато взаимоотношението и степента на надеждно привързване към родителя за малкото дете са недостатъчни, наличието на позитивна, изпълнена с грижа връзка с алтернативен възпитател може да изиграе изключително важна роля (Werner & Smith: 1992, по VanderVen: 2008, с. 23).

За да бъде присъединено към програма за грижа извън дома, малкото дете трябва на първо място да се чувства сигурно чрез първото формирано в живота му привързване и да усеща, че възможността за привързване може да се замести и подкрепи под нова форма и чрез главния възпитател. Тогава привързването към главните възпитатели позволява на децата да пристъпят навън – процес, който Waters & Cummings (2000) наричат „изследване от сигурна основа“ („exploration from a secure base“). Това се отнася както за формирането на привързаност към нови възпитатели, така и за една откритост към изследователски и интерактивни възможности в новата образователна среда. Ненадеждното привързване възпира реализирането на тези своеобразни трансфери.

Според Vondra, Shaw, Swearingen, Cohen и Owens (1999): „Когато взаимоотношението майка–дете е проблематично, наличието на друго подкрепящо взаимоотношение е най-съществено“ (Cohen и Owens: 1999, с. 164, по VanderVen: 2008, с. 17). Днес в много *програми за грижа за детето* са включени деца, чиито предизвикателни поведения (дефицит на внимание, агресия, хиперактивност, импулсивност и др.) са свързани с проблеми на привързаността. За съжаление на тези поведения често се отвърща с неадекватни и дори наказателни практики, които са противоположни на нуждите на децата.

Обширно проучване на Belsky (2005) установява, че децата, които прекарват повече от определен брой часове седмично в условия, заместващи родителските грижи („substitute child care“), са посклонни към агресия и други поведенчески проблеми при влизане в училище (вж. също Berk: 2002 и VanderVen: 2008, с. 19). Тези часове очевидно се намесват в сигурността на децата и нарушават техните отношения на привързаност, което може да се окаже основният проблем в случая.

Многото часове, прекарани в детски грижи или извън дома, могат да бъдат стресиращи за малките деца, подкопавайки чувството им за сигурност. Ahnert & Lamb (2003) установяват, че родителите на деца, които прекарват много часове в институции за детски грижи, проявяват тенденция към по-слаба чувствителност към детското поведение и по-бавни реакции на сигнали за дистрес у децата си. Според Vondra et al. (1999) позитивните социални взаимоотношения у дома съдействат за по-добро социално функциониране през първите години в училище, в частност при момчетата (по VanderVen: 2008, с. 71).

Взаимоотношенията със сиблингите също са свързани с позитивната социализация в училище, по-конкретно с позитивните взаи-

моотношения със сиблинги, с наличието на по-малко сиблинги у дома и с това да не бъдеш „проблемен сиблинг“. По този начин сложните взаимоотношения у дома, включващи сиблинги и родители, допринасят за развиване способността на децата да формират позитивни взаимоотношения по време на първите години в училище. Позитивните взаимоотношения с тези, които се грижат за детето извън дома, се асоциират с готовност за училище и социална компетентност в училищната среда. По-голямото разбирателство между родителите и възпитателите относно практиките по отглеждането се свързва с по-малко поведенчески проблеми при децата (Ahnert & Lamb, 2003, по VanderVen: 2008, с. 71).

Интегриране на моделите за оказване на подкрепа

Създаването на последователен и успешен подход за подкрепяне позитивното развитие на детето е възможно единствено чрез кооперативното взаимодействие между всички участници в неговото отглеждане, а именно между родителите, възпитателите и учителите. Взаимоотношенията семейство–училище, и в частност участието на родителя в тях, заемат ключова роля в образованието. Lee (2006) подчертава, че намесата на родителите трябва да бъде по-скоро интегрална и изпълнена със смисъл, отколкото състояща се просто в знание (по VanderVen: 2008, с. 26). Предназначението на програмите за грижи в ранно детство е да обслужват „системите за подкрепа в семейството“ (Powell, 1998, с. 60). По думите на DiNatale: „Една програма за ранно детство е общност от семейство, учители и съседи, които приемат споделена отговорност за поддържането и насърчаването на взаимоотношения, които промотират успеха на детето“ (DiNatale: 2002, по VanderVen: 2008, с. 26) Позицията на Националната асоциация за обучаване на малки деца („National Association for the Education of Young Children“), засягаща съобразената с развитието практика (Bredenkamp & Copple, 1997), призовава програмите да бъдат семейно-центрирани, със специално внимание към конкретните интереси, условия и културен произход на семейството. Намесата на родителите в обучението, дори повече от социално-икономическия статус и образователното ниво на родителите, има ключово влияние върху способността на децата да постигат успехи в училище (напр. Comer, 2001; DiNatale, 2002, по VanderVen: 2008, с. 27). Като цяло детето трябва да преживява сигурност, постоянство и свързаност между формите на грижа у дома, извън дома и учебните дейности. Затова ключов фактор в позитивната връзка между дома и училището е наличието на известна *съгласуваност* между културата у дома и културата в центъра за

детски грижи или училището (Kaiser & Rasminsky, 2003b, по VanderVen: 2008, с. 72). Децата преживяват дистрес, когато има съществена непоследователност и противоречивост, наложена от различията между дома и училището, напр. когато обичайното у дома поведение се смята за неприемливо от учителите и възпитателите извън дома. Тези различаващи се перспективи са объркващи и дори заплашителни за децата, които може и да не притежават необходимия когнитивен капацитет, за да ги съвместят (VanderVen: 2008, с. 71). Установено е, че когато между родителите и алтернативните възпитатели заедно със съответните институции протича *редовна комуникация* и при условие че родителите са директно включени във възпитателските дейности, провеждани в съответната институция, малките деца получават подкрепа в развитието си посредством подобряване на разбирането и чувството за компетентност у своите родители – така децата преживяват една по-интегрирана грижа (Bowman, 2003; DiNatale, 2002 и др., по VanderVen: 2008, с. 16).

Заключение

Привързаността е уникална емоционална връзка, която се изгражда между детето и този, който се грижи за него. В основата на привързаността са афективно-личностните връзки между детето и близкия възрастен, изградени в резултат на качествено общуване. Основни фактори за изграждане на привързаността са условията в семейството, социално-икономическият статус на семейството, емоционалната достъпност и др. Важно е да се обърне внимание на оказването на подкрепа за формиране на надеждна привързаност при децата, като се използват съвременни образователни програми.

Литература

- Авдеева, Н. Н., Н. А. Хаймовская (2003)** *Развитие образа себя и привязанностей у детей от рождения до трех лет в семье и доме ребенка*. Москва. Смысл. 152 с.
- Лисина, М. И. (2009)**. *Формирование личности ребенка в общении* – СПб.: Питер, 320 с.
- Маринова-Генчева, К. (1992)**. Емоционална привързаност и социално развитие при кърмачета, отглеждани в дом „Майка и дете“. В сп. *Педиатрия*, XXXI, 1992, N 4, (с. 30 – 32).
- Мещерякова, С. Ю.** Особенности аффективно-личностных связей с взрослыми у младенцев, воспитывающихся в семье и в домах ребенка. – Лишенные родительского попечительства. М., 1991.

- Сергиенко, Е. А. (2006).** *Раннее когнитивное развитие: Новый взгляд.* Москва, Изд. „Институт психологии РАН“, 464 с.
- Стаматов, Р. (2008).** Привързване и развитие. В: *Детска психология.* Пловдив: „Хермес“ (с. 83 – 112)
- Тагарева, К. (2007).** *Проблеми на общуването в ранна детска възраст.* Спектър. София, България.
- Тагарева, К. (2007).** *Психология на предметната дейност в ранна детска възраст,* С., изд. „Спектър“.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar M. C., Waters E., Wall S.** Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation. Hillsdale (NJ), 1978.
- Atkinson, L., & Goldberg, S. (Eds.). (2004).** *Attachment issues in psychopathology and intervention.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bowlby, J. (1958).** The Nature Of The Child's Tie To His Mother. *International Journal of Psycho-Analysis*, 1958, 39, 350-373. LONDON, UK.
- Bowlby, J.** Attachment and Loss, V.1 – 2. N. Y.: Basic Books, 1969.
- Bretherton, I. (2012).** Mary Ainsworth: Insightful Observer and Courageous Theoretician. To appear in G. A. Kimble and M. Wertheimer (Eds.), *Portraits of pioneers in psychology* (vol. 5). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Van Ijzendoorn, M. (1999).** H., Schuengel, C., Bakermans–Kranenberg, M. J. Disorganized attachment in early childhood: Meta-analysis of precursors, concomitants, and sequelae. *Development and Psychopathology*, 11 (1999), 225 – 249. Cambridge University Press. Printed in the USA.
- VanderVen, K. (2008).** *Promoting Positive Development in Early Childhood. Building Blocks For a Successful Start.* The Search Institute Series on Developmentally Attentive Community and Society. 2008 Springer Science+Business Media, LLC.
- Main, M. & Solomon, J. (1990).** Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 121 – 160). Chicago: University of Chicago Press.

ЕЗИКОВАТА ИГРА И ДЕТСКАТА ЕЗИКОВА ЛИЧНОСТ

Доц. д-р Кристина Танева

LANGUAGE GAME AND CHILDREN'S LANGUAGE PERSONALITY

Kristina Taneva, PhD, Assoc. Prof.

Language game is on the focus of the article. The purpose of the study is to define the main features of this phenomenon, to investigate and describe the connection between language game, language education and children's language personality.

Въведение. Социалната природа на езика и общественото поле на неговата реализация предполагат широки възможности за промяна, въздействие и манипулация чрез езиковите единици, като с най-висока степен на внимание се ползва фразата (в някои случаи възприета като основен носител на значението, вж. Синклер: 2003). Изначално на човешкото съзнание му е присъщо да възприема реалността като игра, която в областта на езика се диференцира в два основни аспекта:

- 1) secret language – езиковата игра като таен език, или language obfuscation – език, създаващ конфуз;
- 2) езиковата игра като контекст за усвояване на значението.

Настоящият текст цели да представи посочените области, които обитава играта с език, и да извлече психолингвистичните им характеристики, предпоставящи онтогенетичното еволюиране на детския език в процеса на изграждане на езиковата личност.

Играта с думи, или езиковата игра: дефиниране на понятието

Феноменът игра е внимателно изследван и се интерпретира в различни аспекти и кръгове на човешкото познание. Играта се определя като:

- съставна част на човешката култура – Й. Хьойзинха, М. М. Епщайн;
- специфичен механизъм на психологическото и социалното развитие на човешката личност – Карл Бюлер, Зигмунд Фройд, Л. С. Виготски, Жан Пиаже.

Още в представите на хората, населявали европейските земи в Древността, създаването на света се е разбирало и обяснявало като игра на бога Брахми. Самият акт на сътворението се е асоциирал с игровото действие (вж. Ригведа: 1989).

Творческият характер на речта и езика позволява те също да се разглеждат като игра между комуникиращи хора. По думите на Хьойзинха „... играта е преди всичко едно свободно действие. Играта по нареждане не е игра... Именно поради този свой свободен характер играта преминава границите на естествените процеси. Играта се присъединява към тях, допълва ги и ги украсява“ (Хьойзинха: 1982, 31). Тя наистина се отличава с нещо забележително, тъй като „...веднага се определя като форма на културата. След като една игра е изиграна, тя остава в паметта като едно духовно творение или ценност, тя се предава от поколение на поколение и може да се повтори веднага или след дълго време“ (Хьойзинха: 1982, 33). Духът, формиращ езика, всеки път препраща играещите от материално равнище към равнище мисъл. „Зад всяко изразяване на абстрактно понятие се крие образ, метафора, а във всяка метафора е скрита игра на думи. Така човечеството отново и отново сътворява своето изразяване на битието успоредно със света на природата – свой втори, измислен свят“ (Хьойзинха: 1992, 17).

В общата теория на играта се диференцират различни типове игри. Една от тях е лингвистичната или езиковата игра.

Терминът „езикова игра“ (нем. Sprachspiel; англ. Language game; рус. языковая игра) е въведен от Лудвиг Витгенщайн през 1953 г. в неговите „Философски изследвания“. За Витгенщайн езиковата игра служи за описание на езика като система от конвенционални правила, в които участва говорещият. В своя „Логико-философски трактат“, публикуван през 1921 г., той представя езика като „проекция на фактите“ (вж. В. Руднев, Словарь культуры XX века, <http://www.philosophy.ru/edu/ref/rudnev/b379.htm>). Основната съобщителна единица – изречението, се диференцира в две противопоставящи се категории: верни изречения и лъжливи изречения. Базисните понятия в неговата философия са езикът и светът, представени като огледална двойка: „... езикът отразява света, защото логическата структура на езика е идентична на онтологичната структура на света. Светът се състои от факти, а не от обекти и светът е набор от всички съществуващи факти. Те могат да бъдат прости и сложни, като простите се изразяват с прости изречения, а сложните – със сложни изречения. Езикът е пълно описание на всичко в света, т.е. на всички факти.“ Всички изречения, които нарушават законите на логиката или не се отнасят

до наблюдавани факти, Витгенщайн определя като безсмислени. „За това, за което не може да се говори, трябва да се мълчи“ – е мото, което той възприема и пропагандира, но което не се споделя от неговите верни последователи от Виенския кръжок (пак там).

Този факт подтиква австрийския философ да преразгледа идеите си. През 1930 г., след шестгодишен стаж като начален учител, Витгенщайн променя своите възгледи и смекчава квалификацията си: езикът не е констатация на факти и невинаги означава истина или лъжа. В резултат на това се появява нова теория, в която езикът се обяснява като подвижна система от контексти, езикови игри. Тя е подложена на опасността да се породят противоречия вследствие на смисъла и значението на употребените думи, по-точно поради неяснота и недоизясненост на семантиката. Това налага да се предугаждат тези смислови разминавания и да се пояснява значението. Във „Философски изследвания“ той разглежда езика като форма на живот: „Да си представиш който и да е език значи да си представиш някаква форма на живот“ (Витгенштейн: 1994, 21).

В разбиранията на Витгенщайн езикът като цяло представлява съвкупност от игри, т.е. езиковата игра не е само нещо, което хората правят, когато искат да се развлекат и разсеят. Той създава метод за описване и развитие на въображението, наречен от него „езикова игра“. За него тя е конкретна социална активност, която непременно изисква употребата на специфични езикови форми. Той отбелязва, че чрез безкрайното многообразие на езиковите игри може да се докажат безбройните начини, по които човекът използва езика.

В края на ХХ век, под стимулиращото въздействие на публикуваните посмъртно творби на Витгенщайн, вниманието на изследователите е привлечено от многократно заявената употреба на езика в разнообразни езикови игри, в различни човешки дейности и форми на живота.

Интересен коментар на Витгенщайновите идеи публикува Брайън Реджистър от Тексаския университет: „Но изглежда глупаво да кажем, че езикът е езикова игра. Забележете, че примерите, които дава Витгенщайн – игра с камъни, игра на цветни квадрати – те са езикови примери, в които може да се представи само един вид активност. В играта с камъни играещият дава само заповеди. При тази на цветни квадрати се описва само редът на квадратите. Допълнителните правила, правещи възможно питането какъв цвят са квадратите или нареждането квадратът да е в определен цвят, което позволява на някой да научи цвета на квадрата, да се оплаче от избрания цвят и така нататък, не съществуват. Фактът, че езиковите игри на австрийско-британския

философ са толкова опростени, ни води до заключението, че трябва да ги разграничим от езиците, които съдържат апарат за мултиплициране на речеви актове. В този случай езиковата игра може да се представи като вид изречение или група от изречения. Всеки отделен вид е интегриран чрез неговата лингвистична цел“ (Брайън: 1988, http://enlightenment.supersaturated.com/essays/text/bryanregister/language_game.html – 1.10.12)

Лингвистичните явления, които се назовават с този термин, от много години са предмет на изследване от лингвистите. Това са явления, които могат да се наблюдават, когато говорещият си „играе“ с речевата форма, когато свободното отношение към формата на речта получава естетическа задача. Тук можем да включим различните видове тропи – метафори, сравнения и др. Така се аргументира мнението на част от изследователите на езиковата игра, които я дефинират като проява на поетическата функция на езика.

В Речника на постмодерните термини се отбелязва, че терминът се използва в няколко свързани помежду си смисъла. Примитивната езикова игра най-общо се отнася към един от неговите мисловни експерименти, при които ние си представяме племе с минимално развит примитивен език. Често терминът се използва, за да ни насочи към малко свързана, управлявана от правила, подчаст на обикновения език. Понякога служи, за да представи актуалния език в неговата цялост (A Dictionary of Postmodern Terms <http://dictionary.babylon.com/language%20game>).

Ако обобщим, бихме могли да кажем, че терминът „езикова игра“ в духа на постмодернизма обозначава следните явления:

- Художествени примери за езикова употреба, които са по-опростени от нашия собствен разговорен език.
- Прояви на поетическата функция на езика под формата на различни видове тропи – метафора, метонимия.
- Образци на детски език (майчин) в процеса на езиковото и речевото обучение в ранния онтогенезис.
- Специфични области от нашия език с тяхна собствена граматика и връзки към други езикови игри.
- Речеви ситуации, в които се използват специални форми на дадения естествен език, създадени с цел да се играе с думите и да се предават тайни съобщения на определен кръг посветени хора или да се създава среда, стимулираща проявата на чувство за хумор и забавата от самата игра.

Тези значения не са отделени едно от друго с ясно очертани граници.

Езикова игра и езиково обучение: нарушение на нормата и узуса

Ако изберем за база на нашите разсъждения мисълта, че „езикът се използва, за да се върши нещо“ (Сърл: 1969; Кларк: 2009), то неминуемо ще насочим погледа си към дефиниране на играта с думи в прагматичен контекст. В подкрепа на това ще отбележим, че „през последните години ставаме свидетели на непрекъснато повишаващ се интерес към формалната прагматика и специално към създаването на теория на играта като нова изследователска методология за изучаване на употребата на езика. В това поле на изследване могат да се диференцират три основни подобласти: 1) първата е тясно свързана с гръцката парадигма (Аристотел с неговата „Реторика“) и цели създаването на прагматично мислене; 2) втората възниква в икономическата литература и засяга ролята на играта в контекста на езиковата употреба; 3) третата се занимава с еволюцията на езика, погледната както от биологична, така и от културна перспектива“ (Бенц: 2011, 1).

Нашият интерес е свързан с третата област, която включва и езиковото обучение и развитие като част от културното формиране на личността. Нека анализираме психолингвистичната природа на играта с думи и възможностите, които предоставя тя в процеса на усвояване на езика (роден или чужд) в началото на онтогенезиса.

Всеки език съществува съобразно определена възприета норма (система от правила, нарушението на които предизвиква различни човешки реакции). Играта с думи се гради върху съзнателния принцип за отклонение от нормата. „Езиковата игра поражда различни от узуса и нормата средства за изразяване на определено съдържание или обективира ново съдържание при съхранение или изменение на старата форма“ (Гридина: 1996, 7). Съвременното обяснение на езиковата игра в електронните издания на „Енциклопедия Британика“ и др. я дефинира като „система от манипулативно изговорени думи, подредени по начин, който ги прави неразбираеми за нетренираното ухо“ (вж. <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/329861/language-game>). Пак там се допълва, че „играта е универсална форма за пресъздаване, включваща всяка дейност, осигуряваща разнообразие или забава и често създаваща ситуация, предполагаща състезание или съперничество. Игрите, предпочитани от възрастните, са тези с карти, а игрите за децата включват широк спектър от забавления“.

Езиковите игри се използват много често в случаите, когато дадена социална група цели да „скрие“ разговора си от останалите и не

желае да бъде разбрана. Можем да дадем примери с речта на децата в някои езици: в българския език най-популярен е т.нар. „пилешки“ език, създаден на звукоподражателна основа (прибавяне на сричката пи- пред всяка сричка в думата). Децата сравнително лесно успяват да овладеят изговарянето на цели изречения и речта им става почти неразбираема, ако говорят бързо. Тази наглед сравнително опростена игра дава възможност да се разгръща фонематичният слух, да се тренира фонематичното възприятие и да се осъзнава практически думата като набор от звукове, които са мобилни и тази мобилност има способността да променя смисъла на дадената лексема. В английския език са познати около 11 форми на езикови игри, включващи различни смислови и фонологични преобразувания в различните области на езика – семантика, граматика, фонология. Важна особеност на играта с езика е, че тя включва прости трансформации с речта, които могат да се разберат от говорител, притежаващ нормална езикова и речева компетентност за даден език.

Езиковите игри живеят основно в устна форма и трудно се поддават на превод. В практиката на някои езици съществуват разногласия относно тяхното писмено отразяване и съхраняване: дали да се записват в оригиналния им фонетичен автентичен изговор, или да се следва правописната и правоговорната норма.

Съществуват най-различни класификации, обособени върху основата на разнообразни критерии. Най-разпространената включва две разновидности, формирани:

- 1) според езика, на който съществува играта;
- 2) според функциите, които изпълнява.

Интересно е разбирането на Г. Филип, който определя два основни критерия и разглежда игрите през:

- призмата на тяхното отношение към правилата и моделите (формални и семантични) на езиковата система (които могат да бъдат респектиращи или деформиращи);
- призмата на тяхното отношение към културните норми и условности (неутрални), без интертекстуални и интерсемиотични отправки или също експресивно насочени такива връзки (Филип: 2003, 229).

Пример за прилагане на посочената класификация откриваме в проучването на Магдалена Ярач за ономастичните езикови игри в пословиците, които са често използван лингводидактичен материал във всички образователни системи и педагогически практики в отделните страни по света (вж. Ярач: 2005, 149 – 156). Авторката отбелязва,

че пословиците не са семантично затворени текстове, макар че езиковата им форма е стабилна и уточнена, но не е „закостеняла“ (Ярач: 2005, 152). Под влияние на А. Вилкон и Й. Мазур тя възприема термина пресупозиция като „информация, която дадено изказване съдържа имплицитно и която не е изразена в нея експлицитно“ (Вилкон: 2001, 110). Ярач ги групира в следните четири типа:

1. Езикова пресупозиция – тя се отнася до предаването на информация (невинаги съзнателно) за начините на използване на езика в дадени ситуации и речеви актове.
2. Контекстно-прагматични пресупозиции – изникват от самите условности и уговорки на речевия акт.
3. Семантични пресупозиции – съдържат знания за света.
4. Интертекстуални пресупозиции – съдържат знания за други текстове, за които се отнася пословицата, цитират я или я перифразират (Ярач: 2005, 153).

Описаните пресупозиции описват речево поведение, което подсказва висока степен на владение на конкретния език. Тоест играта с думи в нейния чисто лингвистичен облик е обвързана с лингвистичната и комуникативната компетентност на говорещия. Тя представлява обмислена, съзнателна деструкция на езиковата норма с цел създаване на необичайни езикови форми и конструкции, оформящи стилистиката на текста. Необичайността се дължи на експресивността на израза и способността му да изгради въображаеми образи и асоциации, които се отличават с оригиналност и много често преследват комичен ефект. Последствията от употребата на езиковата игра са в зависимост от съответствието между функционалния стил на речевото изказване и речевата ситуация. Възприемането и адекватното разбиране на игровите езикови изрази са функция от творческата дейност на говорещия и слушащия, от активността на езиковата личност и усета за творческо прилагане на лингвистичните и металингвистичните познания.

С особена сила това се отнася за възрастта преди училище – годините, в които се усвоява родният (майчиният) език и се поставят основите за изучаване на първи чужд език, както и в отделните етапи на придобиване на образование.

Езиковата игра и детската езикова личност

В съвременните науки за езика и неговото усвояване и развитие човекът е централна фигура, тъй като е носител на езика и е способен да твори смисли и значения, които да споделя в процеса на общуване.

„Езикът се разглежда като вербално-семантичен код, който съществува в езиковото съзнание, колективно и индивидуално. Езиковото съзнание се разчленява на... концепти, които имат езиков израз и допускат етнокултурно, социокултурно и личностно-културно измерение“ (Иванова: 2006, 12).

Модерната психолингвистика изследва речеви и поведенчески стереотипи и техните проявления в езика и в езиковата личност, значенията на употребяваните езикови единици, както и смисълът на продуцираните и възприемани текстове (вж. Карасик: 2004, 22). Езиковата личност е „личност, изразена в езика (текстовете) чрез езика, тя е личност, реконструирана в основните си черти на базата на езиковите средства“ (Караулов: 1987, 38). Езиковата личност като концепт включва в себе си следните няколко компонента, които са разнообразни по своя характер и същност:

1. Езикова способност – органична възможност да се осъществява речево общуване (имат се предвид психическите и соматичните особености на човека).
2. Комуникативна потребност – адресатност, насоченост към определени комуникативни условия и участници в общуването.
3. Комуникативна компетентност – изработено умение да се осъществява общуване в различни регистри (стилове) за оптимално постигане на целта на общуването; компетентността се овладява, а езиковата способност може само да се развие.
4. Езиково съзнание – активно вербално отражение на външния свят във вътрешния свят на човека (Лурия: 1984). Езиковото съзнание е част от езиковата личност, която презентира човека в пространството на общуването с езика.
5. Речево поведение – осъзната и неосъзната система от постъпки, разкриващи характера и начина на живот на човека (Иванова: 2006, 13).

В ранния онтогенезис детската езикова личност се намира в процес на активно изграждане – езиковата способност се развива съобразно универсалните за всички деца стадии, постепенно се овладява структурата на дискурса; детето става все по-компетентно в общуването, усвоявайки различни функционални стилове на речта. Същността на езиковата игра позволява на всяка езикова личност да трансформира езиковите форми и конструкции, нарушавайки книжовната норма и установената речева практика (узус).

Езиковата игра присъства като лингвистично и речево явление в живота на децата от най-ранна възраст. Първоначално това са предрече-

вите вокализации или още т. нар. „звукови жестове“, които позволяват артикулационни игри на детето преди овладяване на езиковата норма. В този смисъл те не могат да се нарекат същински, тъй като отсъства преднамереното, мотивирано желание за трансформация на вече усвоени конструкции на езика, независимо дали е първи или втори такъв.

Усвояването на езика започва в края на първата година от живота на детето и би могло да се разглежда като „трансформация на начините (средствата) за обезпечаване на съвместна дейност, съществуващи преди филогенетичната и онтогенетичната поява на езика“ (Брунер: 1975, 1). Овладяването на родния език е сложен комплекс от подражателно-интуитивни процеси и процеси на развиващи се езикови обобщения. Анализът и обобщението на езиковите данни се градят върху натрупания опит с различните предметни действия, върху „обоснованото предчувствие“ и „смътно усещаните аналогии“ (Хумболт) при възприемането и разбирането на речта на възрастните. Детските речеве актове доказват творческото отношение на децата към езика. Основният смисъл на речевата дейност е, че с нея детето гради дискурси, които обслужват диалогичните му взаимоотношения. А „езикът живее само в диалогичното общуване на ползващите се от него. Именно диалогичното общуване е истинската сфера за живот на езика“ (Бахтин: 1976, 206). При децата успешният пълноценен диалог предполага игра. Тя се превръща в „език“ между малките и възрастните – колкото по-забавен е този език, толкова е по-разбираем за подрастващите. Развитието на общуването с възрастни и връстници в периода на ранното детство е значима предпоставка за появата на играта в живота на детето. Играта и езикът го изпълват със съдържание. Те са взаимосвързани и има няколко аспекта на тяхното взаимодействие, върху които ще акцентуваме.

Езикът в свободното време – време, в което детето: 1) общува с цел да разкрие себе си на учителя и връстниците, да разкаже с желание, да сподели; 2) задава въпроси, за да узнае нещо ново, но и за да се забавлява; 3) разказва за неща, които се случват с него и близките, за герои от приказки, анимационни филми, любими предмети и др. ; 4) езикът и речта помагат на детето да каже много неща с малко думи, да говори като мама и татко, като големите; 5) езикът е средството, с което децата демонстрират пред учителя и децата това, което са научили.

Езикът представлява за детето такава реална действителност, каквато са предметите и явленията. То овладява тази действителност така, както и другата – чрез практическото изказване на езиковите средства в хода на собствената речева дейност (Елконин: 1960). Или,

за да се научи да говори, детето трябва да говори. А мотивът за това най-често се съдържа в играта.

Детското словотворчество и играта – децата могат да творят в областта на словото. Първите знаци на словесното творчество откриваме в „езиковите игри“, в процеса на които се усвоява звуковата материя на езика. Най-често те са свързани с поетичното творчество, което първоначално е под формата на безсмислени римови съзвучия, покъсно прерастващи в игра на рими. Детето постепенно открива, че има думи, които звучат сходно и създават бодро настроение. В римуването, в творенето на неологизми участва цялото същество на малкия човек. Говори устата, слухът се наслаждава, ръцете пляскат, краката скачат, детето е радостно – от него блика живот. Основен източник на детското словотворене, играта с формата на думата и допусканите речевни грешки е функционалното разнообразие, което изпълнява познавателна, комуникативна и регулативна функция. То съдейства за развитие на многозначността на думата и за появата на преносното значение.

Езикът и фантазията – езиковата игра помага, за да „оживеят“ образите и идеите на въображението. Езикът се превръща в игра за детето, ако учителят в детската градина, следвайки учебната програма, му даде възможност да: променя езиковите структури под влияние на въображението си; свързва субективните въображаеми образи със словесното им обозначаване; осъществява връзка между вербалните си асоциации и емоциите.

Езикът и хуморът – детското въображение и език се запазват и развиват също така от шегата и смеха. Тина Брус отбелязва, че „Пианже вижда играта с идеи и шегички като най-високото ниво на разбиране. Забавлението с езика или която и да е област на познанието осигурява добро разбиране и може да бъде използвано като средство за възприемане на нова информация“ (Брус: 1997, 126). Източник на смях често са детските речевни грешки – семантични, граматични или фонетични. Те притежават висока стойност и помагат на децата практически да „осъзнаят“ езиковите правила и също могат да бъдат част от игра, ако учителят съумее да ги включи в хумористична ситуация и позволи на децата самостоятелно да се коригират. В процеса на социализацията, първоначално в кръга на семейството, детето усвоява първите си поведенчески и езикови модели, започва да гради с помощта на възрастния своята социална компетентност. Предучилищният възраст е време, в което у детето се развиват и други два вида компетентности: когнитивна и комуникативна. Обединяващата роля в процеса на формирането им принадлежи на играта.

Заключение. За да изгради уменията за игра с думите, малкото дете преминава през:

1. Разбиране на езика – *receptive language development*.
2. Използване на звукови жестове, думи, изрази, изречения с цел изразяване или предаване на значение. Езиковите грешки са налице и често липсва разграничителна линия между тях и играта с думи. Езиково-стилистичната компетенция на говорителя е основният критерий за диференциране на примерите за езикова игра от езиковите грешки – *expressive language development*.
3. Използване на езиковите структури в съответствие с правилата на книжовната норма.

Играта с думи става възможна при наличието на свобода в комбинирането на думите и изразите, изговарянето на звуковете, владение на граматичната норма и усет за стилистичната страна на езика. Те ще породят потребността да се търси дума или израз, които могат да предизвикат ярък ефект, запомнящо се внушение. Игрови елемент в комуникативната ситуация може да се появи в случаите, в които говорещото дете се стреми да привлече вниманието на слушателите си, да ги впечатли или да ги постави в ситуация на „излишни“ в рамките на определена социална група. Тогава то се стреми съзнателно да пренебрегне езиковата норма, да разруши конвенционалните езикови структури и свързаните с тях стереотипи на речевото възприятие.

Феноменът езикова игра присъства в детската речева практика и се характеризира с обиграване на различни варианти на езиковата норма и постигането на разнообразни стилистични цели – съзнателно или неосъзнато. Нерядко езиковата игра може да възникне под влияние на просторечие или диалект в говорещата среда, понякога и като резултат на междуезикова интерференция при усвояването на чужд език или общуването в билингвална езикова среда. Тези наши наблюдения задават нова насока на бъдещи изследвания върху природата и проявленията на езиковата игра в детска възраст.

Литература

- Бахтин 1976:** М. Бахтин. Проблеми на поетиката на Достоевски. С., Наука и изкуство.
- Бенц 2011:** А. Benz, С. Ebert, G.Jager, R.van Rooij (eds). Language, Games, and Evolution. Trends in Current Research on Language and Game Theory. Springer Verlag, Berlin Heidelberg.
- Брайън 1988:** http://enlightenment.supersaturated.com/essays/text/bryanregister/language_game.html 1.10.12.
- Брунер 1975:** J. Bruner. The Ontogenesis of Speech Acts. – Journal of Child Language, 2, 1 – 19.
- Брус 1997:** Т. Bruce. Early Childhood Education. Hodder and Stoughton.
- Вилкон 2001:** А. Wilkon. O kilku cechach tekstu. – Stylistyka a pragmatyka. G. Witosz \ red. Katowice, 105 – 113.
- Витгенштейн 1994:** Л. Витгенштейн. Философские работы. Пер. с нем. Ч. I. М., Гнозис.
- Гридина 1996:** Т. Г. Гридина. Языковая игра: стереотип и творчество. Екатеринбург.
- Елкониин 1960:** Д. Б. Елкониин. Детская психология. Москва.
Энциклопедия Британика <http://www.britannica.com/EVchecked/topic/329861/language-game>)
- Иванова 2006:** Н. Иванова. Помагало по лингвистични особености при усвояването на чужд език. Бургас.
- Карасик 2004:** В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М., Гнозис.
- Караулов 1987:** Ю. Н. Караулов. Русский язык и языковая личность. Москва.
- Кларк 2009:** Eve Clark. First Language Acquisition (2 nd edition). Cambridge, Cambridge university Press.
- Лурия 1984:** Ал. Р. Лурия. Език и съзнание. С., Наука и изкуство.
Речник на постмодерните термини <http://dictionary.babylon.com/language%20game>
- Руднев 1996:** В. Руднев. Морфология реальности: Исследование по „философии текста“. Москва.
- Руднев В.** Руднев. Языковая игра. Словарь культуры XX века.
www.philosophy.ru/edu/ref/rudnev/b379.htm
- Ригведа 1989:** Ригведа. Москва.
- Синклер 2003:** John Sinclair. Reading Concordances, Longman, London.
- Сърл 1969:** John Searle. Speech acts: An essay in the philosophy of language. Cambridge University.
- Филип 2003:** G. Filip. Gry jezykowe Jana Lama. Rzeszow.
- Хьойзинха 1982:** Й.Хьойзинха. Homo ludens. София.
- Хьойзинха 1992:** Й. Хьойзинха. Homo ludens. Москва.
- Ярач 2005:** М. Jaracz. Onomastyczne gry jezykowe w przyslowiach. – Gra jezykowa. Torun, 149 – 157.

ОСОЗНАННАЯ САМОРЕГУЛЯЦИЯ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ КОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ

**Канд.пед.н., доц. Ковтунович Марина Георгиевна,
Московский городской психолого-педагогический университет**

CONSCIOUSLY SELF-REGULATION AS INDICATOR COGNITIVE
DEVELOPMENT AND PROFESSIONAL COMPETENCE
OF FUTURE MANAGERS

Kovtunovich M.G. PhD, Assoc. Professor

In this article considered the problems of management education in compliance with the principle of system differentiation and development of cognitive structures of knowledge. Investigated processes of differentiation and integration of cognitive structures of knowledge. It shows the role of conscious self-regulation as an indicator of cognitive development, professional competence and effective education of future managers.

Key-words: the principle of system differentiation, cognitive structures of knowledge, conscious self-regulation

Усложнение и ускорение социально-экономических процессов, усложнение деятельности человека практически во всех сферах его деятельности предъявляет особые требования к подготовке менеджера, так как именно управление как глобально-интегрированная сфера деятельности человека регулирует и координирует все остальные процессы. Для принятия оптимальных управленческих решений менеджеру приходится оперировать всё большими объёмами информации и в таких условиях на первый план выходит даже не профессионализм и отличные навыки работы, а способности человека и индивидуальные особенности познавательной деятельности, главным образом отражающие способность обучаться.

Существующая система подготовки квалифицированных кадров является не единовременным обучением, а непрерывным и многоэтапным процессом, включающим подготовку, переподготовку, повышение квалификации, дополнительное образование, а также самообразование, делающее этот процесс действительно непрерывным.

Всё это предъявляет новые требования к когнитивной сфере личности профессионала, профессионального менеджера. Когнитивные способности, происходящие из индивидуальной системы организации когнитивных структур, и обуславливаемые эффективным когнитивным стилем, стилем саморегуляции, теперь дают преимущества в профессиональной карьере, возможность развиваться.

При подготовке будущего управленца необходимо не только сформировать у студентов структурированную систему знаний в рамках системно-дифференцированного подхода, но и развить самостоятельность, последовательность и вместе с тем гибкость, необычность мышления. При этом знания могут быть оценены через развитие системы когнитивных структур данной области знаний, особенности мышления будут комплексно выражаться в профессиональных компетенциях, которые во многом зависят от системы когнитивных структур и стиля саморегуляции. На наш взгляд, сочетание этих двух факторов будет являться залогом эффективности будущих решений и карьерного успеха менеджера.

Развитие российской системы образования, разработка основных направлений дальнейшей модернизации высшего образования и сферы наиболее эффективного использования отечественного опыта по-прежнему являются первостепенными государственными задачами. Качество высшего образования является необходимым потенциалом для будущего развития, повышения уровня и качества жизни населения, обеспечения высоких темпов устойчивого экономического роста, рассматривается как фактор обеспечения конкурентоспособности России на мировой арене. Вместе с этим анализ состояния современного образования показывает, что обучение на основе различных педагогических технологий не всегда приводит к ожидаемым результатам и прежде всего в силу того, что недостаточно изучены психологические механизмы познавательного развития. Данное исследование нацелено на обоснование и совершенствование внедрения принципа системной дифференциации в управленческом образовании, выявление особенностей его реализации путем анализа особенностей развития когнитивных структур студентов и взаимосвязи этого развития с присущим им стилем саморегуляции.

Для нашего исследования наибольшее значение имеют именно сложноорганизованные процессами мышления когнитивные структуры знаний. Знание – это основная форма когнитивной организации результатов отражения объективных свойств и признаков действительности в сознании людей, поскольку оно представляет собой важ-

ный фактор их повседневной жизни и деятельности [9]. Благодаря актуальности и важности в процессах познания человека, знание становится элементом когнитивной сферы.

В современной психологии достаточно подробно рассматриваются процессы формирования значений понятий, организующихся в когнитивные структуры знаний, а также индивидуальные различия в знаниях и, в том числе, знаниях о себе самом. Достаточно устойчивые, но вместе с тем динамичные, продолжающие развиваться когнитивные структуры лежат в основе личного самосознания, эффективности предпринимаемой деятельности, способности к обучению и совершенствованию приемов деятельности. Система когнитивных структур знаний позволяет планировать свои действия и управлять своим поведением, осуществлять деятельность. Одновременно с этим, знания являются продуктом когнитивных процессов, мы рассматриваем их как данные, представленные когнитивными структурами, которые в свою очередь организованы в ходе таких мыслительных процессов, как индукция и дедукция, умозаключение, рассуждение, обобщение, абстрагирование, ассоциация, а также операций сравнения, идентификации, распознавания, систематизации и классификации объектов, моделирования [2].

Мышление в конкретной области, например управленческой, имеет дело с некоторыми достаточно сложными по внутреннему строению логико-когнитивными структурами, обобщающими и абстрагирующими разного рода связи и отношения между определенными содержаниями действительности (объектами, их элементами, группами, классами, символами). Данные структуры у успешно обучающихся студентов легко и быстро формируются, обобщаются, выделяются из любой внешней оболочки и из любого количественного и вещественного «шума». Они могут легко достраиваться, если в воспринимаемых условиях для их полноты не хватает каких-либо элементов, и могут легко свертываться, превращаясь из последовательных в одномоментные образования. Происходит это как раз за счет глубокой системной дифференциации и интеграции когнитивных структур знаний об управлении, которые обуславливают во многом саму способность к научению, к совершенствованию и дополнению знаний. Здесь мы можем говорить о гибкости использования структур, которую можно понимать как легкость смены в мыслительном процессе одних структур другими, а также легкость переключения с прямого на обратный ход мысли [3; 16].

Имеющиеся исследования [1; 2; 8; 13 и др.] показывают, что эффективность профессиональной деятельности, способности к обучению в определенной области знаний, приобретение умений зависят от:

- степени структурно-содержательной дифференцированности когнитивных структур знаний;
- степени дифференцированности и расчлененности психических структур и процессов, включенных в решение профессиональных задач, богатства или бедности образов различными аспектами, способности абстрагировать;
- способности легко и быстро преобразовывать, изменять, «переконструировать»;
- способности к формализованному восприятию функциональных связей задачи, очищенных от конкретных значений, отделенных от предметной и числовой формы, конкретному восприятию только его общей структуры;
- способности находить скрытый вопрос и фильтровать лишнюю информацию;
- избирательности памяти по отношению к различным элементам задач;
- способности к обобщению логических отношений задач;
- гибкости, подвижности и обратимости мыслительных процессов;
- способности к свертыванию процесса рассуждения и системы соответствующих действий.

Низкая степень структурно-содержательной дифференцированности когнитивных структур знаний, которыми индивид оперирует при решении определенных задач, приводит к сложностям в процессах преобразования при решении этих задач. Эти сложности обусловлены следующими аспектами: существенные отношения задачи тесно слиты с несущественными перцептивными впечатлениями (существенные признаки не отделены от несущественных); их «неподвижность» и «жесткость» являются естественным следствием плохой внутренней расчлененности, преобладания целого над недостаточно четко выделенными отдельными элементами.

При высокой степени дифференциации знаний индивиды воспринимают весь комплекс данных, всю структуру задачи и осознают, что недостает того или иного ее элемента, а другие элементы являются лишними. Важно уверенно выделять комплекс взаимосвязанных понятий, составляющих «сущность» задачи, чтобы не обращать внимания на ненужные данные, находящиеся вне этого комплекса, хотя и

находящиеся в непосредственной близости (несущественные, не влияющие на решение задачи данные).

Развитие когнитивных структур знаний, необходимых для такого сложного, характеризующегося высоким уровнем абстракции вида деятельности, как управление, происходит через освоение все более разнообразных видов деятельности и многочисленных профессиональных функций менеджера, чья профессия требует широкого комплекса специальных знаний и умений. Однако главным при этом остается не объем информации, репрезентированный опытом, а способность и умение находить и получать новые знания, осваивать новые виды деятельности, творчески применять это на практике [9]. То есть, главной целью подготовки будущего менеджера в соответствии с принципами системной дифференциации, должно быть формирование у него гибкой системы когнитивных структур, способной изменяться, быстро внедрять новые структуры, подстраиваться под практические ситуации [6; 16]. Это может быть обеспечено через развитие творческого подхода к своим знаниям, через формирование сложных психических процессов саморегуляции поведения, которые могут быть описаны при помощи термина «стиль саморегуляции». Зарубежные специалисты в области когнитивной психологии [12; 16] часто включают в условия когнитивного развития взаимодействие с окружающей средой и формирование индивидуального стиля саморегуляции, поскольку он обуславливает практическое приложение знаний в деятельности, формирование умений и навыков. Применительно к человеку, носителю высших форм психики, который сам принимает цели своих исполнительских действий и сам же их реализует доступными и приемлемыми для него средствами, которые он также в ряде случаев определяет сам, можно говорить об осознанной саморегуляции.

Эффективная жизнедеятельность в современном обществе подразумевает наличие способности к осуществлению и координации различных видов деятельности и себя в них, то есть эффективной саморегуляции. В сфере образования для эффективного усвоения обучающей программы учащиеся должны обладать способностью к рефлексивному и ответственному поведению, к проектированию и осознанному построению, то есть к произвольной саморегуляции своей познавательной и социальной активности [11].

Говоря о компетенциях менеджера, мы рассматриваем их как составляющие профессиональной компетентности, которая формируется специальными знаниями, практическим опытом их применения и, как следствие, умением эффективно использовать знания в своей

профессиональной деятельности. Также в понятие профессиональной компетентности входят моральные и этические нормы, ценности и убеждения личности [6]. Поэтому компетенция – это «совокупность профессиональных знаний, навыков и умений сотрудника в сочетании с его личностными качествами» [6; С. 277]. Компетентность для менеджера означает способность и готовность решать возникающие перед ним профессиональные задачи.

Реализация принципа системной дифференциации содержания образования предполагает формирование у студентов системного и интегрированного понимания изучаемых дисциплин, приводящего к формированию управленческих компетенций и общей профессиональной компетентности, позволяющей эффективно осуществлять в будущем свою профессиональную деятельность [7]. С одной стороны, условием компетентности на теоретическом уровне является развитие когнитивных структур профессиональных знаний, их системность и интегрированность, обуславливающие зрелость и применимость системы профессиональных знаний. С другой стороны, практический уровень компетентности (готовность и способность к применению этих знаний в практической профессиональной деятельности) связан со многими другими личностными особенностями и опосредован стилем саморегуляции.

В целях нашего исследования необходимо выявить когнитивные структуры знаний в области управления, именно они будут определять характер структуры знаний менеджера, влияя и на совершенствование стиля саморегуляции. Развитие когнитивных структур знаний идет в соответствии с принципом системной дифференциации, поэтому показателями уровня их развития должна быть степень их внутренней дифференцированности и иерархизированности [3; 15].

С помощью экспертной оценки преподавателей кафедры организационной и экономической психологии были выделены основные понятия дисциплин стандарта специальности «Государственное и муниципальное управление», которые составили матрицу из 11 понятий (по строкам и столбцам): 1) организация; 2) деятельность; 3) управление; 4) ценность; 5) коммуникация; 6) лидер; 7) мотивация; 8) конкуренция; 9) организационная культура; 10) компетентность; 11) конфликт.

Задачей респондентов было оценить взаимосвязь понятий-строк с понятиями из столбцов, на их пересечении. При этом использовалась шкала от –3 до 3, где: 0 означает отсутствие связи; 3 очень тесную прямую зависимость; –3 сильную обратно пропорциональную зависимость.

Успешность овладения новыми видами деятельности и применения в них знаний, умений и личностных особенностей в большой степени опосредуется стилевыми особенностями саморегуляции. Для оценки этих особенностей нами использовался опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой [10], в основе которого находится положение о том, что от величины показателя общего уровня саморегуляции (шкала «ОУ» опросника) зависят осознанное, самостоятельное и гибкое планирование и программирование деятельности, эффективность текущего и итогового самоконтроля. Для более подробной психологической характеристики индивидуальных особенностей личностной саморегуляции существуют ещё 6 шкал: «самостоятельность» (С), «планирование» (Пл), «оценка решений» (Ор), «программирование» (Пр), «гибкость» (Г) и «моделирование» (М). Все они определяют особенности регуляции в соответствующих звеньях процесса саморегуляции.

Наше исследование [5; 7; 14] не ставило целью выявление соответствия конкретных когнитивных структур знаний определенным особенностям стиля саморегуляции. Важно то, что все заложенные в опроснике особенности саморегуляции обуславливают проявление в профессиональной деятельности менеджера его знаний, умений, способностей и других личностных особенностей. Нами исследуется эффективность и налаженность саморегуляции в целом, профиль саморегуляции, который должен сформироваться у студентов-менеджеров в ходе обучения, наряду с систематизацией и интеграцией когнитивных структур их знаний.

Для дальнейшего углубленного анализа полученных и обработанных данных были использованы математические методы статистического анализа: дескриптивный анализ для опросника «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой, и факторный и кластерный анализ для методики семантического дифференциала. Математическая обработка результатов исследования проводилась в программе SPSS Statistics 17.0.

Факторный анализ данных, полученных при помощи матрицы основных управленческих понятий, позволяет выявить степень дифференциации и интеграции когнитивных структур знаний через оценку выявленных респондентами взаимосвязей между этими понятиями, группирующих их в более крупные факторы. С одной стороны, студенты должны усвоить эти понятия, то есть хорошо их понимать и различать, дифференциация проявится в низкой корреляции между отдаленными понятиями. С другой стороны, они должны увидеть от-

ношения и взаимодействия этих понятий внутри управленческой деятельности, что проявится в интеграции понятий в факторы. Кластерный анализ показывает степень структурированности и иерархизированности когнитивных структур, выражая это через оценку выявленных респондентами сходств между понятиями, благодаря чему могут быть сформированы различной величины кластеры, объединяющие несколько схожих понятий или более мелких кластеров.

В ходе обработки данных, полученных при помощи матрицы основных понятий, на первом этапе были вычислены средние значения для каждой графы взаимосвязи понятий, а на втором этапе составлена общая корреляционная матрица. Далее, при помощи факторного анализа, были выявлены четыре главных фактора. Все выявленные факторы соответствуют и критерию интерпретируемости и инвариантности, так как, либо легко интерпретируемы, либо, в сложных случаях, имеют фактор с сильной нагрузкой.

Первый фактор, составляющий 36% от общей дисперсии, содержит следующие понятия: *управление* (нагрузка фактора = 0,948); *организационная культура* (нагрузка фактора = 0,824); *компетентность* (нагрузка фактора = 0,794); *деятельность* (нагрузка фактора = 0,698). Этот фактор описывает взаимосвязь понятий по признаку «компетентное управление», которое основывается на организационной культуре и внимании к процессам управления, ко всем сторонам управленческой деятельности.

Второй фактор составляет 21% от общей дисперсии и содержит следующие понятия: *организация* (нагрузка фактора = 0,894); *лидер* (нагрузка фактора = 0,862); *мотивация* (нагрузка фактора = 0,553). Таким образом, это фактор, сформированный по признаку «лидер в организации». Выделена взаимосвязь важных частей управления – процесса организации и мотивации, с явлением лидерства: именно лидер лучше других сможет осуществить организацию и мотивацию персонала. Кроме того, может подчеркиваться олицетворение организации в её лидере.

Третий фактор составляет 13% от общей дисперсии и содержит следующие понятия: *конфликт* (нагрузка фактора = 0,759); *конкуренция* (нагрузка фактора = 0,757). Данный фактор объединен категорией «конфликтность» и затрагивает неэффективные виды взаимодействия в управлении, неконструктивную стратегию выхода из конфликта при помощи конкуренции.

Четвертый фактор составляет 13% от общей дисперсии и содержит следующие понятия: *ценность* (нагрузка фактора = 0,915);

коммуникация (нагрузка фактора = 0,582). То есть, последний фактор описывает взаимосвязь понятий по признаку «связующее звено», которым являются и ценности организации и процессы коммуникации, осуществляемые на основе взаимодействия систем ценностей сотрудников и организации.

Факторный анализ показал наличие четырёх существенных факторов, описывающих 83% общей дисперсии, что уже является показателем дифференцированности и интегрированности когнитивных структур знаний, связанных с использованными в методике понятиями. Ещё больше характеризуют степень сложности системы когнитивных структур сами факторы, объединяющие понятия по сложным, глубоким и неочевидным признакам, вытекающим из соответствующих знаний респондентов об управлении.

Кластерный анализ подтверждает взаимосвязи, установленные факторным анализом, а также выявляет пять уровней сложно сгруппированных кластеров, что является отражением высокой степени структурированности и иерархизированности соответствующих когнитивных структур знаний. Понятия последовательно объединились в кластеры всё увеличивающегося размера, чётко прослеживаются многие взаимосвязи, выявленные нами в ходе факторного анализа. Кластерный анализ показал глубокую систематизацию и четкую иерархию организации когнитивных структур знаний об управлении, подтвердил высокую степень их дифференциации и интеграции.

Дескриптивный анализ позволяет обобщить полученные данные и получить групповой портрет, выражающий особенности стиля саморегуляции у группы респондентов – студентов 4 курса факультета «Государственное и муниципальное управление» (в количестве 40 человек). Средние значения по шкалам в группе покажут уровень развития того или иного аспекта саморегуляции. Стандартная ошибка среднего, стандартное отклонение и дисперсия являются параметрами, по которым можно будет оценить степень достоверности, статистической значимости средних уровней группы, величину отклонения среднего значения от конкретных результатов, показанных каждым респондентом.

Обработка полученных по методике «Стиль саморегуляции поведения» данных показала, что по всем шкалам группа получила уровень выше среднего. Средний уровень соответствует 4 баллам для шкал „Самостоятельность“, „Планирование“, „Оценивание результатов“ и „Моделирование“; 5 баллам по шкалам „Программирование“ и „Гибкость“; 24 баллам по шкале „Общий уровень саморегуляции“.

Полученные в ходе исследования результаты по шкалам „Самостоятельность“, „Планирование“, „Оценивание результатов“ и „Моделирование“ равны соответственно 5,63; 5,73; 4,9; 4,6 балла; по шкалам „Программирование“ и „Гибкость“ получены значения в 5,85 и 6,45 балла; по шкале „Общий уровень саморегуляции“ показан результат в 28,25 балла.

Следует отметить, что методика построена таким образом, что набрать максимальные значения по всем шкалам невозможно, высокий уровень в одном аспекте саморегуляции неизбежно понижает уровень выраженности другого аспекта, так как методика направлена на выявление преобладающих и незадействованных в текущей деятельности сторон саморегуляции. Поэтому итоговый результат средних по группе не может показывать высокие уровни по всем шкалам, а если бы он содержал высокие уровни по нескольким шкалам, некоторые шкалы должны были бы иметь низкий уровень. Полученный нами гармоничный профиль саморегуляции группы формируют индивидуальные различия разносторонне развитых членов группы. Также стоит отметить, что респонденты находятся еще на стадии обучения, а также в связи с возрастными особенностями личности, такими как продолжающееся становление системы ценностей и образа мира [4; 5], просто не могут иметь высокие уровни развития всех аспектов саморегуляции, для этого необходимы зрелость личности, опыт, многолетняя практика управления; хотя по отдельным шкалам многие студенты показали высокий уровень, что говорит о выраженных задатках и высокой заинтересованности в саморегуляции соответствующей области. Всё это позволяет говорить о достаточно эффективном уровне саморегуляции у студентов 4 курса факультета «Государственное и муниципальное управление», хотя остается и пространство для совершенствования саморегуляции.

Проведенное эмпирическое исследование основывалось на принципе системной дифференциации содержания образования, и его результаты являются примером эффективности реализации данного принципа в обучении менеджеров на факультете «Государственное и муниципальное управление». Использование принципа системной дифференциации в учебной практике позволило сформировать у студентов глубокие систематизированные знания, репрезентированные высоко дифференцированными и вместе с тем интегрированными когнитивными структурами, которые являются основой для формирования необходимых им в дальнейшем практических умений и профессиональных компетенций.

Важную роль в их формировании будет играть индивидуальный стиль саморегуляции студентов, являющийся условием как формирования системы когнитивных структур знаний, так и её применения в профессиональной деятельности. Дальнейшие исследования этой проблематики помогут усовершенствовать комплексную систему оценки профессиональных знаний, что может быть полезным не только в образовательном процессе, но и в профориентации и профотборе, а также при определении приоритетных зон развития личности.

Литература

1. **Дункер К.** Психология продуктивного мышления // Психология мышления / Под ред. А. М. Матюшкина. – М.: Прогресс, 1965, с. 86 – 234.
2. **Ковтунович М. Г.** Когнитивная диагностика: исследование когнитивных структур знаний школьников по физике. – М.: ПЕР СЭ, 2007.
3. **Ковтунович М. Г.** Реализация принципа системной дифференциации в обучении физике через моделирование физических процессов // Материалы конференции «Теория развития: Дифференционно-интеграционная парадигма». – М., 2009.
4. **Ковтунович М. Г.** Мировоззренческие компоненты и специфика „образа мира“ у представителей экстремальных профессий / Мир психологии, №2, 2010а, с. 241 – 250.
5. **Ковтунович М. Г.** Принцип системной дифференциации содержания образования // Научный отчет по НИР кафедры Организационной и экономической психологии факультета Государственного и муниципального управления МГППУ / Под общей редакцией М. Г. Ковтунович. – М.: МГППУ, 2010б.
6. **Ковтунович М. Г.** Основы психологии труда. Учебное пособие. – М.: ПЕР СЭ, 2011а.
7. **Ковтунович М. Г.** Принцип системной дифференциации как методологическое основание развития профессиональных компетенций менеджеров // Социально-экономические и психологические проблемы управления. – М., 2011б, с. 259 – 264.
8. **Крутецкий В. А.** Психология математических способностей школьников. – М.; Воронеж: Изд-во НПО „Модэк“, 1968.
9. **Магазов С. С.** Когнитивные процессы и модели. – М.: Издательство ЛКИ, 2007.
10. **Моросанова В. И.** Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): Руководство. – М.: Когито-Центр, 2004.
11. **Моросанова В. И., Аронова Е. А.** Развивающее и традиционное образование: эффекты в личностном развитии старшеклассников // Психологическая наука и образование. 2004. №1.
12. **Отгоне Э.** Глобализация и изменения в образовании: модернизм и гражданственность // Перспективы. Сравнительные исследования в области образования. 1997. № 2. С. 9 – 19.

13. **Резник А. И.** Индивидуальное семантическое пространство как ведущий компонент социально-перцептивных способностей (на материале учителей физкультуры). Автореф. канд. дис. – Ульяновск, 1992.
14. **Романовский П. В.** Развитие когнитивных структур студента-менеджера // Социально-экономические и психологические проблемы управления. – М., 2011, с. 286 – 290.
15. **Чуприкова Н. И.** Умственное развитие: принцип дифференциации. – СПб.: Питер, 2007.
16. **Швебель М.** Развитие познавательных способностей // Перспективы: вопросы образования, 1986, № 1, с. 5 – 19.

ОСНОВИ НА ИНТЕРКУЛТУРНАТА ДИАЛОГИЧНОСТ В ПОДГОТВИТЕЛНАТА ГРУПА НА ДЕТСКАТА ГРАДИНА (6 – 7-ГОДИШНИ ДЕЦА)

Доц. д-р Симо Иванов

BASICS OF INTERCULTURAL DIALOGICITY IN THE PRESCHOOL
KINDERGARTEN GROUP (6 – 7 YEARS OLD CHILDREN)

Simo Ivanov, PhD, Assoc. Prof.

Intercultural education is an aspect of pedagogical impact in the kindergarten. Intercultural education in the preschool kindergarten group (6 – 7 years old children) aims at building the foundations of the systemic virtue „intercultural dialogicity“ in children. This virtue consists of 3 major competences: cognitive, axiological and behavioral. It can be formed through an experimental model, including a system of pedagogical situations and integration of study process, plays and productive activities of children. The kindergarten teacher appears to be an intercultural mediator in this process.

Съвременната детска градина се превръща реално и законодателно в образователно-възпитателна институция, поставяща основите на цялата образователна система у нас. В актуалните социални, икономически и културни условия у нас и в света ролята на тази образователна институция за развитието на детето постоянно нараства.

Предучилищното образование развива своите функции, за да отговори на съвременните тенденции и потребности на обществото и детето. Водещи такива тенденции са:

- глобализацията на света и нейното развитие като динамичен процес;
- образователните приоритети и стратегии на Европейския съюз;
- реформите в предучилищното и училищно образование у нас;
- динамизирането на начина на живот и реализация на голяма част от населението у нас;
- засилването на интеркултурния обмен и комуникации в света.

Ето защо съвременното предучилищно образование трябва да подготвя детето за живот, обучение и реализация, като отчита посочените тенденции. То трябва да отговаря на специфичните изисквания

на децата от различни етноси, религии и култури. Да подпомага общуването и педагогическото взаимодействие между тях.

В детската градина се реализира процес на педагогическо взаимодействие между детски учители, деца и родители, който протича в различни аспекти. Един от неговите аспекти е интеркултурното възпитание и образование. Значението на предучилищния период за възпитанието, социализацията и личностното изграждане на детето повишава значимостта на този аспект на педагогическото взаимодействие в съвременната детска градина. Тази значимост нараства по посока на:

- опознаването от детето на света в неговите социални и културни измерения;
- познаването на „другостта“ (раса, етнос, език, религия, култура);
- формиране на позитивно просоциално поведение;
- педагогическо противодействие на агресивното поведение на съвременното дете;
- подготовка на детето за успешна адаптация и обучение в училище;
- подпомагане процесите на социализиране и интегриране на детето в условията на глоболизиращия се свят.

Термините „интеркултурно възпитание“ и „интеркултурно образование“ съществуват сравнително отскоро в педагогическата литература, включително и в предучилищната педагогическа теория. В различните информационни ресурси тези термини се дефинират в различни аспекти.

В областта на предучилищното образование се срещат следните определения в по-съвременни литературни източници:

Ирина Колева въвежда термините: възпитание в междуетническа среда, интеркултурно образование и мултиетническо образование. Под „възпитание в междуетническа среда“ И. Колева разбира: „Възпитание на деца с различни етнокултурни характеристики в условията на глобалистичното и постмодернистичното общество. Изграждане на вариативни поведенчески модели на етническа и религиозна толерантност и способност за социална интелигентност и ориентация.“ Под „интеркултурно образование“ цитираният автор разбира: „Възпитание, обучение и социализация на деца и възрастни, носители на различни култури в духовен и материален план, създадени в историческото развитие на конкретна нация, етническа общност или етническа и религиозна група.“ В термина „мултиетническо образование“ И.

Колева влага следното съдържание: „Възпитание, обучение и социализация на деца и възрастни, носители на различни ценности и ценностни ориентации, живеещи съвместно на територията на една държава. Те принадлежат към много и различни спрямо коренното население на страната етнически общности и групи с многообразни културни традиции, обичаи и език.“ (И. Колева: 2009, с. 165)

Боряна Иванова, като обобщава дефинициите на различни чуждестранни автори, твърди следното: „Двете понятия – интеркултурно образование и възпитание, могат да се разгледат като единен процес на натрупване на знания за чужди култури и формиране на положително отношение към техните представители“, „интеркултурното възпитание се определя като съзнателно предаване на интеркултурен опит“, „стратегия за справяне с живота в мултикултурна ситуация“ (Б. Иванова: 2012, с. 185). „Като цел на интеркултурното възпитание и образование много учени определят формирането на интеркултурна компетентност, която е необходима на различните етнически групи ...тя включва способността продължително и ефективно да се общува с различни култури, което предполага развитие на взаимен респект и толерантност.“ (Б. Иванова: 2012, с. 187)

В „Кратък тематичен речник по предучилищна педагогика“ определяме „възпитание в интеркултурна среда“ като: „Възпитание в условията на детска група, която включва деца с различна национална, етническа, езикова, религиозна и културна принадлежност. Типично за подготвителните за училище детски групи у нас, както и за предучилищните заведения в страните и градовете с космополитен характер на населението и с многоброен поток от имигранти. Възпитанието в межкултурна среда предполага съхраняване на националната, етническата, езикова и религиозна идентичност на всяко дете в групата. Същевременно детето се учи да възприема другите деца като носители на различна етническа и религиозно-културна идентичност, да приема другостта и различието като нормално явление в човешкото общество, да се отнася толерантно към чуждата идентичност и култура, да намира общ език с децата, произхождащи от друга културна и религиозна среда, да познава техните културни традиции и обичаи и ги зачита, като отстоява и ценностите на своята културно-религиозна среда. Интеркултурното възпитание подпомага детето още от предучилищна възраст да усвои социални умения за адекватно интегриране и социализиране в многообразна социо-културна и езикова среда, за успешен старт в училищната образователна система на своята страна.“ (С. Иванов: 2004, с. 21 – 22)

В същия източник определяме и термина „поликултурност в процеса на предучилищното възпитание“ като: „...построяване на възпитанието и обучението в детската градина на основата на признаването и зачитането на еднакви права на децата от различни народности, етнически, религиозни, социални и културни групи и общности в страната. Културният плурализъм в предучилищното възпитание обогатява детето в предучилищна възраст, не допуска дискриминация на детето, признава неговата равноценност с другите деца, като съхранява културните различия с тях и формира по-пълна и обобщена представа за света. Поликултурността в предучилищното възпитание поставя основите на бъдещи тенденции за глобализиране на образованието в училищната институция.“ (С. Иванов: 2004, с. 24)

Ретроспективният анализ на специализираната педагогическа литература разкрива факта, че проблемът за интеркултурното възпитание в предучилищна възраст е нов и сравнително недостатъчно разработен у нас.

Нашето становище е, че интеркултурният аспект на педагогическото взаимодействие в детската градина следва да се реализира целево и съдържателно независимо от етническият характер на обществото и детската група. Този аспект следва да е равнопоставен на останалите известни аспекти на педагогическото взаимодействие и да формира интеркултурна компетентност и култура у съвременното дете. Основна цел на интеркултурното образование е формирането на системното качество „интеркултурна диалогичност“. Това качество съдържа три основни компетенции: знания, поведенчески умения и ценностни ориентации на детето.

Интеркултурната диалогичност се формира на базата на четири основни подхода:

- хуманно-личностен подход – той предполага формирането у детето на фундаментални общочовешки качества в тяхната предучилищна възрастова модификация. Едно от тези качества е социалната същност и отвореност на човека към другите;
- ценностно-ориентиран подход – той предполага равноценността между различните раси, етноси, религии и култури в света. Изисква равнопоставеност между децата, носители на тези различия, зачитане на техните основни права независимо от посочените различия. Това изискване е фиксирано в редица световни, европейски и национални документи;
- системно-интегрален подход – той предполага формиране на качеството чрез системни и интегрирани знания на детето;

- ситуационен подход – той предполага използването на педагогическата ситуация като форма на взаимодействието в детската градина. Интегриране на детските потребности и интереси с целите на взаимодействието, реализирани в различни педагогически ситуации.

Нашето изследване се базира и на становището, че интеркултурната диалогичност е интегрална част от социалната компетентност на детето. Според А. Александрова „социалната компетентност е по-широк термин, използван за определяне социална ефективност на детето. Тя определя способността на детето да изгради и поддържа високо качество и взаимно задоволяване на отношения, както и да се избегнат отрицателните последствия и неприемането от страна на другите“ (А. Александрова: 2011, с. 58).

Като се опираме на тези изходни постановки, определяме целта на нашето изследване: *емпирично проучване на педагогическите възможности за формиране на интеркултурна диалогичност у детето в подготвителната група на детската градина (6 – 7-годишни деца).*

Така поставената изследователска цел операционализираме чрез следните конкретни задачи:

- ретроспективен анализ на термина „интеркултурно образование“ в предучилищната педагогика;
- експериментално изследване на възможна педагогическа технология за формиране на интеркултурна диалогичност, приложима в подготвителната за училище група;
- разработка на критерии и методи за диагностика на интеркултурните компетенции на 6 – 7-годишните деца.

Обект на нашето изследване е педагогическото взаимодействие в подготвителната група на детската градина.

Предмет на изследването ни е интеркултурният аспект на педагогическото взаимодействие и мястото и ролята на детския учител в този процес като интеркултурен медиатор.

Във връзка с целта и задачите на изследването формулираме следната работна хипотеза: качеството „интеркултурна диалогичност“ може да се формира ефективно при 6 – 7-годишни деца чрез използването на адекватна педагогическа стратегия и технология в процеса на педагогическото взаимодействие. Детският учител изпълнява медиаторна функция в този процес.

Експериментално-педагогическото изследване, реализирано в подготвителната за училище група на детската градина има следния технологичен модел:

1. Интеркултурната медиаторна функция на детския учител се реализира чрез интегриране на основните му професионални педагогически функции: планираща, организаторска, комуникативна, диагностична.

2. Знанията с интеркултурен характер се формират на базата на образователно направление „Социален свят“ от програмната система „Ръка за ръка“.

3. Интеграционните връзки се осъществяват в различни аспекти:

– интегриране на различни детски дейности (познавателна, игрова, практическа) чрез тематично обединени блокове. Водещите теми за интеграция на дейностите са следните: „Приятели“, „Различни, но заедно“, „Празниците на нашите приятели“, „Как се празнува Великден по света“, „Нарисувай твоя приятел чужденец“. Усвояването на образователното съдържание по водещите теми става чрез неговото интегриране с художествени дейности (изобразителна дейност и музика), образователни и подвижни игри, художествено конструиране. По този начин темите и тяхното съдържание се усвояват от децата чрез различни по характер достъпни дейности и видове изкуства.

– образователното съдържание на направлението „Социален свят“ се интегрира в хоризонтален и вертикален план. Хоризонталната интеграция обхваща връзките на съдържанието на това образователно направление с други образователни направления. Вертикалната интеграция засяга основните функции на образователното съдържание. В началото на експериментално-педагогическата работа водещо място заема информационната функция на образователното съдържание. Афективната и аксеологичната му функции се реализират като допълнителни. С разгръщането на експеримента акцентът при функциите на образователното съдържание постепенно се измества към афективната му функция. Към края на експерименталната работа се цели водещото място да се заеме от аксеологичната функция на съдържанието, а останалите му функции да бъдат нейно допълнение. Тази вертикална интеграция между функциите на образователното съдържание осигурява целостта и взаимовръзката между основните компетенции, съставляващи качеството „интеркултурна диалогичност“ на детето.

– интегриране и преход между различни педагогически ситуации с оглед на вариативното и разнообразно усвояване от децата на основните теми и тяхното съдържание. Интеграцията между

различните педагогически ситуации поставя детето в позицията да учи, играе и действа в различна обстановка, при различен тип водеща мотивация.

- интегриране на основните педагогически функции на детския учител по посока на формирането на интеркултурна диалогичност у детето в подготвителната група на детската градина. Тази интеграция дава възможност на детския учител да заеме посредническа роля и позиция между личността на детето (етнос, език, култура, религия) и света на другите, разглеждани през призмата на същите интеркултурни измерения.

Експерименталният модел, реализиран в подготвителната група, се базира на следната педагогическа стратегия в цели, тематичен и съдържателен план: различието и другостта в света на хората и децата; равнопоставеността и равноценността между различията при хората и децата; ценността на многообразието между хората и децата; общото и обединяващото между хората и децата по света; интеркултурната толерантност между хората и децата; интеркултурна компетентност и диалогичност в поведението на детето.

Тази целева и съдържателна стратегия се реализира в рамките на педагогическата ситуация, където се стимулира и задоволява любознателността и познавателната потребност на детето. Диагностиката на качеството „интеркултурна диалогичност“ е ориентирано към три основни критерия, съдържащи нейните основни компетенции:

Критерий 1: Познавателна компетентност на детето – детето има знания за:

- а) други етноси и народи у нас и по света;
- б) различието между децата и хората по света;
- в) общото и обединяващото между децата и хората.

Тези показатели се измерват по тристепенна скала:

- недостатъчни знания;
- фрагментарни знания;
- обобщени и системни знания.

Критерий 2: Ценностна ориентация на детето:

- а) приема и признава равноценността между етноси и народи:
 - безусловно;
 - частично и условно;
 - отхвърля, не приема и не цени чуждото.
- б) изразява позитивно отношение към чужди културни и религиозни празници и традиции:
 - познава по-важните и ги уважава;
 - не ги познава и не се интересува от тях.

Критерий 3: Поведенческа компетенция (детето има готовност и нагласа за общуване и взаимодействие с деца и възрастни от друга етническа и културна принадлежност):

- а) изразява желание да взаимодейства с деца от друга етническа и културна принадлежност:
 - в сравнително висока степен;
 - в задоволителна степен;
 - не изразява такова желание (дистанцира се).

За целта на входящата и заключителна диагностика използваме нестандартизирана диагностична беседа и модифицирана за предучилищна възраст скала на Богардус за диагностика на социално отношение (социален контакт – дистанцираност). Модифицираната скала на Богардус изследва отношението на детето към деца и представители на чужди етноси, народи и култури по оста „социален контакт – социална дистанция“.

Резултатите от педагогическата диагностика се сравняват с тези в контролна подготвителна група и се обработват статистически с t-критерий на Стюдънт.

Изследването обхваща 25 деца на възраст между 6 и 7 години в подготвителна за училище група на целодневна детска градина „Малина“ в гр. Пловдив. Получените в изследването емпирични резултати ни дават основание да обобщим следното:

1. Интеркултурното възпитание е много важен аспект на педагогическото взаимодействие в съвременната детска градина. То следва да се реализира независимо от обективната наличност или липса на интеркултурна среда в детските групи. Този аспект на взаимодействието обогатява социалната компетентност на детето от подготвителната за училище група, като го подготвя за живот в дух на толерантност, разбирателство и сътрудничество между хора, принадлежащи към различни етнически, национални, религиозни и културни групи и общности в едно свободно и демократично общество.
2. Интеркултурната диалогичност на детето може да бъде една от основните цели на педагогическото взаимодействие в подготвителната група. Тя може да се разглежда като комплексно качество, което включва познавателни, ценностни, и поведенчески компоненти (компетенции на детето). Това качество може да развива и обогатява социалната адаптивност и интегритет на съвременното дете в края на предучилищния възрастов период, да го подготви да се развива и реализира в един глобали-

зиращ се свят. Интеркултурната диалогичност е част от ключовите европейски компетенции, модифицирани за предучилищната възраст. Тази диалогичност предполага толерантност и социално интегриране в обществото.

3. Една от възможните педагогически стратегии за формирането на интеркултурната диалогичност е целевият и съдържателен преход от различията при хората към равноценността и равнопоставеността им, към общото и обединяващото между тях, към толерантното сътрудничество и социална адаптивност на детето.
4. Педагогическата технология за формирането на това качество може да се основава на интеграцията между присъщите на детето дейности и занимания, педагогическите ситуации и функциите на образователното съдържание.
5. Интеркултурната диалогичност на детето може да бъде педагогически диагностицирана чрез система от критерии и показатели, насочени към измерване на нейните основни компоненти (познавателни, ценностни и поведенчески компетенции на детето в подготвителната група). За целта е възможно използването на модифицирани за възрастта диагностични методи и процедури.
6. В този процес детският учител може да изпълнява посредническа и партньорска роля, ролята на интеркултурен медиатор.

Литература

- Гюров Д., Гюрова В., Колева И. и др.** Модели на педагогическо взаимодействие семейство – детска градина, „Просвета“, С., 2009, ISBN 978-954-01-2884-0.
- Иванов С.** Кратък тематичен речник по предучилищна педагогика, Пловдивско университетско издателство, П., 2004, ISBN 954-423-3172.
- Иванова Б.** Интеркултурно възпитание и образование, Пловдивско университетско издателство, П., 2004.
- Иванова Б.** Предучилищна педагогика, „Екобелан“, А., 2012, ISBN 978-954-8812-43-6.
- Радев П. Александрова А., Легкоступ П.,** Основи на училищната педагогика, „Фабер“, 2011, ISBN 978-954-400-560-3.

КОМПЕТЕНЦИИ. ПЕРСОНАЛНИ КОМПЕТЕНЦИИ. СЕБЕПОЗНАНИЕ НА ДЕТЕТО ОТ ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Доц. д-р Софка Каракехайова

COMPETENCIES. PERSONAL COMPETENCIES.
SELF-KNOWLEDGE OF THE CHILD UNDER SCHOOL AGE

Sofka Karakehayova, PhD, Assoc. Prof.

Versions of competency definitions have been reviewed as a pedagogical category. The mechanisms of the self-knowledge have been identified as personal competency. Some necessary pedagogical conditions for development of the self-knowledge of the child under school age have been specified.

През последното десетилетие в световната педагогическа практика преобладава компетентностният подход. На вниманието на педагогическата теория и практика в България проблемът за компетенциите се постави като предизвикателство след директива на Европейския съюз за учение през целия живот. Промените и иновационните моменти в Проектозакона за предучилищното и училищно образование се свързват с компетентностно базирано образование.

По-интересни дефиниции за компетенциите, които предлагат R. Alzina и N. Escoda от Университета на Барселона, позволяват да се открият някои от характеристиките им:

- ❖ Компетенциите са цялост от познание, умения и способности;
- ❖ Те са интегрирани помежду си знания, умения за действие; умения, отношение и поведение като „аз знам“, „аз умея да правя“;
- ❖ Компетенциите могат да мобилизират личността за действия в групова или индивидуална организация.

В следващото определение се фокусират и обединяват отделните аспекти:

Компетенциите са способност да се мобилизират адекватно и интегрално познания, умения, способности и отношения, необходими за качествено и ефективно реализиране на различни действия.

Персонално определените конструкти на компетенциите като: „аз мога“; „аз знам“; „мога да правя“, поставят на вниманието активност-

та на човек, дейността и успехите му в определени познавателни, социални, професионални полета.

М. Е. Segura определя съдържателните аспекти на всеки компонент на компетенциите. Конструктът „знание“ предполага разбиране на информацията относно реалността (ситуацията), в която детето се намира. То ще трябва да се ориентира в различни факти, обекти, действия, явления от природната и социална среда и да се опита да ги пресъздаде устно или в игрова и продуктивна дейности.

„Умение за действие“ е другият компонент и включва серия от действия, които са организирани по определен начин. Необходимо е детето да проследи отделните етапи от дейността, да ги обсъди и обобщи, за да получи знание за успешната ѝ реализация.

В процеса на откриване и овладяване на знание и умения се развива детската личност. Образователната среда предполага интеракция между детето и други деца и възрастни, при което то чрез преживявания овладява опит и ценности.

Pinto Cueto определя компетенциите като способност да се действа ефективно и с удоволствие по отношение на себе си, социалния и природен свят (по М. Е. Sanches).

На науката са известни многобройни класификации на видове компетенции. Значими и апликативни в предучилищната педагогика са: социални, персонални, когнитивни, емоционални, трансверсални и др. Това деление е условно, защото едни и същи видове компетенции могат да се срещат в различни групи. Например в обобщен вариант на социални компетенции се срещат когнитивни – тук е посочено себепознанието, и афективни – познание и контрол на собствените емоции.

Персоналните компетенции се разглеждат в специализираната литература в контекста на групата на социалните. Но се срещат и класификации, при които личните компетенции се характеризират самостоятелно. Това позволява да се разгледа по-подробно видовото им разнообразие.

Като персонални компетенции за човека, във връзка с добър жизнен статус и постижения, се посочват (А. Garsia):

- ❖ Интелектуална дейност (умения и методи на работа, вземане на решения, чувство за критика);
- ❖ Решаване на текущи проблеми (превенция на проблемите, предотвратяване на конфликти, достъп до информация от съвременни комуникационни средства);
- ❖ Лична автономност (позитивна гледна точка за живота, себепознание, планиране и развитие на проект за живота си).

В случаите, когато в научната литература персоналните компетенции се разглеждат отделно от социалните, се цели разкриване на същността и значимостта им. Така R. Alzina и N. Escoda, цитирайки Goleman, Boyat, като лични компетенции посочват:

- ❖ себепознание;
- ❖ овладяност на емоциите;
- ❖ адекватна самооценка;
- ❖ доверие в себе си;
- ❖ самоуправление;
- ❖ емоционална саморегулация;
- ❖ прозрачност;
- ❖ познание за постиженията;
- ❖ инициативност;
- ❖ оптимизъм.

Автори като M. Vazquez Reina, които включват личните компетенции в групата на социалните, обикновено визират диалога между Аза и другите (например: излагане на собствени идеи и изслушване идеите на другите, оценка на собствени интереси и тези на другите, разбиране на различни гледни точки и др.).

Себепознанието предполага добра ориентация в Аза на всеки. Като основни елементи на Аз-образа М. Дилова посочва такива, които касаят физическия образ, социалната и личностна идентичност.

Себепознанието е компетентност, която корелира със себенаблюдение и самооценка, себеизследване, самоконтрол, себеизява. Тя се регистрира чрез игровата и образователната дейност на детето. Чрез игровите роли то заявява предпочитанията си към претворяване на социални роли и взаимоотношения. На него му се осигурява свобода на избор на роли и организация на игровото пространство.

За себенаблюдението се отбелязва, че е наблюдение, при което човек се вглежда във вътрешен план за психическия си живот, представен от преживявания, мисли, чувства.

В нашите изследвания чрез дидактически упражнения, наблюдения и разговор с 5 – 7-годишното дете поставяме акцент и върху себенаблюдение по отношение на външния му образ.

Себепознанието започва за детето с това „да се научи да се отдели от физическия свят“ (Словарь практического психолога). След това детето се ориентира в социума.

Познаването на собственото тяло като физическа схема и образ са значими за детето, за да разчита правилно сигналите от него като

здравословен статус, физическа дееспособност, пространствено разположение.

„Образът на тялото включва представата за външния му облик и физическите му възможности“ (М. Дилова, 2008, с. 55).

Освен за физически данни става въпрос за „физическа привлекателност“. Детето от предучилищна възраст е особено чувствително към тази персонална характеристика.

Себенаблюдавайки се, 5 – 7-годишното дете характеризира чертите на лицето, излъчването си и търси прилики с членове на семейството си. Вглеждането във физическия Аз цели детето да открие собствените си привлекателни характеристики, описва ги, презентира ги пред другите деца. Този момент е от голямо значение за самочувствието и себеоценката за детето от предучилищна възраст. Личната привлекателност се търси в контекста на поведението на детето (напр.: хигиена и начин на обличане). Външният вид е резултативна величина от знания, умения и отношението на детето към здравето и хигиената му.

Още в началото на предучилищното детство се овладяват еталони, приети от обществото, отразяващи определени закономерности и зависимости. Всяко дете трябва да има възможност да участва в избора на дрехите и прическата си. Този избор с годините става все по-осъзнат и се търсят решения, чрез които детето заявява себе си.

Констатирахме, че в зависимост от степента на доверие между родители и дете в контекста на ориентиране във физическия Аз-образ се обсъждат и соматичните белези на двата пола.

Началото на социалния диалог се инициира с презентация на името на детето, което е значим момент от самопознанието.

Традициите в имената на българския етнос се свързват с послания за рода (черти от характера, професионална принадлежност, биографични събития). „Името не е само белег на себегъждественост, но изразява и позиция, отношение между „Аз и Ти“. (Р. Стаматов, 2000, с. 258)

Изследванията ни показват, че 5 – 7-годишното дете проявява любознателност към посланията, заложен в името му и са достъпни за възрастта му.

И за детето от предучилищна възраст се определят личностни компетенции в контекста на социалните. За Т. В. Ермолова (по Романова) такива компетенции са:

- ❖ Представата на детето за себе си като обект и субект на социалните отношения;

- ❖ Адекватна самооценка на поведението при решаване на социални задачи;
- ❖ Наличие в поведението на детето на нов способ на саморегулация.

Определено в тази интерпретация на личните компетенции акцентът се поставя повече върху „социалното Аз“ и „духовното Аз“.

М. Димова цитира У. Джеймс, според който психичните качества на човека са най-ценното, което той притежава, а знанието за тях – най-важната съставна част на „духовното Аз“. Персоналните компетенции, които разглежда Е. Романова, са базирани предимно върху когнитивното развитие и капацитет на детето от предучилищна възраст, а именно:

- ❖ развитие на собствените познавателни сили;
- ❖ познаване на силните и слабите си страни;
- ❖ готовност за самопознание и изследване в нови ситуации.

Наши изследвания показват, че детето от предучилищна възраст проявява емоционално-познавателно отношение към обекти, предмети, явления, данни и факти от природната и социална среда. Стремжът към знания е в пряка зависимост от постиженията и успехите. Положителните познавателни резултати сериозно мотивират детето да търси самостоятелно източници, за да открие информацията, която го интересува.

В зависимост от регламентираните и нерегламентирани познавателни провокации, в които 5 – 7-годишното дете участва, овладява умения, свързани с откриване на каузални връзки и закономерности. Ситуации, в които няма предварително зададени познавателни схеми, детето открива необходимата му информация, включвайки познавателен инструментариум от перцептивни умения от различни модалности, извършва познавателни действия, изказва „детски хипотези“ и формулира извода.

Детето от предучилищна възраст включва в активна употреба изрази като „аз мисля, че...“. Този феномен е от значение за инициране на рефлексивност в познавателния процес. Това дава основание на някои автори да провеждат изследвания за проява на метакогнитивни компетенции у 5 – 7-годишните деца, свързани с епистемичните представи за „аз мога“, „аз зная“, „аз говоря два езика“, „аз помня“ и др.

Допълнителни форми на педагогическо взаимодействие, които са с голям образователен потенциал, но недотам прилагани в детското ежедневие, са ателиетата и кътовете, в които има възможност да се практикува опит. Така се овладяват представи, развиват се умения и

се демонстрира отношение към проблематика от различни образователни направления.

В ателиета, чиито програми са свързани с развитие на екологична култура на детето, то може да избира природните обекти, за които да се грижи и опознава, да споделя и регистрира откритията си. Грижите и отговорността към природни обекти са лични качества, част от „духовния Аз“ на детето, които се развиват и практикуват през целия живот.

Активната позиция на 5 – 7-годишните деца в ателиета и кътове провокира себепознанието у детето. То изпробва познавателните си умения, придобива нови знания, мисли и експериментира, стреми се към резултат, който го удовлетворява и му помага да повярва в себе си.

Мониторинговите ни изследвания върху процеса на педагогическо взаимодействие при ориентиране в природната и социална среда в условията на детската група показват, че е необходима промяна в стила на педагогическото общуване на учителя с детето. Трябва да се осигурят условия, в които то да може да заявява и проявява отношението си към събитията, явленията и обектите от околната среда.

Като акцентираме върху „Социалния Аз“ като елемент от себепознанието за детето от предучилищна възраст, изследваме отношението на детето към субектите от най-близкия социум за него – семейство, приятели и интересните преживявания с тях.

Е. Романова определя следните принципи, които да се имат предвид при развитие на компетенциите (персонални и социални) у детето от предучилищна възраст и ученика от началното училище:

1. Индивидуален подход в процеса на педагогическо взаимодействие.
2. Организиране на самостоятелна продуктивна дейност в съответствие с интересите на детето.
3. Образователното съдържание да е близко до интересите на детето.
4. Системата за оценка на компетенциите да е разбираема за детето от предучилищна възраст и ученика от началното училище.

Развитието на персоналните компетенциите според предучилищните педагози предполагат следните изисквания:

- ❖ педагогът да възприеме и реализира своята „нова роля“ (М. Е. Sanchez) на базата на конструктивизма, т.е. да е фасилитатор, посредник между познавателната, социална и житейска ситуация;
- ❖ това предполага организация на образователната среда, която да дава повече възможност за изборност на детето за реализи-

ране на познавателни ситуации, решение на проблеми (Е. Романова, Д. Гюров, С. Каракехайова, Ц. Коларова);

- ❖ организацията на педагогическото взаимодействие да предполага ситуации и провокации, в които детето да заявява, в това число и чрез действия, отношението си към околната среда. Знанието не е достатъчен аргумент да твърдим, че е налице компетентност. Необходимо е активно действено отношение в контекста на социално ангажирано поведение;
- ❖ развитието на персоналните компетенции предполага партньорски взаимоотношения между педагози и родители на детето;
- ❖ дейностите, които организира педагогът, да са значими за детето и така да се провокира активността му;
- ❖ атмосферата на педагогическото взаимодействие да се отличава с позитивност, сигурност, подкрепа на инициативата у детето и свободата му на избор;
- ❖ създаване на реални ситуации за пренос на персонални компетенции от една дейност (напр.: от игрова в учебна и обратно);
- ❖ да се прилагат вариативни форми на организация на педагогическо взаимодействие, за да се запознае детето с различни роли в социалното пространство. В кооперативната организация то развива компетенции за решаване на конфликти, уважава правилата в групата, стреми се към постигане на успехи.

Според М. Е. Sanchez Segura компетенциите на детето в края на предучилищната възраст се свеждат до:

- ❖ Развива положително усещане за себе си (положителна самооценка).
- ❖ Показва и регулира емоциите си.
- ❖ Инициативност и самостоятелност.
- ❖ Готовност за обучение и разбиране на постиженията си в условията на индивидуална и екипна организация.

Себепознанието на детето от предучилищна възраст и развитието на други персонални компетенции е проблем с изключителна теоретико-приложна значимост по отношение подготовката му за училище.

Познаването на собствените познавателни сили, нагласи, потребности, уменията за партньорство и диалог с връстници и възрастни позволява процесът на адаптация в новата училищна среда да е кратък и успешен.

Литература

- Гюров, Д.** Социални и природонаучни компетенции в „картината за света“. Сп. „Предучилищно възпитание“, 2011, кн. 8.
- Дилова, М.** Експериментална психология на себепознанието. НБУ. С., 2008.
- Йорданова, Е.** Усъвършенстване на метапознавателната компетентност при 5 – 7-годишните деца и целенасочване на професионалната рефлексия в педагогическото взаимодействие. Автореферат на док. дисертация. СУ, ФНПП, 2012.
- Каракехайова, С.** Компетенциите – европейски и национален приоритет при ориентиране в природата. Юбилейна международна университетска конференция, В. Т. – 18 – 19 май 2012, с. 143. ISBN 987-954-842-9.
- Коларова, Ц.** Актуален контекст на образованието по правата на детето от предучилищна възраст. Юбилейна международна университетска конференция, В. Т. – 18 – 19 май 2012, с. 143. ISBN 987-954-842-9.
- Романова, Е. А.** Формирование социальных и личностных компетенции у современных дошкольников и младших школьников, <http://do.gendocs.ru/docs/inden-325012>.
- Словарь практического психолога.** Сост. С. Ю. Головин. Минск, Парвст, 1998.
- Стаматов, Р.** Детска психология. Изд. „Хермес“, Пловдив, 2000.
- Alzina, R. B,** Nuria Escoda, Las competencias emocionales, www.uned.es/educationXXI/ ISSN; 1139-613X.
- Garsia A., A. Marsielo,** Las competencias sociales, www.psihologia-online.com/auto-aynda/
- Reina M. Vazgnez,** Las competencias basicas en education, www.consumer.es/webes/education/2008.
- Segura M. E.,** Como en senar competencias en preescolar, www.educra.cl/documentacion/articulator/education.

АСПЕКТИ НА МУЗИКАЛНОТО ВЪЗДЕЙСТВИЕ ВЪРХУ ДЕТЕТО

Доц. д-р Тодорка Кушева

ASPECTS OF CHILDREN'S PERCEPTION OF MUSIC

Todorka Kusheva, PhD, Assoc. Prof.

Musical activities, their perception and performance are considered as a source of varied influence – both emotional and intellectual.

Музиката е абстрактно изкуство. Музикалният образ се възприема чрез въздействието на конкретни изразни средства и композиционни принципи. Те изграждат едно настроение. Проследявайки го в развитие, детето реагира с движения или вербално. Когато звучи „Малка нощна музика“ – 1-а част от В. А. Моцарт, рецепиентът чува маршовия тържествен, празничен характер. Чуват се инструментите, възприема се мелодията с нейния отчетлив ритъм, умереното темпо, променящата се динамика и т.н. За да се възприемат компонентите на музикалната изразност, е необходимо детето да следи музиката. Музикалният образ се развива във времето. Да се възприеме означава да се следи в темпото на творбата. Обратното – при бавно мислене по време на слушане на бърза творба не се осъществява музикално-възприемателен процес. Следователно, за да се възприеме една творба, детето трябва да следи музиката в изпълняваното темпо.

Не може ли бърза творба да се изпълни бавно, за да я възприеме едно дете? Не! По-скоро детето трябва да се научи да мисли с музикални средства в по-бързо темпо.

Особеност на детското музикално възприятие е, че винаги се отделя (чува) първо мелодията, защото тя е ярка, изразителна, кратка, можеща да се запее. Но мелодията освен тонововисочинно движение притежава тембър, темпо, ритъм, динамика, метрум, щрихи. Те се възприемат като общ израз – настроение.

Определяйки настроението в творбата, детето назовава някои от изразните средства. Например: музиката е бърза и радостна, прилича на ръченица; музиката е нежна, спокойна, плавна. Въздействието върху него е едновременно на настроение и изразни средства, някои от които (темпо, динамика, метрум, тембър) то може да назове. До

обобщението за ролята на изразните средства като причина за даденото настроение се достига с помощта на учителя. По време на възприемането или след него децата реагират вербално и двигателно.

Вербалната реакция включва:

- определяне с подходящи думи настроението – израз в творбата;
- определяне на по-важните изразни средства (обикновено темпо, динамика, щрихи, тембър);
- връзка – обобщение между изразни средства и настроение.

Двигателната реакция включва:

- изпълнение на подходящи движения (валс, марш, хоро, ръченица);
- Реагира се и на метроритъма:
 - отмерва метрума, определя жанра;
 - изпълнява подходящ ритмичен съпровод.

За да се осъществи процеса възприемане, е необходимо слухово възприятие, устойчиво внимание, музикална памет (да се запомни главната мелодия и да се проследи развитието ѝ, като непрекъснато се сравняват стари с нови впечатления) (Коралов, 1979).

Изпълнението на песен изисква подходящо темпо, щрихи, точна интонация, ясна дикция, правилно дишане. Всичко това е необходимо, за да се достигне определена изразителност. Това означава, че изпълнявайки песен в бързо темпо, децата трябва да мислят за щрихи, интонация, дикция, дишане. Това най-лесно се постига подражателно. Ако учителят има добра интонация, дишане, дикция, децата ще пеят, подражавайки му. В масовата практика е доказано, че всяко дете след многократни изпълнения може да достигне до изразителност, т.е. „художествено“. В учебния процес по музика е важен стремежът към по-добро изпълнение – всеки път детето постига малко повече – точна интонация, динамични нюанси, дишане в края на фразата, подходящи щрихи, ясна дикция. Само тогава певческата дейност има развиващ ефект.

Въздействие на музиката върху детето се осъществява по време на възприемането и изпълнението ѝ.

Схема I



Възприемането и изпълнението са две основни дейности в музикалното възпитание. Чрез изпълнението детето проявява степента на

музикалното си развитие. Усвоявайки музикалната изразителност, то може да я открие в слушана творба. Но слушането и изпълнението са невъзможни без участието на музикален слух, музикална памет, внимание, т.е. без слушателски и изпълнителски навици.

В процеса на обучение положително музикално въздействие се постига трудно. Ако всеки учебен час децата правят едни и същи грешки, защото музикалната дейност не се ръководи професионално, то ефектът е много малък. Затова учителят в детска градина и СОУ трябва да притежава минимум професионални умения, за да ръководи успешно музикалната дейност на децата (Кушева, 2011).

Схема II

Многоаспектно въздействие на музикалната творба



Изводи:

1. Музикалното изкуство оказва влияние многоаспектно върху детето.
2. Възприемането и изпълнението на музикална творба въздействат положително върху вниманието, паметта и мисленето.
3. Всички описани музикални компоненти, въздействайки едновременно, имат и положителен ефект върху поведението на детето.
4. Възприемането и изпълнението на музика имат и терапевтичен ефект – детето изпитва радост по време на изпълнението на песен или слушане на жанрова творба.
5. Многоаспектното положително въздействие на музиката върху детето може да се осъществи само след професионално ръководство на съответната дейност.

Литература

- Коралов, А.** Естетически анализ на музикалното произведение, С., НП, 1979 г.
- Кушева, Т.** Училищно музикално възпитание, Университетско издателство „Патисий Хилендарски“, 2011 г., с. 62.
- Минчева, П.** Музиката и интелектът, С., 1974 г., с. 61.

ИЗУЧАВАНЕТО НА ИСТОРИЯ НА МУЗИКАЛНАТА КУЛТУРА – НЕОБХОДИМО ПРИСЪСТВИЕ ВЪВ ВИСШЕТО ХУМАНИТАРНО ОБРАЗОВАНИЕ

Гл. ас. д-р **Антония Пенева Балева**

STUDYING THE HISTORY OF MUSICAL CULTURE –
A NECESSARY HUMANITARIAN PRESENCE IN HIGHER EDUCATION

Antoniya Baleva, PhD, Assist. Prof.

The article raises the problem of studying the history of musical education in the universities' humanities courses. In the foreground are drawn some historical and educational aspects, which are based on the sequence of the reasoning, the arguments and the conclusions that defend the formulated thesis.

Изучаването на историята на музикалното изкуство е една от фундаменталните дисциплини във всички специалности, обвързани с различните сфери на музикознанието: историко-теоретични, философско-естетически, педагогика на обучението по музика, изпълнителско изкуство и др. Това е напълно естествено, защото освен основополагащите знания за музикалноисторическия процес, това е научната дисциплина, която дава изключително широки възможности за интегративност и комплексност на информацията. Тези характеристики на историята на музикалното изкуство, както като научна, така и като учебна дисциплина, осигуряват условията за свободно, творческо претворяване на съвременните тенденции и модели в музикалната наука като цяло и техните проекции в сферата на образованието.

В настоящото изложение се излиза извън рамките на специализираното професионално музикално образование и вниманието се фокусира върху *необходимостта от изучаване на историята на музикалната култура в различните хуманитарни направления и специалности в българските висши училища.*

Последователността на разсъжденията отразява авторовата визия за проблема и амбицията му същият този проблем да предизвика размисъл и дискусии, които в крайна сметка да доведат до присъствието на тази учебна дисциплина в учебните планове.

Актуалността на проблема произтича от съвременните тенденции във висшето образование, насочени към специалности с комплексен, интегративен характер, които осигуряват възможности за мобилност в процеса на бъдещата професионална реализация на студентите.

Аргументите, защитаващи и обосноваващи смисъла и значението на поставения проблем, се откриват в средоточието между минало и настояще, в съчетаването на традицията и новаторството, в тяхното ситуиране в различни по мащаб и обхват рамки.

Изводите в много случаи следват визираните аргументи и носят както обобщаващ, така и конкретен характер.

Исторически аспект

Краткият исторически преглед на разглеждания проблем се налага не толкова от необходимостта от хронологичното му проследяване, колкото от очертаването на съвременните проекции на идеите, теориите и практиките от миналото. Това обяснява визирането и позоваването само на някои особено характерни исторически факти, събития и личности. На тази основа се открояват някои моменти, които са от значение за поставения проблем. Те синтезират в себе си както характерни модели на музикалната теория и практика, така и обществената значимост на музикалното изкуство като цяло.

Разгледано в глобален аспект, музикалното образование, възпитание и просветителство е свързано с традицията на Западна Европа, но то има своите корени още в древните цивилизации. Тяхното отношение към музикалното изкуство е недвусмислено: музикалното образование е било задължително, тъй като музиката се третираше като мощен фактор, влияещ върху нравственото, емоционално и интелектуално развитие, особено на младите хора.

Големите цивилизации на древния свят – Китай, Индия, Египет, Гърция, разработват различни аспекти, свързани с музиката, но винаги се извежда на преден план значението на това изкуство, неговата връзка с философията и дори значението на музиката за устройството и функционирането на обществото. Според китайския философ Конфуций музиката е най-подходяща за моделиране на нравите, а Платон извежда тезата, че „възпитанието с музика следва да направи човека „прекрасен и добър“ (Арнаудова: 2000, с. 18).

Във философските възгледи за музиката на древногръцките философи се открива една позиция, която е от особено значение за необходимите промени в музикалното образование днес. Тя се изразява в схващането, че основната му цел се изразява не толкова в развитието

на специализирани умения, а по-скоро в нравственото усъвършенстване на човешката личност.

Показателно за дълбочината и истинността на тази позиция е фактът, че преминавайки през времето, тя остава валидна и се споделя от големите музиканти на нашето съвремие. Потвърждение на това са думите на италианския диригент Рикардо Мути: „Очаквам нова организация... като начало в училищата. Целта не е всеки ученик да свири на инструмент, а да може да се движи във вълшебната гора на звуците и музиката и да извлече полза за собствения си живот.“ (Дермонкур: 2012, с. 49)

Проследяването на историческото развитие на музиката в общия социокултурен контекст на всяка една епоха непрестанно извежда на преден план осъзнатото значение на това изкуство и неговото недвусмислено място в процеса на образование и възпитание. Още през първите столетия от новото летоброене формиращата се и бързо утвърждаваща се църковна институция приема музиката като задължителен елемент от религиозния ритуал. Независимо от промените настъпили във времето, християнското богослужение е немислимо без присъствието на музиката.

През Средните векове наред с процесите, свързани с обособяването на отделните държави, големите и далновидни владетели се ангажират и със своеобразна просветителска дейност. Пример за това е Карл Велики, в чийто декрет е отбелязано: „В епархията на всеки епископ хората да се учат на псалми, нотно писмо, пеене, изчисляване на годините и на годишните времена и на граматика.“ (Кларк: 1989, с. 39) Мощното движение на Реформацията, което променя Западния свят, и неговия най-виден деец Мартин Лутер издигат музиката и заниманията с това изкуство на особено почетно място. В свои съчинения той подчертава необходимостта „музиката да заема достойно място в училищата“, да се търсят пътища за привличане на младите хора към това изкуство, защото „...Музиката е един от най-хубавите, най-прекрасните Божи дарове... Това е едно от най-висшите изкуства...“ (Белтрандо-Патие: 1997, с. 228)

Просвещението ражда „чувствителния човек“, който най-истински се въплъщава в личността на Жан-Жак Русо. Мислител и философ, литератор и музикант, Русо се стреми в неговите занимания централно място да заемат въпросите на образованието и предаването на знания. Възгледите му за възпитанието са изградени върху разбирането за „постигане на човечност чрез облагородяване на чувствата“ и музиката според френския философ е изкуството, което в най-

висока степен съдейства за тази цел“ (Арнаудова: 2000, с. 34). Издигнатата от Русо прима на чувството и емоцията, стремежът към естественост не губят своята актуалност и редица съвременни музиканти залагат именно на тях. Истински и искрен последовател на Русо е един от най-значителните музиканти на нашето съвремие – Николаус Арнонкурт. Неговите думи звучат достатъчно красноречиво: „Изкуството не е развлечение... то е гарант за нашата човечност... Трябва да се обгрижва „езикът на сърцето“, различният начин на мислене – алогичният, интуитивният, да се върне изкуството в сърцевината на образователните програми и учебни планове, както е било векове наред...“ (Арнонкурт: 2010, с. 54)

С появата на първите висши училища музиката се превръща в неделима част от интелектуалното и духовно пространство на университета. Както посочва Стефан Хърков, тази констатация се вписва в историята на най-старите висши училища – Магнаурската школа в Константинопол, университетите в Болоня, Париж, Оксфорд и Кеймбридж: „Като дял от седемте свободни изкуства – *septem artes liberales*, по-точно от тяхната горна степен, наречена „квадриум“ – *quadrivium*, в продължение на векове изпитът по музика... се е считал за задължителен при получаване на университетска диплома по различни специалности.“ (Хърков: 2012, с. 45) В Западния свят тази тенденция се запазва в продължение на векове и функционира наред с всички други аспекти на музикалната култура – композирането, практиките на музициране, обособяването на музикалната публика, формирането и затвърждаването на съответните рецептивни нагласи. Едва през XIX век в сферата на образованието настъпва промяна в посока на разграничаване на „двете европейски музикалнообразователни системи (университетската и консерваторската)¹“ (Хърков: 2012, с. 45).

Обръщайки се към българската традиция, е ясно забележима ролята на музикалното изкуство и неговото значение във функционирането на цялостния обществен, социален и културен живот и в частност в сферата на образованието и възпитанието. Както посочват редица изследователи на българската музикална култура (Тончева, Е., Куюмджиева, С. и др.), Преславската книжовна школа, като първото

¹ Прието е в университетското музикално образование акцент да се поставя върху изучаването на музикалната педагогика, психология, теория, история, етнография, естетика, а в сферата на консерваторското централно място да заема изпълнителското майсторство.

най-старо висше училище у нас, обръща голямо внимание на музикалното образование.²

Българското възраждане и първите години след Освобождението бележат времето на догонване и приобщаване към европейската културна традиция, в това число и музикална. В историческото ни музиковедно знание периодът, започнал от Освобождението до края на 20-те години на XX век, се обособява като първия, през който се поставят основите на българската професионална музикална култура. Това е времето на създаване на множество музикални дружества, първите музикални институции, развива се музикалнотеоретичната и историческа мисъл, формира се българската композиторска школа.

Благодарение на многостранната и всеотдайна дейност на музиканти и общественици привнесената отвън западноевропейска традиция се приема и навлиза в българската култура като цяло. Тя се преосмисля, трансформира и адаптира в българските условия в сферата на творчеството, изпълнителството, възприятието и образованието. Музиката се оценява като нещо важно и съществено за живота на тогавашното общество. Тази тенденция се запазва през годините в различните практики на музициране, които обхващат най-вече читалищни самодейни състави (това са различни формации – хорови и инструментални), самодейността в училищното образование, музикалнопросветителската дейност под формата на образователни концерти.

В контекста на разглеждания проблем е необходимо да се подчертае и изведе следният извод: висшето университетско образование в България, дори в своите хуманитарни специалности, остава далеч от изучаването на изкуството, в това число и музиката. Със създаването на специализираните висши училища³ обучението по изкуства сякаш се затваря в тях, като се приема, че само те са територията, свързана както с подготовката на съответните специалисти, така и с всички проблеми, свързани с изкуствата и културата. За разлика от Западния свят, изградил своята многовековна традиция в тази посока, в българските университети едва в последните години, с въвеждането на три-

² С. Хърков подчертава, че ценно свидетелство за отдаваното значение на музиката в най-старото българско висше училище представлява Преславската керамична плочка с музикалнопедагогическо съдържание, датираща от края на IX и началото на X век. (Хърков: 2012, с. 33)

³ Рисувалното училище е открито през 1896 и по-късно, през 1921 година, прераства в Държавна художествена академия. През същата година е открита и Държавната музикална академия.

степенното обучение, с преобразуването на учебните планове и въвеждането на множество избираеми дисциплини се открива възможността изучаването на историята на културата, в това число и на музикалната, да бъде обект не само на отделни, тясно специализирани курсове в малък брой хуманитарни специалности, а да е неделима част от цялостното университетско образование.

Образователен аспект

Актуалните предизвикателства пред младите хора, свързани с тяхната професионална реализация, пораждаат необходимостта от наличие на достатъчно широка, базисна основа, гарантираща възможните следващи стъпки в посока на по-тясна специализация, а и възможност за мобилност и адаптиране към различните потребности на пазара на труда.

В този смисъл е логично, оправдано и необходимо извеждането на преден план на такова научнообразователно поле, в сферата на което да се разположи изучаването на музикалната култура в различните университетски хуманитарни специалности.

Поставен в перспективата на времето, решаването на този проблем е определящо основно в две насоки:

1. В по-тесен смисъл изучаването на история на музикалната култура би подпомогнало качеството на професионалните знания, умения и компетентности на студентите. Самата същност на музикалното изкуство – универсалното му въздействие и потенциал, изразяващ се в многообразие от функции: социална, естетическа, възпитателна, познавателна, информационна, комуникативна, хедонистична, сугестивна, компесаторна – отправя към различни сфери, свързани с литература, театър, философия, психология, педагогика и т.н. В този смисъл цялостното изграждане на съответния специалист би трябвало да включва и изучаването на проблема за формиране на музикалната култура, или казано по друг начин, да се проследи релацията човек–музика–култура.

2. В по-широк план и по-дългосрочен като реализация и ефект изучаването на история на музикалната култура е една от необходимите стъпки в посока на преодоляване на духовната криза и девалвацията на ценности. Това е пътят за създаването на една образована аудитория, чрез която се гарантира съхраняването и предаването във времето на музикалнокултурната традиция и памет. Прецизирането и разграничаването на спецификата на изучаването на история на музиката в сферата на професионалното музикално образование и история

на музикалната култура в различни хуманитарни направления и специалности изисква някои уточнения:

- *В съдържателен план акцентът пада не толкова върху изкуството музика с неговата специфика, която е обект на изследване от музикознанието, а върху музиката като изключително ярка и неделима част от културата въобще.* Авторското становище и визия за съставянето и реалното въвеждане на такъв курс на обучение (задължителен или факултативен) е в синхрон с актуалните процеси на интеграция между новите модели в образованието (в частност висшето университетско) и културологичната парадигма в музикалноисторическата наука. Съвременните тенденции в музикознанието налагат все по-изявен акцент върху ясното очертаване на цялостния културен контекст и вписването на конкретния музикален продукт в него (за западната научна мисъл това съвсем не е нов момент, т. нар. *culturale studios*). Оттук естествено следва и наименованието на учебната дисциплина *История на музикалната култура*. Това оправдава много по-широкото поле на информация за сметка на методологично оправданото акцентирание върху специфичните музикологически задачи в *История на музиката*.

Извън тясно профилираното музикално образование тогава, когато се говори за изучаване на музикалната култура в различни хуманитарни по своята насоченост специалности, изключително значение придобива очертаването на специфичната граница в съдържателен контекст между история на музиката и история на музикалната култура. Най-общо тя се изразява в следното: музикалната теория и история са обвързани с такава информация, която дава най-вече отговор на въпросите какво и как, но те сякаш не са в състояние да дадат коректен отговор на въпроса „Защо?“. Например: защо се случва смяната на различни стилкови периоди с присъщите им специфики и жанрове?

Общият културен контекст или с други думи казано, разглеждането на музиката през гледната точка на културологията ражда възможността феноменът музика да получи своето по-пълно обяснение. Това става по пътя на „запознаването със социалните корени и фактори на музикалноисторическия процес, с ролята на музиката като емоционален език, с включването в сферата на историята на онези обширни области на битовата музика, които се откриват пред погледа на изследователя в процеса на изучаване на музикалното минало, въздействието на социума върху процесите на композиране, музициране и възприемане...“ (Гороховик, Е.).

- *Съвременните изисквания в сферата на образованието включват като свой основен компонент културната компетентност.* Многообразните по насоченост и обхват тълкувания на това що е култура включват и образователен аспект. Той се изразява във формирането, развитието и усъвършенстването на такива дейности, които биха довели както до осъзнаване на собствената културна идентичност, така и до приемането и стимулирането на межкултурното разбирателство.

Съвременната научна мисъл извежда на преден план понятието инкултурация, което се изразява в „...овладяване на допълнителен обем културни реалности. Това са знания, придобиването на които не е задължително, но те разширяват границите на индивидуалната хуманитарна култура, приобщавайки човек към културата в по-широк аспект, създавайки потенциални възможности за развитие“ (Глуздов, В. А., Лукичева, И. И., Касьян и др.: 2003, с. 200). Именно в този контекст се вписва и проблемът за изучаване на история на музикалната култура.

Практическата реализация на понятието инкултурация, която всъщност го изпълва със смисъл, би трябвало да е водещ компонент от университетското хуманитарно образование в България, което в действителност би довело до адаптирането и синхронизирането на висшето ни образование с европейските и световни стандарти.

Литература

- Арнаудова, Е.** Индивидуални различия и музикално възпитание. Академично издателство на ВСИ, Пловдив, 2000. ISBN 954-9520-31-5.
- Арнонкурт, Н.** Силата на музиката. Сп. ЛИК, юли 2010, с. 52 – 54. ISSN 0324-0444.
- Белтрандо-Патие, М.-К.** История на музиката, 1 част. С., Музика, 1997. ISBN 954-405-071-X (т.1).
- Глуздов, В. А., Лукичева, И. И., Касьян и др.** Культурология. М. Высш. шк., 2003. ISBN 5-06-004500-5.
- Гороховик, Е.** Становление и развитие музыкально-культурологической парадигмы в профессиональном музыкальном образовании и науке.
<http://www.worldmusiccenter.ru/>
- Дермонкур, Б.** Един възмутен диригент. Списание ЛИК, април 2012, с. 48 – 49.
- Кларк, К.** Цивилизацията. С., Български художник, 1989. Индекс 7-ч/092.
- Хърков, С.** Европейски тип музикално образование в България. Идеи и реализации през XIX – XX век. В: Ars Musica и изкуството на образованието. Март 09, С., 2012. ISBN 978-954-2925-07-1.

ЧИСЛОВИ ИЗРАЗИ, ТЪЖДЕСТВЕНИ ПРЕОБРАЗУВАНИЯ И МЕТОДИКА НА ИЗУЧАВАНЕТО ИМ В НАЧАЛНИЯ ЕТАП НА СРЕДНОТО УЧИЛИЩЕ

Гл. ас. д-р Владимира Ангелова

NUMERICAL EXPRESSIONS, IDENTICAL TRANSFORMATIONS AND
METHODS OF TEACHING THEM IN PRIMARY SCHOOL

Vladimira Angelova, PhD, Assist. Prof.

The aim of this article is to present the theoretical foundation of numerical expressions, identical transformations and methods of teaching them in primary school.

Според Държавните образователни изисквания за учебно съдържание в резултат на обучението по математика в края на началния етап на средното училище учениците трябва: да умеят да събират и изваждат естествени числа, да умножават с едноцифрено и двуцифрено число, да делят с едноцифрено число; да знаят възприетия ред на действията, ролята на скобите и да могат да пресмятат числови изрази, съдържащи до три действия; да умеят да моделират с числови изрази ситуации от заобикалящата ги действителност. Следователно необходимо е учениците да усвоят числовите изрази – прости и съставни – и тъждествените им преобразувания.

Целта на настоящата статия е да представим теоретичните основи на числовите изрази, тъждественото им преобразуване и методиката на изучаването им в началния етап на средното общообразователно училище.

1. Теоретични основи на числовите изрази и тъждественото им преобразуване

Под *числов израз* в математиката се разбира запис, състоящ се от числа, записани с цифри, и съединени със знаци за аритметични действия. Числовият израз често съдържа скоби. Прието е и само едно число да е числов израз (Свечников: 1996, с. 76).

Простите числови изрази са записи на сбор, разлика, частно или произведение на две числа. Например: $10 + 5$; $18 - 3$; $30 : 6$; $5 \cdot 4$.

Съставните числови изрази съдържат повече от едно аритметично действие. Например: $40 + 30 - 50$; $8 \cdot 6 + 20$; $100 - 18 : 9$; $(65 + 7) : 8$; $180 - 243 : 3 + 62$.

Видът на израза се определя от действието, което се извършва последно при пресмятането му. В такъв случай изразът $125 \cdot 5 + 20$ е сбор, а изразът $40 - 35 : 7$ е разлика.

Числовите изрази се пресмятат въз основа на възприетия ред за извършване на действията и ролята на скобите. Полученото число се нарича *числова стойност* на израза или кратко *стойност* на израза. Например числовата стойност на израза $100 - 4 \cdot 5$ е 80. Ако изразът се състои само от едно число, стойността му е самото число.

Изразът $120 : (5 - 5)$ няма числова стойност в множеството на неотрицателните числа, тъй като е невъзможно делението на нула.

Ако стойностите на два числови изрази са равни, казва се, че числовите изрази са *равни*. Например равни са изразите: $35 + 5$ и $5 \cdot 8$; $3 \cdot 8 : 4$ и $(70 - 16) : 9$.

Релацията *равенство* в множеството на числовите изрази притежава свойства рефлексивност, симетричност и транзитивност. Следователно тя е релация на еквивалентност. Ето защо множеството на числовите изрази може да се разложи на класове на еквивалентност. Определен клас съдържа всички равни изрази.

Равни числови изрази могат да са от различен вид. Например изразът $(80 - 20) : 10$ е частно, а равният му израз $80 : 10 - 20 : 10$ е разлика.

В началния етап на образование учениците усвояват числови изрази – прости и съставни. Намират стойностите им, четат ги, записват изрази с математически символи по дадени математически текстове или чрез математически диктовки, сравняват изрази, прилагат знанията си за числовите изрази и преобразуването им при решаване на текстови задачи и т.н.

Замяната на даден израз с друг, стойността на който е равна на стойността на дадения израз, се нарича *тъждествено преобразуване* на израза (Бантова: 1998, с. 249). Такива преобразувания се осъществяват въз основа на свойствата на аритметичните действия и следствията, произтичащи от тях, на приетите правила за намиране стойностите на изразите. Благодарение на тези свойства и правила стойностите на определени числови изрази могат да се намерят по различни начини.

Така например въз основа на разпределителното свойство на умножението спрямо събирането числовата стойност на изрази от вида

$(a + b) \cdot c$, където a , b и c са конкретни числа, може да се получи по два начина: като се пресметне сборът $a + b$ и се умножи с числото c или като се умножи всяко от събираемите a и b с числото c и получените произведения се съберат. Изразът $a \cdot c + b \cdot c$ също може да се пресметне по два начина: като се пресметнат произведенията $a \cdot c$ и $b \cdot c$ и получените числа се съберат или като се пресметне сборът $a + b$ и се умножи с числото c .

Примери:

$$(10 + 5) \cdot 4 = 15 \cdot 4 = 60;$$

$$(10 + 5) \cdot 4 = 10 \cdot 4 + 5 \cdot 4 = 40 + 20 = 60;$$

$$75 \cdot 4 + 25 \cdot 4 = 300 + 100 = 400;$$

$$75 \cdot 4 + 25 \cdot 4 = (75 + 25) \cdot 4 = 100 \cdot 4 = 400.$$

Преобразувания на изразите могат да се извършат и въз основа на конкретния смисъл на аритметичните действия.

Например сборът на равните събираеми $a + a + a + a + a$ може да се замени с произведение $5 \cdot a$ и обратно (a е конкретно число).

Въз основа на смисъла на действие умножение могат да се преобразуват и по-сложни изрази.

Примери: $5 \cdot 9 + 9 = 6 \cdot 9$; $6 \cdot 8 - 8 = 5 \cdot 8$.

При изясняване на алгоритмите за смятане и за рационално пресмятане на изрази се използват свойствата на аритметичните действия. Ще представим същността и приложението само на тези свойства, които трябва да се овладеят от учениците от началните класове на средното училище.

За краткост в изложението ще използваме понятието „число“ в смисъл на „цяло неотрицателно число“. Освен това, тъй като в началния етап на средното училище се изучават целите неотрицателни числа, ще поставяме ограничения за числата, така че резултатът от съответното действие да е цяло неотрицателно число.

➤ *Комутативност.* За всеки две числа a и b са в сила равенствата: $a + b = b + a$; $a \cdot b = b \cdot a$.

Учениците трябва да знаят формулировката и да прилагат това свойство: Сборът (произведението) на две числа не се променя, ако се разместят местата на събираемите (множителите).

Примери: $4 + 46 = 46 + 4$; $8 \cdot 3 = 3 \cdot 8$.

➤ *Асоциативност.* За всеки три числа a , b и c са в сила следните равенства:

$$a + b + c = (a + b) + c = a + (b + c); \quad a \cdot b \cdot c = (a \cdot b) \cdot c = a \cdot (b \cdot c).$$

Според това свойство сборът (произведението) на три числа може да се намери чрез различно групиране на събираемите (множителите).

Примери:

$$86 + 7 + 3 = 86 + (7 + 3) = 86 + 10 = 96;$$

$$48 + 12 + 16 = (48 + 12) + 16 = 60 + 16 = 76;$$

$$5 \cdot 2 \cdot 8 = (5 \cdot 2) \cdot 8 = 10 \cdot 8 = 80;$$

$$6 \cdot 25 \cdot 4 = 6 \cdot (25 \cdot 4) = 6 \cdot 100 = 600.$$

Асоциативното (съдружителното) свойство се прилага и за изясняване на някои алгоритми за пресмятане.

Примери:

$$30 + 28 = 30 + (20 + 8) = (30 + 20) + 8 = 50 + 8 = 58;$$

$$47 + 15 = 47 + (10 + 5) = (47 + 10) + 5 = 57 + 5 = 62.$$

При събирането (умножението) на няколко числа се прилагат много често едновременно комутативното и асоциативното свойства за рационално пресмятане.

Примери:

$$47 + 38 + 3 = 47 + (38 + 3) = 47 + (3 + 38) = (47 + 3) + 38 = 50 + 38 = 88;$$

$$125 \cdot 6 \cdot 8 = 125 \cdot (6 \cdot 8) = 125 \cdot (8 \cdot 6) = (125 \cdot 8) \cdot 6 = 1000 \cdot 6 = 6000.$$

➤ *Дистрибутивност на действието умножение относно действието събиране.* За всеки три числа a , b и c са в сила следните равенства:

$$(a + b) \cdot c = a \cdot c + b \cdot c; \quad c \cdot (a + b) = c \cdot a + c \cdot b.$$

Според това свойство сбор (число) може да се умножи с число (със сбор), като се пресметне сборът и се умножи с числото или като се умножи всяко събираемо с числото и получените произведения се съберат.

Това свойство намира приложение както при устното, така и при писменото смятане.

Примери:

$$(948 + 52) \cdot 4 = 1000 \cdot 4 = 4000;$$

$$105 \cdot 8 = (100 + 5) \cdot 8 = 100 \cdot 8 + 5 \cdot 8 = 800 + 40 = 840.$$

При първия пример е рационално да се пресметне най-напред сборът в скобите. При втория пример първият множител се представя по подходящ начин като сбор на две числа, всяко от събираемите се умножава с едноцифрения множител и получените произведения се събират.

➤ *Дистрибутивност на действието умножение относно действието изваждане.* За всеки три числа a , b и c , за които $a \geq b$, са в сила равенствата:

$$(a - b) \cdot c = a \cdot c - b \cdot c; \quad c \cdot (a - b) = c \cdot a - c \cdot b.$$

Следователно разлика (число) може да се умножи с число (с разлика), като се пресметне разликата и се умножи с числото или като се

умножат поотделно умаляемото и умалителят с числото и от първото произведение се извади второто.

Примери:

$$(125 - 25) \cdot 6 = 100 \cdot 6 = 600;$$

$$197 \cdot 4 = (200 - 3) \cdot 4 = 200 \cdot 4 - 3 \cdot 4 = 800 - 12 = 788.$$

При първия пример е подходящо да се пресметне най-напред разликата. При втория пример е удобно трицифреният множител да се представи като разлика на две числа, умаляемото и умалителят да се умножат с едноцифрения множител и т.н.

➤ *Дистрибутивност на действието деление относно действието събиране.* За всеки три числа a , b и c , за които a и b са кратни на c и $c \neq 0$, е в сила равенството:

$$(a + b) : c = a : c + b : c.$$

Това означава: Сбор може да се раздели с число, различно от нула, като се пресметне сборът и се раздели с числото или като се раздели всяко събираемо с числото (ако това е възможно) и получените частни се съберат.

Примери:

$$(278 + 22) : 3 = 300 : 3 = 100;$$

$$69 : 3 = (60 + 9) : 3 = 60 : 3 + 9 : 3 = 20 + 3 = 23;$$

$$96 : 8 = (80 + 16) : 8 = 80 : 8 + 16 : 8 = 10 + 2 = 12.$$

Естествено при първия пример е подходящо да се пресметне най-напред сборът. При втория (и третия) пример умаляемото се представя като сбор на две числа, кратни на делителя, събираемите се разделят на делителя и т.н.

➤ *Дистрибутивност на действието деление относно действието изваждане.* За всеки три числа a , b и c , за които a и b са кратни на c и $c \neq 0$, е в сила равенството:

$$(a - b) : c = a : c - b : c, \text{ при } a \geq b.$$

Това означава: Разлика може да се раздели с число, различно от нула, като се пресметне разликата и се раздели с числото или като се разделят умаляемото и умалителят с числото (ако това е възможно) и от първото частно се извади второто.

Примери:

$$(668 - 43) : 5 = 625 : 5 = 125;$$

$$196 : 4 = (200 - 4) : 4 = 200 : 4 - 4 : 4 = 50 - 1 = 49.$$

Очевидно е, че при първия пример е подходящо да се намери най-напред разликата. При втория пример делимото се представя като разлика на две числа, кратни на делителя, разделят се поотделно тези две числа на делителя и т.н.

2. Методика на изучаване на числовите изрази и тъждествените им преобразувания в началния етап на средното училище

Учениците от началния етап на образование трябва да овладеят четенето на числови изрази и записването им с математически символи. Необходимо е да знаят правилата за реда на извършване на аритметичните действия и да могат да ги използват при пресмятане на числови изрази, да извършват тъждествени преобразувания на изрази.

Абстрактният характер на математическите знания и възрастовите възприемателни възможности на малките ученици предопределят стриктното спазване на етапите на абстрахирането при изучаване на числовите изрази и тъждествените им преобразувания.

При формиране на понятие за числов израз е необходимо да се разбере от учениците, че знакът за действие, поставен между числата, може да се разглежда в два аспекта:

- 1) Той означава действието, което трябва да се изпълни с числата. Например записът $5 \cdot 3$ означава, че числото 5 трябва да се умножи с числото 3.
- 2) Знакът за действие служи за означаване на числови изрази. Например $5 \cdot 3$ е произведение на числата 5 и 3.

При изясняване смисъла на действията събиране и изваждане на естествените числа до 10 в първи клас е застъпен първият от разглежданите аспекти. Същото се отнася при изясняване смисъла на действията умножение и деление във втори клас. След запознаване с названията на компонентите и резултата от съответното аритметично действие се пристъпва към формиране на понятието *числов израз*. Терминът *числов израз* по сега действащите учебни програми по математика за средното общообразователно училище се въвежда в трети клас.

За усвояване на термина *сбор* като название на числов израз са подходящи упражнения като следните:

- Запишете сбора на числата, например 10 и 5.
- Изчислете (пресметнете) сбора на числата, например 12 и 6.
- Прочетете записа, например $15 + 3$.
- На кои числа е сбор числото, например 12?
- Едното събираемо е 9, а другото е 6. Намерете сбора.
- Събираемите са 15 и 5. Пресметнете сбора.
- Едното събираемо е най-голямото едноцифрено число, а другото събираемо е числото, което се състои от 1 дес. и 1 ед. Запишете и изчислете сбора.
- Намерете сбора, ако събираемите са 10 и 8.

- Вярно ли е, че сборът на числата 16 и 4 е по-голям от числото 19?
- Сравнете сборовете, например $10 + 4$ и $10 + 5$.
- Прочетете записа: $12 + 6 > 12 + 5$.

Чрез подобни упражнения учениците постепенно осъзнават двоякия смисъл на термина *сбор* – като название на израза и като название на стойността на израза. Заедно с това учениците стигат до извода: за да се запише сборът на две числа, между тях трябва да се запише знакът *плюс*; за да се намери стойността на сбора, трябва се съберат числата.

В план, подобен на изложения, се формират изразите: разлика (първи клас), произведение и частно на две числа (втори клас).

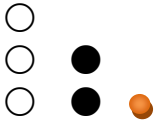
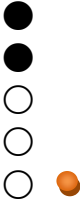

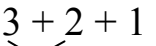
Уменията за четене и записване на изрази, намирането на стойностите им се осъществява чрез многократни упражнения, аналогични на изброените за сбора.

Според *Учебната програма по математика* за първи клас учениците трябва да могат да събират три и повече числа в кръга на първата десетица.

Пояснява се, че пресмятането може да се извърши по различни начини. Например:

$$\underbrace{3 + 2 + 1 = 5 + 1 = 6; \quad 3 + \underbrace{2 + 1 = 3 + 3 = 6; \quad 3 + \underbrace{2 + 1 = 4 + 2 = 6.}$$

За изясняване намирането на сбора на три числа в първи клас по първия начин е подходящ следният модел:

		
$3 + 2 + 1 =$ 	$5 + 1 =$	6

Чрез намиране стойностите на изрази от този вид първокласниците практически овладяват правилото (без да се дефинира) за реда на изпълнение на действията. В процеса на изчисленията изразите се преобразуват в равни на тях изрази. Това са първи стъпки към усвояване на тъждествени преобразувания.

Представят се различни варианти за преобразуване на изрази, съдържащи четири събираеми.

Необходимо е вниманието на учениците да се насочва към търсене и използване на рационални начини за пресмятане на сбор от три или повече числа. За първокласниците това са изрази от вида:

$$6 + 7 + 4; 5 + 8 + 2; 7 + 9 + 1 + 3.$$

При изясняване на алгоритмите за събиране и изваждане на числата до 20 се използва преобразуването на изрази от вида:

$$8 + 2 + 3; 15 - 5 - 2; 2 + 10 - 9.$$

Примери:

$\begin{array}{l} 8 + 5 = \\ = \underbrace{8+2} + 3 = \mathbf{10} + 3 = 13 \end{array}$	$\begin{array}{l} 13 - 5 = \\ = 13 - \underbrace{3+2} = \mathbf{10} - 2 = 8 \end{array}$	$\begin{array}{l} 12 - 9 = \\ = 2 + \underbrace{10-9} = 2+1=3 \end{array}$
---	--	--

Във втори клас учениците се запознават с разместителното и съдружителното свойства на събирането и придобиват умения за използването им. При търсене на рационален начин за намиране сбора на три (и повече) числа, както и при изясняване на алгоритмите за събиране на числата до 100, се прилагат и двете свойства. Въвеждат се *скобите* в числови изрази като знаци, които определят реда за извършване на пресмятанията. За усвояване на математическата терминология, свързана с числовите изрази и тъждествените им преобразувания, са полезни упражнения от вида:

- Пресметнете и сравнете сборовете: $(30 + 20) + 10$; $30 + (20 + 10)$.
- Запишете и пресметнете по различни начини сбора на числата: 40, 30 и 20.
- Като използвате разместителното и съдружителното свойства на сбора, пресметнете по най-лесен начин: $16 + 59 + 4$; $6 + 43 + 14$.
- Сборът на числата 12 и 8 съберете с числото 60.
- Вярно ли е, че:
 $16 + 30 + 4 = (16 + 4) + 30$; $(12 + 20) + 8 > 12 + (20 + 8)$?
- Запишете в квадратчетата числа, така че да са верни равенствата:
 $(30 + 10) + 20 = \square + (10 + 20)$; $(15 + \square) + 40 = 15 + (5 + 40)$.

Необходимо е да се разбере и осмисли ролята на скобите при изрази, съдържащи действията събиране и изваждане, или само действие изваждане. Например: $(45 - 5) + 60$; $80 - (20 + 10)$; $(40 + 20) - 50$; $20 + (70 - 40)$; $(50 - 20) - 15$; $60 - (50 - 40)$. В такива случаи се пояснява, че най-напред се извършва действието в скобите, тъй като знанията на учениците за свойствата на аритметичните действия са ограничени. Изисква се от тях, освен да пресмятат такива изрази, да ги че-

тат и да ги записват по даден математически текст или чрез математическа диктовка.

При сложните числови изрази знакът за действие, свързващ простите изрази, също се разглежда в два аспекта. Например в израза $80 - (48 + 12)$ знакът „-“ означава действието, което трябва да се изпълни с числото 80 и сбора на числата 48 и 12, т.е. от 80 да се извади сборът на числата 48 и 12. Знакът „-“ освен това служи за означаване на числов израз – този израз е разлика, за която умаляемото е 80, а умалителят е сбор на числата 48 и 12.

Посочваме примери, илюстриращи приложенията на изучените свойства и ролята на скобите при изясняване на устното събиране и изваждане на числата до 100.

$\begin{array}{l} 38 + 16 = \\ \swarrow \quad \searrow \quad \swarrow \quad \searrow \\ 30 + 8 \quad 10 + 6 \\ = (30 + 10) + (8 + 6) = 54 \end{array}$	$\begin{array}{l} 38 + 16 = \\ \quad \quad \quad \swarrow \quad \searrow \\ = (38 + 10) + 6 = \\ = 48 + 6 = 54 \end{array}$	$\begin{array}{l} 38 + 16 = \\ \quad \quad \quad \swarrow \quad \searrow \\ = (38 + 6) + 10 = \\ = 44 + 10 = 54 \end{array}$
--	---	--

$\begin{array}{l} 54 - 16 = \\ \quad \quad \quad \swarrow \quad \searrow \\ = (54 - 10) - 6 = 44 - 6 = \\ = 38 \end{array}$	$\begin{array}{l} 54 - 16 = \\ \quad \quad \quad \swarrow \quad \searrow \\ = (54 - 6) - 10 = 48 - 10 \\ = 38 \end{array}$	$\begin{array}{l} 100 - 36 = \\ \swarrow \quad \searrow \quad \swarrow \quad \searrow \\ 90 + 10 \quad 30 + 6 \\ = (90 - 30) + (10 - 6) = \\ = 60 + 4 = 64 \end{array}$
---	--	---

След усвояване на действията умножение и деление се разнообразяват изучаваните видове числови изрази. Учениците се обучават да намират стойностите на изрази, в които могат да участват четирите аритметични действия. Особено внимание се обръща на преобразуването на изрази без скоби от вида:

$$6 + 4 \cdot 10; 42 - 18 : 2; 9 \cdot 6 - 3.$$

Тъй като правилото за изчисляването им се приема чрез уговорка, тя трябва да се съобщи на учениците. Подходящ подход е създаването на проблемна ситуация, при която се изисква да се намери стойността например на израза $6 + 4 \cdot 10$ по два начина, като се изпълняват действията в различен ред – получават се две стойности: 100 и 46. Така се показва необходимостта от уговорка за реда на изпълнение на действията в такива изрази: Най-напред се извършва умножението (делението) и след това – събирането или изваждането.

Ако един израз без скоби съдържа само действия от една и съща степен, т.е. само събиране и изваждане или само умножение и деление, приема се действията да се извършват в реда на задаването им,

тъй като не са изучени в началния етап на образование всички свойства на действията с числата.

Примери:

$$17 - 7 + 10 = 10 + 10 = 20; \quad 50 : 10 \cdot 5 = 5 \cdot 5 = 25.$$

Преобразувания на изрази се извършат и въз основа на конкретния смисъл на действието умножение, което разгледахме в т.1. на настоящата статия.

Изучаването на разместителното и съдружителното свойства на умножението и придобиване на умения за прилагането им допринася за пресмятане (и особено за рационалното пресмятане) на произведенията на три числа. Упражненията са аналогични на тези, които посочихме за действието събиране. Те се прилагат в началното обучение по математика в кръга на изучените числа.

На вниманието на учениците се представя намирането на стойността на израза $2 \cdot 3 \cdot 5$ чрез различно групиране на множителите.

$$2 \cdot 3 \cdot 5 = \begin{cases} (2 \cdot 3) \cdot 5 = 6 \cdot 5 = 30; \\ 2 \cdot (3 \cdot 5) = 2 \cdot 15 = 30; \\ (2 \cdot 5) \cdot 3 = 10 \cdot 3 = 30. \end{cases}$$

Интересен е фактът, че пресмятането на произведение на три числа може да се извърши по различни начини в зависимост от мястото на скобите, но резултатът е един и същ.

За да се разбере още по-добре ролята на скобите, е полезно да се намерят стойностите на изрази с едни и същи числа и аритметични действия, като в някои изрази се поставят скоби, а в други – не. Много често тези стойности са различни. Например:

$$48 + 12 : 6 = 50 \quad 9 \cdot 6 - 3 = 51 \quad 16 - 6 \cdot 2 = 4 \quad 40 : 8 - 3 = 2 \\ (48 + 12) : 6 = 10 \quad 9 \cdot (6 - 3) = 27 \quad (16 - 6) \cdot 2 = 20 \quad 40 : (8 - 3) = 8.$$

За усвояване на числовите изрази и тъждествените им преобразувания допринася и разнообразието на предлаганите видове и начините на формулирането им. Например:

- Запишете сбора, ако едното събираемо е равно на частното на числата 28 и 7, а другото събираемо е 86. Намерете сбора.
- Запишете разликата, ако умаляемото е равно на частното на числата 45 и 5, а умалителят е 7. Намерете разликата.
- Единият множител е равен на разликата на числата 12 и 2, а другият множител е 6. Намерете произведението.
- Делимото е равно на сбора на числата 65 и 16, а делителят е 9. Намерете частното.

- Намерете разликата, ако умаляемосте е 36, а умалителят е равен на частното на числата 24 и 6.
- Колко е частното, ако делимосте е равно на разликата на числата 36 и 12, а делителят е 6?

Ефективни са упражненията, при които се изисква да се обясни допуснатата грешка при пресмятанията. Ето такива примери:

$$16 + 20 : 4 = 9 \quad 60 - 18 : 6 = 57 \quad 30 : 6 - 3 = 10 \quad 2 + 5 \cdot 3 = 17$$

$$16 + 20 : 4 = 21 \quad 60 - 18 : 6 = 7 \quad 30 : 6 - 3 = 2 \quad 2 + 5 \cdot 3 = 21.$$

Подобни примери е полезно да се съпроводят с изискването да се поставят скоби, така че всеки израз да има посочената стойност. В трети клас тези упражнения може да се усложнят със същото изискване. Например:

- Поставете скоби, така че изразът $48 - 12 : 4 + 2$ да има определената стойност:
 $48 - 12 : 4 + 2 = 11$ $48 - 12 : 4 + 2 = 46$ $48 - 12 : 4 + 2 = 6$
 $48 - 12 : 4 + 2 = 47$ $48 - 12 : 4 + 2 = 43.$
- Поставете скоби, така че изразът $72 - 24 : 6 + 2$ да има съответно стойност: 10; 69; 6; 66; 70.
- Колко различни отговори могат да се получат и кои са те, ако се поставят скоби на различни места в израза:
 а) $10 \cdot 3 + 5$; б) $72 : 9 - 3 \cdot 2$?

Такива упражнения са подходящи за началния курс на обучение по математика след усвояване на четирите аритметични действия с естествените числа, скобите и реда на изпълнение на действията. Допринасят за развитие на гъвкавостта на мисленето, осъзнаване на същността на тъждествените преобразувания на числовите изрази.

В трети клас се надграждат знанията на учениците за вариантите на преобразуване на числовите изрази благодарение на изучаването на разпределителното свойство на умножението (делението). Ще приведем примери, при които се прилага това свойство и при които се виждат начините за умножение (деление) на сбор или разлика с число:

$$(5 + 3) \cdot 4 = 8 \cdot 4 = 32; (5 + 3) \cdot 4 = 5 \cdot 4 + 3 \cdot 4 = 20 + 12 = 32;$$

$$4 \cdot 2 + 6 \cdot 2 = 8 + 12 = 20; 4 \cdot 2 + 6 \cdot 2 = (4 + 6) \cdot 2 = 10 \cdot 2 = 20;$$

$$(2 + 3 + 4) \cdot 5 = 9 \cdot 5 = 45;$$

$$(2 + 3 + 4) \cdot 5 = 2 \cdot 5 + 3 \cdot 5 + 4 \cdot 5 = 10 + 15 + 20 = 45;$$

$$3 \cdot 8 + 5 \cdot 8 + 2 \cdot 8 = 24 + 40 + 16 = 80;$$

$$3 \cdot 8 + 5 \cdot 8 + 2 \cdot 8 = (3 + 5 + 2) \cdot 8 = 10 \cdot 8 = 80;$$

$$(50 - 30) \cdot 5 = 20 \cdot 5 = 100;$$

$$(50 - 30) \cdot 5 = 50 \cdot 5 - 30 \cdot 5 = 250 - 150 = 100;$$

$$(30 + 18) : 6 = 48 : 6 = 8; (30 + 18) : 6 = 30 : 6 + 18 : 6 = 5 + 3 = 8;$$

$$(40 - 16) : 8 = 24 : 8 = 3; (40 - 16) : 8 = 40 : 8 - 16 : 8 = 5 - 2 = 3;$$

$$15 : 2 + 3 : 2 = (15 + 3) : 2 = 18 : 2 = 9;$$

$$52 : 7 - 17 : 7 = (52 - 17) : 7 = 35 : 7 = 5.$$

Тук трябва да се обърне вниманието на учениците, че новоизучените свойства позволяват разкриване на скобите (при определени условия) при намиране стойността на израз със скоби; обратно, въвеждане на скоби според свойствата.

Необходимо е да се подчертае при конкретни изрази кой начин за пресмятане може да се приложи. Например намирането на стойността на израза $(34 + 15) : 7$ може единствено да се пресметне по един начин – като най-напред се извърши действието в скобите. За пресмятане обаче на израза $(35 + 14) : 7$ могат да се приложат двата начина за пресмятане, защото всяко от събираемите в скобите се дели на 7.

Изучаването на това свойство е необходимо за изясняване на алгоритмите за умножение и деление на естествените числа според учебните програми по математика за трети и четвърти клас.

Примери:

$$132 \cdot 3 = (100+30+2) \cdot 3 = 100 \cdot 3 + 30 \cdot 3 + 2 \cdot 3 = 300+90+6 = 396;$$

$$2\ 172 \cdot 3 = (2\ \text{хил.}+1\ \text{стот.}+7\ \text{дес.}+2\ \text{ед.}) \cdot 3 = 6\ \text{хил.}+3\ \text{стот.}+21\ \text{дес.}+6\ \text{ед.} = 6\ \text{хил.}+5\ \text{стот.}+1\ \text{дес.}+6\ \text{ед.} = 6\ 516;$$

$$726 : 2 = (7\ \text{стот.}+2\ \text{дес.}+6\ \text{ед.}) : 2 = (6\ \text{стот.}+12\ \text{дес.}+6\ \text{ед.}) : 2 = 3\ \text{стот.}+6\ \text{дес.}+3\ \text{ед.} = 363;$$

$$6\ 284 : 4 = (6\ \text{хил.}+2\ \text{стот.}+8\ \text{дес.}+4\ \text{ед.}) : 4 = (4\ \text{хил.}+20\ \text{стот.}+28\ \text{дес.}+4\ \text{ед.}) : 4 = 1\ \text{хил.}+5\ \text{стот.}+7\ \text{дес.}+1\ \text{ед.} = 1\ 571.$$

За усвояване на правилата за реда на изпълнение на аритметичните действия с естествени числа е необходимо в обучението по математика да се включат сложни изрази и упражнения за: преобразуването им; намиране на стойностите им; четене; записване чрез математическа диктовка; различни варианти за пресмятане, аргументирани чрез свойствата на числата или правилата за извършване на действията; намиране на рационален начин за пресмятане.

Вариантите на задаване на изразите и словесните им формулировки са най-разнообразни. Например:

- Запишете разликата, ако умаляемото е равно на сбора на числата 632 508 и 254 703, а умалителят е равен на произведението на числата 328 и 3. Пресметнете разликата.
- Едното събираемо е равно частното на числата 3 800 и 5, а другото събираемо е равно на произведението на числата 190 и 7. Намерете сбора.

Овладяването на числовите изрази е основа за формиране на умения за: описание на ситуации от реалния свят с математически модели; моделиране с числови изрази на ситуации, описани с различни отношения. Паралелно с това в практиката на обучението по математика учениците се обучават да съставят текстови задачи по даден числов израз.

Степента на изчислителната култура на учениците от началния етап на образование може да се определи въз основа на следните показатели:

- Съзнателно усвоени алгоритми за извършване на аритметичните действия събиране, изваждане, умножение и деление с естествените числа;
- Съзнателно усвоени свойства на аритметичните действия;
- Умения за рационално извършване на пресмятанията;
- Умения за уместно съчетаване на писмените и устните изчисления;
- Умения за обосноваване на начините и правилата, приложени при пресмятане на числовите изрази;
- Умения за четене на числови изрази;
- Умения за записване на числови изрази по дадени математически текстове или чрез математически диктовки;
- Умения за прилагане на знанията за числовите изрази и преобразуването им при решаване на практически задачи;
- Умения за моделиране с числови изрази на ситуации, описани с различни отношения;
- Умения за съставяне на задачи по даден числов израз.

Тези показатели е необходимо да се конкретизират за всеки клас.

Литература

Бантова, М. А., Г. В. Бельтюкова. Методика преподаване математика в началных классах. М.: Просвещение, 1998.

Държавни образователни изисквания за учебно съдържание. – В: Държавен вестник, бр. 48 от 18.05.2000.

Свечников, А. А. Решение математических задач в 1. – 3. классах. М.: Просвещение, 1996.

АКЦЕНТИ НА ДИАГНОСТИЧНИТЕ И КОРЕКЦИОННИ ПРОЦЕДУРИ ПРИ 7 – 8-ГОДИШНИТЕ УЧЕНИЦИ С ДИСКАЛКУЛИЯ

Гл. ас. д-р Златина Шаркова

HIGHLIGHTS OF DIAGNOSTIC AND CORRECTIVE PROCEDURES
7 – 8 YEAR OLDS STUDENTS WITH DYSCALCULIA

Zlatina Sharkova, PhD, Assist. Prof.

Comment is modern diagnostic and corrective procedures for working with 7 – 8 year old students with dyscalculia.

Понастоящем диагностичната дейност, както и корекционната работа при популацията деца и ученици със специфични нарушения на ученето в рамките на масовите детски градини и училища се извършва от учителите (масови, ресурсни, асистент-учители), родителите, логопедите, психолозите, лекарите. Към тези специфични нарушения се отнасят дислексията и дискалкулията. „Не е задължително дислексията да формира основата на специфичните нарушения на способността за учене, макар че в много от случаите това е така. Все по-често дислексията се обособява като самостоятелен синдром, включващ и нарушения в овладяването на процеса на писане. Дислексичният синдром е съвкупност от множество симптоми, които влияят върху обучението по четене, писане, пространствено-времева ориентация, които изолирано не могат да дефинират проблема. Появата на един от симптомите предизвиква появата на друг, които в съвкупност обособяват дислексичния синдром.“ (Матанова: 2001) Като дискалкулия се дефинират трудности на децата при справянето с числа и цифри, количествени представи и основните аритметични операции. Причините все още в голяма степен са неизвестни. Смята се обаче, че се касае за подобни причини, както при дислексията. [3]

Необходимо е да се осъществи коректна диагностична дейност при установяване на дислексия и дискалкулия. В рамките на масовите детски градини и училища е напълно възможно да се работи успешно за ефективно обучение и постигане на напредък при засегнатата категория деца и ученици. Първите признаци на затруднения при овладяването на основните академични знания и умения се наблюдават в

края на обучението на децата в детската градина и в началото на първи клас. Затова този период е удачен за извършване на диагностична дейност с цел установяване на наличие на дислексия и дискалкулия при 7 – 8-годишните деца.

Диагностичното изследване и оценяване са сложни и продължителни процеси. При случаи на дислексия и дискалкулия се касае за нарушени способности, които не могат да бъдат изследвани симултанно и преценките за тях са възможни на основата на резултатите от реализацията им във времето. Във връзка с това в диагностиката се налага поведенческият подход на изследване. На практика постоянното наблюдение и мониторинг върху изследваните деца/ученици са трудноосъществими дейности, дори в повечето случаи и невъзможни. Налага се идеята за разработването на алтернативни подходи за диагностика, в които изследванията да се осъществяват в условия, близки до естествената среда за обучение. Тъй като основната диагностична и корекционна дейност се извършва от учителите, асистент-учителите и ресурсните учители в детската градина и масовото училище, е необходимо те да имат възможност да ползват ефективни методи и методики за диагностика и въздействие.

„Диагностика на настъпилите изменения“ е един от тях (Бижков: 2003, с. 145) и определя диагностичното оценяване като продължителен процес – преди, по време и след осъществяване на диагностичната дейност. Обозначават се измененията, настъпили като резултат от осъществена учебна дейност за определено време. Невъзможността да се изследват и измерват коректно вътрешните изменения на личността провокира измерването им при изпълнение на някаква дейност. Предполага се, че причина за по-доброто ѝ извършване са именно осъществената учебна дейност, усвоените знания и умения.

За тази цел учителите в масовите детски градини и училища могат да използват добрите европейски практики при работа с деца/ученици, диагностицирани като дислексици и/или дискалкулици. AFS системата, разработена от Астрид Дулер и сътрудници и действваща успешно в Германия, би могла да се прилага и в България.[2] Овладяването и прилагането на основните ѝ принципи, дори при отсъствие на специализирани тренъорски умения, биха способствали за успешна работа с деца-дискалкулици.

Най-напред трябва да се приложи надеждна методика за диагностика на дискалкулия.[4]

Може да се използва модифициран вариант за български условия (Шаркова: 2010):

Двадесет твърдения за дигностициране на **ДИСКАЛКУЛИЯ**
(Адаптиран вариант за български условия, Златина Шаркова, 2010 г.)

№ по ред	Твърдение	Да	Не
1	Детето обикновено се нуждае от много време за извършване на аритметичните операции и показва бързо състояние на умора		
2	Множества, численост, мерки, разстояния се възприемат неправилно. Липсва връзката между понятието за число и конкретното множество от обекти и предмети		
3	Символите за аритметичните действия – плюс, минус, знаците за умножение и деление невинаги се разпознават		
4	Въпреки интензивните упражнения не се забелязва съществен напредък, наученото бързо се забравя		
5	Пропускане на цифри		
6	Трудности при преписване на единици, десетици и /или стотици		
7	Числови редици не могат да се продължат правилно според зададената закономерност		
8	Разместване на редовете на десетици и единици при двуцифрените числа (87/78)		
9	Объркване и смяна на подобнозвучащи числа (13/30)		
10	При устно смятане невъзможност да се запомнят междинните резултати		
11	Трудности при заучаване на таблиците за умножение и деление		
12	Огледално писане или четене на числа (6/9)		
13	Объркване и смяна на подобноизглеждащи числа (6/5, 8/3)		
14	Грешки при препис на числа		
15	Трудности при възприемане и възпроизвеждане на пространствени и времеви последователности		
16	Текстовите задачи и/или задачи с допълнително условие към тях създават огромни трудности		
17	Демонстрира се липса на търпение при работа върху задачи		
18	Липса на преценка за връзката между компоненти и резултати при аритметичните действия ($13 + 20 = 17$)		
19	Процесът броене в прав и/или обратен ред не се удава или е успешен само при използване на пръстите на ръцете		
20	Генерална несигурност при използване на правила за извършване на аритметичните действия		

Ключ

Ако се установят минимум 5 от общо 20 твърдения с утвърдителен отговор, то се заключава за наличие на дискалкулия.

Съществуват лица, които са засегнати както в писане, четене, така и при извършване на аритметични операции, но има и изолирана дислексия или изолирана дискалкулия. Също така при съществуваща

дискалкулия трябва да бъде поддържана постоянна мотивация, както и работа за повишаване на вниманието и работа за подобряване на сетивните възприятия. Но този успех в дългосрочен план може да бъде постигнат, ако се включи и специална подготовка – тренинг върху симптоматиката. В някои случаи стартирането на обучението при дискалкулия трябва да е много основно. Необходимо е да се работи с акцент върху символите за изписване на цифрите, върху количественото значение на числата като белег за дадено конкретно количество и като базис за основните аритметични действия. Броенето трябва да бъде упражнявано постоянно. И най-накрая трябва да се включат и упражняват алгоритмите за извършване на аритметичните действия.[3] Страдащите от дислексия/дискалкулия хора не са засегнати във всички области. Но дори една засегната сензорна зона е достатъчна при изучаването на писане, четене и/или смятане то да бъде свързано с усложнения. Правилното функциониране на тези сетивни възприятия подкрепя писането, четенето и смятането в учебния процес.

За всеки диагностициран като дискалкулик ученик би следвало да се разработи и осъществи индивидуална програма за развитие. Тя трябва да се подчини на определени основни принципи. Ключов фактор за успешното обучение е да се повиши чувствителността на сетивата, които са необходими за писане, четене и смятане в учебния процес. В този контекст трябва да бъдат изведени предварително определени диференцирани сетива, които ще се използват при специалното обучение.[3]

Съществуват три области на функциите, които трябва да бъдат разделени основно: Оптичната диференциация – възприемане, разпознаване, различаване; Оптична памет – запомняне при възприемане със зрителния анализатор; Оптически сериалитет – възприемане и запомняне на оптически серии; Акустична диференциация – възприемане, разпознаване, различаване; Акустична памет – запомняне при възприемане със слуховия анализатор; Акустичен сериалитет – възприемане и запомняне на акустични серии; Ориентиране в пространството – пространствени и времеви възприятия; Ориентиране спрямо собственото тяло – осъзнаване на положението на тялото в пространството.

Колективът Астрид Дулер и сътрудници е разработил и апробирал в практиката за обучение на дискалкулици серия от тренинги – AFS система.[5] За нуждите на обучението в България могат да се използват тренинги, насочени към:

A (Aufmerksamkeit) – Внимане. Развитие на качествата на вниманието. Различната степен на внимание при децата с дислек-

сия/дискалкулия води до това, че те не показват каквото се очаква от тях в областта на овладяването на символите и операциите с тях. Допускането на грешки се дължи на факта, че мисленето и действието като процеси не протичат едновременно. Следват т. нар. *грешки на възприятието*, препятстващи формирането на езикови и математически умения. Целта е да се постигне едновременност на протичане на мисленето и действието. За целта като тренинги се използват различни методики, насочени към усъвършенстване на фината моторика и връзката око–ръка.

F (Funktionen) – Функция. Функциите, наречени още „*сетивни възприятия*“, са специфични при децата с дислексия и дискалкулия. Обикновено много бързо протичащият мисловен процес пречи на правилното четене, писане и смятане. Засегнатата категория деца и ученици се нуждаят от повече време, за да разпознават и научат смисъла на символите и основните дейности. Съществено е да се знаят функциите на различните сетивни възприятия, защото невинаги установената дисфункция засяга всички възприятия едновременно. Към сетивните възприятия се причисляват зрителни възприятия, слухови възприятия и ориентация в пространството.

Обект на тренингите в тази насока са: оптичната диференциация – разпознаване на различните числа; оптическа памет – запомняне при възприемане със зрителния анализатор; оптически сериалитет – възприемане и запомняне на серии от символи и знаци; акустична диференциация – различаване на подобнозвучащи числа и комбинации от числа; акустична памет – запомняне на подобнозвучащи числа и комбинации от числа; акустичен сериалитет – разпознаване и запомняне на редици от символи и числа според основния принцип за образуването на редиците; ориентиране в пространството – разпознаване и усвояване на понятия за числа, пространство, величини, множества, мерки. При извършване на тренингите не трябва да се въздейства върху повече от две от засегнатите сетивни възприятия, в противен случай се забелязва претоварване на обучаваните и обучението не е ефективно.

S (Symptom) – Симптом. Тренингът на симптомите цели установяването на *възприятните грешки* и отстраняването им. Децата и учениците с дислексия/дискалкулия усвояват четенето, писането и смятането чрез серия от подходящи упражнения. В случая е важно да се спазва последователност в повишаването на вниманието и сетивните възприятия. В учебния процес е необходимо да се включва по възможност използването на повече сетива за усвояване на основните

академични умения. Добър вариант е да се използват средствата на 3D моделите на думи, изречения, числа, задачи. Към тренингите на символите спадат и различните методи за постигане на четивна техника, правопис и усвояване на основните аритметични действия.

За ефективността на тренинговата дейност по гореспоменатите акценти съдейства и компютърната диагностика. Тя създава предпоставки за повишаване качеството на диагностичните изследвания, редуцира времето и водещата функция на изследователя.

Достъпни са софтуерни продукти, които могат да бъдат използвани за формиране и оценка на уменията за четене (фонологична компетентност, лексикални, синтактични умения и т.н.) и извършване на математически дейности (четене и писане на числата, пресмятане на математически изрази, решаване на задачи от различни видове, проследяване на закономерности между компоненти и резултати в рамките на две взаимнообратни аритметични действия, устни и писмени похвати за пресмятане). Мултимодалните функции на компютрите дават възможност за конструиране на задачи в съответствие с учебното съдържание в масовите детски градини и училища. Спестяват се време и усилия от страна на изследователя и се дава възможност на изследвания да демонстрира знанията и уменията си, без да преживява страха от провал.

Може да се обобщи, че подходящата среда за обучение на деца и ученици със специфични нарушения на ученето (дислексия/дискалкулия) налага изискването за достъпност на обучението и адекватност на дидактичните подходи, средства и материали. Удачно да се даде възможност за модификации на общообразователната програма по български език и математика, за да се осъществява успешно изпълнението на обучението по индивидуална програма за всяко засегнато дете или ученик. Възможно е да се създадат компютърни формати на учебното съдържание – т. нар. електронни учебници. Наложително е и разработването на специфични форми за диагностика и оценка на основните академични умения и знания – разработване на специални методики за удължено време за справяне с изпитен тест, достъп до компютър при писмено изпитване, устно изпитване. В съвременната образователна система биха могли успешно да се прилагат различни алтернативни процедури за диагностично оценяване: „диагностично учене“; диагностика на обучителния метод; модифицирана процедура за стандартизирано тестово изследване; анализ на задачите; анализ на грешките; изследване способностите на детето при решаване на задачи, включени в съдържанието на стандартната учебна

програма (Curriculum-based Assessment); изследване на продукти от дейността на детето; компютърна диагностика.

Осъществяването на диагностична, корекционна и прогностична дейност при деца/ученици дислексици/дискалкулици на съвременен европейско ниво би осигурило на специалистите, ангажирани с обучението на посочената популация, постигането на оптимални резултати.

Литература

1. **Бижков, Георги.** Педагого-психологическа диагностика. Част първа – основи. С., Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, 2003. ISBN 954-07-1810-4.
2. **Duller, Astrid, Livia Duller.** Dyskalkulie – Training nach der AFS Methode. KZZ Verlag, Klagenfurt, 2001.
3. [http:// kll. Legasthenie.com./pdf](http://kll.Legasthenie.com/pdf). Последен достъп: 05.05.2011.
4. [http:// www.dyslexia-center.eu./site/index.php?cmd=test1](http://www.dyslexia-center.eu./site/index.php?cmd=test1)
Последен достъп: 05.05.2011.
5. [http:// www.dyslexia-center.eu./site/index.php?cmd=AFS](http://www.dyslexia-center.eu./site/index.php?cmd=AFS)
Последен достъп: 05.05.2011.

ФОРМИРАНЕ НА КОМПЕТЕНТНОСТИ В ОБЛАСТТА НА БЪЛГАРСКИЯ МУЗИКАЛЕН ФОЛКЛОР ВЪВ ВИСШИТЕ УЧИЛИЩА – ТРАДИЦИИ И АКТУАЛНИ АКЦЕНТИ

Гл. ас. д-р Мария Кръстанова

**CREATING COMPETENCE IN THE FIELD
OF THE BULGARIAN MUSICAL FOLKLORE IN THE UNIVERSITIES –
TRADITIONS AND CONTEMPORARY FOCUSES**

Maria Krastanova, PhD, Assist. Prof.

As a major problem of the education in Bulgarian musical folklore can be defined the variety of the folklore models – both their re-formatting and reproduction in the contemporary educational musical process, and in the art of musical performance. The educational course should be orientated not only towards general competences in the field of the Bulgarian musical folklore, but also towards training the students for their future professional activities.

Характерно за активното отношение към съвременните културни явления е присъствието на естетическа позиция, която определя процесите на възприемане и преживяване, насочвайки съзнанието към осмисляне и оценка. В качеството си на обект на познание фолклорът се явява твърде многообразно, исторически и социално обусловено културно явление. Присъщите на жанровата система закономерни промени се отразяват върху древната традиционна музикална култура, но тя успява да се влее в потока на времето със своето музикално богатство и специфични изразни средства, като доказва изключителната си жизненост и в глобален интернационален мащаб.

Съчетавайки в себе си утилитарно и художествено, които променят съотношението си на различни етапи от културно-историческото развитие по посока към естетизиране и сценично преформатиране, фолклорът създава условия за многоаспектно и в същото време комплексно наблюдаване, изучаване, усвояване и представяне:

- като регионално нюансирана традиционна музикална култура;
- като музикално явление, носещо отпечатъка на модернизиралите механизми в различни културно-исторически пластове;

- като нематериално живо наследство със свои проекции в музикалнообразователната и изпълнителска практика.

Българската фолклористика е наука с богати постижения в изследването на разнообразни обекти от фолклорната музикална култура – от устните традиции и музикалнопевчески форми до съвременните трансформации на старата селска музика, от празничнообредната система на българина до нейните художествени изпълнителски форми, намерили място във фолклорните фестивали, събори и др. Още през 20-те – 30-те години на миналия век в изследванията на Д. Христов, В. Стоин, С. Джуджев, Р. Кацарова и др. се проучват в теоретичен план основите на българската народна музика. Знанието за фолклора бележи особен напредък през втората половина на ХХ век, когато наред с натрупването на факти и сведения за традиционното изкуство музиколозите насочват вниманието си и към някои съвременни форми на съществуване на музикалния фолклор, намерили място в трудовете на Т. Тодоров, Т. Джижджев, Н. Кауфман и др. Българските музиколози първи откриват и описват неравноделните ритми, характерни за българския фолклор. „Когато през 30-те години на ХХ век известният унгарски композитор, теоретик и записвач Бела Барток открива неравноделни ритми в румънски коледни песни, заради огромното разпространение на феномена неравноделност в българската народна музика и приноса на българските му изследователи, ги нарича „български ритми“ (Велчева, Пейчева: 2005, с. 11).

Позовавайки се на достиженията на музикалнофолклорната наука, обучението по български музикален фолклор във висшите училища е насочено към усвояването на: мелодичните основи и тоновисочинната организация на българската народна песен; метроритмичното разнообразие на музикалния фолклор; музикалнофолклорните диалектни области, които най-общо се разделят на източни и западни, както и някои от най-устойчивите във времето обредни практики; музикалнофолклорната органиология, регионалното разпространение на българските народни инструменти и най-общите стилови особености на зародилата се в по-късен етап от развитието на фолклора инструментална музика; традиционните танци в различните музикалнофолклорни диалекти.

Съвременната методика на преподаване на български музикален фолклор се свързва с имената на Т. Манолов, Н. Кауфман, Л. Литова и др., които разработват учебна литература за специализираното музикално обучение в средните училища и висшите учебни заведения. Методическите единици и обучаващите задачи целят обогатяване на

теоретичните знания, развитие на музикалния слух, придобиване на практически умения на основата на музикалнофолклорната практика. Жанрът като естетическа категория служи за осъществяване на музикалните дейности и осъзнаване на различните културно-исторически етапи в развитието на фолклора. Очевидни са интегративните връзки с музикалната естетика, теория и история на музиката. Липсват конкретни педагогически технологии за преподаване на български музикален фолклор като учебна дисциплина, а достиженията на съвременната музикалнофолклорна наука твърде бавно навлизат в теоретичния обхват на дисциплината. Такива са някои изследвания, които хвърлят нова светлина върху типологичните особености на песенния фолклор, своеобразието на междинните диалектни региони, откриването на сходства и паралели с фолклора на етнически българи в други страни и др.

В обобщение на горното изложение като основен проблем пред преподавателя по български музикален фолклор се очертава многообразието на фолклорните образци, както и особеностите на тяхното преформатиране и репродуциране, от една страна, в съвременния музикалнообразователен процес, а от друга – в музикалното изпълнителско изкуство. Цялата тази информация не може да бъде поместена в твърдо установена система без оглед на конкретната квалификационна характеристика на специалността, защото освен към общозначимите компетентности в областта на българския музикален фолклор, обучението трябва да бъде ориентирано и към подготовка за бъдещата професионална дейност на студентите. Оттук произтича необходимостта да се дефинира специфично различното в обучението по български музикален фолклор в специалности като „Джаз и поп изпълнителско изкуство“ и „Педагогика на обучението по музика“ съобразно твърде различната характеристика на професионалните им практики.

Художественотворческата дейност на всеки изпълнител се простира извън сферата на неговите технически възможности за възпроизвеждане на музика – вокална или инструментална. Интерпретациите и импровизациите на джаз- и поп-музиканта отразяват неговите естетически критерий спрямо съвременните музикални явления, в които фолклорните интонации и ритми заемат определено място. В поновата история на българската музикална култура са факт културно-исторически обусловените модернизации и трансформации на музикалния фолклор. Те определят идентичността на националната култура, без да нанасят необратими деформации на фолклорния музикален език, какъвто е случаят с процъфтяващия през 90-те години попфолк. Сред модернизациите на музикалния фолклор, освен достиженията на

българската композиторска школа и придобилите световна слава изпълнения на българските хорове и ансамбли, са и жанровете на популярната музика и съвременния джаз, които черпят музикални идеи от фолклорното богатство и разнообразие. В този контекст се вписват и мислите на К. Леви за своеобразието на неофолклорния свирач в съвременния етноджаз: „И ако в по-раншни фази от битието на българската авторска музика фолклорното наследство е тълкувано някак отчуждено, от позицията главно на дистанцирания от „корените“ композитор, който търси във фолклора предимно градивен материал, арсенал от изразни средства, самобитна звукова палитра, източник на творчески и светогледни идеи, или пък специфичен подход в търсенето на национална идентификация – сега свирачът въплъщава самата идея за фолклорната традиция в съвременната ситуация“ (Леви: 2007, с. 84).

Казаното може да се илюстрира с многобройни примери, намерили през последните години широк отзвук сред слушателската аудитория. В звуковата „материя“ на образци като „Слънце“, „Вода“, „Земя“ на Елица Тодорова и Стоян Янкулов, в соловите изпълнения на Теодоси Спасов или в джазверсиите на родопските песни от албума „Пробуждане“ на Веселин Койчев квартет не се наблюдава мъглява носталгия по фолклорната традиция, а напълно доловими интонации и ритми, които с лекота могат да бъдат идентифицирани, анализирани, съпоставяни с автентични първообрази, като изпълняват и функциите на интегративно звено с теорията и историята на джаза. Познавайки първоизточниците на фолклорно обогатените образци на българското джаз и поп изпълнителско изкуство, студентите придобиват слухов опит и изпълнителска култура, които им позволяват постигането на убедителна интерпретация в тяхната професионална дейност.

В последно време с не малко значение за състоянието на фолклора се очертават и нарастващите сили на глобализация. Българската народна музика отдавна се приема като интересна и привлекателна в полето на световните музикални лабиринти. „Глобалната епоха дава изключително мощен тласък към усиляване необвързаността на фолклорната музика от България и поощрява възможностите за нейната безкрайна обновляемост, движена от връзките между потоците на хора, технологии, финанси, индустрии, информации и идеологии. Премавайки българските териториални граници и идентичности, българската фолклорна музика се превръща в музика на множество светове.“ (Пейчева: 2008, с. 178)

Посоките и аспектите на глобализация са многобройни, а самата тема доста обширна, но дори и фрагментарно поднесена чрез съвре-

менни педагогически средства, каквито са презентациите, проектно-базираното обучение, рефератите, анализът на статии, звукозаписи и др., може да изведе интелектуалните и креативни процеси от сферата на бледото осмисляне на факти за фолклорното ни богатство към осъзнаване на националната ценност на самобитното изкуство и интеркултурната жизненост на родния фолклор в съвременните полета на постмодерната ситуация.

Без да бъдат пренебрегвани разгледаните дотук проблеми в обучението по български музикален фолклор, в професионалната подготовка на бъдещия учител в началното училище и в детската градина акцентът се премества към друг кръг от актуални проблеми с пряко отношение към професионалната практика. Те са свързани с особеностите на съвременната интонационна среда в семейството и в медийното пространство, които поставят в незавидна позиция днешните образователни институции като основен фактор за опознаване и съхраняване на традиционната музикална култура, както и за музикално-естетическо развитие на децата чрез възприемане и усвояване на образци от българския музикален фолклор. В условията на изобилие от модификации на българска народна музика в комерсиални продукти, с които е изпъстрена днешната интонационна среда, насочването на детските интереси към фолклора се нуждае от ефективни педагогически средства и добре подготвени учители.

Във фолклорната практика народната песен се разгръща във времето като единен музикално-поетичен процес, като непрекъснат творчески акт на единение между стих и мелодия. За да изпълни функцията си на посредник в диалога между културното наследство и съвременността, народната песен трябва да се усвоява като синкретичен комплекс с богатата му символика и в контекста на традиционните културни практики. В тях музикалната, танцовата, словесната и изобразителната сфера не съществуват самостоятелно и независимо една от друга. Очевидна е нуждата от синтетичен подход, който осигурява опознаване на фолклорните елементи в тяхното взаимодействие и единство. В този смисъл представянето и пасивното наблюдаване на фолклора или солфежирането на поредната народна песен, поместена в учебника, се оказват твърде недостатъчни за практическото осъществяване на познатата ни от десетилетия концепция за музикално обучение на основата на българския фолклор. Непосредствените контакти на децата с традиционната култура в процеса на „учене чрез правене“ най-естествено водят до непреднамерено формиране на познания за българските традиции и до изграждане на музикалнослухови пред-

стави на основата на фолклорния музикален език. В този процес може би най-важният мотив за активно участие и стимул за детската познавателна активност е предоставената възможност за свободна изява в играта и свързаното с нея поощряване на резултатите, независимо колко добри са те. Така в полето на учебната практика се очертава значимостта на компетентностите на музикалния педагог в няколко основни сфери:

1. Особеностите на народната песен като синтетичен комплекс, който обединява организацията на поетичния материал и мелодията с нейните повторения или варирани изменения. С разпадането на обредната система сакралната функция на песента отстъпва място на друго художествено осмисляне, а връзката с обичая се постига чрез текста. Има основание да се счита, че мелодизираният стих не е само възможност за междупредметна връзка с обучението по български език. В него се съдържа смислово завършена и структурно оформена информация за древния празник, за обичая, за традиционния бит и пр.
2. Календарнообредните празници и обичаи, както и социалните роли (обредни персонажи) на децата в тях. Поради синкретичната си същност художественото пресъздаване на реконструирани обичайни практики съдържа богати възможности за осъществяване на активните музикални дейности и едновременно с това се доближава до природата на детската игра, стимулираща интересите и творческото участие на децата.
3. Народните танци с по-опростена хореографска лексика, които могат да послужат като двигателна основа за осъзнаване на изразните средства в музиката.
4. Някои от жанровете на детския музикален фолклор, в които първичното ритмообразуване улеснява процесите на запомняне, формирането на добра дикция и активизирането на метроритмичния усет. Това са броилки, приспивалки, залъгалки, детски фолклорни игри, песни за животни и растения (тематично свързани със съдържанието на други учебни предмети).

Опитът и познанието във визираните насоки стоят в основата на педагогическото умение за приложение на игрови подходи в усвояването на музикалния фолклор и позволяват осъществяването на интегративни връзки с други учебни дисциплини. В учебния план на специалността „Педагогика на обучението по музика“ е включен необходимият хорариум за теоретико-практическа подготовка на студентите в областта на българския музикален фолклор, но не така стои въпро-

сът с други специалности от професионално направление „Педагогика“, каквито са „Начална и предучилищна педагогика“, „Предучилищна педагогика и чужд език“ и „Начална училищна педагогика и чужд език“. Разчита се техните компетентности в областта на българския музикален фолклор да се формират чрез обучението по „Основи на музиката“ във връзка с темите „Видове метруми и размери“, „Лад“ и „Музикални жанрове“. В тематичния кръг на дисциплината „Основи на музиката“ знанията за фолклорната музика остават в полето на откъслечни и крайно компресирани факти за особеностите на ритъма и мелодиката на фолклора и същността на първичните жанрове. В същото време практическата ефективност на съвременните учебни стандарти, програми и учебници, в които е заложена идеята да осигурят достатъчно познания за фолклорната музика, си остава дело на учителя. Романтичният патос, с който в родното училище децата биваха въвличани в света на фолклорното изкуство, необратимо остана в миналия век. Но дори на фона на днешните трансмисии на фолклора и неговите съвременни траектории, носещи отпечатъка на културната глобализация, правото на децата да познават националния музикално-фолклорен език трябва да се опази, като се гарантират необходимите музикални компетентности на техните учители чрез обучение по български музикален фолклор (най-малко като избираема дисциплина в учебните планове).

Отразявайки достиженията на съвременната фолклорна наука, формирането на компетентности в областта на българския музикален фолклор във висшите училища може да осигури необходимата професионална подготовка, като бъде по-тясно ориентирано към професионалните практики на студентите.

Литература

- Велчева, Л., Пейчева. Л.** Неравноделността – система за изучаване. Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, София, 2005. ISBN 954-07-2153-9.
- Леви, К.** Етноджазът. Локални проекции в глобалното село. София, 2007. ISBN 978-954-8594-01-1.
- Пейчева, Л.** Между селото и Вселената старата фолклорна музика от България в новите времена. Академично издателство „Проф. Марин Дринов“, София, 2008. ISBN 978-954-322-257-5.

САМОПРЕЗЕНТАЦИЯТА НА УЧИТЕЛЯ КАТО ОРАТОР – ТЕОРЕТИЧНИ ПОСТАНОВКИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИ СТРАТЕГИИ ЗА ПОДГОТОВКАТА

Гл. ас. д-р Маргарита Александрова

SELF-PRESENTATION OF THE TEACHER AS AN ORATOR – THEORETICAL
CONCEPTIONS AND PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR THE PREPARATION

Margarita Aleksandrova, Asist. Prof.

The article presents in theoretical and methodological aspect a problem which is important for the preparation of a future teacher for an orator: self-presentation of the speaker in public space. The skills of the speaker for self-presentation are a crucial factor for the effectiveness of the statement. They are really necessary, this is why their formation is a key problem in the preparation of future orators. The article presents basic theoretical conceptions of the problem and fragments of the pedagogical technology that is developed by the author.

Педагогическата професия налага определено качествено своеобразие на личността на учителя, което съвременните изследователи свързват на първо място с развитието на говорно-комуникативните способности и до голяма степен с равнището на владеење на ораторски умения, с уменията за реч пред аудитория.

Въпросът за уменията на педагога за говор пред аудитория и за ораторски изяви добива днес особено голямо значение.

Съвременният педагог работи в епохата на технизация. Детето и ученикът, възприемател на различна възраст, е адаптиран към развлекателните стратегии на аудио-визуалните средства за комуникация (телевизия, кино, видео) и затова предявява твърде високи изисквания към майсторството на учителя за интересно, въздействащо слово в публична ситуация. От словото на учителя се очаква голяма доза атрактивност.

Редица съвременни изследвания подчертават ролята на красноречието на учителя, на неговия богато интониран глас и ораторска дикция като основа на педагогическата техника.

Поради всички споменати причини въпросът за ораторските умения на педагога и за неговото самопредставяне в интересен и харизматичен образ придобива днес особено важно значение.

Учителят като оратор, като говорител в публичното пространство

В тази статия се прилагат основни категории на реториката – оратор, аудитория, които в педагогическата реторика получават съответното своеобразие и педагогическа конкретизация. Тази конкретизация е в съответствие със специфичните особености на педагогическия процес (както в предучилищна, така и в началната училищна степен и т.н.).

Учителят, който в своята практическа педагогическа работа, насочена към образователни и възпитателни цели, реализира функции на оратор, е фигура с професионално-педагогическа компетентност, с определена професионална роля, с държавно регламентирано образование, с конкретни права и задължения.

В обществото има изградена представа – по-конкретна или по-обща, съществува определена нагласа и ред предварителни очаквания за него. Посочените в анализа особености правят учителя оратор доста различен от оратора в неговите класически измерения. Всичко това конкретизира своеобразието, характерните особености на учителя оратор.

Обобщавайки казаното, искам да подчертая главното: учителят оратор при своята реализация поставя акцент върху своите педагогически функции; върху факта, че е длъжностно лице от системата на образованието. В този смисъл, като изпълнява специфични ораторски функции, той не презентира единствено себе си, а преди всичко институцията.

Понятието аудитория в системата понятия на педагогическата реторика също е конкретно очертано. Ако се дефинира въз основа на възрастов признак: това е предучилищна аудитория, учениците от началноучилищната аудитория, средношколници, студентската аудитория. Съществуват и други критерии за диференциация, насочващи към организационните форми на аудиторията: организирана или неорганизирана аудитория.

Личността на оратора, неговият образ, самопрезентацията

Според класическите и съвременните реторически трактати, изследвания и публикации личността на оратора е решаващ фактор за ефективността на речта пред аудитория.

Античните и римските трактати поставят и един важен въпрос – въпроса за образа, който ораторът изгражда пред аудиторията (Аристотел: 1993).

Смятам че, коментирайки личността и самопрезентацията на говорителя, изграждащ изказване пред аудитория, трябва да се направи уточнение по този въпрос.

В публичната реч ораторът, говорителят създава образ, който е внимателно изграден и конструиран с различни експресивни средства. По това ораторът принципно прилича на актьора. Тук няма да разгръщам по-подробно този интересен базисен въпрос, а само ще подчертая, че всичко в ораторската изява е целенасочено, осмислено.

Ораторското слово е грижливо обмислено – не само всяка дума, но и нейният подтекст, както и начинът на нейното произнасяне: интонацията, ритъмът, паузите; всяко движение, жест, поза; всеки похват при общуването с аудиторията.

Спонтанността е сведена до минимум и на практика също е сведена до изкуство. Както словесният пласт, така и акустичният, и визуалният пласт на изказването, създавано от опитния оратор, са осмислени предварително и отработени с оглед постигането на желания ефект (Александрова: 2008, 264).

Както в Древността, въз основа на натрупания опит и създадените ораторски модели, така и днес, още по-ефективно с помощта на съвременните психологически изследвания, ораторът чрез дълъг тренинг приспособява и развива своите физически качества и дадености на гласа съобразно приетите естетически норми и актуалния вкус на определена социална, културна, възрастова аудитория.

По този начин, като овладява определени гласовоговорни и пластически умения, ораторът всъщност се подготвя за създаването на цялостен образ на говорителя – образ, конструиран с цел предаването на конкретно послание и определени внушения.

Класическите реторически трактати правят съпоставителен анализ между образа, създаван от актьора в драматургичния спектакъл, и оратора, изграждащ живото изказване пред аудитория (Аристотел: 1993, 159). Очертаният паралел спомага да се изтъкнат редица прилики и важни съществени различия.

В тази статия няма да навлизам в детайлите на тази съпоставка, само ще поставя като основна постановката, че и в двата случая става дума за образ, конструиран целенасочено, със сходни знакови системи и канали за въздействие, с подобни изразни средства, присъщи на всяко изказване, моделирано от жив говорител пред аудитория.

За да се излезе от театралната терминология, за да се разграничат ясно драматичното театрално изкуство и ораторското майсторство на учителя, в тази статия ще използвам работното понятие самопрезентация.

Безспорно понятието образ е свързано с понятието самопрезентация. Но в никакъв случай двете не са идентични по смисъл и затова не бива да се уеднаквяват.

Образ на говорителя, на оратора е класическото понятие, прилагано в реторическите трактати от Древността, както и днес; то е по-широкото понятие и позволява поставянето на проблема в светлината на семиотичните подходи за анализ на неговото изграждане.

Самопрезентацията се представя от някои автори като една от функциите на ораторската изява – те говорят за самопрезентационна функция (Рыданова: 1998, 88). Свързва се тясно с „ефекта на първото впечатление“ и задължително обхваща кръг въпроси около стила на оратора.

Анализът и съпоставката на употребата на тези понятия показват, че двете понятия имат специфични особености, но безспорно са семантично свързани. Затова, като се отчита тази смислова свързаност, трябва да се направи следното уточнение: в своето изказване ораторът осъществява самопрезентационна функция, като чрез нея изгражда цялостен образ. Образ е по-обхватното понятие, но образът се проявява, реализира, материализира в конкретната самопрезентация.

Самопрезентация и култура на речевото поведение на учителя

Обучението във ВУЗ е важен етап в изграждането на култура на речевото поведение на учителя.

Речевото поведение е широко понятие, то се проявява в маниера, характера на речевите действия и речевата дейност, включвайки физическата активност. Речевото поведение е насочено не само към предаването на предметна информация, но включва и предаването на експресивна информация, свързана с параметри като интонацията и езика на тялото, която очертава, моделира, регулира отношенията със слушателската аудитория. Речевото поведение на учителя, неговите речеви постъпки отразяват на първо място неговата социална роля.

Културата на речевото поведение е свързана с целесъобразния избор и организация на езиковите средства. Във всеки акт на речево общуване учителят участва като носител на определена важна социална роля, затова може да се каже, че използваните от него изразни средства, вербални и невербални, притежават особености, свързани с професията му.

Както авторите подчертават, ораторът в своята реч пред аудитория има привилегията и задължението да говори на книжовен език. Основна е неговата социална роля на възпитател (Александрова: 2008, 265).

Обръщенията и изказванията на учителя, със своите словесни и поведенчески аспекти, отразяват неговата личностна и професионална култура.

Знания и умения за самопрезентацията, необходими на бъдещите учители

Времето на професионалното педагогическо обучение във ВУЗ е онзи важен период, в който бъдещият учител трябва да изгради ориентация за високите изисквания на обществото към речевото поведение на учителя. Това е време за формиране на самосъзнание за огромната отговорност на учителя като модел за подражание на подрастващите за културно речево поведение.

Дисциплината „Актьорско майсторство за учители“ решава приоритетно проблема за формиране на актьорски умения и подготовка за прилагането на театралноинтерпретаторските дейности в методическия процес, но нейното значение трябва да се разглежда по-комплексно. В рамките на учебната работа по дисциплината могат да се овладеят знания и умения, важни за самопрезентацията и културата на речевото поведение на бъдещите учители. Те успешно се изграждат в хода на обучението по „Актьорско майсторство“, „Актьорски тренинг за учители“, тъй като по своята същност представляват основни актьорски умения, прилагани в друга сфера.

Важни компоненти на цялостното речево поведение са: владееенето на техника на говора и правоговор на естетическо равнище; владееене изразните средства на живото слово в теоретичен и в практико-приложен аспект. Формират се умения за осъществяване на вербална и невербална експресия.

На първо място, в рамките на учебната дисциплина се овладяват важни теоретични постановки по разглеждания проблем. Теоретичният блок обхваща редица важни въпроси. Тук споменавам само няколко от разглежданите теми.

Знания за визуалния аспект на самопрезентацията и умения за изграждане

Овладяват се знания за визуалния аспект на самопрезентацията и за визуалните параметри на изказването, разглеждано като цяло. Разглежда се въпросът за образа на говорителя в различните му аспекти. Изяснява се значението на външното оформление като съвкупност от облекло, външен вид и поведенчески модели в единство със стила и маниера на поведение. Подчертава се значението на всички компоненти на външното оформление (прическата, грима, облеклото) като носители на значима доза информация както за социалната роля, така и за индивидуалността на говорителя, поради което могат да се разглеждат като своеобразна форма на личностна експресия.

Знания за човешкия глас и гласоизвличане, умения в областта на техника на говора, правоговор, експресивност на произносителните стилове

Една от централните теми анализира човешкия глас като специфично средство и поставя въпроси на гласовоговорната техника. Гласът се явява най-силният инструмент за въздействие и убеждение. Изразителността на гласа се възприема от партньора не само с разума, но преди всичко с чувствата. Гласът, независимо от произнасяните думи, може да предизвика симпатия или антипатия. Монотонната и безизразна реч се явява причина за неуспеха на педагогическата комуникация.

Знания за невербалните изразни средства и значението им за изграждане образа на говорителя. Култура и практически умения за целенасочен избор и моделиране на език на тялото, проксемични отношения, паралингвистични изразни средства

Владееенето на невербалните средства за комуникация и експресия е особено важно, затова бъдещите говорители се запознават теоретично с видовете невербални изразни средства на словото и техните експресивни възможности в професионалното общуване.

Това са само някои от насоките, в които обучението по дисциплината „Актьорски тренинг“ допринася за овладяване на необходимата култура и умения за самопрезентация.

В момента системата от упражнения се разработва и апробира в обучението на студентите, като се търси възможност за формиране в единство на актьорски умения и умения за реч пред аудитория и конкретно за самопрезентация.

Фрагменти от разработената от автора педагогическа технология, насочена към овладяване на практически умения (практически упражнения и задачи, тренинг за делово общуване, ролеви игри)

Раздел 1. Работа по техника на говора и експресивност на речта

Работата по техника на говора обхваща цялостна система от упражнения за оптимално фонационно дишане, фонация и правилна артикулация. Важно изискване е практическото овладяване на произносителните норми на съвременния български книжовен език и знания за уместното прилагане на различните произносителни стилове.

Системата за овладяване техника на говора съчетава груповата работа с индивидуалния подход към студента, съобразно неговите говорни недостатъци, в поредица от разнообразни упражнения.

Раздел 2. Овладяване на умения за словесно действие пред аудитория

Разработена е система за формиране умения за действие със словото, адаптирана за нуждите на бъдещите учители. Системата осъществява запознаването на студентите със законите на създаване на органично словесно действие: естествено, мотивирано, целенасочено, последователно, според законите на словото в живота. Овладяването на практически умения за словесно действие се осъществява целенасочено и последователно, като се прилага разработена от автора система от практически упражнения с нарастваща трудност.

Раздел 3. Овладяване на знания и умения за изграждане/ моделиране образа на разказвача

Осъществява се чрез последователност от упражнения и учебни задачи с творчески характер.

Раздел 4. Тренинг за професионално общуване

Раздел 5. Ролеви игри

Като заключение искам да подчертая своята убеденост, че имиджът на учителя не зависи от „полираната“ външност – външният вид сам по себе си няма да спечели симпатиите на учениците, външността нищо не значи, когато зад нея стоят слаби знания, липса на богата душевност и лош характер. Заставам зад концепцията, че формулата на учителския имидж е: знания – интелект – характер – външност – говорна култура.

Усъвършенстването на уменията за самопрезентация е само средство за изявяване качествата на учителя като човек и професионалист. Но това е едно важно средство и така, както изгражда своите важни професионални умения, така учителят трябва да придобие култура за адекватното им изявяване пред слушателската аудитория. Защото е особено жалко, когато един ерудиран, добър учител губи своето обаяние и атрактивност заради неумението самопрезентация – заради липсата на умения да оформи визуално своя образ и да покаже култура на речевото поведение. Това неумение може да унищожи напълно неговата харизма въпреки притежаваната професионална компетентност и качества.

Литература

- Александрова, Д.** Основи на реториката. Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, София, 2008, ISBN 978-954-07-2742-4.
- Андреева, Г.** Социална психология. С., 1983.
- Аристотел,** Реторика. Издат. Софи-Р, С., 1993.
- Кузин, В.** Культура делового общения. Практическое пособие. Ось – 89, Москва 2008, ISBN 5-86894-255-8.
- Пийз, А., А. Гарнър.** Езикът на тялото. Изд. къща „Сиела“, С., 1997, ISBN 954-649-286-8.
- Райнов, В.** Символното поведение на човека. Изд. на БАН, С., 1993, ISBN 954-430-023-6.
- Рыданова, И.** Основы педагогики общения, Мн.; Белоруская наука, Минск, 1998. ISBN 985-08-02223-5.

ИНСТРУМЕНТАЛНАТА ПОДГОТОВКА НА БЪДЕЩИТЕ УЧИТЕЛИ ПО МУЗИКА – РЕАЛНОСТ И ПЕРСПЕКТИВИ

Гл. ас. д-р Мая Манева

PREPARING FUTURE INSTRUMENTAL MUSIC TEACHERS –
REALITY AND PERSPECTIVES

Maya Maneva, PhD, Asist. Prof.

In this article are analyzed the difficulties that follow the instrumental training of students and particularly their training in accordion in the modern world. It discusses the factors that determine the efficiency of the training and its role on the student's development as a whole.

Висше образование на учителите по музика в България се осъществява вече почти 40 години. За този не кратък период от време значително се промениха факторите, които определят ефективността на обучение на бъдещите педагози.

По-голяма част от студентите в специалност „Музикална педагогика“ преди 90-те години на XX век бяха завършили средните музикални училища в страната. В тези училища изучаването на музикалнотеоретични и музикалнопрактически дисциплини формираше голяма част от хорариума за сметка на общообразователните предмети. По тази причина още с встъпването си във висшето училище студентите имаха много добра теоретична и изпълнителска подготовка.

През 90-те години различни фактори от обществено-икономически характер доведоха до промени в средното образование и в частност в музикалните училища и в паралелките със засилено изучаване на музика в СОУ. Вече се изучават значително по-малко като брой и хорариум музикалнотеоретични и практически дисциплини. В резултат на тези промени нивото на знания и умения на завършващите ученици с музикална подготовка драстично спадна.

До какви промени в инструменталното обучение на студентите и в частност в обучението им по акордеон доведе всичко това?

Вече повече от 10 години в почти всички висши учебни заведения в България в специалностите „Педагогика на обучението по музика“ студентите, независимо с какъв специален предмет са постъпи-

ли, преминават едногодишен курс на обучение по акордеон. Целта на този курс е те да придобият умения за изпълнение на песни и пиеси от репертоара на детската градина и подготвителния клас на средните общообразователни училища (СОУ), където акордеонът е предпочитан инструмент. Поради сравнително краткия курс на обучение обаче неговата ефективност в голяма степен зависи от предварителната теоретична и изпълнителска подготовка на студентите.

В настоящата публикация няма да се спирам на въпроса за необходимостта от музикалноинструментална подготовка на учителя, тъй като този въпрос е обект на голямо количество теоретични разработки с ясни аргументи и препоръки (някои от авторите на подобни разработки са Г. Стоянова, П. Пехливанова, Е. Арнаудова и други). Що се отнася до акордеона, той е предпочитан в практиката на ръководителя по музика в детската градина заради неговата мобилност и възможността сравнително лесно да се изпълни мелодия с акомпанимент предвид готовите акорди в басовата част. Акордеонът не е труден за овладяване инструмент за целите, които визирах по-горе, и за хора, които имат нотна грамотност, инструментални навици и умения за свирене на музикален инструмент. Както стана ясно от по-горе изложеното, теоретичните познания, с които понастоящем студентите постъпват в университета, са на начално ниво. Голяма част от дисциплините, заложили в учебния план, са нови за тях. По тази причина студентите имат необходимост от повече часове за базова подготовка – за овладяване на основни теоретични знания и за изграждане на инструментални умения. Познанията по теория на музиката, хармония, музикални форми, както и уменията за солфежиране са важни за професионалното овладяване на музикален инструмент дори и на начално ниво. Тъй като от икономически съображения не е възможно увеличаване на хорариума като цяло, резерви биха могли да се търсят чрез преосмисляне на учебния план и поставяне акцента върху належащите вместо върху пожелателните цели. Сложни в теоретичен и практически аспект дисциплини като полифония и оркестрация например, които за качественото си овладяване изискват добра базова подготовка, биха могли да се пренасочат към магистърските програми, съобразно специализираната им насоченост.

По отношение на изпълнителската подготовка на студентите трябва да се отчита и фактът, че в последните години голяма част от постъпващите студенти са певци. Техният инструментален опит се свежда до придобитото само в часовете по задължително пиано, което те започват да овладяват в сравнително късна възраст – 8-и клас от СОУ, а някои и по-късно. В този смисъл развитието на двигателни

умения при тези студенти е по-бавен и енергоемък процес в сравнение със студентите инструменталисти, изучаващи музикален инструмент от ранна възраст. За да бъде ефективен, процесът на изграждане на двигателни умения и навици изисква регулярни практически упражнения и повече часове за самостоятелна подготовка. В учебния план са заложили едва 15 часа семестриално за практически упражнения (или общо 30 часа за целия курс на обучение) и 45 часа за самостоятелна подготовка на семестър. Предвид гореизложеното часовете за практически упражнения се оказват недостатъчни, а самостоятелната подготовка е затруднена поради липсата на инструменти. Досега беше прието студентите сами да си осигуряват нужното им за провеждане на самоподготовката. Но за разлика отпреди години, когато в почти всеки дом имаше акордеон, сега голяма част от студентите не разполагат със собствен инструмент и имат трудност да си осигурят такъв. Търсенето на възможност за увеличаване на хорариума, както и ангажираността на учебното заведение с предоставяне на зала с инструменти за самоподготовка на студентите става наложителна.

Освен дотук споменатите фактори, които са свързани с организацията на обучение, сред факторите с нарастващо значение за ефективността на обучението в съвременните условия е мотивацията на студентите. Това важи с още по-голяма сила за обучението по музикален инструмент, защото изграждането на умения за свирене е бавен процес, който изисква много време и усилия. За разлика от други дисциплини, за които студентите традиционно отделят по няколко дни за подготовка за изпит, овладяването на музикален инструмент, макар и на начално ниво, отнема месеци. Понастоящем обаче предизвикателствата в ежедневието на студентите са толкова много, че става все по-трудно те да бъдат мотивирани да отделят време за изграждане на инструментални навици и умения, което време биха могли да прекарат в интернет, търсейки музика, филми, информация, или в общуване с приятели в социалните мрежи.

Най-голямото предизвикателство по отношение на мотивацията на студентите произхожда от факта, че все още преобладаващата част от бъдещите педагози учат заради оценката и в крайна сметка заради дипломата. В тази връзка стандартно се мисли, че важна предпоставка за засилване на интереса и вътрешната мотивация за обучение е осъзнаването на значението на обучението за бъдещата работа на студентите като учители, за което основно допринася практическата насоченост на материала. Това, разбира се, е важно условие за ефективността на обучението, но имайки предвид, че съвременните студенти имат

възможности за голяма мобилност и гъвкавост както по време на следването си, така и след завършването си, че нараства броят на хората с две и повече различни образования, една ограничена цел вече не може да бъде достатъчен стимул за тяхното обучение. Необходимо е по-широко разбиране за въздействието на музикалното обучение върху цялостното развитие на обучаваните.

Р. Славин посочва, че по принцип мотивацията за постижения намалява през годините на обучение и затова учащите трябва да се убеждават, че ученето, а не оценката е цел на академичната работа (Славин: 2004, с. 404 – 405).

Традиционно обаче в образованието се **преподават** знания и умения, т.е. те се споделят, преподават като нещо, което е абсолютна истина. Така още в началото процесът на развитие спира, а оттам и интересът към ученето. Наличието на интернет прави достъпът на студентите до всякаква информация бърз и лесен. Ако и в обучението се акцентира върху информацията, мотивацията на обучаваните ще бъде слаба. Тя може да се подобри, ако акцентът се пренасочи от информацията към изследването на явленията и фактите. Необходимо е обучаваните да влизат в ролята на изследователи, а наличните към момента факти да им служат само като база за изследване и развитие. Това дава възможност те да проявяват творчество, както и да опознават собствените си възможности и качества. За тази цел водеща трябва да е идеята, че никое знание и умение не е абсолютно, а всичко подлежи на развитие и промяна. Важно е също те да осъзнаят, че учейки, преди всичко опознават себе си и своите възможности, развиват свои качества, разширяват кръгозора си, което им дава друга визия и за вече познатите им явления и факти. Когато отсъства подобно мислене, широко разпространение намира нагласата на учащите по отношение на един или друг учебен материал, че това, което учат, не им е необходимо.

Р. Славин посочва още, че по-добре за мотивацията е да се оценяват усилията, а не способностите, защото това стимулира всички да влагат най-доброто от себе си независимо от различните възможности в началото на обучението. Учащият трябва да знае, че ако се положат необходимите усилия, успехът е възможен (Славин: 2004, с. 402).

В инструменталното обучение, особено, когато студентите са начинаещи, това важи с голяма сила. Нерядко в началния етап на овладяване на инструмента студентите проявяват съпротива срещу обучението, тъй като изграждането на инструментални умения е съпътствано от много опити с неудовлетворителен резултат и изисква значителен брой повторения, за да се стигне до добро изпълнение. Съпроти-

вата е характерна за онези от студентите, на които им е трудно да приемат грешните си опити. Те искат „с магическа пръчка“ да про-свирят. С развитието на технологиите мотивирането на тези студенти става все по-трудно. Илюзията, че много неща могат да се постигат само с натискане на едно копче, включително и изпълнение на музика, прави трудно те да приемат, че са необходими усилия в това стъпка по стъпка да подобряват своите умения за свирене, за да могат да изпълнят удовлетворяващо едно музикално произведение.

Според теорията на очакванията мотивацията на човек да постигне нещо зависи от оценката му за вероятността от успех и от стойността, която му придава. В този смисъл важно е да се знае как се измерва успехът – дали в постигането на някакъв конкретен резултат или в изминаването на пътя към него. Мотивацията може да се подобри, ако студентите се учат да гледат на себе си като на хора в развитие, ако приемат, че успехът не се измерва с някакво еднократно действие, а със способността да се изследва и открива новото, да се проявява критично мислене към явленията и фактите, както и от радостта да опознаваш себе си и своите възможности.

Досега усилията в работата със студентите по-скоро бяха насочени към крайния резултат – да се усвоят онези знания и умения, които са необходими на обучаваните, за да реализират уроците по музика в училище. При фокусирането върху крайната цел обаче неизбежно пренебрегнати остават наглед по-второстепенни, но всъщност по-важни цели – учебният процес да се води така, че студентите да мислят, да творят, да откриват ценното в себе си чрез преодоляване на трудностите по пътя към крайната цел. За тази цел е необходимо те да осъзнаят и преживеят, че по-важна от крайния резултат е радостта от това да подобряват своите умения и да творят – да виждат как със собствените си усилия, мисъл и умения могат да произведат един продукт, който да носи радост и за тях, и за околните.

В това отношение обучението по музикален инструмент дава много възможности. Изграждането на изпълнителски умения е процес, който предизвиква страхове у студентите и чувство на неувереност в началните стъпки. За овладяването на тези емоционални състояния е необходимо окуражаване за всеки малък напредък в изграждането на умения и признаването на напредъка в сравнение с предишното представяне на студентите, а не в сравнение с най-доброто въобще. Важно е резултатите на един студент да не се сравняват с тези на другите студенти, а само с предишните собствени резултати. Това помага на студентите да се концентрират не върху крайния резултат, а върху малки-

те стъпки към постигането му. В този процес те имат възможност да проявят своята воля, да се учат на постоянство, търпение и концентрация върху това, което вършат. Последното е особено важно, защото концентрацията дава възможност да се навлезе в дълбочина в действията, които се извършват, а оттам и по-успешно да се овладеят процесите. В този смисъл в обучението по музикален инструмент студентите могат да наблюдават и осъзнаят, че никой не е завинаги успешен или неуспешен, че успехът не се измерва със заложибите, а зависи от това какво време и усилия човек е вложил. Има студенти, които имат много добри музикални заложиби, но не ги развиват и в крайна сметка не се възползват от потенциала си. В противовес на тях други, с недотам добри дадености, благодарение на своята упоритост и отделено време, постигат значителни резултати в обучението. Тези студенти изпитват огромно удовлетворение, когато само 2 – 3 месеца след началото на обучението си по акордеон могат да изпълнят добре с две ръце леки песни и пиеси. Това им дава самочувствие, развива тяхната увереност и не само ги подготвя за бъдещата им работа като учители, но и значително подобрява мотивацията им за нея. Тези студенти в работата си като педагози много по-успешно ще могат да оценяват и стимулират усилията и стремежа към развитие и на техните ученици.

От изложеното дотук става ясно, че в последните години е налице значителна промяна по отношение на факторите, които определят ефикасността на инструменталното обучение на студентите – бъдещи педагози. За да се използват максимално възможностите на това обучение не само за подготовката на студентите за пряката им работа като учители по музика, но и за цялостното развитие на студентите, е необходимо по-широко разбиране за успеха и премахване на унифицирането по отношение на целта на обучението. По-важно от научаването на конкретен материал трябва да бъде създаването на среда, в която обучаваните да разгръщат своя потенциал и да възпитават в себе си качества, които да им помагат в стремежа им към непрекъснато развитие.

Литература

- Арнаудова, Е.** Индивидуални различия и музикално възпитание. Пловдив, 2000.
- Кръстева, С.** За взаимодействията между развитието на музикалните способности и интелектуалното развитие на учениците (Въпроси на обучението по музика). София, 1984.
- Славин, Р.** Педагогическа психология. София, 2004.
- Христоматия по психология на познанието. София, 1999.

ИСТОРИЧЕСКИЯТ МУЗЕЙ И ФАСИЛИТИРАНЕТО КАТО ФАКТОРИ ЗА ЕФЕКТИВНО ОБУЧЕНИЕ ПО ДИДАКТИКА

Гл. ас. д-р Николинка Атанасова

HISTORICAL MUSEUM AND FACILITATION AS FACTORS
FOR EFFECTIVE TRAINING IN DIDACTICS

Nikolinka Atanasova, PhD, Assist. Prof.

In scientific communication is specificity and reveals the connection between the historical museum and facilitated in order to implement effective training in didactics for students majoring in Education.

Обучението по дидактика е с фундаментално значение при подготовката на студентите от педагогическите специалности. По тази причина е необходимо то да съответства на съвременната потребност от такава реализация, която е едновременно атрактивна, заинтригуваща и ефективна. Комбинацията исторически музей – фасилитиране е интересно предизвикателство за студентите и преподавателя по дидактика, тъй като и двете са рядко използвани в образователната практика.

I. Фасилитирането в обучението

Идеята, че учителите са организатори на канали за обучение и фасилитатори, възниква през 60-те години на миналия век. Тя е свързана предимно с имената на Carl Rogers и Josephine Klein (Smith, M.: 2009, с. 1).

Фасилитирането е дума с английски произход (facilitation), която означава: подпомагане, улесняване, съдействие (Радев, Пл.: 2009, с. 75). То се отнася до създаване на възможности за сътрудничество между обучаваните с цел по-ефективно и пълноценно учене. Фасилитирането още означава:

- Процес, а не задача. Не е задължително този процес да доведе до конкретно решение или краен продукт. Крайният резултат е това, което групата се е съгласила, че иска да постигне;
- Насърчаване на свободното, отворено споделяне и участие;

- Насърчаване към поемане на отговорности и изразяване на мнение;
- Създаване на доверие в групата. На фасилитатора се гласува доверие поради условията, които е създал и неговото отношение, а не защото е водещ авторитет;
- Създаване на условия и среда, в които всеки да се чувства включен и приет.
- Фасилитаторът да си върши толкова добре работата, че уменията му за фасилитиране да останат незабелязани (Минев, Е.: 2009).

Основни функции на фасилитирането:

- достъпност на ученето;
- лекота, гъвкавост и плавност на извършване на съвместната дейност;
- консенсус при вземане на решения (по Радев, Пл.: 2009, с. 75; Радев, Пл.: 2010, с. 77; Радев, Пл., А. Александрова: 2009, с. 101; Радев, Пл. и к-в: 2011, с. 197).

Кога да се прибегне до използването на този стил или форма на преподаване?

- Когато се работи с група, свикнала да работи заедно;
- Целите са ясни или лесно могат да бъдат изяснени или уточнени;
- Не сте ограничавани във времето или може да използвате допълнително време до постигане на целите;
- Атмосферата предразполага към откритост и доверие;
- Когато сте уверен в своите умения като фасилитатор (Минев, Е.: 2009).

Основни насоки за фасилитатора:

* Останете неутрални към съдържанието. Фокусирайте се над процеса и избягвайте изкушението да предлагате мнения относно темата на дискусиата. Използвайте въпроси и предложения, за да предложите идеи, които ви хрумват, но не вкарвайте своето мнение в групата.

* Слушайте активно. Използвайте визуален контакт, когато искате да покажете на някой, че може да се изкаже следващ или да подтикнете по-тихите към участие.

* Задавайте въпроси. Това е най-важното умение, с което разполагате. Чрез въпроси може да тествате предположения, да подканите към участие, да събирате информация, да сондирате за скрити теми. Задаването на ефективни въпроси ще ви позволи да минете отвъд симптомите и да стигнете до корена на проблема.

* Перифразирайте, за да изясните. Това означава да повторите това, което някой е казал, за да се подсигурите, че знаят, че са били чути. За да дадете възможност на останалите да чуят още веднъж някоя гледна точка. Или за да поясните някоя ключова идея. Например: „...Това ли имахте в предвид?“, „...Това обобщение точно ли е?“

* Синтезирайте идеи, а не само да записвате приноса и изказванията на групата. Може да насърчавате обучаваните да доразвиват и надграждат идеи, за да сте сигурни, че записаното представлява мисленето на цялата група. Това води до консенсус и по-голяма отдаденост. Например: „Какво може да се добави към идеята/предложението на...?“

* Запазете фокуса, като задавате определени насоки към всяка дискусия. Възложете на някой от групата да следи за времето и да съобщава в ключови моменти. Отбележете на групата, когато дискусията се е отклонила от темата. Тогава групата може сама да реши дали новите теми са важни за обсъждане или да се върне обратно към първоначалната дискусия. Например: „В момента обсъждате нещо, което не сме очертали в плана на дискусията. Какво искате да направим?“ Отбележете всички отклонения от темата на отделен лист. Може да се върнете към тях отново по-късно.

* Давайте и получавайте обратна връзка. От време на време вдигнете „огледало“, за да може групата да се погледне отстрани и да направи определени промени. Например: „Само двама души са въввлечени в тази дискусия, докато останалите разглеждат нещо в листите си. Това какво ни подсказва, че трябва да направим?“ Интересувайте се и за процеса на фасилитиране: „Имаме ли някакъв прогрес?“, „Какви е темпото?“, „Какво мога да направя, за да бъдем по-ефективни?“

* Тествайте предположенията. Когато някой споделя някакво предположение, разнищете го, докато не стане по-ясно и всички от групата са го разбрали. Тази намеса може да е необходима, когато се споделят нови идеи и предложения. Примерно: „Петър, какво искаше да кажеш с коментара си относно идеята на Иван, че фокусът е твърде тесен?“

* Записвайте точно възникналите идеи и окончателни решения. Записките трябва да бъдат ясни и стегнати. Винаги трябва да отразя-

ват това, което е казала групата, отколкото вашата интерпретация на това, което е казала групата.

* Обобщавайте ясно и точно. Слушайте внимателно всичко, което се казва, и предлагайте ясни и стегнати обобщения навреме. Направете резюме или обобщение, когато искате да съживите дискусия, която е преминала в застой, или да прекратите дискусията, когато нещата изглеждат готови (Минев, Е.: 2009).

* Забравете, че сте основен източник на информация; оставете учениците да управляват урока; насърчавайте духа на изследването; окуражавайте учениците да издигат идеи; използвайте местни проблеми и ресурси; ангажирайте интереса на учениците с подходяща презентация, проблем, демонстрация, представяне на заинтригуващи данни и т.н. (Радев, Пл.: 2010, с. 79 – 80; Радев, Пл. и к-в: 2011, с. 198 – 199).

Основни компетентности на фасилитатора:

- умения за слушане;
- мониторинг на групата;
- умения за предизвикване на ситуации;
- да се разбират различията на обучаваните;
- да ползва основни методи за интеракция, посредничество и консултиране;
- да осигурява равнопоставеност на всички;
- да се осигурява ангажираност на всички участници в обучението;
- да проявява чувство за хумор в напрегнати моменти и др. (Радев, Пл.: 2009, с. 75 – 76; Радев, Пл.: 2010, с. 78 – 79; Радев, Пл., А. Александрова: 2009, с. 101 – 102; Радев, Пл. и к-в: 2011, с. 197 – 198).

Като се взеха предвид описаните специфични особености на фасилитирането като алтернатива на преподаването, през изминалата учебна година се проведе семинарно обучение по дидактика в къща музей „Христо Г. Данов“ – гр. Пловдив.

II. Историческият музей като фактор за ефективно обучение по дидактика

В световен мащаб музеите се приемат като места за изучаване на регионалната, националната или световната история и култура чрез разглеждане на експонати, придружени с кратка текстова информация. Това се отнася за масовия тип музей, но по света съществуват така наречените детски музеи, които съществено се отличават от тради-

ционните. Те са изключително популярни в САЩ, където до 2007 г. са открити над 200 такива музея.

Първият детски музей е открит през 1899 г. в Бруклин. Той се основава на идеята детето не просто да види дадени експонати, но да се почувства участник в истинско приключение (Терзиева, М.: 2011, с. 90). „Детските музеи имат съвсем различна насоченост. Посредством изложби, програми и игри, в които детето е главен участник, вниманието се фокусира върху развитието на интелектуалния му и познавателен опит. Чрез множество интерактивни занимания, творческа дейност, научни експерименти и литературни пътешествия то се включва активно в експозиционния процес и получава възможност за общуване на межкултурно ниво.

За разлика от всички останали музеи, в които посетителите нямат право да докосват артефактите, в детските музеи именно децата създават голяма част от колекциите. А много от експонатите, които можете да видите в популярните музеи, тук имат копия, които могат да бъдат държани от детската ръка. Защото детските музеи целят да докажат, че действието може да бъде колкото образователно, толкова и поучително, особено в ранните години от живота.

Но детските музеи не са просто игрални площадки за забавление на малчуганите. Освен възможността да развиват двигателните си умения, да играят въображаеми и креативни игри и да общуват помежду си, децата получават много повече. Детските музеи предлагат едно съвсем различно изживяване за сетивата, изпълнено със звуци, образи, тактически ходове и логическа мисъл. Позволяват им да влязат в ролята на родители, учители, лекари, изследователи и творци. Показват им всеобхватността и красотата на значимите неща в живота.“(6)

Днес детски музеи има в редица страни по света, сред които са: Белгия, Австрия, Филипините, Венецуела, Великобритания, а вече и в България, където от 2010 г. е открит първият детски музей като част от Регионалния исторически музей в Благоевград.

Нетрадиционното обучение в детските музеи провокира провеждането на семинарното упражнение по дидактика със студенти от специалност „Педагогика“.

Къщата-музей на Христо Г. Данов е част от Историческия музей в гр. Пловдив. Тя притежава богата експозиция, посветена на историята на книгоиздаването в града и региона, която включва оригинални експонати: старопечатни книги, факсимилета, снимки, печатарска техника, лични вещи на книгоиздателя Христо Данов и семейството му. Във възстановките на класна стая и книгопродавница (книжарни-

ца) от епохата на Възраждането са показани учебници и учебни помагала – географски карти, глобуси, атласи и др. (7)

Тази автентична възрожденска обстановка, съчетана с фасилитаторния подход на преподаване, е изключително благоприятна за овладяване на дидактическата проблематика, свързана с учебното съдържание, тъй като провокира интереса на студентите към обучението от миналото.

Студентите предварително бяха разпределени на групи от по двама човека, на случаен принцип. В процеса на разглеждане на експозицията те имаха възможност не само да наблюдават изложените експонати, но и да докоснат част от тях. Студентите бяха в ролята на изследователи, които търсеха отговори на предварително поставени от преподавателя въпроси, част от които са следните:

Какви са били изискванията за издаването на учебници и учебни помагала през Възраждането?, Кои са основните разлики между учебниците и учебните помагала в миналото и днес?, Какво би станало, ако учебното съдържание не отразяваше общественото и научното развитие? и др.

В хода на търсенето на отговорите те обсъждаха наблюдаваното, задаваха си въпроси, формулираха и проверяваха хипотези и вземаха самостоятелни решения.

На следващото упражнение, проведено в университета, бяха представени резултатите от изследователската им дейност в Историческия музей. В края на семестъра, когато им беше дадена контролна работа по дидактика, се оказа, че 90% от студентите бяха отговорили правилно и доста изчерпателно по въпроса за учебното съдържание, а само 10% от целия курс не бяха дали верен отговор, но и не присъстваха на проведеното упражнение в музея.

Тези резултати дават основание да се счита, че нетрадиционната обстановка и фасилитаторният подход са оказали благоприятно влияние върху овладяването на изучаваната проблематика от студентите. Нещо повече, дълго време след посещението на музея те си припомняха това, което силно ги е впечатлило. Този факт, от своя страна, показва, че комбинацията исторически музей – фасилитиране е била успешна.

В заключение могат да се направят следните основни изводи:

- **музеят е подходящо място за изследователска работа на студентите – бъдещи педагози, което дава основание да се прибягва по-често до провеждане на съвместни мероприятия;**

- **фасилитирането дава възможност студентът да бъде активен и отговорен в процеса на обучение по дидактика;**
- **налице е необходимост от повече онагледяване по дисциплините с доминиращо теоретична насоченост при подготовката на педагогическите кадри във висшето училище.**

Литература

Радев, Пл. Paralipomena дидактика на средното училище, Пловдив, 2009, ISBN 978-954-423-559-8.

Радев, Пл. Конструктивистка училищна дидактика, Пловдив, 2010, ISBN 978-954-423-626-7.

Радев, Пл., А. Александрова. Философия на образованието, изд. Фабер, В. Търново, 2009, ISBN 978-954-400-073-8.

Радев, Пл., Пл. Легкоступ, А. Александрова, Основи на училищната педагогика, изд. Фабер, В. Търново, 2011, ISBN 978-954-400-560-3.

Терзиева, М. Музейната педагогика и университетският музей – една (не) възможна контаминация, Обучението като път към образованието, Сборник с материали по случай 60-годишнината на проф. дпн Пламен Радев, УИ „Павел Хилендарски“, Пловдив, 2011, ISBN 978-954-423-667-0.

Детските музеи – една непозната атракция,

<http://planetours.wordpress.com/2012/04/21/детските-музеи>, 20.08.2012

Къща музей „Христо Г. Данов“, www.museumsbg.com/search/DanovHouseM-b.html

Минев, Е. Какво означава фасилитирам?, [http:// www.inspirelearning.net/2009/06/какво-означава](http://www.inspirelearning.net/2009/06/какво-означава) – 16.06.2009, 21.08.2012.

Smith, M. Facilitating learning and change in groups and group sessions, <http://www.infed.org/biblio/b-facil.htm>, 2009, 21.08.2012.

МОДЕЛ НА СОЦИАЛНА КОМПЕТЕНТНОСТ

Гл. ас. д-р Светлана Сарийска

MODEL OF SOCIAL COMPETENCE

Svetlana Sariyska, PhD, Assist. Prof.

This work introduces a model of social competence. This model combines both cognitive and motivational dimensions. Here social competence is explored through a toolbox of capacities which are directed towards others. In this work social competence is represented through the abilities to be thankful, accepting, respecting, supportive, encouraging, forgiving, caring, empathic, self respecting, outspoken, self-transcending, and to be resourceful when it comes to conflict resolution. The contents and functionality of each one of these skills is thoroughly investigated.

Настоящата работа представя модел на социалната компетентност. При изграждането на модела се използват следните разбирания: социалната компетентност се разглежда в когнитивен и мотивационен план. Когнитивният план отразява присъствието на способности, които осигуряват изграждането на социалните отношения, а мотивационният – интенцията на аза да актуализира тези способности в отделните ситуации (Saarni, 1999; Reed, 1994).

В когнитивен план социалната компетентност се открива като набор от способности, обединени около другия. Така социалната компетентност се представя като процес, който е насочен към другия, което включва в своя обхват различни значения – утвърждаване на другия, съхраняване другостта на другия, откриване на пространство за самоосъществяване и самотрансцендиране. Смисълът на социалната компетентност е укоренен в съхраняването на другостта на другия, което неизбежно е дълбокото основание за всяка една дълбока връзка между аза и другия и заедно с това възможност за аза да открие себе си, да преодолее себе си. Това означава, че ако се опитаме да операционализираме разбирането за социалната компетентност, бихме могли да кажем, че социалната компетентност обхваща набор от способности, насочени към съхраняване на „другостта на другия“. С това веднага се поставя под въпрос възможността за използване на социалната компетентност за „овещняване“ на другия. Социалната компетентност остава в хоризонта на една изначална доброта към другия, на утвърж-

даване на другия, което не отнема възможността за собственото утвърждаване, за утвърждаване на аза (McFall, 1982).

С това вече можем да присъпим и към очертаване на способностите, които влизат в обсега на социалната компетентност.

Способности, съставлящи съдържанието на социалната компетентност

В съдържанието на социалната компетентност могат да се включат следните способности:

- способност да се емпатизира;
- способност да се разбира;
- способност да се благодари;
- способност да се засвидетелства признание;
- способност да се приема;
- способност да се засвидетелства уважение;
- способност да се насърчава и подкрепя;
- способност да се прощава;
- способност да се проявява загриженост;
- способност да се проявява откритост и сензитивност към другия;
- способност за себеотстояване и поставяне на граници;
- способност за самоизразяване;
- способност за самотрансцендиране;
- способност да се разрешават конфликти и противоречия.

Описания на способностите

Способност да се емпатизира

Много от емпиричните изследвания откриват позитивни връзки между емпатията и позитивните междуличностни отношения (Eisenberg & Fabes, 1990). Тези позитивни ефекти се дължат на обстоятелството, че емпатията е преживяване, което се индуцира от преживяванията на другия, и че тези преживявания са изначално поставени в пространството на добротата и загрижеността за другия (Hoffman, 2000). Би могло да се приеме, че емоционалната емпатия засвидетелства не само съпричастност, но и съпреживяване на емоциите, изпитвани от другия.

Способност да се разбира

Разбирането на другия обхваща вътрешния свят на другия – изпитваните емоции, мислене, намерения. Понякога разбирането на другия се представя и като когнитивна емпатия и е с позитивни влияния върху отношенията аз-другия. Разбирането е свързано с развитието на способността да се застава на гледната точка на другия и да се

координира собствената гледна точка с гледната точка на другия. Емпиричните изследвания откриват връзки между разбирането и останалите способности, както и между разбирането и позитивните междуличностни отношения (Denham et al., 2003).

Способност да се благодари

Благодарността е способност, която осигурява обратна връзка на другия за това, което е направил за мен. С благодарността аз откривам на другия, че разбирам и оценявам направеното за мен, което очертава възможност пред другия да преживее, че е оценен (Emmons & Shelton, 2002). Емпиричните изследвания също откриват позитивни връзки между благодарността и позитивните отношения (Emmons & Shelton, 2002).

Способност да се засвидетелства признание

Тази способност открива възможност да се признае приносът или заслугата на другия за това, което е направил. Признанието открива и препотвърждава ценността на другия, което създава условие за самоосъществяване. Разгледано в своята противоположност, непризнанието ограничава пълноценните отношения и индуцира затваряне, отчуждаване и изпълване с безразличие, което затруднява изграждането на пълноценни отношения (Denham, Blair, Schmidt & DeMulder, 2002).

Способност за приемане, за засвидетелстване на уважение и насърчение

Още К. Роджърс отбелязва значението на приемането, уважението и насърчението не само за изграждане на пълноценни отношения, но и за самоизменението на другия. Приемането на другия такъв, какъвто е, демонстрирането на уважение и на насърчение създават предпоставки за самоприемане и самоизменение, което е условие и за изграждане на пълноценни отношения, за преодоляването на банализирането и търсенето на предизвикателства, които са обогатяващи. Чрез тези способности другият изпитва сигурност и може да се отпрати към самоизследване и самопреодоляване, което открива възможност за развитие на отношенията (Glass, Guli & Semrud-Clikeman, 2000).

Способност да се прощава

Отношенията между аза и другия са източник не само на радост, но и на разочарование и безпокойство. Нараняванията и незачитанията могат да създадат разриви и да поставят отношенията на изпитание. Прощката е способност, която осигурява запазването на отношенията независимо от разрывите (Mullet, Girard, & Bakhshi, 2004). Прощката осигурява промяната на отношението, на мотивацията към нараняващия. Прощката осигурява трансформирането на негативните

емоции, мисли и поведения в позитивни емоции, мисли и поведения (Maltby, Day & Barber, 2004), което създава условия за преодоляването на разрывите (Стаматов, 2005). Емпиричните изследвания откриват позитивни връзки между прошката и позитивните отношения (McCullough, Worthington & Rachal, 1997).

Способност да се проявява загриженост

Съхраняване на другия от различните посегателства, завършващи с овещняване, предполага демонстриране на загриженост. Самата загриженост може да придобие различни форми – просоциални изрази, насочени към задоволяването на базовите потребности на другия, което открива възможност за самотрансцендиране и самоизменение. Емпиричните изследвания откриват позитивни връзки между различните алтруистични диспозиции и действия и позитивните отношения (Eisenberg et al., 1997). Самата загриженост е формата, в която се изразява добронамереността към другия; истинската обич, посветеност, отдаденост, сензитивност към другия не могат да се обективират без загрижеността в различните и форми.

Способност да се проявява сензитивност

Отношенията, които са изградени, са изложени на уязвяване във времето. Проява на тази заплаха е загубата на сензитивност към света на другия (Eisenberg et al., 1995). Съществуват различни причини за отслабване на сензитивността. Загубата на сензитивността може да се обясни с „парадокса на близостта“ или със самосъсредоточаване в собствения свят, породени от различни грижи, или с дезинтересиранието. Изследванията на Watson (1991) откриват разрушителните последици от нечувствителността към нуждите на другия. Пълноценните отношения предполагат непрекъснатата бдителност, която изисква чувствителност и изтръгване от сигурността, че другият ми принадлежи, че винаги ще ми принадлежи или че вече е прозрачен за мен. Нечувствителността е предпоставка за отчуждение, неразбиране, разрушаване на отношенията между аз и другия (Dodge & Murphy, 1984).

Способности за себеотстояване и себеизразяване

Тези способности откриват възможност пред аза да съхрани своята автентичност, да бъде това, което е, и да предпази другия от изграждане на погрешни очаквания, които във времето, когато останат несбъднати, ще предизвикат различни разочарования. Пълноценната връзка е взаимно признание на уникалността, която обаче трябва да бъде заявена. Чрез тези способности се създават условия за откриване и утвърждаване на собствената ценност и напомнят за границите, кои-

то не могат да бъдат прекратени, без да се посегне и на пълнотата на отношенията (Rubin, Bukowski & Parker, 1998).

Способности за самотрансцендиране

Тези способности откриват възможността за преодоляване на собствената ограниченост, за предизвикване и изтръгване от самозатовореността при срещата с другия. Самотрансцендирането отвежда, както би казал В. Франкъл, отвъд всяка граница и осигурява изграждането на по-дълбоки отношения.

Способности за решаване на конфликти и противоречия

Тези способности създават предпоставки за конструктивно разрешаване на различните конфликти, което е условие за поддържането на пълноценните отношения, както и за преосмислянето на собствените позиции, очаквания, вярвания (Garner & Estep, 2001). Способностите за решаване на конфликти са позитивно свързани с изграждането на пълноценни отношения (Rubin, Bukowski & Parker, 1998).

В заключение бих искала да отбележа, че инструменталният план е само условие за разгръщане на социалната компетентност. За да се изградят пълноценни отношения, азът трябва да е с нагласа за изграждане на такива отношения, което би мотивирало активизирането на съществуващите способности. Ако азът няма нагласа за изграждане на такива отношения, ако връзката с другия не се открива със своята значимост, независимо че способностите са изградени, те ще останат неактуализирани.

Литература

- Стаматов, Р. (2005).** Психология на общуването. Пловдив: Хермес.
- Batson, C. D. (1991).** The altruism question: Toward a social-psychological answer. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003).** Preschool emotional competence: Pathway to social competence. *Child Development*, 74(1), 238 – 256.
- Denham, S. A., Blair, K. A., Schmidt, M. S., & DeMulder, E. (2002).** Compromised emotional competence: Seeds of violence sown early? *American Journal of Orthopsychiatry*, 72, 70 – 82.
- Dodge, K. A. & Murphy, R. R. (1984).** The assessment of social competence in adolescents. *Advances in Child Behavior Analysis and Therapy*, 3, 61 – 96.
- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Guthrie, I. K., Jones, S., et al. (1997).** Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child Development*, 68, 642 – 664.

- Eisenberg, N., Fabes, R. A., Murphy, B., Maszk, P., Smith, M., & Karbon, M. (1995).** The role of emotionality and regulation in children's social functioning: A longitudinal study. *Child Development*, 66, 1360 – 1384.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1990).** Empathy: Conceptualisation, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14, 131 – 149.
- Emmons, R. A., & Shelton, C. M. (2002).** Gratitude and the science of positive psychology. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 459–471). New York: Oxford University Press.
- Garner, P. W., & Estep, K. M. (2001).** Emotional competence, emotion socialization, and young children's peer-related social competence. *Early Education and Development*, 12 (1), 29 – 48.
- Glass, K.L., Guli, L. A., & Semrud-Clikeman, M. (2000).** Social competence intervention program: A pilot program for the development of social competence. *Journal of Psychotherapy in Independent Practice*, 1, 21 – 33.
- Hoffman, M. (2000).** Empathy and moral development: Implications for caring and justice. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Maltby, J., Day, L., & Barber, L. (2004).** Forgiveness and mental health variables: Interpreting the relationship using an adaptational–continuum model of personality and coping. *Personality and Individual Differences*, 37, 1629 – 1641.
- McCullough, M. E., Worthington, E. L., & Rachal, K. C. (1997).** Interpersonal forgiving in close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 321 – 336.
- McFall, R.M. (1982).** A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1 – 33.
- Mullet, E., Girard, M., & Bakhshi, P. (2004).** Conceptualizations of forgiveness. *European Psychologist*, 9, 78 – 86.
- Reed, M. K. (1994).** Social skills training to reduce depression in adolescents. *Adolescence*, 29(114), 293 – 302.
- Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1998).** Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social and emotional development* (pp. 619 – 700). New York: Wiley.
- Saarni, C. (1999).** Children's emotional competence. New York, NY: Guilford Press.

УСПЕШНА ПОДГОТОВКА ЗА ИЗПИТ ВЪВ ВРЕМЕТО НА СВЕТОВНАТА КОМПЮТЪРНА МРЕЖА

Гл. ас. д-р Светломира Ковачева

SUCCESSFUL EXAMINATION PREPARATION IN THE TIME OF GLOBAL COMPUTER NETWORKS

Svetlomira Kovacheva, PhD, Assoc. Prof.

The technological development and the invention of the world wide web enhance quick and easy data operation and access to a boundless network of information. However, in order to achieve successful examination performance and acquire professional competences, contemporary students must not only be able to operate with information but gain full mastery over it. Traditional models for successful examination performance should not be ignored because this would lead to lowering the level of the trainees. Time management, goal setting, memorizing academic content and overcoming exam anxiety are factors that guarantee success even in the time of computer technologies.

Техническият напредък и създаването на световната компютърна мрежа в средата на 90-те години допринасят за това лесно и бързо да оперираме с информацията и да достигаме до нея без граници. Но успешното представяне на изпити и формирането на професионални компетенции изискват от съвременния студент не само опериране с информацията, а и нейното овладяване. Но не бива да се загърбват и традиционните модели за успешно представяне на изпит, защото това води до снижаване нивото на обучаваните.

Умението на студентите да организират изпитната си подготовка, целеполагането в краткосрочен и дългосрочен план, съхраняването на учебното съдържание и преодоляване на тревожността от изпитната ситуация са гаранция за успех и във времето на компютърните технологии.

„Интернет ни донесе толкова много, но за съжаление ни отне способността да мислим“ – това съждение, изказано от професор Sherry Turkle от Масачузетския технологичен университет (MIT), е породено не от носталгията по отминали времена, а е плод на водещ 30-годишен опит в изследванията на отношенията човек-машина. Направената констатация в новата ѝ книга – „Alone Together“, е

стряскаща. Отнася се до нейните студенти от MIT – „Моите студенти трудно се концентрират върху същността на нещата. Те пишат по-лошо в сравнение с преди и им се удава трудно да развият комплексна идея докрай.“ (Turkle, Sh., 2012). Дигиталният свят определя и същността на ученето, успешното справяне с изпитите все по-често е синоним на успешна презентация. Без да отричаме необходимостта от владееенето на Power Point, нека не забравяме традиционните гаранции за успешното представяне на изпит, за съхранението на информацията в дългосрочната памет, за развитие на логическото мислене, за концентрацията на вниманието и умението за преодоляване на изпитната тревожност.

В XXI век обучението продължава цял живот, то не е ограничено и затворено в определен жизнен период. В този контекст изпитите са част от реалността и акцептирането им е условие за успех, а не източник на житейска драма.

Всяка предстояща изпитна ситуация е свързана с умението и дисциплината да организираме времето за подготовка за изпит. С доброто планиране на подготовката студентът може не само да печели време, но и да запази емоционалното си равновесие, да се предпази от тревожност и опасения за евентуален неуспех. Един от основните въпроси при планирането на подготовката е: „Колко време ми е необходимо за усвояване на изпитното съдържание?“ Правилната преценка на потребното за усвояване време предполага, от една страна, осъзнаване, че работният ден е ограничен, което практически означава, че не разполагаме с астрономическите 24 часа, а с реално работно време до 8 часа. От друга страна, планирането означава извеждане на приоритетни дейности и отказване от неотнасящи се към подготовката активности.

Изграждането на персонален времеви план, който да спомогне за ефективната подготовка, е свързан според (Charbel, A., 2004, с. 31) с калкулирането на времеви разход. От гледна точка на индивидуалния студентски опит е необходимо да плануваме реалното време за отделните изпитни задачи. Това калкулиране трябва да е съобразено с индивидуалните способности за постижение. Не е реално да формираме очаквания, че седем дни от седмицата по 8 часа ще имаме върхова концентрация върху конкретно изпитно съдържание. А нереалното очакване и разминаването с реалния резултат, който не е удовлетворителен за нас, е свързан с натрупване на негативни емоции и недоволство от себе си. Ето защо другото важно условие при изготвянето на времеви план е да предвиждаме времеви резерви във връзка с

необходимото ни за подготовка време по учебното съдържание. Често пъти определеното съдържание и източниците, по които се подготвяме за него, изискват повече от планираното време. Времеви резерви са спасителният пояс, който не би позволил да разстроим изградения план. Стабилността на времеви план за изпит ще се постигне, ако го актуализираме. Актът на актуализиране е възможен, като редовно сравняваме нивото на подготовката като желание, необходимост и реалност. Нужно е напасване на първоначалния план с актуалното ниво на достигнатата подготовка и с необходимото време за завършването ѝ. Редовната равносметка на свършеното и предстоящото е източник за плановото актуализиране, но тя е важна и за мотивираността при подготовката.

За да протича планираната подготовка за изпита ефективно, е необходимо да имаме оптимални условия за учене.

Според (Charbel, A., 2004, с. 84) тези условия са свързани с подредането, структурирането на функционално работно място. Организирането и подредането на работно място са важно условие, защото подготовката за изпит продължава дълъг период от време и това да създадем комфорт и да се чувстваме добре е част от мотивацията за предстоящия изпит. Друго условие според автора (Charbel, A., 2004, с. 84) е умението да използваме най-ефективното за нас време от деня, респективно нощта.

Съобразяването с индивидуалния биологичен ритъм и неговата крива правят ученето по-лесно и качествено, а времето за осъществяването му по-кратко. От значение за концентрираността и паметовите възможности е набавянето на необходимото време за сън.

Структурирането на работното време и правенето на редовни и смислени паузи е условие за качествена подготовка и респективно изпитен успех.

Ariane Charbel (2004, с. 89) предлага три вида почивки при осъществяването на изпитна подготовка:

На всеки 30 минути – 5-минутна пауза, която не предполага напускането на работното място.

Междинни почивки – на всеки 2 часа, не по-дълги от 30 минути. Те са свързани с възможността за поемане на свеж въздух, подкрепяне с храна, отпочиване на очите.

На всеки 4 часа учещият студент е добре да предвиди дълга почивка от 1 до 2 часа. По време на дългата почивка е необходимо прекъсване към друг вид дейност с цел снемане на напрежението и връщане към задачи от ежедневието.

Важно условие за ефективната изпитна подготовка е умението да си поставяме цели за деня (Charbel, A., 2004, с. 86). Тези цели трябва да са съобразени с изготвения от нас предварителен цялостен план, по който ще протича изпитната подготовка. От изключителна важност е да отделим достатъчно време за най-съществените задачи, да умеем да създаваме усещане за доволство от себе си при постигане на определена цел и да предвидим малко възнаграждение за това (например след усвояване на трудна теория да се възнаградим с нещо обичано и желано).

И не на последно място при осъществяване на подготовката за изпит е умението да се предпазим от отклоняване от работния ритъм и поставената цел. Изпитанието на съвременния студент в тази връзка е огромно, съвременните социални мрежи ни правят уязвими във всеки един момент, защото ние сме достъпни винаги и навсякъде. Страхът от това да не пропуснеш случващото се и да не излезеш от социалните връзки подкопава, променя индивидуалния план и студентът е застрашен да не изпълни заплануваното за деня. Неуспешната подготовка, която е плод на непрекъснатото откъсване от изпитното съдържание и разкъсаното работно време, създава усещане за неудовлетвореност от себе си, от собствената си ефективност, от неумението да преследваш поставената цел, от достатъчната си волева активност и дисциплина. Отвореността към другите и позволяването във всеки момент да бъдеш достъпен за тях водят до личностно разминаване. Неумението да казваш НЕ и невъзможността да отстояваш себе си и целите си по време на изпитната подготовка са източник на бъдещ неуспех в изпитната ситуация. А това неминуемо ще има последствия за стабилността на Аза и мястото на личността в обществото.

Традиционно условие и гаранция за изпитен успех е усвояването на учебното съдържание чрез ефективно учене. В съвременния информационен бум от значение е първоначалното ориентиране по темите на изпитното съдържание, намиране на точната и адекватна литература, избиране на верните стратегии за учене.

Всяка изпитна ситуация предявява претенции към познанието на студента. Предпоставка за познанието е осигуряването на необходимата литература (Charbel, A., 2004, с. 55). Систематичното подреждане на литературните източници е на основата на включеното от преподавателя учебно съдържание и посочената от него литература. В света на интернет и бързия досег до информацията намирането на литература не е проблем. Интернет би ни улеснил в намирането на верния източник по определени понятия и автор. Адекватната литература

е тази, която отговаря на тематиката на изпита, отговаря на нивото, което се предявява от изпита и изпитващия и е разбрана като съдържание от студента (Charbel, A., 2004, с. 69).

Ефективното учене се свързва с правилно избрани стратегии за преработка на информацията (Charbel, A., 2004, с. 103).

Според Ariane Charbel доброто усвояване на изпитната информация е свързано с умението да визуализираме учебното съдържание, да го представяме графично, да го онагледяваме, подкрепяме с примери и да разговаряме по него. При подготовката на изпита студентите работят с текстова информация. За по-лесната ѝ преработка информацията трябва да бъде разделена на части, предварително да формулираме конкретни въпроси към нея, на които очакваме да получим отговори от текста. Бавното и внимателно прочитане на текста е следващата стъпка. След което следва рекапитулация, при която търсим отговор на авансово формулираните въпроси и водене на бележки по съдържанието на определени понятия или концепти от текста. Последният етап от работата с текста (Charbel, A., 2004, с. 114) е преглед на записките по текста и опит да формулираме наум най-важната информация от прочетеното, свързана с поставените въпроси по учебното съдържание (понятия, теории, примери).

Усвояването на учебното съдържание е възможно, ако са налице необходимата мотивация и концентрация на студента в хода на изпитната подготовка (Metzger, 2010, с.19, с. 49).

Личната готовност да учим се определя от значимостта и ценността на учебното съдържание за студента по време на цялото му следване (Atkinson, 1957). Колкото по-голям интерес може да пробуди дадено съдържание у студента, толкова по-големи са мотивираността и очакваният успех при учещия. Личната визия за професионална реализация и избрана специалност допринасят за постиженията в конкретната изпитна ситуация. Очакването на успех от изпита (Metzger, 2010, с. 22) е предпоставка за желание за работа, качествено усвояване на информацията и концентриране върху собствения успех, а не към резултат в сравнение с другите.

Позитивната нагласа при подготовката за изпит означава умение на студента да поеме отговорност за учебния резултат и атрибутирането му с вложените за подготовката усилия.

Във века на информацията и компютърните технологии изпитната ситуация предявява изисквания към паметта на студента, които са различни от ежедневието му. Техническите средства и световната информационна мрежа му позволяват с натискането на копчето да до-

стигне до търсената информация. А при класическата изпитна ситуация съдържанието трябва да бъде възпроизведено активно и самостоятелно от самия студент. Кой са техниките, които позволяват съхранението на информацията и впоследствие активното ѝ възпроизвеждане на изпита?

Логическото подреждане на информацията, извеждане на основните ѝ елементи (смислови жалони) и установяването на отношенията между тях са според (Metzger, 2010, с. 74) необходимо условие за съхранение и респективно възпроизвеждането на изпитното информационно съдържание. Според Charbel (2004, с. 125) качествено възпроизвеждане на материала зависи от повторението. Тя формулира поредица от Златни правила за повторение. Те са (Charbel, 2004, с. 135):

1. Създайте си система за повторение на учебното изпитно съдържание;
2. Започнете с повторението още в самото начало на подготовката за изпит, правете го на части;
3. Повтаряйте редовно;
4. Стремете се към редуване на начина на повторение.

Успешното представяне в изпитни ситуация зависи не само от качествено усвояване на учебното съдържание, но и от уменията на студента да преодолява тревожността от нея.

Преодоляването на изпитната тревожност е свързано с информираността на студента за протичането на изпитната ситуация и реалистичното оценяване на собствените способности, знания и времето, което е необходимо за изпитната подготовка. Предпазването от слуховете за нагласите и навиците на изпитващия ще позволи да се концентрира върху подготовката за изпит и ще съдейства за снемане на натрупаното напрежение. Създадените от студенти интернет форуми, на които те обменят опит за личността на изпитващия и протичането на изпита, имат двойка функция. От една страна, те спомагат за възможността да общуваш на тема и с други хора със сходни проблеми и преживявания, което сменя напрежението, но от друга страна, споделеното е плод на субективен опит, който често преувеличава опасенията относно изпитния успех или води до negliжиране на изпитната ситуация, тъй като акцентира върху лекото протичане на изпита. И в двата случая студентът изгражда нереалистична представа, която да го дезориентира в изпитната ситуация. Тревожността от изпитната ситуация, зависи от уменията да контролираме негативните мисли и чувства, породени от нея. Съмненията в подготовката и способностите, тягостните чувства и породените мисли от типа „Аз няма да успея“, „Не мога

повече“, „Това няма смисъл“ поражда потиснатост, която пречи на ефективната подготовка на студента. Metzger (2010, с. 183) предлага техники за излизане от подобни тягостни състояния. Те са:

1. Мислете си за позитивни и успешни за вас ситуации;
2. Драматизирайте, като си представите най-катастрофалния край от изпита. Представянето на подобни негативни последици водят до осъзнаването, че подобни деструктивни мисли са един абсурд и те само нагнетяват ситуацията;
3. Направете анализ на факторите, които провокират тревога, и тези, които я редуцират;
4. Извеждайте мисли и чувства, с които да се противопоставите на тревожността от предстоящия изпит. Водете със себе си положителни разговори и очаквайте успех. Показвайте доверие към себе си.

Световният технически напредък и социалните мрежи правят живота по-динамичен и променят нашата психика. Нашите студенти, които са генерацията на SMS и фейсбук, могат да разпращат информация и да достигат до нея светкавично, те селектират информацията на принципа „Харесва ми, не ми харесва“, извършват по няколко задачи едновременно, но все по-рядко остават сами със себе си, а това според изследванията на професор Sherry Turkle (2011) ги лишава от способността да мислят задълбочено, да се концентрират продължително време върху информацията. Но качествено образование, освен овладяване на новите технологии, предполага запазването на традиционните форми при ученето, които са гарант за успешно представяне на изпит и изграждане на професионални компетенции.

Литература

- Atkinson, J. W.** Motivational determinants of risk – taking behavior. *Psychological Review*, 1957, с. 64, с. 359 – 372.
- Charbel, A.** Top vorbereitet in die muendliche Pruefung, Bildung und Wissen Verlag, 2004, JSBN 3-8214-7636-2.
- Metzger, Ch.** Lern und Arbeitsstrategien, Cornelsen, 2010, JSBN 975-3-0345-0291-7.
- Turkle, Sh.** Alone Together: Why Expect more from Techology and Less from Each other, 2011, JSBN-13:978-04-650-10-219.

ОПТИМИЗИРАНЕ НА ТЕХНОЛОГИЧНАТА ПОДГОТОВКА ЧРЕЗ ПРОЕКТНОБАЗИРАНО ОБУЧЕНИЕ ПО БИТ И ТЕХНОЛОГИИ

Гл. ас. д-р Силвия Гърневска

OPTIMIZATION OF TECHNOLOGICAL EDUCATION THROUGH
PROJECT-BASED INSTRUCTION OF DOMESTIC LIFE AND TECHNOLOGY

Silvia Garnevska, PhD, Assist. Prof.

This development presents the essence and significance of design for modern work activity. Considered is the inclusion of project work in teaching of Domestic life and technologies as part of the curriculum and as teaching method. A study examines the applicability of design in the discipline Household equipment and economy.

Настъпилите през последните години промени в образователните дейности са свързани с търсенето и създаването на приложими модели, на иновативни педагогически практики, целящи намирането на решения, които водят до очаквано добър резултат и усъвършенстване на образователната система. Необходимо е използването на нови педагогически и образователни технологии и техники на обучение, ориентирани към главната ценност в образователната система – ученика, които да осигурят усвояване и интерпретиране на учебното съдържание и да стимулират разгръщане на неговия личностен потенциал. Ученикът трябва да усвоява актуални знания и умения, за да може да се приспособява гъвкаво към силно и бързо променящия се свят. Той трябва да разрешава иновационни задачи, които изискват начин на процедиране, неподдаващ се на линейната организация и на рутинните методи. Възможност за това дава проектирането. То е една от най-важните дейности в съвременното производство и наличието му в учебното съдържание е необходим елемент. Съществен е и потенциалът на проектния метод за оптимизиране на обучението. Водещото място в арсенала от методи на преподаване в световните и националните образователни практики се заема от методите, свързани с работа по проект. За това в настоящата статия анализираме проектнобазираното обучение и възможностите за приложението му в обучението по бит и технологии.

Същност и значение на проектирането за съвременната трудова дейност

Проектът е цел, която човек се стреми да достигне, а проектирането е насочено към развитие на предметния свят. Проектирането е творчески процес, предхождащ изпълнението на обектите. Целта на проектирането е да се постигне цялостна концепция, подчинена на функционалност, естетичност и стилово единство на обекта и обкръжаващата го среда. Терминът „проект“ произлиза от латинската дума „projectus“, която в буквален превод означава „хвърлям напред“ и се възприема като намерение, план. Анализът на различни литературни източници показва, че дефинициите за проект са твърде разнопосочни. Понятието се тълкува нееднозначно в зависимост от индивидуалната идея на изследователя, от специфичния начин по структуриране на знания, от предварително избрания модел на трактовка. В обобщения вариант на интерпретациите проектът се представя като прототип на обект или вид дейност, а проектирането се отъждествява със самия процес на създаване на проекта. Дж. К. Джонс излага множество определения на различни автори за процеса на проектиране, в основата на които е английският термин „дизайн“ (Джонс: 1986, 43). В широк смисъл на думата проектиране това е въвеждане на промени в околната среда (естествена или изкуствена); определяне на съществените компоненти на някаква физическа структура. По-конкретно, проектът се дефинира като: план, скица, образец, замисъл, чертеж; „съвкупност от документи за създаване на някакво изделие, предварителен текст на документ, който ще бъде обсъждан, редактиран и приет; решение на определен проблем или удовлетворяване на дадена възможност чрез поредица от съгласувани действия“; „уникално и ограничено във времето начинание“, а резултатът от проекта е „нов продукт или услуга с предопределени начало и край“. Проектирането най-често е възприемано като творческа дейност, която е свързана с реализиране на научнообосновани, технически осъществими и икономически целесъобразни решения, при производството на промишлени изделия, изграждане или реконструкция на стопански предприятия, съоръжения, машини, сгради, населени места и т.н. Проектирането може да бъде направено и за нематериалното производство – образование, изкуства, здравеопазване. Всяка дейност, насочена към разработване и осъществяване на някаква идея или цел в областта на науката, техниката, технологията, социалните практики, може да се разглежда като проектиране.

В най-общ вид етапите на проектиране са: идеен проект, работен проект, създаване на прототип и внедряване в редовно производство и експлоатация на изделието. Тези етапи съответстват на технологичното разделение в областта на интелектуалния труд. Изобразени са на фиг. 1.



Фиг. 1. Етапи на проектиране

1. Определяне на целта – всеки проект цели някаква промяна и разрешаване на някакъв проблем; избират се най-удачните начини за постигане на промяната. Проблемът трябва да бъде правилно установен и анализиран. За тази цел може да се използва SWOT анализът. Това е метод на идентифициране на силните и слабите страни на изследвания обект (Strengths – силни страни, Weaknesses – слаби страни, Opportunities – възможности, Threats – заплахи).
2. Предварително проучване и изготвяне на техническо задание – извършва се подробно изучаване и анализиране на световните постижения в съответната област по дадения въпрос. От конструктора се създава документ, наречен *Техническо задание*, който съдържа основните изисквания към изделието, условията за работа и експлоатация, сроковете за разработване на документацията и др.

3. Конструирание – през етапа на конструкторската подготовка се създава конструкцията на новия обект, т.е. неговият принцип на действие, съставните му части, тяхното конструктивно оформяне, допустимите условия за експлоатация и т.н. Всичко това се оформя в документация, която трябва да дава пълна информация за изделието като обект на производството и неговите потребителски качества.
4. Технологично планиране – по време на технологичната подготовка се планират и подготвят всички технологични методи и средства на дейността за изработването на изделието.
5. Изработване на прототип – в него е включено изработването на образец по създадената конструкторска и технологична документация.
6. Тестване и оценяване – провеждането на изпитания на готовото изделие за проверка на показателите, записани в техническото задание. Целта на тази дейност е да се провери и коригира конструкторската документация.

Разгледаният модел на проектна дейност с успех може да бъде приложен и в процеса на обучение. За това е необходимо целево и ситуационно да се изграждат структури от дейности, които да позволяват планирането и постигането на нов резултат. Учениците се учат да работят по проект, когато участват цялостно в един процес на създаване на нещо ново, те се учат да обмислят, създават и приемат идеи, да планират задачи и дейности, които са необходими за постигане на целта. Конструират изделието. Съставят чертеж (скица) на изделието. Извършват технологично планиране. Разработват технологична карта. Организируют дейността по време и място. Определят необходимите материали, машини, инструменти, приспособления, изчисляват ресурси, разпределят роли и отговорности. След това изпълняват и материализират идеята. Оценяват процеса и резултата. Представят ги пред група. Тези етапи трябва да присъстват в учебната проектна дейност, за да бъде тя цялостна и ефективна.

Проектиране в обучението по бит и технологии

Имайки предвид разпространението и значението на проектирането в съвременното общество, разглеждаме включването му в обучението по бит и технологии като важна предпоставка за формиране на поливалентна, технически развита личност. Затова в учебната програма са включени теми и дейности, запознаващи учениците с проек-

тирането, с целите му, със същността му, с начините за осъществяването му. Проектиране в обучението по бит и технологии присъства като елемент на **учебното съдържание**. Проектната дейност е включена във всички дисциплини от образователното направление – и в домашен бит и техника 1 – 4 кл., и в домашна техника и икономика 5 – 6 кл., и в технологии 7 – 8 кл. Широко застъпено е то в ядро 1. – проектиране, планиране и оценяване. В рамките на проектна дейност учениците конструират и моделират различни обекти. Някои стандарти и очаквани резултати, предвидени в Държавните образователни изисквания са: проектира изделия, като работи по инструкции и образец; изработва скици, технически рисунки и несложни чертежи; оценява свои и чужди решения в разработени проекти. Предвиждат се и следните по-важни дейности: Проектира и изработва опростени модели и макети на сгради, превозни средства, съоръжения и др., аргументира свои предложения в рамките на общ проект 4 кл.; тема „Проектиране в дома“ – 5, 6 кл., насочва към разбирането за основните характеристики на съвременния дом – външен вид, вътрешно разпределение, взаимна зависимост на помещения и оборудване. Формират се и умения за разработване на малки проекти за декориране, боядисване, уплътняване. Учениците трябва да усвоят умения за представяне на идеи в различни форми (писмена, таблична, графична). Това ядро дава възможност и да се усвоят знания за професии, свързани с проектирането и изпълнението на проекти – архитект, инженер, дизайнер. В раздел конструирание и техническа документация – 7 кл., е предвидена тема за проектиране на технически обекти. Елементи на проектирането, организирането и функционирането на съвременното производство учениците изучават и в 8 клас в темите „Стопанство“ и „Съвременното предприятие“.

Работата по проект като метод за обучение по бит и технологии

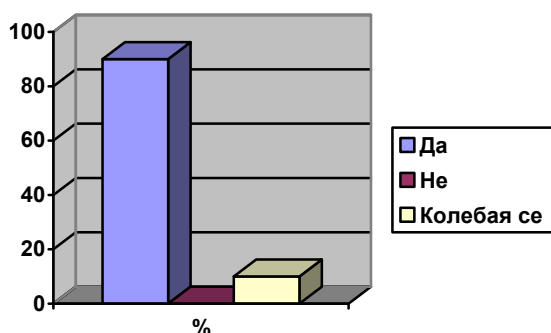
Работата по проект е една от сравнително новите технологии на обучение с нов тип педагогическо взаимодействие, центрирано към ученика. Проектният метод на обучение е постижение на реформаторската педагогика на XX век, изградена въз основа на социалния опит на детето, на неговите потребности, интереси и възможности. Основан върху концепцията за „учене чрез правене“, този комплексен метод за усвояване на знания и умения отговаря в най-голяма степен на увеличаващите се изисквания на модерните технологии за профе-

сионална реализация, информация, комуникация и управление. Работата по проект е една от основните продуктивни стратегии. Л. Витанов (Витанов: 1999, с. 132) анализира основни характеристики на тази стратегия. Една от тях се обуславя от нейния дейностен и прагматичен характер. Тя „изправя ученика пред необходимостта да търси решение на реална задача, да действа активно за създаване на предпоставки за решението“. Както отбелязва М. Андреев, „сега проектът се разбира като тема за проучване (изследване) в контекста на дидактическите задачи (без да се противопоставя или елиминира предметната система за обучение), чието успешно разработване изисква както теоретични познания, така и практически действия. От тази гледна точка на учащите се поставят теми за разработване или проучване, които са подчинени на програмните изисквания и на учебно-възпитателните цели. При това разбиране за същността и ролята на проекта процесът органично се свързва с научното учебно съдържание и естествено включва практическа дейност“ (Андреев: 1987, с. 235). Работата по тема и проект дава възможност и за осъществяване на идеите на интегралното обучение, ученето чрез трансфер, съпътстващото обучение и др. Проектната работа предоставя възможност за интеграция, както на теоретични знания от различни предмети, така и между теорията и практиката. В методологията и технологията на проектнобазираното обучение продуктивно се вписват конструктивистките идеи. При такава стратегия на учене новите знания се изграждат чрез допълване на съществуващите вече знания, т.е. новото се изгражда на базата на съществуващия познавателен опит. В такъв вариант на обучение функционира т. нар. учене чрез действие, при което всеки решава задачи според собствените си възможности, като се работи най-често в екип, което също мотивира поради споделянето на постиженията или неуспехите. Поради всичко това работата по проект е изключително ефективна в учебния процес в КОО бит и технологии като метод с подчертано интегративен характер и практическа насоченост.

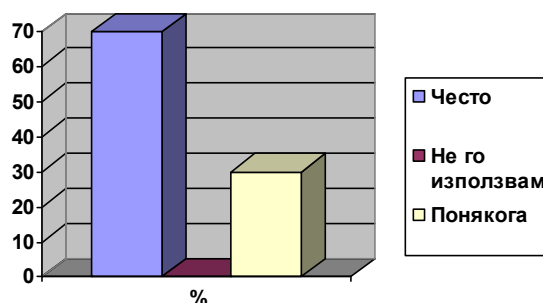
Решавайки да прилагаме проектнобазирано обучение по бит и технологии, се запознаваме с мнението на преподавателите по този въпрос. За да се провери отношението на учителите към проектирането, е проведена анкета. Разработената анкета има за цел да установи колко от учителите в училищата са запознати с използването на проектнобазираното обучение и как се приема то от учениците. Анкетата бе предоставена за попълване през месец февруари на общо 20 учители от СОУ „Паисий Хилендарски“ и ОУ „Димитър Талев“ – Плов-

див. Резултатите от проведената анкета са представени на фиг. 2, 3 и 4. Чрез анкетата учителите показват доколко са запознати с прилагането на работата по проект в обучението, колко често те го използват и как според тях това влияе на учениците. Резултатите от анкетата показват, че учителите одобряват (90%) проектния метод и го използват в практиката си (70%). На въпроса „Смятате ли, че проектното обучение улеснява работата ви като педагог?“ 90% отговарят положително, а 10% се колебаят (фиг. 2). Няма нито един отрицателен отговор. От всички запитани 70% използват често метода в практиката си, 30% – понякога (фиг. 3).

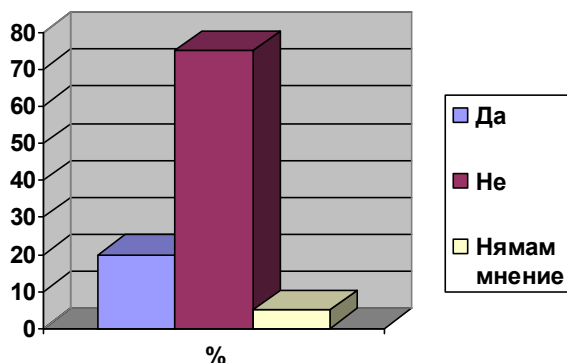
Фиг. 2. Отношение към метода



Фиг. 3. Използване на метода



Фиг. 4. Мнение за трудност



75% от учителите смятат, че на учениците проектната работа им се струва трудна. На въпроса „От гледна точка на вашите наблюдения смятате ли, че децата предпочитат проектната работа?“ 20% отговарят положително, 75% смятат, че е проектната работа им се струва трудна, 5% нямат мнение по въпроса (фиг. 4).

Много учители (90%) смятат, че проектната работа улеснява и подобрява педагогическата практика. Те смятат, че проектното обучение подобрява работата и ще продължи да се използва в училище (90%).

Проведената анкета показва, че учителите имат нужната налична информация за проектните технологии. Необходимо е адаптиране за постигане на достъпност. В заключение можем да отбележим, че учи-

телите одобряват проектната работа и биха я прилагали в практиката. Те виждат нейното добро бъдеще в системата на образованието.

Учебният предмет домашна техника и икономика – образователно поле за реализиране на проектното обучение

Организирано е проектнобазирано обучение по домашна техника и икономика. Въвеждаме проектно обучение, за да проследим възможността чрез него да се оптимизира технологичната подготовка. Прилагането на проектна методология позволява и развитие на методическите практики. Работата предполага учениците да разработват проекти, съобразени с учебното съдържание по бит и технологии. В процеса на проектна дейност се предлага спазването на следните действия и методически процедури: подготовка на проекта, включваща обсъждане на темата, целта и ползата от проекта, планиране на работата и разпределяне на задачите; изпълнение на проекта; презентация, като се аргументират резултатите.

* *Подготовка на проекта.* Обсъждат се темата, целта и ползата от проекта. По време на обучението по домашна техника и икономика в 5 клас целта е да се планира работа по проект, след като темата бъде внимателно подбрана и обмислена, да провокира интерес, да показва многообразието на поставения проблем, да стимулира и подкрепя учениците сами да търсят и предлагат начини за неговото решаване. Постигането на висока резултативност на учебната дейност по метода на проектите поставя определени изисквания към темата: темата на проекта да бъде свързана с реалната житейска практика и проблемите в нея; на учениците да се предостави възможност за избор на тема, която да отговаря на интересите и желанията им; работата по учебния проект да е свързана с интегриране на знания от различни учебни дисциплини, като по такъв начин се реализират идеите на междудисциплинарността.

Темите за творческите проекти могат да се изведат от:

- Решаване на конструкторско-технологични задачи по разработване и изработване на учебно-нагледни пособия, инструменти, приспособления за учебните работилници за малка механизация и автоматизация, битови устройства, декоративно-приложни изделия и други;
- Разработване и модернизирание на технологии за изработване на различни обекти от дървесина, метал, пластмаса, тъкани,

- обработка на хранителни продукти, почви, използване на отпадъчни материали;
- Дизайнерски решения за производствени, учебни и жилищни помещения;
 - Разработване и прилагане на методи и способности за рационално ръководство на стопанството, благоустройство на жилища;
 - Решаване на задачи от производствено-комерчески характер, свързани с реализация на пазара на материални и интелектуални продукти от дейността на учениците, провеждане на мероприятия с екологичен характер;
 - Решаване на задачи от областта на информационно-комуникационните технологии.

При проведеното изследване проектите са съобразени с учебното съдържание на дисциплината *Домайна техника и икономика* в 5 клас и се разработват на базата на раздела „Проектиране в дома“. Учениците разработиха проекти на следната тематика:

- *Изработване на уред за игра в междучасието;*
- *Чертежите – езикът на техниците;*
- *Изработване на информационно табло;*
- *Макет на дома, в който мечтая да живея.*

Окончателният вариант на темата и проблемът на ученическия проект – това е съвместен избор на учениците и учителя (като ръководител, координатор, главен консултант на проекта), който провежда консултации, обсъждания, отчита ресурсите, времето, учебно-познавателната насоченост на проекта, знанията и уменията, необходими за реализацията на дадения проект, включително разходите за актуализиране и получаването на новото знание в процеса на проектната дейност.

Въз основа на въпросите, идеите и предложенията на групата (класа) се планира работата. За генерирането на повече и различни въпроси, идеи и предложения е подходящ методът „Мозъчна атака“. Всички записани идеи се обсъждат, оценяват и от тях се формулират предстоящи задачи и дейности. Първият вид са общите задачи и дейности – те се изпълняват съвместно от всички членове на групата. Вторият вид са персоналните задачи за самостоятелна работа на всеки член от групата. Определят се крайният срок за изпълнение на проекта и сроковете за отделните задачи и дейности.

При подготовката и изпълнението на проекта от учениците се изисква търсене на информация и материали. Търсенето на информация и материали се извършва от отделни членове на групата, предимно в извънучебно време в рамките на персонални задачи, задачи за

партньорска работа (работа в екип от двама участници) или задачи за малка група (от трима до петима участници). Това е важна част от работата, защото от събраната информация и материали зависят до голяма степен по-нататъшния ѝ ход и крайният резултат. Учениците се поощряват да търсят разнообразни източници на информация и други материали както в училището, така и извън него.

В училището могат да се използват:

- училищна библиотека – необходима е помощта на служителя и указания за работа с каталога;
- интернет – необходима е помощта на учителя, ако учениците нямат собствен опит за работа с интернет;
- учителите по други учебни предмети, които имат отношение по темата на проекта.

Извън училище могат да се използват:

- библиотеки – за ориентиране в библиотечния фонд трябва да се използват предметният указател и помощта на персонала;
- книжарници – предлаганата литература също е разпределена по научни области и предмети;
- музеи – експонатите са подредени по тематични сбирки;
- анкета, интервю – важно е въпросите да се обмислят добре, а отговорите да се записват;
- фирми, ателиета, учреждения, търговската мрежа – информация и материали могат да се получат по телефона, писмено или при посещение на място.

* *Изпълнение на проекта.* Крайният резултат от работата по проекта може да са конкретни изделия, модели, скици, чертежи, графики, диаграми, плакати, табла, брошури, реклами, изложби, мероприятия и др. Крайният продукт от дейността носи в себе си резултатите от въздействието върху личността на ученика. Въздействията върху творческата личност раждат нови идеи и предложения. Изработването на изделия и модели е свързано с обработване на материали чрез различни операции и инструменти. То трябва да се извършва в работилниците и специализираните кабинети при спазване на технологичните инструкции и изискванията за безопасна работа. Подготвянето на представянето включва оформяне на нагледните материали, известяване на поканените гости, подреждане на мястото, осигуряване на техническите средства и упражняване на устните изказвания.

* *Презентиране на проекта.* Извършва се устно от предварително избран говорител с помощта на нагледни материали: плакати, табла; с технически средства: озвучителни средства, мултимедия и т.н. Обясня-

ват се същността и ползата от проекта, разказва се за работата от възникването на идеята до представянето на резултатите. Посочва се приносът на всеки член от групата за изпълнение на отделните задачи.

Необходимо е да се преценят резултатът от проектнобазираното обучение и ефективността на ученическата дейност. За да се оцени работата, се използват следните критерии и показатели:

- проучвателен:
 - проучва разнообразни решения;
 - диагностицира наличие на проблем;
 - използва различни информационни източници;
 - обобщава информацията.
- технологичен:
 - създава функционални конструкции;
 - подбира подходящи технологични материали;
 - извършва точно и прецизно обработките;
 - създава и спазва технологичен план.
- контролно-оценъчен:
 - формулира и спазва критерии за качествена работа;
 - тества изделието;
 - определя възможност за корекция;
 - оценява качеството по поставени критерии.
- презентативен:
 - представя проекта пред аудитория;
 - подготвя и използва различни средства за представяне;
 - рекламира създадения продукт;
 - аргументира работата си.

Тези критерии и показатели могат да се използват при оценка на различни проектни задачи.

За всеки показател се присъжда 1 точка. Оценката е сума от точките по всеки отчетен показател. Тъй като на учениците от 5 клас се поставят балови оценки, редуцираме точковите в балови по формулата: $x = 2 + k/4$, където k е брой точки (0 – 16), а x – балова оценка.

За да придобием впечатление за нивото на групата, изчислихме средната оценка по формулата:

$$\bar{x} = \sum_{i=1}^n \frac{x_i}{n}$$

x_i – оценка на всеки ученик,
 n – брой ученици

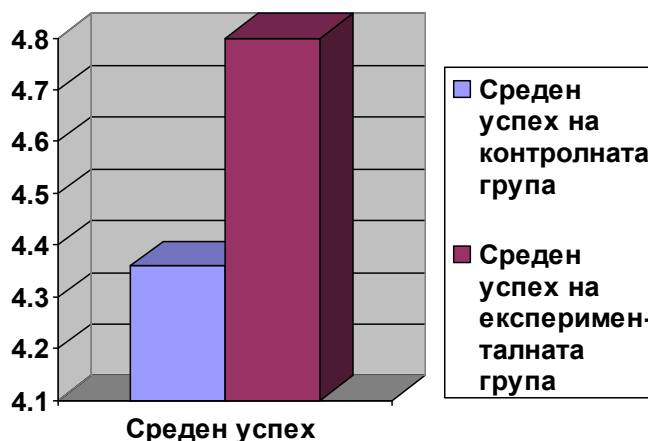
Изчислихме средния успех:

контролна група $\bar{x}_1 = 4,36$;

експериментална група $\bar{x}_2 = 4,80$.

Резултатите са отразени на фиг. 5.

При анализ на резултатите и сравнение на постиженията в контролната и експерименталната група се установява, че средната оценка в експерименталната група е с 0,44 по-висока от тази в контролната. Подчертано повишение на резултатите има по отношение на презентативния



Фиг. 5. Средни резултати

критерий. Учениците от експерименталната група използват по-богати средства за представяне и реклама – табла, постери, мултимедия. Те търсят и по-разнообразни източници на информация – интернет, близки възрастни, експерти. Това ни дава основание да обобщим, че използваната методика е ефективна и можем да твърдим, че сме допринесли учениците да овладеят технологични знания и умения. Познаването и разбирането на учениците за техниката и технологиите се е повишило при прилагането на целенасочена, макар и ограничена във времето проектна работа. Използваната система от проектни задачи е ефективно средство за оптимизиране на технологичната подготовка на учениците в 5. клас. Актуалността и значението на проектирането правят проектната работа съществена част от технологичното обучение.

Литература

- Андреев, М. Дидактика. Народна просвета. С., 1987.
- Витанов, Л. Продуктивни стратегии на обучение. С., 1999. ISBN 954-85105.
- Джонс, Дж. Методы проектирования. М., Мир, 1986.
- Николова, Т., С. Гърневска, С. Ананиева, В. Ананиев. Домашна техника и икономика за 5 клас., изд. „Бит и техника“, Варна, 2006. ISBN-13:987-954-9412-08-6.
- Николова, Т., С. Гърневска, С. Ананиева, В. Ананиев. Книга за учителя по Домашна техника и икономика за 5 клас, изд. „Бит и техника“, Варна, 2006 ISBN-13:987-954-9412-07-9.
- Симон, П. Практически наръчник за работа по проекти. В., изд. „Бит и техника“, 2006. ISBN-13:987-954-91879-2-2.
- Williams, P. Design: The only methodology of Technology? Journal of Technology Education. Vol. 11, No2, spring 2000.
- <http://charko.narod.ru/index32.html>
- <http://www.diuu.bg/ispisanie/broi20/20kt1.pdf>

ИКОНОМИЧЕСКИ ПОНЯТИЯ В ОБУЧЕНИЕТО ПО МАТЕМАТИКА В ЧЕТВЪРТИ КЛАС

Гл. ас. д-р Софка Станчева

INTEGRATING ECONOMICS INTO TEACHING
AND LEARNING ELEMENTARY SCHOOL MATHEMATICS

Sofka Stancheva, PhD, Assist. Prof.

The aim of this paper is teaching mathematics within the context of economics, but the teaching of economics is itself essential, because it is so important for success in life. It focuses on demand and line graphs. It could help teachers illustrate to their students the power of mathematics in our world.

Key-words: teaching mathematics, economics, 4 grade, line graphs, demand

Установяването на пазарно стопанство у нас, участието в европейските интеграционни процеси, както и новите европейски ценности предопределят актуалните приоритети на образованието. Отправни начала в основната парадигма за системата от цели на средното образование у нас са: съответствие на динамиката на обществените промени, личностна ориентация, четирикомпонентна структура (мотивация, усвояване на знания и умения, формиране на компетенции, изграждане на отношения) (Мавров, 1997).

Считаме, че главните идеи на съвременния етап на образователната реформа са стратегиите демокрация, хуманизация, технологизация, непрекъснатост на образованието. Следствие на посочените линии е вариативността в образованието. Тя е основание за въвеждането на нови научни области, които по-рано не са изучавани в училище като икономика.

Икономиката е съществена част от нашия живот, дори и да не го осъзнаваме винаги ясно. Идеята за интегриране на икономически знания (явно или неявно) в учебното съдържание на предмети от различни културно-образователни области е съзвучна с водещите стратегии за развитие на образованието. Експерименталното приложение на технологичен модел за интегриране на математически и икономически знания в обучението по математика в 4 клас доказва неговата целесъобразност за поставяне на основите на икономическата култура на четвъртокласниците (Станчева, 2006).

Целта на настоящата статия е да очертае една възможност за пропедевтично запознаване на ученици от 4 клас с понятието търсене и неговото графично изразяване. Дейността може да протече в процеса на обучение по математика при съответна предварителна подготовка чрез „Първи стъпки в пазарната икономика чрез обучението по математика в 4 клас“ (Станчева, 2007) или в часовете за СИП по математика по преценка на учителя.

В педагогическата литература под понятието пропедевтика се разбира предварителното усвояване на знания и умения, необходими за даване на основни знания и умения в конкретен системен курс по дадена учебна дисциплина. И. Ганчев извява като нейна философско-методологическа основа закона за количествените натрупвания и качествените скокове (Ганчев, 1999). В този смисъл първоначалното запознаване с понятията търсене, графика и свързаните с тях други понятия е частен случай на проява на закона, осигуряващ количествените натрупвания, и има важно психолого-педагогическо значение за разгърнатото им изучаване в основния етап на СОУ.

Цялостната дейност се разгръща в два водещи аспекта:

- на представа за търсене;
- запознаване с някои възможности на математическото моделиране за представяне на негеометрични обекти (икономическото понятие търсене) с геометрични средства (графика) или с помощта на таблица.

Необходимостта от моделиране на икономическите отношения е свързана с абстрактността на икономическата теория, която затруднява непосредственото прилагане на класическия принцип за нагледност. В. В. Давидов (Давидов, 1972) и Л. М. Фридман (Фридман, 1983) разглеждат моделирането като висша форма на този принцип, тъй като служи за разкриване на невидимата за сетивата същност на явленията и обектите. С използването на модели в икономикса се цели игнориране на всички ненужни детайли и усложнения на реалната ситуация (Банък, Бакстър, Дейвис, 1992).

В обучението последователността оригинал – модел – оригинал започва от субектния опит на четвъртокласника, коригира се на базата на модела и се потвърждава отново с примери от действителността, но на по-високо равнище на абстракция. Последният етап е твърде важен за развитието на ученика, тъй като осъзнаването на закономерностите на икономическото пространство развива икономическото мислене, самостоятелността и уменията за прогнозиране на последиците от своите действия.

Идеята ни е да се осигури присъствие на теми, които създават възможности по данни от заобикалящата ни действителност учениците да съставят и разчитат математически модели. Следва да им се съдейства да придобият умения да подбират необходимата информация, да практикуват нейния анализ като мощно средство за вземане на решение – всеобща и неотменна дейност в света на пазарната икономика, а също и да прогнозират на база данните и зависимостите между тях.

Етапите в методиката на работата са:

1. Събиране и подреждане на данни в таблица;
2. Обогащаване на дейността в квадратна мрежа, позната от задължителното учебно съдържание;
3. Представяне на таблични данни в квадратна мрежа;
4. Графика – същност и построяване;
5. Първоначално формиране на понятието търсене;
6. Чертане на графика на търсене;
7. Обобщения.

Събиране и подреждане на данни в таблица

Деца и възрастни често попадат на проблема за откриване на начин за резюмиране и характеризиране на данни.

Представянето на информация с математически средства е важна цел на всяка учебна програма по математика, но съставянето на таблици и графики не е доминанта в обучението по математика в 1 – 4 клас у нас. Таблиците традиционно присъстват в готов вид в учебните помагала на учениците. Те могат да ги разчитат и попълват липсващи числа в тях, както и да ги тълкуват. Тук акцентът се поставя върху решаване на задачи, които включват събиране и анализ на данни; правене на изводи и заключения, основани на убедителни аргументи от числовите данни в таблицата.

- Проучете в кои месеци са рождените дни на съучениците ви. Получените резултати разположете в таблица;
- Определете подходящи имена на редовете и колоните на таблицата;
- През кой месец са родени най-много момичета?
- Кога родените момичета са повече от момчетата?
- През кой месец трябва да отделите най-голяма сума от джобните си пари за подаръци?
- Проведете свое проучване на тема „Любимите занимания на моите съученици“;

- Съставете таблица с получените резултати. Помолете своя приятел да обясни какво показват числата, които са записани в нея. Таблицата с означенията би имала следния вид:

месеци съученици	януари	февруари	март	април	май	юни	юли	август	септември	октомври	ноември	декември
момичета												
момчета												
общо												

Обогатяване на дейността в квадратна мрежа

Чуждестранните автори С. Riedesel, J. Schwarz, D. Clements (Riedesel, Schwarz, Clements, 1996) приемат, че разгръщането на идеята за графично представяне на данните може да започне още в детската градина със самостоятелно проучване на предпочитаните от тях телевизионни програми и отразяване на техните находки с цветни картончета. С напредъка в математическото познание могат да се въведат пиктограма, хистограма, линейна графика, кръгова диаграма. Изясняват се и отношенията между тях.

У нас посочената графическа нагледност не се въвежда за малките ученици. Съгласно учебните програми по математика се застъпва работа в квадратна мрежа като прототип на координатна система. Във втори клас върху нея се чертаят (дочертават) правоъгълници и квадрати, а в трети клас – триъгълници.

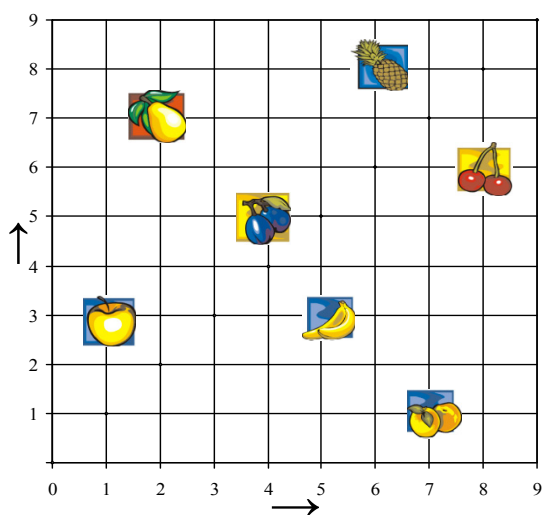
С опора върху това обстоятелство обогатяваме знанията и уменията на децата, като се фокусираме върху:

- илюстриране на ново приложение на квадратната мрежа – намиране къде е разположено фиксирано място върху нея;
- размерности по мрежата;
- начало на отчитането;
- запознаване с начина на отчитане – най-напред надясно, след това – нагоре;
- определяне къде е разположено изследваното място върху квадратната мрежа;
- означаване в мрежата на изследваното място.

За облекчаване на възприемането и с оглед на достъпността избягваме термините координатна система, координати на точка, ос, мащаб. Тяхното съдържание се обяснява описателно с житейски термини.

Ранната работа по локализация върху координатната мрежа може да започне със задачи като следната:

- Определете мястото на всеки плод в квадратната мрежа. Започнете да отчитате от началото (от 0) надясно и от началото (от 0) нагоре. Запишете резултатите в таблицата.
- Помислете какъв друг плод обичате. Изберете му място върху мрежата и го нарисувайте. Определете къде го разположихте спрямо началото (0).



плод	→	↑

Представяне на таблични данни в квадратна мрежа

По своята същност този етап запознава с и формира умения за решаване на обратната задача, въведена в предходния етап – по данни от таблица за разположението на избрано място то да се означаи върху квадратната мрежа.

- Нарисувайте два други плода, като ги разположите на следните места:

плод	→	↑
първи	3	4
втори	2	2

- Начертайте правоъгълник ABCD в квадратната мрежа по следните данни:

върх на правоъгълника	→	↑
A	3	2
B	7	2
C	7	5
D	3	5

Графика – същност и построяване

Представянето на информация в таблица е чудесен начин за показване на точните данни, но е по-малко добър начин за разбиране на основните модели, които тези стойности илюстрират. Разбирането на процеса, описан индиректно в данните и визуализиран в таблица, често се подпомага от тяхното пресъздаване чрез графика.

Графиката е нагледно изображение на зависимост между две променливи. Освен репрезентативна функция, графиките осъществяват и важна прогностична функция чието значение е меродавно в условията на високото равнище на неопределеност в съвременното постиндустриално общество. Тяхно важно предимство е, че улесняват анализа на данните. Имплицитно големият потенциал на графиките ги прави основния вид диаграма, срещана в различни предметни области.

Да обобщим защо графиките се използват широко:

- привличат вниманието;
- представят информацията по различен начин – с графични средства, а не вербално;
- позволяват с един поглед да се обхване голям обем информация;
- по-лесно се установяват връзки и зависимости между величините;
- удобни са за сравняване на няколко групи от данни;
- дават възможност за проследяване на промените;
- улесняват „погледа напред“ в бъдещето.

Основното предназначение на графиките в икономиката е да спомогнат за по-доброто разбиране на фундаментални икономически взаимоотношения (Brue, McConnell, 2007). По-голяма част от икономическите принципи или модели обясняват връзката между две групи фактори. Ето защо двумерните графики са удобно средство за демонстрация на такива несложни зависимости. Графиката разкрива в удобен вид информацията чрез серия от точки от данни, свързани с отсечки.

Защо е целесъобразно пропедевтичното им въвеждане:

- поради голямата роля на онагледяването в обучението;
- във връзка с необходимостта от плавен преход от нагледно-образна към символна нагледност; за запознаване с нов вид модел на съдържанието на изучавано понятие;
- за развиване на умения за графично изразяване на реални ситуации;
- за повишаване на развиващия характер на обучението;
- за да се подготвят учениците за съчетаване на емпирични и теоретични обобщения;
- защото се прилагат в различни науки и сфери на живота.

Като начин за моделиране графиката трябва да се въведе достъпно и да се открие смисълът ѝ за учебната и практическа дейност на учениците. Опитът ни с четвъртокласниците утвърждава, че дейността може да се реализира след достатъчна предварителна подготовка за нейното възприемане и разбиране по същество. В зависимост от целта на обучението учебното моделиране се дели на два вида: моделиране на обектите за изучаване; моделиране на действията и операциите по изучаване на тези обекти (Фридман, 1982).

Графиката е модел от първия вид. Алгоритмичната схема на дейността по изграждането ѝ е модел от втория вид. В учебния процес те са взаимосвързани и се предлагат в единство. Тъй като учениците вече знаят и могат да чертаят затворена начупена линия в квадратна мрежа, въвеждащата задача е:

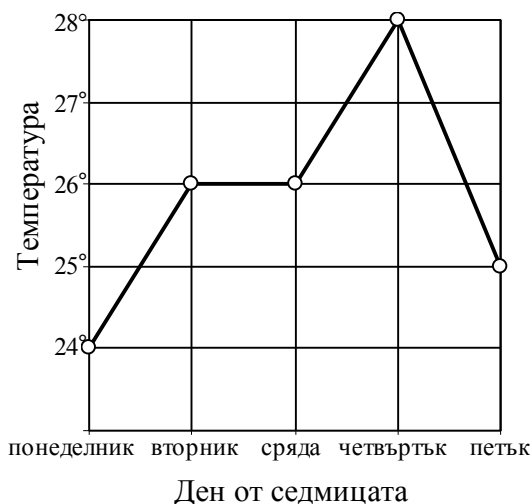
Учениците от 4А клас измервали температурата в класната стая в продължение на една седмица. Получили следните резултати:

понеделник	вторник	сряда	четвъртък	петък
24°	26°	26°	28°	25°

Покажете върху квадратна мрежа как се е променяла температурата в различните дни. Свържете получените точки с отсечки. Какво показва получената линия? Означете това над квадратната мрежа. Каква е била температурата в сряда? Има ли дни, в които температурата е била еднаква? Кои са? Повишила ли се е температурата между сряда и четвъртък? С колко? По-студено ли е станало между понеделник и вторник или по-топло? Коя е най-високата температура в тези дни? Коя е най-ниската температура през учебната седмица?

При дадените изменения на температурата през седмицата графиката в квадратната мрежа ще има следния вид:

Графика на температурите през учебната седмица



Първоначално формиране на понятието търсене. Чертане на графиката на търсене.

Опорни икономически знания. В житейски план понятието търсене често се тълкува неправилно. В икономикса търсенето е диапазон на възможни цени, на които потребителите искат и могат да купят дадена стока. Таблицата на търсенето показва количеството, което потребителите могат и искат да купят на всички дадени цени в определен период от време. Величината на търсене е онова количество стока, което потребителите ще купят на определена цена. Законът за търсенето гласи, че при увеличаване на цените величината на търсене намалява, при понижаване на цената величината на търсене нараства (Банък, Бакстър, Дейвис, 1992).

Адаптация за учениците. Очевидно е, че детайлизираното изясняване на описаната поредица от понятия е ненужно в настоящия случай. Това налага максимално опростяване на използваната терминология. Усилията се съсредоточават главно върху закона за търсене, достъпен за начална училищна възраст. Твърденията, с които учениците се запознават и изследват, са: Ако цената на стоката расте, търсеното количество от нея ще намалее. Ако цената на стоката намалее, търсеното количество от нея ще нарасне.

Методическа последователност

1. Провеждане на изследване в хода на урока за събиране на данни за търсеното количество стока (в брой) на различни цени.
2. Чертане на графика с получените данни.
3. Обсъждане за откриване на закона за търсенето.
4. Приложение.

Ще изясним накратко и последователно съдържанието на всяка точка в поредицата.

Беседва се с класа: обичат ли сладолед, често ли си купуват и др. Въвличат се в следната ситуация: Лято е. Всички похапват сладолед. Имате 5 лв. джобни пари за седмицата. Колко сладолед **можете** да купите при цена 1 лв. 50 ст., 1 лв. 25 ст., 1 лв., 75 ст., 50 ст., 25 ст. Данните се попълват на втория ред на таблицата върху работен лист за всеки ученик.

цена на сладоледа	1 лв. 50 ст.	1 лв. 25 ст.	1 лв.	75 ст.	50 ст.	25 ст.
мога да купя						
искам да купя						

Джобните ни пари не са предвидени само за сладолед. Тогава колко сладолед искате да купите при различните цени? Резултатите се отразяват в третия ред на таблицата. Учителят обобщава желанията в обща таблица за целия клас.

цена на сладоледа	1 лв. 50 ст.	1 лв. 25 ст.	1 лв.	75 ст.	50 ст.	25 ст.
колко броя сладолед ще купят всички ученици						

Обяснява се простичко същността на търсенето. Свързва се с ежедневните покупки на децата.

На база наблюдение над таблицата на търсенето се правят изводи за съдържанието на закона за търсенето. Добре е предварително да се оформи табло с неговия запис. Тъй като не изискваме разграничаване на търсене и величина на търсене, за предотвратяване на неправилна представа законът трябва да се формулира така, както вече предложихме. Проследяват се проявите на закона в двете посоки. Може да се обясни също, че взаимовръзката между цената и количеството закупена стока изразява обратна зависимост.

Като си припомнят своя личен опит, четвъртокласниците споделят за други стоки, при които действа законът за търсенето.

Естествената следваща стъпка е чертането на графиката на търсенето. Най-напред се актуализират знанията за изграждането на графика. Означават се двете оси. Тук трябва да се има предвид една важна особеност, която не се коментира с класа.

Математиците винаги разполагат независимата променлива (аргумент) върху хоризонталната ос, а зависимата (функция) – върху вертикалната ос. Икономистите не са така последователни – те разполагат произволно зависимите и независимите променливи върху графиката. Така традиционно за цената (причина) се използва вертикалната ос, а за количеството от дадена стока (следствие) – хоризонталната ос. Поради това изобразената на графиката връзка не съответства на приетия стандарт в математиката.

Предварително не е известно какви ще са числата в таблицата на търсенето. Поради тази причина учителят трябва да е готов да импровизира и означава подходящо единиците по двете мислени оси върху квадратната мрежа.

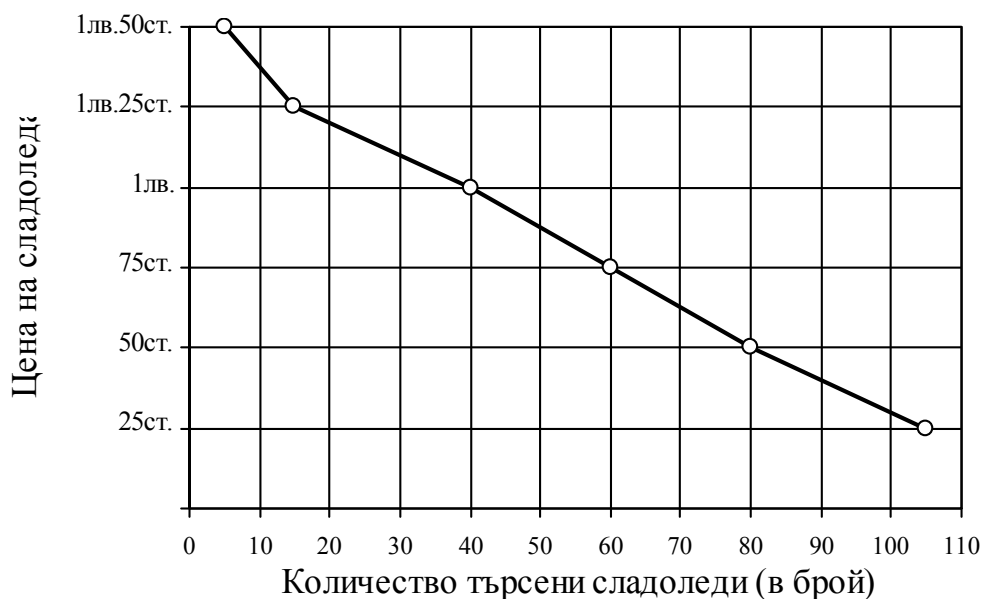
Означават се последователно точките от таблицата в мрежата и се свързват с отсечки – учителят на дъската, всеки ученик – на своя работен лист.

Ако таблицата на търсене е:

цена на сладоледа	1 лв. 50 ст.	1 лв. 25 ст.	1 лв.	75 ст.	50 ст.	25 ст.
колко броя сладолед ще купят всички ученици	5	14	40	60	80	105

то графиката ще има вида:

Графика на търсенето на сладолед на нашия клас за една седмица



Пояснява се, че графиката илюстрира закона за търсенето. Тя винаги е наклонена наляво, тъй като представя обратната зависимост между цената и количеството търсена стока.

Обобщения

- Кои неща са еднакви в данните, които събрахте? (5 лв. джобни пари, период от една седмица);
- Какво се изменя при промяна на цената? (количеството търсена стока);
- Какво гласи законът на търсенето?
- Как можем да го илюстрираме? (с графика);
- Какво количество сладолед предполагате, че ще се купува, ако цената на сладоледа стане 5 лв., 10 лв.? (класът ще купува много малко сладолед на тези цени);
- Предположете какво количество сладолед ще се купува, ако цената му е 10 ст.?

Въпроси с повишена трудност, които провокират мисленето на учениците и изискват самостоятелно изразяване:

- Дали законът за търсенето важи само за нашия клас?
- Защо според вас хората искат и могат да купят повече при по-ниска цена? (*Това е равносилно на увеличаване на сумата пари, които можем да похарчим*);
- Оправдано ли е при много рязко намаляване на цената на сладоледа да се купи много голямо количество? Защо? (*Не, защото парите, спестени от покупката на по-евтин сладолед, могат да отидат за други лакомства или да се спестят*)

Графиката на търсенето, изобразяваща връзката между цената и количеството търсена стока, игнорира множество други фактори, които могат да повлияят на величината на търсене. За да могат да се съсредоточат само върху взаимовръзката цена–количество на покупките, икономистите се опират на допускането *ceteris paribus* или „при равни други условия“. В реалността именно „другите условия“ често се изменят. И когато това се случи, табличните данни и кривите претърпяват изменения. Убедени сме, че четвърти клас не е времето, в което да запознаем децата с графичното им изразяване. Но би било добре да се предложат задачи като:

- Вие обичате също и ледени сокчета. Какво ще направите, ако цената на сладоледа много се повиши, а цената на сокчето е намаляла? Обяснете защо.
- Вкусът на шоколада много ви допада. Не можете да решите какво да изберете – шоколад или сладолед.
- Привлича ви реклама, в която се съобщава, че предлагат два шоколада от любимата ви марка на цената на един. Как ще постъпите? Защо?
- Други ситуации, свързани с личния опит на децата, по тяхно предложение.

Сполучливо продължение на постигнатото в урока е задаването на домашна работа. Например да изградят таблица на търсенето на сладолед за някои от членовете на семейството или аналогична задача за друга стока. Идеята за сравняване на получените графики за търсене на сладолед от мама, татко, баба, сестра ми, аз въодушевява децата, особено ако всяка от тях е изпълнена с различен цвят молив.

Ясно е, че предложената методика съдържа много и изцяло нови моменти. Прилагането ѝ може успешно да се осъществи в рамките на няколко часа – без да се прибързва, като се предостави време на учениците да навлязат постепенно в темата и възприемат новата терминология. Новите идеи се осмислят по-добре само ако учителят не се ограничи до епизодичното решаване на аналогични задачи. За създа-

ването и поддържането на интереса към темата учениците могат да се поощрят да провеждат свои търсения в рекламни листовки; да обясняват на други свои приятели какво е търсене, закон на търсенето. Така те ще влязат в ролята на малки учители и ще прочетат някои от първите страници от голямата книга на икономикса заедно с тях.

Литература

- Банък, Г., Р. Бакстър, Е. Дейвис.** Световен речник по икономикс. Бургас, Делфин Прес, 1992.
- Ганчев, И.** Основни учебни дейности в урока по математика. С., Модул-96, 1999.
- Давидов, В. В.** Види обобщения в обучении. М., Педагогика, 1972.
- Мавров, Г. и др.** Цели на средното образование. В: Иновации в образованието и науката, 1997, № 7, 30 – 40.
- Станчева, С.** Изследване на дидактическите възможности за интегриране на математически и икономически знания в обучението по математика в 4 клас. В: Науката в условията на глобализацията през XXI век. Стара Загора, Съюз на учените, 2006.
- Станчева, С.** Първи стъпки в пазарната икономика чрез обучението по математика в 4 клас. Пловдив, Коала Прес, 2007.
- Фридман, Л. М.** Моделирование в учебной деятельности. В: Формирование учебной деятельности учеников. М., Педагогика, 1982.
- Фридман, Л. М.** Психолого-педагогические основы обучения математике в школе. М., Просвещение, 1983.
- Brue, S., C. McConnell.** Essentials of Economics. McCraw Hill, 2007.
- Riedesel. C. A., J. Schwarz, D. Clements.** Teaching Elementary School Mathematics. Allyn and Bacon, 1996.

ВИСОКИТЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОЛЗА НА АУТИЗМА: СЪЗДАВАНЕ НА СПЕЦИАЛИЗИРАН СОФТУЕР ЗА УЛЕСНЯВАНЕ РАЗБИРАНЕТО ПРИ ЧЕТЕНЕ ЧРЕЗ КОНВЕРТИРАНЕ И АДАПТАЦИЯ НА ТЕКСТА

Гл. ас. д-р Юрий Янакиев

HIGH TECHNOLOGY FOR AUTISM: CREATING SPECIALIZED SOFTWARE
TO FACILITATE READING COMPREHENSION THROUGH CONVERSION
AND ADAPTATION OF THE TEXT

Yuri Yanakiev, PhD, Assist. Prof.

A Flexible Interactive Reading Support Tool (FIRST) project is developing a tool called 'Open Book' to assist people with autism spectrum disorders to adapt written documents into a format that is easier for them to read and understand. It will empower people with autism to read documents with confidence and autonomy. As a result, their social inclusion will be increased as they gain better access to educational, vocational, cultural and social opportunities in Europe.

1. Увод

Националният институт за високи научни постижения в здравеопазването (National Institute for Health and Clinical Excellence – NICE) в Обединеното кралство публикува – през юни 2012 г. – първите пълни указания¹ за диагностика и подпомагане на възрастни хора с разстройства от аутистичния спектър (РАС). Клиничните специалисти, разработили проекта, обръщат особено внимание на значението на асистираната комуникация при хората с РАС, като поставят акцентите върху следните аспекти:

- по-конкретен и по-структуриран подход при използване на писмена и визуална информация, която може да включва работни листове и бланки, изнесени означения от типа на текст в балон, илюстрации и кутии с помощни инструменти;

¹ Пълните указания са достъпни на: <http://publications.nice.org.uk/autism-recognition-referral-diagnosis-and-management-of-adults-on-the-autism-spectrum-cg142>

- създаване на прецизни правила за интерпретация и контекстуализация на текста;
- използване на по-адаптиран език и избягване на прекомерната употреба на метафори, двусмислици и хипотетични (въображаеми) ситуации.

Изброените препоръки съвпадат с основния замисъл на проекта FIRST за създаване на софтуер, който да адаптира текстове и документи за хората с аутизъм.

2. Представяне на проекта FIRST²: основни цели и задачи

Проектът FIRST³ (FP7-ICT-2011-7, номер 287607) се разработва с финансовата подкрепа на Седма рамкова програма на Европейската комисия. Неговата крайна цена възлиза на 2,507,218.00 евро. Името на проекта е абревиатура на английското *A Flexible Interactive Reading Support Tool* и се превежда като *Гъвкаво интерактивно средство за помощ при четене*. Проектът е с продължителност от три години (октомври 2011 г. – октомври 2014 г.). Неговата основна цел се съдържа в разработването на инструмент за опростяване на документи и текст за хора с разстройства от аутистичния спектър (РАС). Адаптацията на документите ще се осъществява чрез преобразуване на сложните писмени текстове в по-лесен за четене и разбиране формат. Редактираните документи ще фасилитират достъпа до смисъла на текстове от различен характер, медицински, юридически, философски, литературен и т.н., без да се изисква необходимата до момента чужда помощ. В резултат се очаква повишаване на възможностите за социална интеграция при хора с РАС, постигната чрез по-качествен достъп до образование, работна среда и културно и социално взаимодействие. Софтуерът ще бъде достъпен на три езика: английски, български и испански.

Създаването на софтуерния продукт е стимулирано от позицията на Европейската комисия в полза на изследванията в областта на информационните и комуникационни технологии (*ИКТ*) за интелигент-

² Проектът, в резултат на който се създава този софтуерен продукт, е частично финансиран от Европейската комисия по Седма рамкова програма (FP7-2007-2013) за научни изследвания и технологично развитие по силата на споразумение № 287607. Тази публикация отразява единствено възгледите на нейния автор, който участва в проекта в позицията на научен консултант. Европейската комисия не носи отговорност за използването на съдържащата се в нея информация.

³ Актуална информация по проекта е налична на неговия официален сайт: <http://www.first-asd.eu/>

ни и персонализирани допълнения, насочени към съвременни решения за подобряване социалната и икономическата интеграция чрез средствата на адаптиран дизайн, достъпни и персонализирани ИКТ интерфейси, социални дейности с компютър и съвременни решения за обучение и придобиване на умения, включващи мозъчни невро-компютърни интерфейси (BNCI). В момента се провеждат мащабни експерименти с голям брой потенциални потребители във връзка с оценката на софтуера по отношение на техните потребности. На резултатите от тези експерименти ще бъде посветена отделна публикация. Ръководителят на проекта, проф. д-р Руслан Митков, компютърен лингвист от университета в Уулвърхамптън, Англия, пояснява: *Опитваме се да предоставим помощ на хората с аутистични разстройства да четат текстовете с доверие и автономност, да съдействаме за премахване на бариерите пред тях в ежедневиия живот така, че те да повишат социалната си интеграция за достъп до образователни, културни и социални възможности в Европа.*

3. Сходни проекти

Проектът FIRST е един от проектите, финансирани от Седмата рамкова програма на Европейската общност (РП7, 2007 – 2013 г.) за създаване на технологични решения при обучение и приобщаване на маргинализирани хора в Европа. По традиция сходните проекти, финансирани от Европейската общност, биват „кълъстерирани“ помежду им с цел споделяне на научно-практическите достижения и избягване на дублирането в дейностите. FIRST е побратимен с проекта *ASC-Inclusion – Integrated Internet-based Environment for Social Inclusion of Children with Autism Spectrum Conditions*⁴ – който изработва интернет-базирана среда за социално включване на децата с аутизъм. Тя ще допринесе за подпомагането на децата с РАС да възприемат и изразяват емоции чрез лицева експресия, интонация и жестове на тялото.

4. Партньори по проекта

Международният екип включва девет организации от различни професионални области, сред които има програмисти, клинични специалисти (психолози и психиатри), представители на неправителствени организации и университетски преподаватели, работещи в област-

⁴ За подробна информация ще препратим към специализирания сайт на проекта (<http://www.ispectrum.eu/index.php/bg/-/--=>).

та на аутизма, психолингвистиката, компютърната лингвистика и технологии. Партньори по проекта са:

- University of Wolverhampton, Англия [UW]
- Universidad de Alicante, Испания [UA];
- Universidad de Jaen, Испания [UJ];
- Central and North West London NHS Foundation Trust, Англия [LNFT];
- Autisme Europe a.i.s.bl., Белгия [AE];
- Кодар ООД, България [KDR];
- Сдружение „Паралелен свят“, България [PW];
- Deletrea, S.I., Испания [DEL];
- I Web Technologies Ltd., Англия [IWEB].



Фиг. 1. Географско разположение на партньорите в консорциума по проекта FIRST

Партньорите в консорциума са разположени в четири държави, членки на Европейския съюз – Англия (Лондон и Уулвърхамптън), Белгия (Брюксел), България (Пловдив) и Испания (Аликанте, Мадрид и Хаен) (фиг. 2). Те се разпределят в четири професионални области:

- Здравеопазване и социални грижи [DEL, LNFT, PW];
- Защита правата на хората с РАС [AE];
- Софтуерни решения [IWEB, KDR];
- Изследвания в областта на езиковите технологии [UA, UJ, UW].

До момента са осъществени няколко работни срещи на консорциума в Белгия (Брюксел), Англия (Уулвърхамптън) и Испания (Аликанте), където бяха обсъдени текущи въпроси, свързани с координацията на дейностите по различните „работни пакети“, предвидени по проекта. Комуникацията между партньорите се провежда ежедневно виа интернет чрез създадените за целта мейлгрупи, както и чрез ежемесечни телефонни и skype конферентни връзки. Част от обсъжданите въпроси касаеха следните аспекти от работата:

- Удачни ли са възможностите за включване на съществуващите речници, предназначени за хора с аутизъм, във функционалната памет на софтуера?
- Как ще се определят критериите за ефективност на програмата?

- Хората с РАС ще бъдат ли улеснени в разбирането на сложни изречения, ако те бъдат представени във вид на синтактична схема или диаграма?

Резултатите от изследванията, проведени с потребителите за изискванията им относно функционалната специфика на софтуера, ще дадат отговори на повдигнатите въпроси.

5. Потенциални потребители на крайния продукт

Софтуерът е предназначен основно за ползване от хора с аутизъм (около 3,3 млн. в Европа), но ще бъде в помощ на:

- Хора с обучителни трудности;
- Хора с други езикови увреждания;
- Хора, учещи чужд език;
- Хора с ниско ниво на грамотност;
- Възрастни хора с деменция;
- Бежанци и мигранти;
- Учители, родители и помощници на тези хора.

6. За разбирането при четене при хората с РАС

Аутизмът обхваща спектър от симптоми, вариращи по тежест при отделните индивиди. Актуални изследвания сочат, че 6 на всеки 1000 души отговарят на диагностичните критерии за аутистичния спектър (Newschaffer et al., 2007). Важно е да се отбележи, че това разстройство се среща четири пъти по-често при мъжете, отколкото при жените. Интелектуалните способности при хората с РАС варират от високо ниво на коефициент на интелигентност в някои сфери до тежки умствени увреждания при различните индивиди. Техните езикови умения също са строго индивидуални. Това налага при разработването на софтуера да се предвидят гъвкави възможности за персонализиране и адаптация на текста в зависимост от индивидуалните способности за разбиране при четене.

Задължителен етап от работата включва изследване и оценка на софтуерната ефективност чрез предоставянето му на широк кръг от хора с РАС, които притежават различни умения за разбиране при четене (Янакиев, Янева, 2012, 2012а). В зависимост от състоянието си хората с РАС срещат трудности при:

- Възприемане на устен и писмен език;
- Интерпретация на думи с преносно значение;
- Разбиране на изречения със сложен и дълъг синтаксис;
- Тълкуване смисъла или същността на писмени документи.

Изброените трудности обикновено представляват значителна пречка за интеграцията на хората с РАС във всички социални сфери – образование, трудова заетост, здравеопазване и др. Софтуерът има за цел преодоляване на въпросните пречки чрез предоставяне на гъвкаво интерактивно средство, което да даде възможност на хората с РАС да четат широк набор от документи без нужда от допълнителна помощ. По този начин значително ще намалее степента на риска от социална изолация.

7. Методика за създаване на софтуера

Фигура 1 представя общ поглед върху организационната схема за провеждане на дейностите по проекта, който е с обща продължителност от три години (2011 – 2014 г.). Първата година стартира с определяне изискванията на потребителите с помощта на анкети и тестове, провеждани с крайните потребители, техните родители и хората от клиничните и социални организации. Същевременно се осъществява обработката на граматическо, лексикално и дискурсивно ниво при адаптация на текста с цел генериране на оперативни модели на персонализираните документи. Проектирането архитектура на системата и потребителския интерфейс е следващата фаза от работата. Не на последно място се нарежда тестването и оценката на всеки един от етапите на развитие по проекта, като резултатите се обобщават на ежемесечно.



Фиг. 2. Общ поглед върху организационната схема за провеждане на дейностите по проекта FIRST през периода 2011 – 2014 г.

8. Разпределение на задълженията по „работни пакети“

Всеки един от елементите на софтуерната програма се разработва в рамките на „работни пакети“ (Work packages – WP), които се извършват от един или няколко от партньорите в консорциума. Да се спрем по-подробно на тяхното описание.

WP 1: Управление на проекта за разработка на софтуер

Това предвижда изпълнението на всички технически, финансови и административни аспекти и комуникация с Европейската комисия.

WP 2: Изискванията на потребителите

Този работен пакет включва:

- Идентифициране на нуждите на хората с РАС по отношение на софтуера чрез изследвания и консултации с крайните потребители и специалистите;
- Отдаване приоритет на различните трудности за разбиране при четене, съобразени с нуждите на аутистите;
- Определяне на лингвистичните параметри при потребители с различни нива на разбиране при четене;
- Детекция възприемането на потребителския интерфейс и конвертираните и същевременно персонализирани документи, генерирани с помощта на софтуера.

WP 3: Структурна сложност на текста

Целта е да се създадат подпрограми на софтуера, които да обработват текста на лексикално и граматическо ниво на входните документи с цел създаване на адаптирани версии. Този процес включва:

- Разработване на синтактичен (граматически) процесор, който ще открива сложните изречения и ще ги заменя с прости;
- Разработване на лексикален (речников) процесор, който ще открива сложните думи и ще ги заменя с по-прости;
- Разработване на подпрограма, която ще позволи на потребителите да преразглеждат своите индивидуални настройки на параметрите по отношение сложността на думите и изреченията.

WP 4: Обработка на семантичната неяснота

Главната цел е да се разработи подсистема на софтуера, която генерира персонализирани документи за крайните потребители. Това предвижда:

- Създаване на подпрограма, която ще сегментира текста на подтопици или теми, ще селектира подходящата илюстрация за визуализация на текста и ще представя интерактивни съдържания и резюмета.

- Генериране на подпрограма за предварителен прочит, която ще позволи на потребителите да преразгледат своите индивидуални настройки на параметрите по отношение на двусмислени думи и изрази за по-лесна контекстуализация на информацията.
- Гаранции, че конвертираните и персонализирани документи отговарят на критериите за достъпност, определени от Инициативата за достъпност на интернет мрежата (*Web Accessibility Initiative – WAI*).

WP 5: Генериране на персонализирани документи

Този работен пакет ще създаде софтуерна подпрограма, която генерира адаптирани и персонализирани документи за крайните потребители. Това ще включва:

- Разработване на процеси за сегментиране на текст в подтеми, поставяне съответните изображения в близост до текста, предоставяне на интерактивни таблици за съдържанието и обобщения;
- Изготвяне на подготвителна сбита информация, която има за цел активиране познанията по съответната тема у крайния потребител за подпомагане на контекстуализацията;
- Гаранции, че конвертираните и персонализирани документи отговарят на критериите за достъпност, определени от *Инициативата за достъпност на уебпространството*.

WP 6: Архитектура и интеграция на системата

Този пакет интегрира работата върху подсистемите за обработка на структурната сложност и кохерентност и предвижда генериране на персонализирани документи във функционалната софтуерна програма. Това ще включва:

- Проектиране и изпълнение на всички необходими функционални нива на програмата;
- Разработване на графичен потребителски интерфейс;
- Осигуряване на гаранции, че цялостната програма отговаря на нуждите на хората с РАС.

WP 7: Тестване и оценяване

Целта е да се оцени ефективността на софтуера при изготвяне на документи и текст за постигане на достъпност при хората с РАС и увеличаване на социалното им приобщаване. Това ще включва:

- Тестване на софтуера с помощта на стандартни количествени методи, сравняване на конвертиран чрез софтуерната програма текст с текст, който е обработен на ръка (на английски, испански и български език);

- Изследване на разбирането при четене у хора с аутизъм в клинична среда (Англия, Испания и България) посредством използване на оригиналните и конвертирани варианти на текстовете;
- Събиране наблюдения на хора, които работят с аутисти (професионалисти и непрофесионалисти), обучени да използват софтуера (в Англия, Испания и България);
- Задълбочени интервюта и групи за наблюдение на хора с аутизъм и техните придружители (в Англия, Испания и България) за получаване на тяхната преценка дали софтуерът спомага за повишаване на тяхната социална интеграция;
- Резултатите от тестването и оценката ще бъдат използвани за подобряване изработването на финалната версия на софтуерната програма.

WP 8: Разпространение

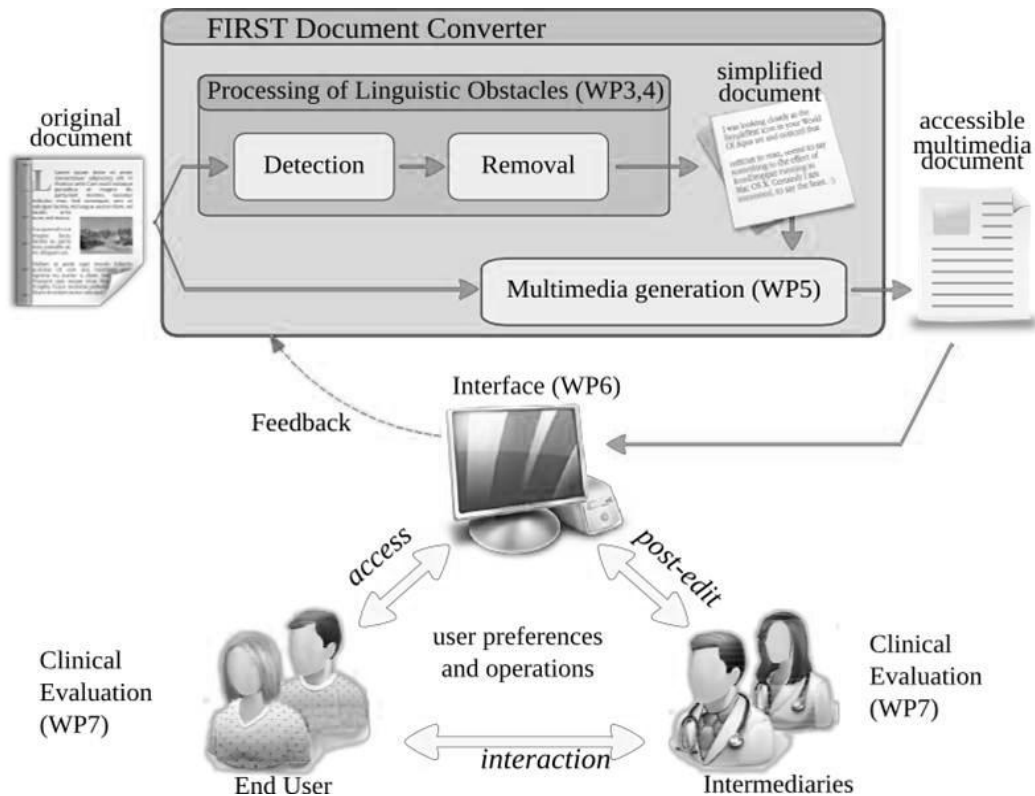
Този работен пакет е свързан с информиране на заинтересованите от проекта и софтуерната програма лица. Това включва:

- Публикуване на информация и рекламни материали за проекта и софтуера, включително изработване на уебсайт, организиране на мейл кореспонденция, контакт с медиите и академични публикации в списания;
- Разпространяване на демонстрационни версии на софтуера пред съответните аудитории;
- Организиране и участие в събития и дейности за популяризиране на проекта и софтуера;
- Участие в „кълъстерни“ дейности за изграждане на сътруднически отношения с други сходни европейски изследователски проекти.

WP 9: Експлоатация

Този работен пакет ще създаде план за комерсиализация на софтуера. Това включва:

- Идентификация на целевите пазари за търговския продукт;
- План за остойностяване и адаптация на софтуерния прототип в търговски продукт;
- План за остойностяване и лицензионно споразумение за търговски абонамент за софтуера;
- Създаване на споразумения между партньорите по проекта относно продължаващата употреба, управление и поддръжка на комерсиализирания софтуер;



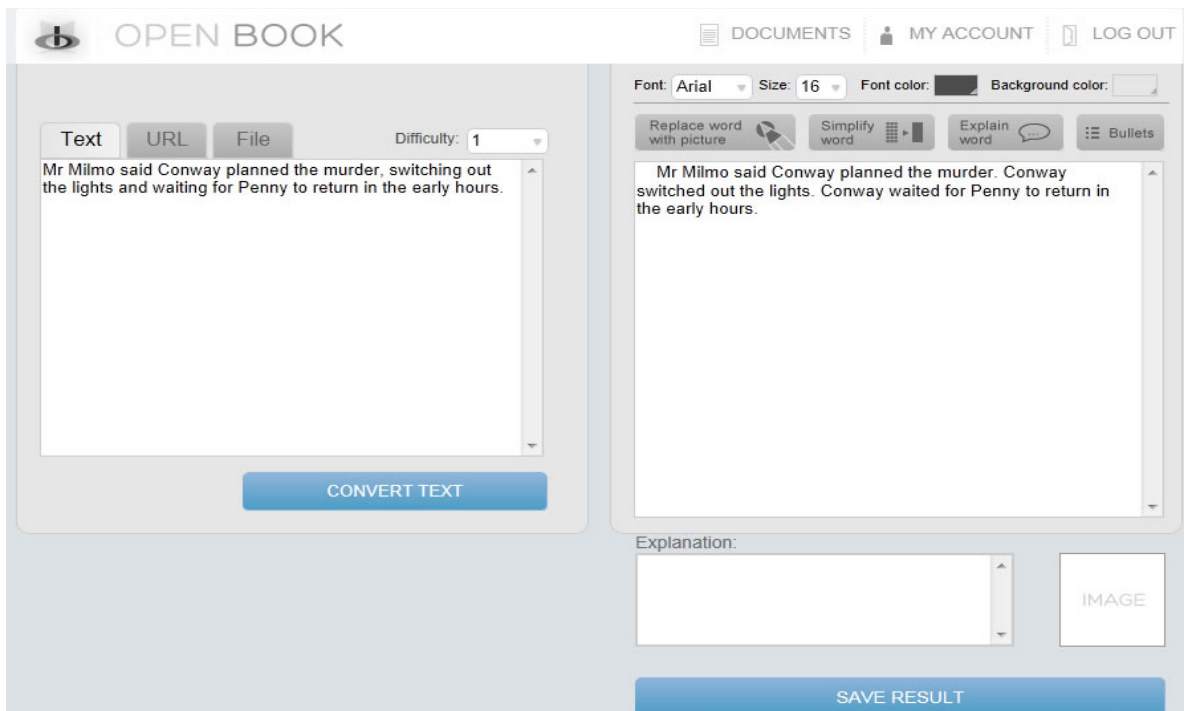
Фиг. 3. Методика за осъществяване обработката от оригиналния текст до достъпния за разбиране мултимедия документ

- Определяне на допълнителните употреби/възможни модификации за софтуера и целеви пазари за него.

Фигура 3 илюстрира методиката, по която ще се осъществява обработката от оригиналния текст до достъпния за разбиране мултимедия документ. Конвертирането на текста при преодоляване на лингвистичните трудности се осъществява чрез детекцията и отстраняването им (WP3,4), което ще се провежда успоредно с генерирането на визуализация чрез илюстрации (WP5). Оценяването на интерфейса (WP6) е включено в интерактивната интервенция на крайните потребители и клиничните партньори (WP7), които тестват ефективността на софтуера при изготвяне на документи и текст в съответствие с нуждите и предпочитанията на целевата група.

9. Участници в процедурата за тестване на софтуера

Процедурата за тестване на софтуера предвижда участието на 300 души с високо функциониращ аутизъм, сред които деца на възраст 12 – 18 г. и възрастни на над 18 г. с коефициент на интелигентност над 70), които ще оценят полезността му. Разпределението по състав и държави е следното:



Фиг. 4. Интерфейс на прототипа на *Open Book text simplification tool*

- 100 възрастни (над 18 г.) – в Англия;
- 50 деца (на възраст между 12 и 18 г.) и 50 възрастни (над 18 г.) – в Испания;
- 100 деца (на възраст между 12 и 18 г.) – в България.

Тестовите за разбиране при четене са съобразени със спецификата на различните области на познание – художествена, медицинска, юридическа, математическа, информатична, философска, историческа литература. Участниците в тях ще четат документи в оригинален и адаптиран формат и ще отговарят на тестови въпроси с няколко възможности за отговор. Крайните резултати ще определят развитието при изработване на софтуера.

10. Прототипът на софтуера *Open Book* вече е достъпен в интернет мрежата

Работният прототип на *Open Book text conversion tool* е създаден и може да се види онлайн. Трябва да се предвидят чести прекъсвания на достъпа за ползване – за момента само на английски език – поради постоянната работа по интерфейса и добавяне на новите функционалности. Софтуерът не е в съвсем адаптиран вид и предлага минимална част от предвидените в окончателната версия функции. На фиг. 1 се вижда, че лявото пространство на интерфейса предоставя три начина за въвеждане на текста – чрез директно поставяне, селекция на лик или файлов документ. Съществува възможност за избор на ниво при конвертиране на текста, което всеки потребител сам може да дефини-

ра в процес на четене. Конвертираната версия на текста се афишира в дясното поле на интерфейса, където потребителят може да изрази своите предпочитания за шрифта, размера и цвета на текста и фона. Добавени са опции за замяна на думата с илюстрация и тълкуване на дума, както и разполагане на текста с помощта на отметки, които се афишират в предвидените за обяснение полета. Важна е функцията за съхраняване на резултата, в случай че потребителят реши да ползва текста отново. От пръв поглед *Open Book* напомня донякъде на Гугъл преводач (Google Translate) за хора с РАС, но вместо да превежда от един език на друг, инструментът адаптира текста на даден език в конвертирана версия на същия този език. Най-просто казано, софтуерът замества дългите думи и термини с по-кратки и ясни техни варианти, променя сложните изречения на няколко кратки фрази, заменя метафори и изрази с фигуративно значение с думи с буквално значение, предлага лични имена вместо местоимения, дава дефиниции на сложните технически думи, термини и понятия. Адаптираният текст ще улеснява потребителите с резюме на текста, визуализации и план за ориентация и навигация в документа.

11. Заключение: потенциал на софтуера The Open Book

Готовият софтуер The Open Book, разработван по проекта FIRST, е предназначен първоначално за улесняване на хората с РАС при разбиране на писмени документи и текстове с цел повишаване качеството им на живот и социална интеграция. Софтуерът ще асистира специалистите и семействата за по-ефективно подпомагане на хората с РАС. Потенциалът на проекта би могъл да се разгърне и ориентира за употреба от хора с афазия и чуждоезиково обучение.

Литература

- Янакиев Ю.** (2012) Психологически теории и актуални научни перспективи в полза на разбирането при четене у хора с разстройства от аутистичния спектър // *Педагогическото образование – кариерно развитие и работоспособност*, гр. Бургас.
- Янакиев Ю., Янева, В.** (2012а) Разбиране на конвенционалната метафора при деца с нарушения от аутистичния спектър. В: *Образование и технологии – Годишно научно-методическо списание*, бр. 3/2012, гр. Бургас, ISSN 1314-1791.
- Янакиев Ю., Янева, В.** (2012б) Психолингвистични аспекти на разбирането при четене у деца с разстройства от аутистичния спектър: интерпретация на местоимения и фигуративна реч. В: *Образование и технологии – Годишно научно-методическо списание*, бр. 3/2012, гр. Бургас, ISSN 1314-1791.
- Newschaffer, C, Croen, Daniels et al. (2007). „The epidemiology of autism spectrum disorders“. *Annual Review of Public Health* 28: 1 – 24.

БЪЛГАРСКИЯТ МУЗИКАЛЕН ФОЛКЛОР И ОБУЧЕНИЕТО ПО МУЗИКА В СЪВРЕМЕННОТО ОБЩООБРАЗОВАТЕЛНО УЧИЛИЩЕ

Гл. ас. д-р Яна Янкова

BULGARIAN FOLK MUSIC AND GENERAL MUSIC
IN MODERN PUBLIC SCHOOL

Yana Yankova, PhD, Assoc. Prof.

This work researches the special cases in pedagogy when it incorporates folklore examples in music education in Bulgarian schools. The content is focused around the following highlights: Children's participation in traditional Bulgarian rituals and traditions; Historical overview of pedagogical experience in general music; Bulgarian folk music in modern music education curriculum; Advantages of using information technology in presenting national folklore in modern schools. This study addresses not only music teachers in Bulgarian communities in foreign countries but also everyone who has interest in studying and distributing the Bulgarian musical folklore heritage.

Важен фактор за съхраняването на българското фолклорно наследство, както и за възпитанието на поколенията в духа на националното ни богатство и достойнство е познаването на българските фолклорни традиции, празници и обичаи, овладяването на историческия опит, мъдростта и красотата на народното творчество.

Не малка част от българското словесно и музикално творчество е посветена на децата – приказки, легенди, песни, танци, участие в календарната обредност и др. Българският фолклорист М. Букорещлиев определя детското народно творчество като „многолико и разнообразно“. „У децата е характерна склонността към творчество и импровизация във всички видове изкуства. Тяхната фантазия, остроумие, находчивост, откровеност, непосредственост, директност са дали отражение върху художествените образи, пресъздадени във всички области на изкуството. Формите са стегнати, мелодиите – ярки, стъпките и движенията – прости, изчистени от излишества и орнаменти.“ (Букорещлиев: 1986, с. 50) Същевременно към детския фолклор следва да отнасяме „не само всички онези неща, които се изпълняват непосредствено от деца, но и песните и забавленията, които са предназначени за тях, но се изпълняват от възрастните“ (Букорещлиев: 1986,

с. 17). Авторът класифицира детския музикален фолклор в три раздела, всеки от които има специфична комуникативна, възпитателна и социализираща функция:

1. Песни за деца, но изпълнявани от възрастни – приспивалки, залъгалки, „дундуркане“.
2. Песни за деца, изпълнявани от деца – броеници, песни за растителния и животински свят, песни и игри за забавления.
3. Песни, свързани с участието на детето в календарните обреди и обичаи.

Централно място в т. нар. „детски фолклор“ заемат песните от втория раздел – песни за деца, изпълнявани от деца. Те се отличават със своята достъпност благодарение на ясната си метроритмична структура, кратка музикална форма, опростени музикално-изразни средства, лесно запомняща се мелодия.

Голямо богатство за българското фолклорно наследство представляват песните и игрите, свързани с участието на децата в календарната обредност – важна част от традиционната ни култура. Проследявайки обичаите в народния празничен календар, установяваме, че в голямата част от тях децата взимат непосредствено участие – коледуване, сурвакане, ладуване, мартеници, лазаруване, кукерски игри, пеперуда и др. (*Букорещлиев: 1986, с. 84 – 85*) Твърде голям е броят на празниците и обредите, свързани с децата – можем да споменем още Тодоровден, Благовец, Гергьовден, както и онези игри и забави, които носят белезите на типичния детски фолклор.

Аналитичен и задълбочен преглед на участието и значението на фолклора в учебните програми по музика от началото на ХХ век до наши дни представя М. Борисова в „Децата и фолклорът“. Тя се опира на вижданията на множество фолклористи и музикални педагози и анализира последователно музикалнообразователните практики в българското училище, а също и голям брой учебни пособия, помагала и сборници с народни песни за деца в различна възраст. Според Борисова „просветителската народностна идея след Освобождението се разгръща и постепенно прераства в научнообосновани концепции за музикално възпитание на основата на музикалния фолклор, за да намери място в съвременните идеи и парадигми. На тази основа се издават пособия, помагала, сборници, които акцентират върху различни възможности за приложението на българския фолклор в музикалното обучение и възпитание на децата от различни възрастови групи“ (*Борисова: 2010, с. 49*). М. Борисова аргументирано защитава виждането си, че това не е достатъчно за формирането на положителното отно-

шение на децата към българския музикален фолклор. „Отношението на децата към музикалния фолклор се определя преди всичко от посоката на техните музикални интереси и от мястото на фолклора в тяхната ценностна система“. (Борисова: 2010, с. 25) Факторите, които влияят върху формирането на музикалните интереси, М. Борисова разглежда на две равнища: на макроравнище, при което „първостепенна роля изпълняват социалните фактори и характерът на съвременната музикалноинтонационна реалност: традиции, културна среда, медии. На микроравнище въздействие... оказват: семейството със съответното отношение и предпочитания към музикалното изкуство; малките неформални групи, в които... се демонстрира определен вкус спрямо музикалното изкуство...; училището и педагогическите фактори (личността на учителя, процесът на педагогическо взаимодействие, взаимоотношенията в класния колектив и неговото влияние върху интересите на личността)“ (Борисова: 2010, с. 25 – 26). В този смисъл „в новите педагогически реалности и социокултурни условия е възможно фолклорът да се опознае само чрез съвременни ефективни средства и от добре подготвени преподаватели, които са наясно, че развитието на музикалните интереси на децата не е лесно управляем процес“ (Борисова: 2010, с. 57).

Запазването на народната мъдрост и традиции се осъществява чрез предаването им от поколение на поколение. Условието в днешното информационно общество обаче в много отношения ни отдалечават от фолклорните извори на историческо знание, народопсихология и битова обредност. Средствата за масово разпространение на информация невинаги споделят тези виждания и преследват комерсиални цели, отдалечавачи ги още повече от българското традиционно изкуство. В контекста на съвременната интонационна и информационна среда „обучението по музика в съвременното общообразователно училище се явява една от малкото възможности учениците да се запознаят с повече образци от българския музикален фолклор, да насочат интересите им към духовните традиции и да се развият музикалните им способности чрез използване на интонационното и метроритмично богатство на българската народна музика“ (Борисова: 2010, с. 40). Учителят в съвременното българско общообразователно училище е изправен пред особено значимо предизвикателство – да представи богатството и красотата на българския музикален фолклор така убедително и внушително, че да допринесе за запазване на самобитността на музикалната ни култура, на националното самосъзнание и самочувствие на сегашните и идните поколения българи. Формиране-

то на познания и отношение към националното ни традиционно изкуство е в пряка зависимост от подготовката на учителя по музика. Именно учителят е този, който е призван да построи мост между миналото, настоящето и бъдещето, по който да преведе успешно своите ученици. Той трябва да е в състояние да им разкрие света на българския музикален фолклор, неговото богатство, традиция и душевност така, че те да го обикнат и да се чувстват горди от своята културна принадлежност.

Прогресивното развитие на идеята за присъствието на фолклора в музикалното обучение и възпитание извоюва подобаващо място в съвременните учебници и учебни помагала по предмета „Музика“ в общообразователното училище. В сегашното поколение учебници по музика фолклорът присъства с цялото си жанрово, тематично и метроритмично разнообразие, така че да бъде достъпен и близък до детското възприятие.

Действащите алтернативни учебници по музика в началния етап на СОУ са на авторските колективи:

- Г. Калоферова, В. Сотирова, Р. Драганова – Издателство „Просвета“;
- П. Минчева, П. Пехливанова, С. Христова – Издателство „Просвета“;
- Г. Гайтанджиев, М. Попова, П. Младенова – Издателство „Булвест 2000“.

Всички те отразяват Държавните образователни изисквания от 2000 г., които регламентират учебното съдържанието по музика за всеки от класовете и очакваните резултати в края на всеки етап. По отношение на опознаването и овладяването на българския музикален фолклор в края на началния етап от учениците се очаква: „Да пее с целия текст пет песни по свой избор от училищния репертоар; Да разпознава четири, определени от учителя, инструментални творби от училищния репертоар; Да импровизира ритмичен съпровод; Да разпознава по тембър и външен вид музикалните инструменти; Да разпознава метрума и размера на музика в 2/4, 3/4, 4/4, 5/8, 7/8, 9/8; Да знае обредно-обичайната същност на най-популярни фолклорно-музикални примери; Да играе право хоро и ръченица; да импровизира танцови движения върху характерна танцова музика; Да разпознава право хоро и ръченица по типична музика; Да изразява и аргументира свое мнение за местата, където би звучала най-естествено определена музика от различни типове и жанрове.“ (3)

По-надолу е представен подходът за опознаване на българския музикален фолклор и традиции в обучението по музика в I – IV клас на един от авторските колективи – Г. Калоферова, В. Сотирова, Р. Драганова. Обучението в тази посока в първи клас се осъществява чрез: изпълнение на народни песни в малък тонов обем, лесно запомняща се мелодия и кратък текст; слушане на народни песни и инструментални мелодии, с които се обогатява слуховият опит на първокласниците по отношение на интонационните и метроритмичните особености на българския фолклор; изучаване на танцови движения и стъпки на право хоро и ръченица; запознаване с някои от народните инструменти – гайда, кавал, тъпан; разграничаване на народен и симфоничен оркестър; запознаване с най-трайно навлезлите в нашия бит фолклорни обреди – коледуване, сурвакане, лазаруване и др.

Предвид силното взаимодействие между социални и музикални процеси в съвременното общество необходимо е от най-ранна възраст вниманието на учениците да се обръща към връзката между различните форми на функционирането на музиката. В първи клас могат да се използват само леки и достъпни теми, чрез които да се провокира разговор, в който децата да споделят личния си опит от контактите си с народната музика – на живо или чрез електронните медии, да разкажат кога, къде и по какъв повод са виждали да се играят народни танци. Дори е възможно да могат да изпълняват основните танцови движения (Калоферова: 2002).

Във втори клас се развиват и задълбочават знанията за фолклора, получени в първи клас, на базата на сравнения и анализ на музикални образци паралелно с овладяване на трайни музикално-изпълнителски навици. Въвежданите понятия са логично и систематично подготвяни и илюстрирани с „жива“ музика и вплетени в многобройни дейности в течение на цялата учебна година. Това дава възможност, от една страна, осъзнаването им да бъде подкрепено от практическо отработване, а от друга страна, е повод за текущ преговор и затвърждаване (Калоферова: 2003).

Обучението по музика в трети клас е насочено към разпознаване и танцуване на право хоро и ръченица; разпознаване звучността на народен и духов оркестър, запознаване с тамбурата и гъдулката и разпознаване на изучаваните музикални инструменти по външен вид и тембър; затвърждаване на представата за неравномерна двувременна пулсация и осъзнаването ѝ като характерна за пайдушкото хоро; да познават най-общо съдържанието и символиката на обичаите и знаят свързаните с тях народни песни; съставяне на колекция от народни

песни и дискусия за присъствието на изучаваните жанрове във всекидневието и програмите на електронните медии (*Калоферова: 2004*). Специфичен акцент на музикално-възпитателната работа е провокирането на коментар за народните традиции и обичаи в преки наблюдения или чрез отразяването им в медиите, формиране на отношение на толерантност към фолклорните традиции на етническите групи в България.

Знанията за музикалния фолклор в *четвърти клас* имат за цел да обобщят натрупаните до момента понятия във връзка със спецификата на музикалното изкуство като цяло и в частност с фолклора. Спазва се принципът новите понятия да се осмислят на досегашното познание, да бъдат достъпни и интересни. Отправните точки са свързани с определяне на различни видове метрична пулсация в позната песен с помощта на графични и двигателни средства; съставяне на колекция от народни песни, на които може да се танцува право хоро; разпознаване по външен вид и тембър на изучаваните народни инструменти и определяне на тяхната принадлежност; разпознаване звучността на оркестър от народни инструменти, духов и симфоничен оркестър; откриване на неравномерната пулсация на три и разпознаване на ръчаницата; откриване на неравномерната пулсация на четири и разпознаване на дайчово хоро; съчиняване на ритмичен съпровод към народна песен; обобщаване на знанията за празниците, обичаите и обредите, свързани с народния календар (*Калоферова: 2005*).

Така изложеното съдържание, свързано с музикалния фолклор, може да се систематизира в няколко направления:

- запознаване с интонационното и метроритмично разнообразие на българската народна музика чрез произведенията за възприемане;
- изпълнение на народни песни;
- фолклорни музикални инструменти и ансамбли;
- български народни танци;
- календарно-обредни обичаи.

Преминавайки през този четиригодишен период на обучение по музика, учениците придобиват не само гореизброените теоретични знания за българския фолклор, но се очаква да изградят обща представа за богатото му разнообразие и очарователност. В тази връзка М. Борисова прави следните по-важни обобщения:

- „Много от елементите на музикалната изразност като темпо, динамика, различие, еднаквост, подобие и др. се осъзнават на основата на фолклорни образци...

- Импровизационно-творческите задачи включват изпробване на ритмичен съпровод към много от поместените народни песни, както и съчиняване на мелодия по зададен фолклорен поетичен текст.
- Поместените фолклорни примери в неравноделни метруми изграждат представи основно за двуделен петвременен – жанра на пайдушкото хоро, триделен седемвременен – жанра на ръченицата, четириделен деветвременен – жанра на дайчовото хоро.
- В процеса на усвояването на елементи от празничната обичайно-обредна система като основни педагогически средства се очертават беседата, разказът, коментарите върху илюстрациите и върху медийното отразяване на празниците.
- В произведенията за слушане са включени автентични образци, както и примери от модернизирания фолклор, каквито са обработките на народни песни“ (Борисова: 2010, с. 91 – 93).

Изложеният дотук аналитичен преглед дава основание за твърдението, че в съвременните учебници и учебни програми са заложили достатъчно знания и музикални примери за опознаването на българския музикален фолклор. Забелязва се тенденция към увеличаване на обема на народните песни и мелодии в народен дух. Извършва се и по-задълбочено запознаване с някои характерни метроритмични и ладотонални особености на народната музика, с нейните диалектни особености, с българския народен инструментариум и танци. Но дали всичко това е достатъчно, за да привлече вниманието и интереса на съвременните ученици от 1 до 4 клас? Дали реално се постигат добри резултати? Заложеното учебно съдържание кореспондира ли с новите образователни условия, в които учат и се развиват днешните ученици, които са част от съвременното информационно общество?

В съвременната интонационна среда българският музикален фолклор присъства като модернизирано културно явление, трансформирано под въздействието на естетическите предпочитания на масовата публика. Избледнелите в резултат на историческото развитие на фолклора утилитарни функции отстъпват място на развлекателните. Откъсването от старите смислови корени, охудожествяването и осъвременяването на музикално-фолклорните образци много често водят до поражения върху познанията за фолклора и върху изразните средства, специфични за фолклорното изкуство. За съжаление празникът, обичаят или събитието, трансформирани в медиен формат, плащат цената на доста съществени деформации. „Формираните от масмедииите не-

пълни и неточни представи за музикалния ни фолклор създават зле информирана аудитория“ (Пейчева: 1996, с. 30). „Етикетът „фолк“ се прикачва на съвременни музикални явления, отдалечени на светлинни години от същността на наследения от векове български музикален фолклор“ (Пейчева: 1996, с. 32). Обикновено представянето на обичаите в медиен формат е силно компресирано и откъснато от цялостния контекст на празника, в много случаи е лишено от музикално-езиковото богатство на националния ни фолклор.

Поради обстоятелството, че за по-голямата част от обучаваните тук, в училище, е първата им среща с образци на националния ни фолклор, тяхното представяне има много силно образователно и възпитателно въздействие върху младите хора. Анализът на съдържанието на учебниците по музика от 1 до 4 клас показва, че заложеният материал, въпреки че не е малко, не е представен по достатъчно интересен и привлекателен начин за децата. Предложените изображения са твърде малко и не разкриват разнообразието в музикалния ни фолклор. Освен това произведенията за слушане и пеене, представени само като звукови записи, не предизвикват особен интерес у учениците, които нямат достатъчен обем от музикално-слухови представи, а това силно възпрепятства възприемането и осмислянето на музикалната творба. Не на последно място могат да се поставят и затрудненията в работата на учителя, произтичащи от недостатъчната му специализирана музикална подготовка.

Тези обобщения и изводи провокират търсене на пътища и средства в педагогическата работа, които да помогнат за опознаването и популяризирането на българския музикален фолклор сред учениците. Променените образователни условия поставят учителя по музика пред необходимостта да търси индивидуални решения за онагледяване на изучаваното музикално явление съобразно своята гледна точка, професионален опит, информационна култура и компетентности. За да може да отговори на съвременните предизвикателства и да осъществява музикалното възпитание по адекватен на програмните изисквания начин, учителят се нуждае от повече и по-разнообразна информация, която да разкрие различни страни на българския музикален фолклор. С тази задача педагогът трябва да се справя сам, съобразно обективните и субективните образователни условия.

Подобни педагогически задачи биха могли успешно да се решат с разработването на електронни образователни ресурси за обучението по музика, чрез събиране и систематизиране на текстове, снимки и видеоматериал по отделните компоненти в учебното съдържание за

всеки клас – *Фолклорни произведения за възприемане, Народни песни за изпълнение, Народни танци, Фолклорни музикални инструменти, Народни обичаи*. Умелото съчетаване на текстовата информация със снимков материал и видеоклипове би допринесло за по-доброто и атрактивно представяне на българските традиционни празници и обичаи, фолклорните музикални инструменти, народните песни и танци, за изграждането на цялостни представи за богатството и спецификата на българския музикален фолклор.

Представянето на музикалните примери от учебното съдържание (песни за изпълнение и произведения за възприемане) с видеоклипове обогатява и затвърждава музикалните представи, понятия и знания на учениците за националния фолклор. Съчетавайки музиката с изображения, видеоклипът помага на учителя едновременно да обучава, възпитава и въздейства естетически и емоционално на учениците. Гледайки, те неусетно получават много нова информация в достъпен вид, която подпомага цялостното възприемане и осмисляне на българския фолклор. Най-големите общности за споделяне на видеоклипове YouTube и VBOX7 предлагат изобилие от видеозаписи в различни жанрове, но и с различно качество. По ключова дума (заглавие на произведение, име на изпълнител и др.) е възможно да се достигне до списък от клипове по интересувашата ни тема. При избора на подходящи видеопримери трябва да се има предвид доколко те отговарят на дидактическите цели, а също и на определени художествени и естетически критерии.

Учителят по музика не може да спре интензивно протичащите процеси на глобализация и информатизация в съвременните общества, нито може да изолира своите ученици от разнообразния и в много случаи привлекателен виртуален свят, но би могъл чрез педагогическите си умения и компетентности да бъде умел посредник между забикалящата ги интонационна среда и истинските ценности на българското фолклорно богатство. Познаването на фолклорните традиции, музикални стилове, жанрове и характерни изпълнителски практики е предпоставка за предаването и съхраняването на националните традиции, а оттам и за запазването на националното самосъзнание на българските деца.

Литература

- Борисова, М.** Децата и фолклорът. Пловдив, 2010. ISBN 978-954-9449-32-7.
- Букорещлиев, М.** Български детски песенен фолклор. С., Музика, 1986.
- Държавни образователни изисквания,** Наредба № 2 от 18.05.2000. ДВ, бр. 48, 13.06.2000.
- Калоферова Г. и др.** Музика за първи клас, Книга за учителя по музика за първи клас. С., Просвета, 2002. ISBN 954-01-1333-4.
- Калоферова Г. и др.** Музика за втори клас, Книга за учителя по музика за втори клас. С., Просвета, 2003. ISBN 954-01-1413-6.
- Калоферова Г. и др.** Музика за трети клас, Книга за учителя по музика за трети клас. С., Просвета, 2004. ISBN 954-01-1566-3.
- Калоферова Г. и др.** Музика за четвърти клас, Книга за учителя по музика за четвърти клас. С., Просвета, 2005. ISBN 954-01-1731-3.
- Пейчева, Л.** Медийната смърт – живот за българския музикален фолклор. В: Български фолклор, кн. 5 – 6, 1996. ISSN 03239861.

ТЕХНОЛОГИЧЕН МОДЕЛ ЗА ПРИЛОЖЕНИЕ НА ЗНАКОВО-СИМВОЛИЧНИТЕ ПОСРЕДНИЦИ ЗА ОРИЕНТИРАНЕ В ПРОСТРАНСТВОТО ПРИ 5 – 7-ГОДИШНИТЕ ДЕЦА

Гл. ас. Вили Янчева

TECHNOLOGICAL MODEL FOR APPLICATION OF CHARACTER-SYMBOLIC
MEDIATORS FOR SPACE ORIENTATION IN CHILDREN AGED 5 – 7

Vili Yancheva, PhD, Assist. Prof.

The article discusses the application of various anthrop-technological mediators like coding, schematization, illustrative modeling, for development of space concepts in preschool age children. The psychological and pedagogical reasons for their introduction are analyzed. Each of the mediators is interpreted from the position of its character nature and the options for its application in children activity. A Technological model for application of anthrop-technological mediators in development of space concepts is also proposed.

При интерпретацията на концепта пространство Е. Касирер очертава три вида преживяване на пространството: органично, перцептивно и символично. Първите две от които се свързват с непосредственото обитаване и действие в пространството, а последното е абстрактната представа на човек за него. Доколкото предмет на настоящата статия е ориентиране на детето в пространството, ще ограничим неговата интерпретация в нашето изложение само до неговото органично и перцептивно преживяване от детето и ориентиране в реално, относително пространство (Головко, 2006: 24).

Реалното пространство е средата, в която субектът е редоположен с други елементи – явления и обекти, които са в непрекъсната взаимовръзка и при състояние на промяна на взаимоотношенията между тях. Тази динамичност на пространствената структура изгражда и усещането за пространство, което според Ж. Пиаже започва от раждането, развива се с развитието на перцепцията, моторната активност и овладяването на символичната функция.

В този контекст пространството може да бъде разглеждано като структура, в която нещата, които са поместени в него, имат своето място и положение. Доколкото мястото е безотносително към другите

неща, то положението, като свойство на мястото, е относително и то не само спрямо обектите във вещния свят, но и спрямо намиращите се в даденото пространство субекти.

При разглеждането на пространството в психолого-педагогически план се поставят най-често въпроси за:

- структурата на пространството;
- определяне на обема от пространствени представи;
- структура на пространствените представи;
- системен механизъм за ориентиране в пространството.

Когато говорим за ориентиране в пространството, особено при деца до 7 години, трябва ясно да се разграничи психологическо от математическо пространство, за което настоява и В. Щерн. Говорим не за тяхното противопоставяне, а разграничаване и определяне кои характеристики, свойства, елементи, типове математически пространства са достъпни за непосредствено възприятие и осъзнаване от децата до седем години. Доколкото математическите пространства могат да бъдат дефинирани като n -мерни, то достъпни за непосредствено възприятие са едномерно, двумерно и тримерно пространства представяни чрез права, равнина и средата, която обитаваме. Именно достъпността на тяхното възприемане е основание за определянето им като психологически, а водещ фактор, диференциращ пространствените представи у познаващия субект, са различните пространствени трансформации, свързани с движение.

В средата около нас и около детето могат да бъдат открити много и различни стимули. Възниква въпросът как детето да открие онези от тях, които са носители на информация за пространството?

Разглеждайки пространството като „вместилище на нещата“ (Демокрит, Нютон), където материалните обекти си взаимодействат (Аристотел, Лайбниц, Айнщайн), се очертават два разграничителни пункта при интерпретация на пространството:

Първо – наличието на обекти, структуриращи пространството, на които се приписват различни свойства.

Второ – взаимодействие, свързано с различни форми на движение, премествания, преобразувания, координация на различни перспективи, дълбочина на пространството, отдалеченост.

Ако разгледаме свойствата, които могат да опишат обектите, ще установим, че една част от тях са безотносителни към познаването на пространство от детето, но друга част са относителни. Към последните отнасяме *форма*, *размер* на обекта и *положението* на място, което

той заема като част от пространството. „Положението не е място, няма величина, то е свойство на мястото“ (Головко, 2006: 27).

Движението може да се разглежда като изходна предпоставка за локализацията на обектите. Т. Бауер (1985) подчертава, че движението сякаш отделя предмета от фона. При изследване на пространствените представи в онтогенезиса е установено, че бебетата могат с по-голяма степен на успешност да откриват предмет в пространството, когато той се движи пред тях. Движението намира израз, от една страна, в преместванията, извършвани от детето, свързани с локомоция (придвижване в пространството), с движенията на други обекти, а от друга страна, може да бъде свързано с хващане и развитие на предметни действия при детето.

След третия месец при възприемането на пространството особена роля заема звукът и така пространствената представа се изгражда при синтез на постъпила информация от различни анализатори: зрителен, слухов, двигателен, обонятелен, които се включват в системния механизъм за ориентиране. След овладяването на речта от детето и тя се включва в този механизъм за ориентиране в пространството.

Познанието за реално пространство предполага:

- локализиране на стимула или обекта;
- определяне на неговото местоположение в два аспекта – отдалеченост и положение;
- координиране на различни перспективи и определяне местоположението на обект от различни гледни точки и при различни премествания;
- обозначаване на откритото местоположение.

На психично равнище познанието за пространство се отразява като когнитивна карта. Това е субективната представа за пространствената организация на външния свят по подобие на когнитивната схема, която отразява познание за отделен обект. У. Найсер (1981) въвежда термина „ориентировъчна схема“ като синоним на когнитивна карта и допуска, че трябва да бъдат различавани различни нейни равнища – на града, на района и т.н.

Б. М. Величковски, И. В. Блинникова, Е. А. Лапин изказват съмнение, че всяко пространствено познание се отразява на психично равнище като когнитивна карта, а по-скоро „като влизаци едно в друго ментални пространства“ (Величковский, 1986: 108). Всяко ментално пространство може да бъде образувано от всеки осмислен контекст. За ролята на контекста говори и У. Найсер, позовавайки се на

М. Мински и Е. Гофман и въведеното от тях понятие „рамка“ (frame) (цит. по Найсер, 1981).

Разгледана в този контекст, пространствената представа е зависима не само от обектите, структуриращи материалния свят и случващите се в него движения, но и от контекста, в който се формира значението на конкретната представа. Съотнасяйки пространствената представа с контекста, можем да диференцираме два различни типа представи: първите, отразяващи пространствени отношения между статични обекти и други отразяващи пространствени отношения между динамични обекти (променящи се в резултат на различни движения). Така можем да говорим за карта, отразяваща пространствените зависимости между обектите в статично състояние и карта на пътя (маршрут на пътя) при различни премествания.

Тези два типа пространствени представи пораждат различни по своя характер затруднения при децата, които са свързани с:

- диференциране на посоки най-често в хоризонтално направление (ляво–дясно) при различни точки на отчет, които изискват и координиране на различни перспективи в тримерно пространство;
- определяне на разположението на обекти, чието местоположение не съвпада с мислените оси на тримерността, чийто център е детето;
- определяне на отдалеченост на два или повече обекта, които не са разположени на една линия с детето;
- ориентиране в двумерно пространство;
- пренос на ориентирането от реална в символично представена среда и обратно.

Преодоляването на възникващите затруднения е основополагащо при разработването на технологичните инварианти за формирането и развитието на съответните представи и определянето на онези антропо-технологични посредници, които снемат напрежението, възникващо при познаването на реалното и двумерно пространство от децата.

Проблемът с приложението на посредници-медиатори в образователната среда често се припознава само като антропоцентричен и не толкова като антропо-технологичен. Тези два аспекта не трябва да бъдат противопоставяни, нито да бъдат митологизирани посредниците. Те трябва да бъдат познавани и да бъдат интерпретирани от позиция на тяхната знакова същност, в чиято рамка да бъдат изградени технологичните модели (Янчева, 2012а, 2012б).

Посредникът е „културно достойствие, културна същност, който може да бъде материален, идеален/идеализиран или субектен субстрат стоящ между наличното у субекта и постижимото „друго“ съществуващо под идеална форма (културно зададена), който извежда субекта над равнището на субективността му и го тласка към трансцендиращата субектност“ (Янчева, 2012в: 93). Посредникът осъществява връзка и взаимопреход между две смислови пространства – налично и постижимо друго за субекта. Той разкрива културната норма чрез значението, към което насочва.

Посредникът може да бъде интерпретиран в онтологичен план като възможност за снемане на непосредственото и откриване на същността (Хегел) и в семиотичен план като участващ в знакова операция като обозначаващо. Специфична особеност на семиотичния процес е означаването, чрез което „може да бъде разкрита истинската същност и да се обогати истинската предметност“ (Розин, 2000: 72). Доколкото чрез посредника може да бъде разкривана същност, то неговите познавателни функции са очевидни, но подлежащи на анализ и интерпретация от гледна точка на тяхната технологична приложимост в образователния процес.

В математическата активност на децата могат да бъдат приложени различни посредници, чието типизиране е разгледано в по-ранна разработка (Янчева, 2012б). Част от тях са приложими при развитието на пространствени представи. Пространствените отношения като обект на познаване нямат точен перцептивен образец за разлика от цвета (например), който може по еднозначен начин да бъде представен чрез еталон-образец. В технологичен план конструираните познавателни задачи, приложими в работата с деца, са изпълними на две равнища: на перцептивно и на мисловно. Доколкото последните се въвеждат предимно чрез външни средства, възниква въпросът какви са тези средства, които опосредстват познавателния процес за детето? Как да бъде разширена базата за контрол на детската активност, така че към контрола само на вербална памет да бъдат включени и схеми, чрез които да се задействат механизмите на зрителна и асоциативна памет?

Въвеждането на посредник „дава нови форми на опосредствано овладяване на обектите с предварителна организация на собствения опит“ за детето (Виготски, 1984: 58). Във функцията на такъв Л. Венгер (1986) въвежда нагледното моделиране, което може да бъде разглеждано като форма на опосредстване. Във функционален план нагледните модели могат да се разглеждат като знаци, насочващи вниманието, ускоряващи абстрахирането и в тази си функция (на знаци)

се явяват „съставна част от формирането на понятия“ (Виготски, 1984: 18).

Нагледното моделиране не е константно, то според Л. Венгер се развива и включва няколко аспекта:

1. Разширяване на диапазона на моделираните отношения. Като най-достъпна форма той определя „моделирането на пространствените отношения, защото формата на модела съвпада с отразеното в него съдържание“ (Венгер, 1983: 48);
2. Нарастване на степента на обобщеност и абстрактност на моделираните отношения – първоначално моделите отразяват конкретни случаи, след това те са обобщени и могат да се отнесат към цял клас познавателни задачи (например класификационното дърво като изобразяващо включването в клас) (пак там, 123);
3. Преобразуване на самите модели – следвайки логиката в развитието на знака от модели (знаци), имащи иконичен характер, съхраняващи в този смисъл някакво външно сходство с моделираните обекти към модели от условно-символичен тип (например кръгове на Вен-Ойлер, графики и т.н.).

Нагледното моделиране е процес на означаване на дадена реалност, чийто резултат е самият нагледен модел, т.е. той е резултат от действие, той „обективира действието“ и може да бъде разглеждан като знак. (За Б. Елконин знакът е обективация на действието, а да се „означи“, означава да се намери начин за разгръщане на действието (Елконин, 1987). В този контекст самото действие също съдържа елементи на знаковост и моделиращи функции, но в друга модалност.

В нагледното моделиране са вплътени две страни, съдържателна и процесуална. Първата е свързана със знаковата природа на нагледния модел, а втората отразява природата на нагледното моделиране като проява, реализация на способност, „като основа за развитие на общи умствени способности“ (Венгер, 1986: 9). Ако разглеждаме нагледното моделиране като „специфична форма на опосредствана мисловна дейност в предучилищна възраст“ (пак там, 15), трябва да го разграничим от посредника, който не е форма на познание, а е разглеждан от нас като инструмент за познание. Трябва да уточним, че на определен етап самият посредник е също предмет на овладяване (опознаване), а не изначално даден на познаващия субект. Посредникът осигурява движението, познаването в предметността. Предметността, разбирана като реалност от „изходни предмети“ и „вторични предмети“ (Розин, 2000).

Разглеждайки посредника като форма за обозначаване на реалното пространство, той може да бъде разглеждан като знак (Виготски,

1984), код (Еко, 1993), схема (В. Розин, Г. Щедровицкий, 2000). Най-близко до интерпретативната му същност е схемата, доколкото схемата може да бъде използвана за получаване на знания и чрез тях да се задават различни обекти.

Под схема (гр. *scema*) най-често се разбира външен вид, форма. Тя е близка във функционален план до модела, но не е идентична с него. В. Розин (2000) дава следните характеристики, за нея:

- тя е самостоятелен предмет, който може да съществува като представа или изображение на друг предмет;
- тя не съвпада с модела в съдържателен план, но във функционален може да бъде използвана като модел;
- за схемата е характерна предметността. Самата тя е предмет и представя друг предмет. В този смисъл схемата е предмет на квадрат;
- за разлика от знака, който има универсално значение, схемата е условна и контекстно зависима. Но при определени условия фиксираното чрез нея значение може да се съхрани за дълъг период от време, т.е. извън контекста (реалността), в който тя е въведена. И в този случай схемата може да премине в знак;
- със схемата може да се работи като с реалност, за разлика от знака, който указва реалността.

Изхождайки от дефинираните характеристики можем да обобщим, че схемата може да бъде разбрана в два плана.

Първи – ментален план, като когнитивна схема, която във философската ѝ интерпретация се разглежда като онтологическа и насочваща схема. „Онтологическа“ представлява отделни обект и сфери във взаимовръзка и „насочваща схема, задаваща определена реалност“ (пак там).

Втори план – виртуален, насочен към представяне на атрибутивни характеристики и/ или отделни обекти. Именно в този план схемата функционира в периода на предучилищното детство. А механизмите, чрез които тя започва да действа, са механизмите на заместване и означаване.

Отнесено към предучилищната възраст, заместването най-често се свързва с развитието на игровата дейност при децата и възникващото в нейния контекст функционално заместване. В математическата активност заместването има своя специфика (Янчева, 2012/в) и може да бъде разглеждано като действие, при което се възпроизвежда предметната реалност, конкретен обект, с различни средства, при това се пораждаат отношения на сходство, еднаквост или подобие. Замест-

ването има стимулна функция, то отбелязва наличието на обект(и). Важен момент в хода на действие по заместване е изборът на заместител, чрез който най-често се кодира определена информация.

Кодирането е действие, чрез което информацията за обекта се предава чрез различни знакови системи – кодове, като е възможен преход от една в друга знакова система (невинаги преходът е лесен и изисква специално обучение). Изборът на код е в зависимост от съотношението между знак и обозначававан обект. Кодирането и кодът като посредници имат спомагателни функции, позволяващи извършването на преход от реален в символичен план и обратно. Те участват в процеси на схематизация. В познавателната дейност на децата кодирането и изборът на код се свързват предимно с перцептивните свойства на обектите. Кодирането и кодът сами по себе си имат ограничени възможности за представяне на пространствени зависимости. Те се явяват компоненти от действието схематизация.

Схематизацията в образователна среда може да се разглежда като действие, свързано с ориентиране в реалността – учебна или жизнена, при използването на схема, план, карта, които осигуряват непрекъснат преход между реално и символично. Схематизацията възпроизвежда обектите по отношение на техни смислови елементи, какъвто може да бъде и контурът на обектите. В зависимост от целите схемата може да отразява и различни зависимости и отношения.

При ориентиране в пространството схема е графично изображение на ограничена част от реалното пространство, на обект (или обекти) и взаимоотношенията между тях, което позволява тяхната реконструкция. В схемата е отразено взаимното разположение на обектите (или техни части) – топологични характеристики. Отнесена към образователната среда на предучилищното заведение, схемата е най-често приложима в конструктивната дейност на децата. Съществуват множество разработки от Л. Парамонова, Н. Поддяков, В. Брофман, Т. Делчева, С. Леон Лоренсо и др. които подчертават, че обучението по конструиране трябва да започне със съотнасяне на условното пространство на схемата – чертеж с реалността, а след това да се премине към създаването на конструкция по прост чертеж.

Трябва да бъдат разграничавани схема и план, представящи реално пространство. При плана метричните и топологични съотношения между обектите се запазват – за разлика от схемата, където водещи са топологичните характеристики. В този смисъл върху плана се локализируют обекти, свързани с архитектурни обекти като населени места,

сгради и свързани с тях части при спазване на метричните зависимости между тях.

Всеки един от разгледаните посредници изпълнява различни функции, както и функционира на различно равнище на знаковост, което може да бъде проследено в таблица № 1.

Таблица № 1

Типове посредници при ориентиране в пространството на децата

Типове посредници		Равнище на знаковост	Функции по съдържание и по форма	Компоненти в знаковата ситуация	
Материализиращи действия	Материални посредници			Обозначавано	Обозначаващо
Заместване	заместител	<i>Индекс</i>	индикативна, инструментална	релевантни за ситуацията свойства	всякакви
Кодиране	сензорен еталон-код	<i>Символ</i>	сигнификативна; инструментална; комуникативна	перцептивни свойства на обектите трасиране на път	кодове за перцептивни свойства; стрелки
Схематизация	схема	<i>Индивидуален или колективен символ-знак</i>	сигнификативна; диференцираща; инструментална; регулативна;	структурни връзки и отношения	пространствени схеми; равнинни форми
Измерване	мярка	<i>Знак</i>	диференцираща номинативна децентрираща	отношения на равнище същност-разстояние	отметка; знакови модели; число
Посредническо действие	игрова позиция	<i>Символ</i>	диференцираща; номинативна; децентрираща	Пространствени отношения; Координация на различни перспективи	условно-динамична позиция

Всеки един от предложените посредници има своята специфична технологична проекция при ориентиране в двумерно или тримерно пространство. Ние ще разгледаме по-подробно ориентирането в двумерното пространство при детето, доколкото към този тип познание е насочена една от образователните цели за възрастта 5 – 7 години.

Ориентирането в двумерно пространство има съдържателни, знакови и функционални компоненти, които се реализират в единство при работа по схема, мрежа и лабиринт.

Съдържателните компоненти са свързани с основни пространствени посоки и отношения в двумерно пространство, съотнесими с топологичните и метричните му свойства.

Знаковите компоненти са мрежата, знаци за трасиране (указване посоката на придвижване – стрелка с различна насоченост), знаци за местоположение (най-често се използва точка, но може и друг стилизиран обект), знаци, свързани с допълнителни инструкции при ориентирането в лабиринта или мрежата.

Функционалните компоненти са свързани с извършваните действия по заместване, съотнасяне на двата плана – реален и символичен, кодиране и схематизация.

Модел на процеса на развитие на пространствени представи в двумерно пространство

Подготвителен етап

Цел: Преход от реално към двумерно пространство.

1. Цялостно възприемане на тримерно пространство, представено чрез картина.
2. Разграничаване (откриване) на обектите, поместени в това пространство.
3. Откриване на топологични характеристики, представени чрез обектите в това пространство.
4. Съотнасяне на реално със схематично представено пространство спрямо обектите, поместени в тях (без да се отчитат пространствени зависимости).
5. Заместване на обектите от картинно изображение и пренос на заместителите върху двумерно пространство при отчитане само на топологични свойства.
6. Свободно движение в лабиринти.

Основен етап

Цел: Ориентиране в основните посоки на двумерното пространство и местоположението на обекти в него.

1. Ориентиране в линеен ред – определяне на местоположение на обект в редица, представена чрез пространствена схема.
2. Ориентиране в линеен ред – определяне на местоположение на обект в колона, представена чрез пространствена схема.

3. Схематично записване местоположение на обекти в двумерно пространство – кодиране на местоположение със символи.
4. Определяне местоположението на обект в линеен ред (редица или колона) чрез код за местоположение.
5. Пренос на обекти (до 4 на брой) от едно схематично представено двумерно пространство (мрежа) върху друго такова при съблюдаване на топологични свойства.
6. Съотнасяне на обекти (2 броя) от двумерно пространство със схематично представено двумерно пространство (мрежа) и тяхното разположение в него. Определяне на тяхното положение при отчитане на топологични и метрични свойства.
7. Запознаване със знаци, указващи посока за придвижване (насочена стрелка).
8. Движение в мрежа по указан код чрез стрелки (с постепенно нарастване на стъпките от 4 до 8) в едно направление.
9. Пренос на движението на един обект върху мрежа – трасиране на път в едно направление.
10. Движение в мрежа по указан код чрез стрелки (с постепенно нарастване на стъпките от 4 до 8) с промяна на направлението за движение.
11. Пренос на движението на един обект върху мрежа – трасиране на път с промяна на направлението за движение.
12. Пренос на движението на два и повече обекта върху мрежа – трасиране на път с промяна на направлението за движение.

*Технологична карта за приложение
на знаково-символични посредници*

1. *Заместване* на обекти от картинно изображение (в което има разчертана мрежа – избор на *заместители* (знаци: тип индекс по Пърс), които отразяват някои от перцептивните свойства на заместваните обекти – цвят или форма:
 - съотнасяне на заместител със замества обект и откриване на сходството;
 - пренос на местоположенията на два обекта от образец върху квадратна мрежа, чието местоположение може да се определи чрез посоките „горе – долу“, „ляво – дясно“.
2. Диференциране на колони и редици и разполагане на предмет или знак по указание – *посредник: пространствена схема*:
 - 2.1. откриване на място в редица по поредно място чрез пространствени схема, указваща местоположението;

- 2.2. откриване на място в колона по поредно място чрез пространствени схема, указваща местоположението;
- 2.3. определяне на положението на обект в редица (колона), отразяваща топологичните характеристики на реда;
- 2.4. откриване на място в редица върху квадратна мрежа, без отчитане на позицията в колона – приложение на топологичните отношения в линейния ред;
- 2.5. откриване на място в колона върху квадратна мрежа без отчитане на позицията в редица – приложение на топологичните отношения в линейния ред;
- 2.6. откриване на място в редица и колона (едновременно), върху квадратна мрежа.
3. Кодиране на местоположението на обект в линейния ред – чрез стрелка (ляво – дясно; горе – долу) – *посредник – код*.
4. Кодиране на придвижване в направление, съвпадащо с една от осите в двумерното пространство – *посредник – код*.
5. Кодиране на придвижване с промяна посоката на движение до 90 градуса – *посредник – код*.
6. Кодиране на придвижване с промяна посоката на движение до 180 градуса – *посредник – код*.
7. Придвижване в мрежа по предварително зададен път – *посредник – код*.
8. Съотнасяне на реално представено пространство от картинно изображение със схематично представено такова – откриване на съответстващо – *посредник – схема*.

В образователната среда на предучилищната институция детето попада в познавателни ситуации за ориентиране в схематични изображения при използването на различни схеми. Беше уточнено съдържанието на понятието „схема“ в нашата разработка (без да изключваме другите конотации в неговото функциониране). В схематичното изображение могат да бъдат нарушени принципите на мащаба. Тя е опора в работата по развитие на конструктивните умения на децата и се прилага при конструиране по образец. Конструирането по образец включва: конструиране по обемен образец (въведено от Фрьобел); конструиране по схематично изображение – изображение на контура на детайлите, от които е изградена постройката; конструиране по модел – графично изображение само на цялостния контур, без да се отделят частите.

Н. Поддяков предлага конструиране по условие, тема, замисъл – без наличен образец, а след това и каркасно конструиране – запозна-

ване с частите на постройка, и възможностите за преобразуване на наличната структура и изграждането на различна такава при използването на същите детайли.

Схемата замества и в този смисъл представя обекта. Елементите на схемата са графични знаци, в които е кодирана информация за формата на обекта. Културно-исторически тази форма се определя или съотнася с формата на познати геометрични фигури. Оперирането с геометрични образи се разглежда като елемент от образното мислене и в частност на пространственото такова, а възможността за опериране с тези образи – като критерий за равнището на развитие на това мислене (Якиманска, 1989: 72). Което поставя и въпроса за технологичен модел за опериране с пространствени образи в предучилищна възраст.

Технологичен модел за ориентиране по схема и построяване на пространствен образ

Цел: Развитие на пространственото мислене чрез изграждането на пространствени схеми.

1. Работа по шаблон –нагледна схема (сюжетен и схематичен). В схемата са отразени контурът на целия обект и на съставлящите го части.
 - 1.1. Подреждане на сюжетен обект по шаблон. Детето трябва да съотнесе всеки елемент и да го наложи върху съответстващия елемент от шаблона.
 - 1.2. Подреждане на геометрична фигура по схема (тип чертеж). Схемата задава вида на цялата геометрична фигура и вида на всяка от изграждащите я други фигури.
2. Работа по модел на геометрична фигура. В модела е указан само контурът на крайната фигура, която може да бъде изградена от комбинирането от 2 до 4 елемента.
3. Работа по указание – „мисловна схема“, за дадена геометрична фигура. Системата от упражнения включва два типа задачи, които обозначаваме условно като:
 - 3.1. „безконфликтни“ задачи – реконструкцията на указаната геометрична фигура не е затруднена от операции по завъртане на фигурата под някакъв ъгъл, функциониращата подструктура на пространственото мислене е топологическа.
 - 3.2. „конфликтни“ задачи – реконструкцията на указаната геометрична фигура е затруднена от операции по завъртане на фигурата под някакъв ъгъл, водещата подструктура на

пространственото мислене е топологическа, но присъстват елементи и от метрическа – свързани с ъгъла на завъртане.

Предложените технологични модели отчитат развитието на знаковостта от индекс към символ, знак и тяхната интерпретация по Ч. Пърс.

Литература

- Величковски, Б. М., И. В. Блинникова, Е. А. Лапин.** Представление реального и воображаемого пространства. // *Вопр. психологии*, 1986, № 2, 103 – 112.
- Венгер, Л.** Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания. М., Педагогика, 1986.
- Венгер, Л.** Овладение опосредованным решением познавательных задач и развитие когнитивных способностей ребенка, *Вопр. психологии*, 1983, № 2, 43 – 50.
- Головко, Н.** Философские вопросы научных представлений о пространстве и времени. Концептуальное пространство – время и реальность. Новосибирск, 2006.
- Еко, У.** Семиотика и философия на езика. С., 1993.
- Елкониин, Б.** Знак как предметное действие. *Ергономика*, М., 1987, №27.
- Найсер, У.** Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии. М., 1981.
- Розин, В.** Семиотические исследования. (знак, схема, знание, семиотический организм, феномен человека). Москва.2000.
- Якиманская, И.** Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся. М., Просвещение, 1989.
- Янчева, В.** Посредничество в контекста на предучилищното образование. CD-ROM. В: Юбилейна международна университетска конференция „130 години предучилищно образование“. В. Търново, 2012/а. ISBN 978-954-524-842-9, с. 382 – 387.
- Янчева, В.** Знаково-символичните посредници в математическата активност на децата. CD-ROM. В: Юбилейна международна университетска конференция „130 години предучилищно образование“. В. Търново, 2012/б. 387 – 392.
- Янчева, В.** Функции на заместването като посредник в познавателното развитие на детето.- В: Съвременни тенденции на предучилищното възпитание. Благоевград. 2012/в, 92 – 97. ISBN978-954-395-078-2.
- <http://www.psyhodic.ru/ko/kognitivnaya-karta.html>

ТРЕВОЖНОСТТА ПРИ ЮНОШИТЕ – ТЕОРЕТИЧНИ ОБОБЩЕНИЯ И ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ ПЕРСПЕКТИВИ

Гл. ас. Гергана Славчева

ANXIETY IN ADOLESCENTS – THEORETICAL PERSPECTIVES
AND RESEARCH SUMMARIES

Gergana Slavcheva, Assist. Prof.

This paper presents a theoretical analysis of the basic theories about anxiety and describes basic characteristics of anxiety in adolescence. The need anxiety in adolescents to examine both real and virtual environments is motivated.

Множество изследвания доказват, че страховете и тревожността са сред най-често заявяваните форми на психичен дистрес в детска и юношеска възраст. Въпреки че обикновено се разглеждат като прояви с преходен характер, възникващи в контекста на нормалния процес на развитие, за значителна част от децата те се задълбочават и възпрепятстват нормалното функциониране на личността. В юношеска възраст този въпрос е особено актуален, доколкото ярко изразените прояви на тревожност могат силно да повлияят нормалното функциониране и адаптацията на личността към средата. Независимо от разнообразието на данните за честотата на разпространение оценката на проблема е предпоставка за ефективна интервенция и психологическа помощ.

Интерес към тревожността в съвременен научен смисъл започва да се проявява през 30-те години на XX век с излизането на книгата на З. Фройд „Проблемът за тревожността“. Първоначално Фройд смята, че тревожността възниква вследствие на задръжки на потиснатата енергия, но по-късно той преразглежда своята гледна точка и стига до извода, че обратното – тревожността предизвиква потискане, а не е негов резултат. Преживяването на тревожността се свързва с принципа на удоволствието (Лейбин, 1990).

От тогава до днес в психопатологията се утвърждава схващането, че тревожността е водеща причина за голяма част от психичните и психосоматичните заболявания. Съществуват редица направления в изследването на тревожността, сред които особено популярни са психоаналитичното, психологията на научаването и нейните разновидности,

свързани със ситуационизма и интеракционизма, биологичната теория, факторните теории и психологията на чертите, когнитивната теория.

В прегледа на научните публикации, посветени на проблема за тревожността, могат да се забележат много противоречащи си изследователски находки и голямо разнообразие в теоретичните ориентации.

Тревожността от гледна точка на теориите за научаването

Поведенческата парадигма за тревожността се основава на теоретични обяснения за начина, по който човек се учи. Според вижданията на класиците на теорията за научаването и нейните съвременни интерпретации тревожността и страхът се определят като близки явления. Те са емоционални реакции, които възникват на основата на условния рефлекс. Основополагащи са възгледите на родоначалника на бихевиоризма – Уотсън, а също и концепциите на Кларк Хъл, Спенс и Тейлър. Тези възгледи се базират на представата за това, че неутралните стимули могат чрез подкрепление и научаване да станат емоциогенни и да придобият качества, предизвикващи тревожността. В резултат на тези изследвания се установява, че тревожността възниква относително лесно, така, както и страхът. Впоследствие те могат да станат устойчиви образувания. Тъй като една от основните позиции на бихевиористичното направление се свързва с теориите за научаването, то може да се предположи, че един от начините, по който човек може да се научи да изпитва тревожност, е чрез моделиране – като наблюдава поведението на значими за него други хора и определя своето поведение въз основа на това наблюдение. Този процес на учене се изтъква от теоретиците на класическата и инструменталната обусловеност като отговор на критиката към теорията, а именно: „Защо някои хора не развиват състояние на страх, когато те не се намират в предизвикващи страх условия?“ Смята се, че силата на страха може да бъде намалена чрез процес на моделиране, също така, както и състоянието на страх може да бъде научено чрез процеса на моделиране (Александрова, 2002).

Тревожността и теориите на интеракционизма

Вижданията на Лазарус, който се явява представител на интеракционизма, се свеждат до разбирането, че причината за възникването на тревожността се проявява тогава, когато е налице оценка на заплахата при липса на локализация на източника на заплахата. По този начин е

невъзможна ясна тенденция за действие. Това означава, че тревожността се появява тогава, когато първичната реакция по отношение на заплахата не е заместена от ясен импулс за справяне със ситуацията. Р. Лазарус и Р. Аверил разглеждат оценката за заплахата като имаща три характеристики: на символичност, на антиципация, на неопределеност и несигурност.

Характеристики на символичност: Има се предвид, че заплахите, които продуцират тревожността не са конкретни събития, а свързани с идеи, концепти, ценности или когнитивни системи. В това схващане не се имплицира наличието на стриктна дихотомия между чисто символична и чисто физическа вреда. По-скоро тук се говори за континиум на заплахите от конкретни, непосредствени и физически, до отдалечени и символични. Човек използва символи, за да конструира своя свят и да го осмисля. Когато тези символи престанат да пасват на реалността или са в опасност от дезинтеграция, възниква тревожност (Lazarus, Averil, 1972).

В литературата могат да се срещнат и други термини като например „личностни конструкти“ – Кели (Kelly H., Michel J, 1980), чрез които да се описва процеса на конструиране на света и осмислянето на вътрешната и външната среда чрез система от когнитивни схеми.

Характеристики на антиципация: Характеристиките на антиципация на оценките при тревожност я определят като проспективно чувство, каквито са надеждата или приятното очакване, за разлика от чувства като вина, съжаление, благодарност, насочени към миналото. Според това схващане тревожността е емоция (афект) и е породена от очакването на заплахата. Въпреки подчертаването на проспективните аспекти на тревожността Лазарус не отрича значимостта на настоящето. По-скоро по този начин тревожността според него може да бъде разграничена от емоциите на конфронтация като страха, при който стимулите са ясно определени и непосредствени. Психологическият процес, включващ очакването на заплахата, е различен от този, възникващ във времето, след като една заплахата е била срещната. Според това виждане тревожността се свързва с чувството за неспособност и неефективност, доколкото потребността да се прогнозира бъдещето се обуславя от това чувство.

Характеристики на несигурност: Тъй като заплахата при тревожност е символична, т.е. конкретната същност и темпорални характеристики на вредата не могат да бъдат идентифицирани, не може да бъде предприето действие за отстраняване на опасността. Неопределеността при тревожност е по отношение не само на същността на за-

плахата (първична оценка), но и по отношение на това какво може да бъде направено, за да бъде тя отстранена (вторична оценка).

Известен представител на интеракционизма е Ч. Спилбъргър, който също поставя ударението върху оценката на заплахата, като обаче той разграничава тревожността като процес, състояние и личностна черта (Spylberger, 1972).

Въпреки разясненията, които внасят в обясненията за характеристиките на тревожността, представителите на интеракционизма не успяват да разгърнат една по-малко или повече стройно изградена стратегия за изучаване на това взаимодействие. Такова разграничение внасят теориите, разграничаващи тревожност като емоционално състояние и личностна черта.

Биологична теория за тревожността

Биологичната теория за тревожността е разработена от Х. Айзенк и е базирана на различните нива на коровата възбуда. Положителните или приятните емоции са свързани със средните нива на възбуда, докато отрицателните емоции се свързват или с прекалено високи, или с прекалено ниски нива на възбуда. Това според Айзенк мотивира хората да търсят умерените нива на възбудата и да избягват крайните прояви. Нивото на корова възбуда в състояние на покой е биологично определено и е различно при различните хора. Предполага се, че екстротвертите имат ниско ниво на възбуда в състояние на почивка и се смята, че те се стремят към по-високи нива на възбуда. Интровертите имат оптимални нива на възбуда на много по-ниско ниво на стимулация. Х. Айзенк смята, че в основата на типологията на личността е заложено съотношението между трите психо-динамични свойства: екстротверсия-интроверсия, невротизъм (емоционална стабилност) и психотизъм (степен на реактивност). Психодинамичните свойства изследователят разглежда като генотипно ядро на всяко едно свойство. Според него от социалните условия зависят само фенотипните прояви на свойствата на личността. Той предлага като базисни два параметъра на индивидуалността – екстротверсия и интроверсия (Айзенк, 1987).

Личностните дименсии – екстротверсия и невротизъм, които са изведени на описателно ниво в класификационната система на Айзенк, на обяснително ниво вече се свързват с конструкти, които са общи за хипотетичните дедуктивни методи на възприятието, ученето, мотивацията, паметта и емоциите. Според Айзенк лицата с ниска степен на невротизъм изглеждат като немотивирани и самодоволни, до-

като лицата с висока степен на невротизъм обикновено страдат от някакъв вид тревога, страх.

Важен проблем в теорията на Айзенк е проблемът за онтогенезиса на невротизма. Невротизмът се характеризира с индивидуални различия по отношение на емоционалната възприемчивост, възбудимост и безпокойство, тревожност (Айзенк, 1987).

Тревожността в рамките на факторните теории

Един от най-известните представители на това направление е Р. Кетъл, който подобно на Лазарус свързва тревожността с оценки, включващи елементи на несигурност и антиципация. Според него тревожността е следствие на заплаха, която възниква, когато има очакване за фрустрирането на дадена потребност, а интензивността ѝ е функция на степента на несигурност за удовлетворяването на тази потребност. Кетъл предприема опит за създаването на концепция за структурата на личността на базата на обективни основания. Кетъл изтъква, че структурата на личността се определя от 16 основни черти.

Обединяващото при Айзенк и Кетъл е поддържането на научен подход, в основата на който е залегнало построяването на модел на човешкото поведение. Независимо от прогресивните виждания на Кетъл той не може да се освободи от присъщите на цялостната „психология на чертите“ слаби места, а именно разглеждането на тревожността като една от характеристиките на личността, като дълбоко субективно състояние без никакво действено значение за взаимодействието на тази личност с обкръжаващата я среда, като явление странично, съпътстващо останалите процеси и явления на цялостната дейност на човека (Александрова, 2002).

Когнитивен подход към разглеждането на тревожността

Същностните характеристики на тревожността се търсят в рамките на връзката между емоция и когниция. Развитието и задържането на състоянието на тревожност се обяснява чрез когнитивните процеси. Когнитивните оценки за заплаха, изглежда, са първата крачка за предизвикването на състоянието на тревожност, а когнитивните преоценки са детерминанти на интензитета на това състояние и неговата продължителност във времето. Така за Р. Лазарус и Р. Аверил когнитивните оценъчни механизми, които опосредстват връзката между стимулните условия и емоционалния отговор, са най-важният критерий за разграничаването на един емоционален синдром от друг

(Lazarus, Averil, 1972). Други изследователи като К. Роджърс, Г. Мандлер, Ч. Спилбъргър също подчертават значимостта на когнитивните фактори за предизвикването на тревожността като едно емоционално състояние. Те се различават обаче по разбирането си за същността на тези опосредстващи когнитивни фактори.

Според Роджърс индивидът преживява тревожност, когато възприема нещо, което е заплаха за неговата Аз-концепция. Допуска се, че възприемането за несъответствие между Аза и реалността, което не може да се игнорира, поражда напрежение, което лежи в основата на тревожността.

Общото в схващанията за когнитивната обусловеност на тревожността е разбирането за тревожността като предизвикана от когнитивна несъгласуваност. На по-комплексно равнище К. Голдщайн и Роджърс считат, че неспособността да се интегрира информацията от света в една смислена схема, независимо дали в термините на Аз-концепцията или на един предикативен модел на средата, е основен източник на тревожност. Това, което когнитивистките схващания имат като обща черта, е несъгласуваността между когнитивен модел или очакване и реалността. Също така психотерапевтичният опит е показал, че интензивните преживявания на тревожност са свързани с наличието на когнитивна неконсистентност. В границите на едно по-широко обобщение може да се отбележи, че индивидите имат нужда да организират информацията от средата в консистентна и интегрирана предикативна система, като емоционални нарушения могат да възникнат, когато системата и нейните елементи, съответстващи на определени хипотези, не се потвърдят или изглеждат неконсистентни един с друг.

Тревожността като емоционално състояние и като черта на личността

В основата на определянето на тревожността като личностна черта и като психично състояние е становището, че личностните черти и психичните състояния отразяват различни типове психологически конструкции.

Психичните състояния съществуват в определен момент от времето и имат специфично ниво на интензивност. Те имат преходен характер, но могат да се възобновяват, когато са предизвикани от подходящи стимули. Могат да продължат съществуването си във времето, когато продуциращите ги условия постоянстват (Snyder R., 1989).

За разлика от преходната същност на психичните състояния, личностните черти могат да бъдат концептуализирани като относително трайни индивидуални различия в обективно подлежащите на спецификация тенденции да се възприема светът по определен начин и в диспозицията да се реагира по един консистентен начин с предсказуема регулярност.

Концептуалното разграничение между тревожността като преходно емоционално състояние и като относително стабилна личностна черта е въведено от Кетъл, като впоследствие започва да получава все повече внимание в изследванията.

Разграничението на състояние – черта при тревожност се имплицира и в хипотезата на А. Бек, че индивидуалните различия в уязвимостта спрямо стрес са важни фактори в развитието на психосоматичните симптоми. Според Бек постоянството през дълги периоди от време на интензивни психологични реакции, свързани със състояние на тревожност у хора, които са склонни да отговарят на стресогенни ситуации с такива реакции, може да доведе до психосоматично разстройство (Калчев, 2005).

От своя страна, Изард и Лазарус, въпреки че игнорират ролята на индивидуалните различия в продуцирането на тревожност, експлицитно признават независимо един от друг значимостта на разграничението състояние – черта при изследване на феномена тревожност (Изард, 1980).

Важна крачка към изясняването същността на понятието се прави с разграничаването на тревожността като личностна черта и като състояние в концепцията на Спилбъргър (Spielberger, 1972). В първия аспект тревожността се определя като преходно, неприятно емоционално преживяване, характеризиращо се с преживяване на напрежение и безпокойство, съчетано с автономната нервна система; тревожността като състояние „флукутира“, изменя се по интензивност като функция от стреса, на който е подложена личността, и актуалната ситуация се преживява като заплашителна и се асоциира с очаквания за негативен изход. Като личностна черта тревожността отразява относително устойчиви индивидуални различия в честотата и интензивността на тревожните състояния – съществува в латентен вид като тенденция (диспозиция) широк кръг от ситуации да се възприемат като потенциално заплашителни и да се реагира на тях със състояния на тревожност.

Независимо от различията в обяснителните модели за тревожността, голяма част от изследователите споделят мнението, че стресът или заплахата са необходими предпоставки за възникването на тревожност-

та. Тревожността може да се определи като неприятна емоция, носеща в себе си чувството на непоносимост, безпокойство, нервност или страх. Тази емоция може да се преживее вследствие на случка, ситуация, хора или в очакване на такива. В този смисъл стимулите могат да бъдат външни. Като вътрешен стимул може да се приеме появата на негативни мисли. Тази неприятна емоция често е съпътствана от чувство за безпомощност и усещане за загуба на контрол над ситуацията, в която човек се намира. Също така могат да се изпитат и физически симптоми като потене, замайване, задух, ускорено сърцебиене, повдигане. В опита си да се справи с дисбаланса и дискомфорта човек се опитва да предотврати ситуацията, пораждаща тези чувства. Това поведение на предотвратяване е честа характеристика на тревожността.

Обобщено, тревожността е термин за описание на състоянието тревожност, което не може да бъде фокусирано по отношение на определена цел или ситуация. Тревожната личност е термин, който се използва като обръщение към някой, който е притеснен за редица ситуации, независимо дали са важни или не. Тук индивидуалната тревожност се смята като черта от характера и влияе на мисленето и поведението. Предполага се, че различието между тревожната личност и човека в тежко състояние на тревожност е в количеството, в нивото на тревожността. Няма доказателство, което да потвърди, че клиничният синдром – тревожност, т.е. като нарушение, е наследствен (Александрова, 2002, с. 64).

Д. Бърлоу твърди също, че тревожната личност може да прерасне в паническа личност, така че наличието на тревожността прави човека по-податлив към прояви на паника и разстройствени форми на тревожността. Редица клинични примери потвърждават това становище. В този смисъл пациенти, за които тревожността е разстройство, твърдят, че винаги са се тревожели за нещо (Barlow, D. H., 1991). Концепцията на Бърлоу определя тревожността като нарушение в случаите, когато продължителната проява на тревожност я превръща в деструктивна проява със загуба на контрол над поведението и намаляване на нормалната и желана активност.

Тревожност в юношеска възраст

Калчев публикува данни, според които страховете и различните видове тревожност са сред най-честите форми на психичен дистрес, заявявани в детска възраст. Въпреки че типично са с преходен характер и възникват в контекста на нормалния процес на развитие, за една

значителна част от децата те се задълбочават и за продължителен период от време препятстват ежедневието и нормалното функциониране, при отсъствие на адекватно третиране влияят върху благополучието и психосоциалната адаптация. По оценка от епидемиологични изследвания проблеми, свързани с тревожността, се наблюдават приблизително у 5 – 10% от децата (Калчев, 2000, с. 23).

Въпреки изключително големия интерес на специалистите към проблемите, свързани с тревожността, не могат да бъдат категорично посочени всички причини, водещи до проявата на тревожност през юношеството. Хаим Гинът определя следните източници на тревожност при децата: тревожност, дължаща се на страх от изоставяне; тревожност, дължаща се на чувство за вина; тревожност, дължаща се на отричане на автономията и статуса; тревожност, дължаща се на неразбирателство между родителите; тревожност, дължаща се на ограничаване на физическата активност; тревожност, породена от среща със смъртта (Гинът, 1988).

Според Гинът родителите знаят, че всяко дете изпитва страх и тревога, но не знаят техните източници и поради тази причина не могат да им противодействат. Друг автор – Дейвид Вискът, отбелязва, че в реалния живот тревожността е нещо твърде обикновено, но потенциалните агресори рядко биват толкова ясно изразени. Често те се явяват под формата на гигантски абстрактни заплахи, които нямат образ и не могат да бъдат докоснати. Повечето хора водят живот, в който голяма част от тревожността, която изпитват, е неконтролируема. Това води до търсене на начини за проява на инстинкта за оцеляване или за освобождение от чувството за безпомощност. Съвременната цивилизация е тази, която стои в основата на голяма част от тревожността и стреса, тъй като в повечето случаи индустриализацията се е развивала за сметка на индивида. Чувството за безпомощност в механизирания свят постепенно подкопава способността за направляване на собствения живот от човека. Това води до издигането на защитни бариери, които често подкопават съпротивителните сили (Вискът, 1993).

Чувството за тревога в юношеска възраст се съпровожда с повишена възбудимост и усещане за надвиснала опасност. Това състояние е свързано с излизане от равновесие, световъртеж, отпадналост, главоболие и гадене. Вниманието на юношата се концентрира върху това чувство, той става разсеян, сънят му е кратък и накъсан, съпроводен с кошмари, като са възможни самномбулически явления. Ако няма някакви видими причини за такава повишена възбудимост, юношите могат да я приписват на мистични въздействия, свързвайки своето

състояние с влиянието на незначителни външни обстоятелства или случайности. По-дълбокият анализ изяснява, че в такива случаи въздействат фактори, за които юношите не подозират – сложни взаимоотношения с родителите, трудности, свързани със съзряването, страх или чувство за вина, агресивни или сексуални пориви (Майсън, 1987).

Считаме, че на съвременното ниво на познание назрява необходимостта от провеждането на системно междудисциплинарно изследване, което да позволи да се анализира процесът на възникване и закрепване на тревожността като резултат от сложно взаимодействие на фактори от различно ниво като биологически, биохимически, физиологически, личностни, социални и др. Това ни дават основания да търсим взаимовръзката между интернет, като изключително важен елемент на съвременната социална среда и проявите на тревожност при юношите. Този извод в голяма степен обобщава, според нас, позициите на Кетъл, Мерилин, Вискът, Гинът и всички представени авторски концепции.

На етапа на юношеството, който се явява изключително сензитивен по отношение на междуличностните контакти, прекомерната тревожност може силно да повлияе и да модифицира по специфичен начин междуличностните отношения.

Масовото разпространение на интернет поражда специфична провокация към съвременната психология. Възможно е високотревожните юноши да предпочитат контактите в интернет, тъй като при тези контакти се тушира напрежението, свързано с директното общуване, и може да се предотврати иначе възможната фрустрация.

Като теоретично доказателство в тази посока представяме позицията на К. Нюсън и М. Хендерсън, които описват тревожността, свързана със социалните ситуации, като комплексно преживяване, изразяващо се чрез неприятни физиологични симптоми и типични мисли, като човекът, който ги преживява, проявява стремеж за избягване. Описаните физиологични симптоми са треперене, потене, пресъхване на устата, свиване на стомаха, напрежение в мускулите, биене на сърцето, гадене, замайване. Тези симптоми се генерират от тялото като реакция спрямо ситуацията, която се възприема като заплашваща. Типичните мисли при социалната тревожност са свързани с центриране на възприятията върху себе си и субективната оценка за впечатлението, което се създава у другите (Юнсън, Хендерсън, 1993, 27). Тези мисли са свързани с типичните страхове, които хората изпитват в социалните ситуации. Хората, които ги изпитват, възприемат ситуа-

цията като застрашаваща и се боят да не се изложат пред останалите. Много често тези мисли са свързани с желанието да се избяга.

Виртуалната среда на интернет може да тушира тези симптоми. Масовото разпространение на интернет чертае нова перспектива в изследването на тревожността. Тази перспектива е свързана с необходимостта изследователските методики да измерват тревожността не само в реална, но и във виртуална среда.

Литература

- Айзенк, Х.** Модел за личност. С., 1987.
- Александрова, Н.** Тревожността при хора в напреднала и старческа възраст. С., 2002.
- Вискът, Д.** Езикът на чувствата. С., 1993.
- Гинът, Х.** Децата и ние. С., 1988.
- Изард, К.** Емоции човека. М., 1980.
- Калчев, П.** Многомерна скала за оценка на тревожността в юношеска възраст. В: Българско списание по психология, 1 – 2, 2000.
- Калчев, П.,** Тревожност в юношеска възраст. С., 2005.
- Лейбин, В.,** Фройд, психоанализ и съвременни западни философии. М., 1990.
- Майсън, П.,** Развитие личности ребенка. М., 1987.
- Юнсън, К., Хендерсън, М.** Да преодолеем срамежливостта и самотността, С., 1993.
- Barlow, D.** Disorders of emotion. Psychological inquire, 1991, № 2.
- Kelli, H., Michel, J.** Attribution theory and research. Annual review of psychology. 1980, 31.
- Lazarus, R., Averill, R.** Emotion and cognition with special reference to anxiety.
- Spilberger, C.** Anxiety. Current trends in theory and research, N.Y. 1972., v. 2.
- Snyder, R.** Reality negoation: From exusus to hope and beyond. Jornal of social and clinical psychology, 1985, № 4.
- Spilberger, C.** Anxiety. Current trends in theory and research. N. Y., 1972.

НЯКОИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ ТЕОРИИ В КОНТЕКСТА НА ПРЕДУЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ И МАТЕМАТИЧЕСКАТА ПРОПЕДЕВТИКА

Гл. ас. Даниела Гирджева-Валачева

SOME PSYCHOLOGICAL THEORIES IN THE CONTEXT OF EARLY
CHILDHOOD EDUCATION AND MATHEMATICS PROPAEDEUTICS

Daniela Girdzheva-Valacheva

The paper deals with early childhood education. A special emphasis is laid on the development of a unified system of preschool and primary school education. Play is converted to internal processes at preschool age. But the author do not think that play is the predominant type of child activity. The play must be part of the development-oriented preschool education. The autor shows importance of psychological school readiness in the context of preschool and primary school education. We examine the theoretical concepts of Galperin, Vygotsky, Davidov, Petrovsky.

В контекста на приоритетите на обществото през XXI век неоспорвано е значението на предучилищното детство.

Имайки предвид спецификата на обучението на децата във възрастта 3 – 7 години, разглеждаме възможностите за неговото оптимизиране. Ако се спрем конкретно на задачите за реализиране на математическа пропедевтика, особено ясно се откроява необходимостта от провеждане на обучение, което да подготви плавно прехода към усвояване на математическите компетенции в първата степен на СОУ. В игрови ситуации на децата от предучилищна възраст се предлагат за разрешаване познавателни задачи, в които се реализират различни познавателни действия. Така детето успява да се откъсне от външната, материална форма на обектите и да премине неусетно към опериране със свойства и отношения във вътрешен, идеален план. Игровата мотивация поддържа познавателното отношение, положителните емоции, на фона на които познавателните действия се реализират непринудено и успешно.

Фокусът на международните изследвания в началото на XXI век, най-вече PISA и PIRLS, е насочен към установяване на компетентностите на учениците, без да се описват специфичните особености на ученето в предучилищна възраст и трудностите, които срещат децата в процеса

на подготовката за училище. „Установява се обаче, че недостатъчно развитите компетентности на учениците се отразяват негативно върху шансовете им за обучението. В този контекст е необходимо да се изтъкне фактът, че стимулирането на тези компетентности започва да се осъществява още в предучилищна възраст.“ (Иванова, Б.: 2011, с. 10)

Поради различието и спецификата на реализиране на образованието за децата до 7-годишна възраст в различните страни в Европейската квалификационна рамка за учене през целия живот не се посочва конкретизирането на целите, свързани с този етап. Отделеното като „Ниво 0“ в Националната квалификационна рамка на Република България, дава насока за реализирането им, свързани с усвояване на знания, умения и компетентности от децата, както и връзката на предучилищното образование със следващите нива. Задача на предучилищното образование е да насърчава и подкрепя личностното развитие на детето, както и да създава условия за формиране на ключови компетентности.

За да се реализира оптимално процесът на педагогическо взаимодействие в детските градини, той трябва да се базира и на постиженията на психологическата наука.

Цел на настоящата разработка е преосмислянето на основните положения от някои психологически теории, откриване на взаимовръзка между тях и възможности за практическото им приложение при реализиране на задачи от математическата пропедевтика.

Идеите на информационната психология намират приложение в педагогическата практика от 60-те години на миналия век под въздействие на развитието на кибернетиката. В кибернетиката под управление се разбира такова въздействие върху обект, субект или процес, което е избрано от множество въздействия съобразно поставена цел и което води към подобряване на тяхното функциониране или към развитието им. Поддръжници на тези идеи и за педагогическа реализация са Б. Скинър, П. Галперин, Н. Тализина и др. Съотнесени към предучилищната педагогика, могат да се отделят две страни на този процес: дейност на детето за реализация на поставените цели и дейност на управляващия (учител, родител или др.), който обезпечавя контрола и извършва необходимите корекционни действия. От особено значение за разглеждания от нас период е управлението на процеса да се осъществява с отчитане на крайния резултат и с обратна връзка на всеки един етап до достигането на целта. Обратната връзка осигурява възможност за откриване на причините за допуснати грешки, както и за насочване или индивидуална помощ на всяка една стъпка

при реализиране на съответни операции, познавателни действия или дейности. Всичко това предполага солидна психологическа, педагогическа и специална подготовка от страна на педагога, свързани с реализираната технология. Но високото ниво на конкретни знания още не е гаранция за успех в работата с децата. Необходим е творчески подход, съобразяване с индивидуалните особености и потребности на всяко дете. Така във всяка една ситуация, свързана с математическата пропедевтика, ще се работи нестандартно и ще се достига до оптимален резултат. Само творчески насочената личност може да развива елементи на креативност и у децата. Това може да се постигне и чрез работа за активизация на творческата дейност на студентите – бъдещи педагози (Маринова, В.: 2003). Но творчество може да се прояви на основата на доброто познаване на вече съществуващите практики, от които да се вземе най-доброто и на негова основа да се надгражда. Използването на учебната и помощна литература не трябва да ограничава, а да дава възможност за вариативност, анализиране на задачите за математическа пропедевтика.

Не трябва да се пренебрегват и възможностите, които дават новите технически средства и развитието на информационните технологии при реализиране на задачите за математическа пропедевтика. Използваните дидактични игри по математика, съчетани с компютърни презентации, създават условия за активна познавателна дейност, интерес и емоционална удовлетвореност на децата (Маринова, В.: 2012).

Ако се сравнят традиционният подход и този, базиран на теория на информацията, то новият подход дава по-голяма възможност за самостоятелна, активна дейност на децата. Учителят се съсредоточава не върху конкретното съдържание, а върху управление на психичната дейност на детето, за да се достигне до крайния резултат.

Като реализация на информационния подход могат да се посочат програмираното обучение и теорията за поетапно усвояване на умствени действия. Спираме вниманието си на втората, като успешно приложима при формиране на математически представи и цялостна математическа пропедевтика при деца от предучилищна възраст. При нея трябва да се определи необходимата за изпълнение дейност, да се определят съставлящите я действия и след това – структурата и анализът на всяко едно от тях.

Действието има две основни части – ориентировъчна и изпълнителска. Необходимо е при подготовка за реализация на работа върху усвояване на дадено познавателно действие в условията на педагогическото взаимодействие в детската градина учителят да обърне вни-

мание и на двете посочени части, а не само на изпълнителската, което е често срещана практика. Ориентировъчната основа на действието включва представа за целта, план и средства за осъществяването му.

Ориентировъчната част на действието има следните определени параметри:

- Форма – материална (или материализирана), външноречева, вътрешноречева;
- Степен на обобщеност – конкретно или обобщено ориентиране;
- Степен на разгърнатост на изпълняваните операции – разгърнато или съкратено;
- Степен на усвоеност – бавно или бързо изпълнение на операциите;
- Пълнота на условията, необходими за успешното изпълнение – всички, или част от условията;
- Начин на получаване на ориентировка – самостоятелно или наготово (Пеев, Стаматов: 2000, с. 13).

Преди реализацията на игрово-познавателна ситуация, в която е включено даденото действие, трябва да се обмислят тези параметри и да се съобразят с индивидуалните особености на децата. Това предполага предвиждането както на диференцирана, така и на индивидуална работа с децата.

Както посочихме, по форма действието може да бъде материално, външноречево и умствено. За децата от 3 – 7-годишна възраст от значение е материалното действие, както и междинните – материализирано и перцептивно. Материалната и материализираната форма на действието дават възможност да се разкрие пред детето последователността на операциите и да се контролира действието във всеки един момент. Действието е елемент от реална, преобразуваща дейност. Всяка образователна задача от програмата за математическа пропедевтика дава възможност да се извършва тази форма на действие, особено характерна за предучилищния период.

Към 7-годишна възраст, в подготвителната за училище група, имат място и следващите две нива на интериоризация. Според Галперин изброените форми на действието са взаимосвързани, като всяко материално действие преминава през няколко етапа, преди да стане умствено, което е в основата на теорията за поэтапно формиране на умствени действия.

Развитието на мисленето е в основата на математическата пропедевтика. Според представителите на културно-историческата психология мисленето се разглежда като особена форма на ориентировъчна

дейност. П. Галперин посочва, че смисълът на ориентировъчната дейност е в това, че субектът сам прави обследване на ситуацията, която съдържа в себе си елементи на нещо ново, потвърждава или изменя смисловото и функционално значение на нейните обекти, видоизменя своите действия, набелязва нов път за изпълнението им, като активно регулира хода на действията, които според тези малко изменени, обновени, но още незатвърдени значения на обектите. Той подчертава, че към ориентировъчна дейност се „прибягва в тези случаи, когато в наличната ситуация отсъстват условия, които автоматично обезпечават успеха на поведението, когато е нужно да се обезпечи този успех по друг път...“ (Галперин, П.: 1976, с. 89).

За разглеждания от нас период, опирайки се на изследванията на Ж. Пиаже, познавателното действие класификация лежи в основата на развитие на детския интелект. При реализиране на задачите, свързани с формиране на умение на децата да извършват както адитивна, така и мултипликативна класификация, успешно може да се приложат тези теоретични постановки. Подробната технология за работа върху овладяване от децата на познавателното действие класификация е представена в други наши разработки (Гирджева, Д.: 2010, 2011).

При работа върху класификация, както и при формиране на всяко ново познавателно действие препоръчваме да се преминава през четирите етапа, чрез които се извършва интериоризация на външното действие:

- Първи етап: Получаване на указания относно целта на действието, обектите, системата от ориентири. На този етап се формира ориентировъчната основа на действието. На децата се показва последователността на операциите. Тук трябва да се обърне внимание и на връзката на извършваната класификация с пространствената ориентировка, ако се извършва такава в двумерното пространство. Анализират се елементите на използвания нагледен материал – съответно диаграми, класификационно дърво или матрица за мултипликативна класификация.
- Втори етап: На този етап се извършва формиране на действието в материална форма, с разгърнати операции. Тук се реализират и ориентировъчната, и изпълнителската, и контролната част на действието. Ориентировъчната част се усъвършенства и се превръща в нагледен образ на действието. За да се премине на следващия етап, от самото начало на реализация, материалната форма трябва да се съчетае с речева и детето да формулира или мотивира това, което практически извършва. В при-

мера за извършване на класификация от детето се изказват свойствата на обектите, които са характеристични за съставянето на съответните множества, или са определили местоположението на обектите в матрицата.

- Трети етап: Действието се формира като външно речево действие. Словото е носител както на ориентировъчната основа на действието, така и на цялото действие. За този етап е характерно извършването на класификация в умствен план, извършвано от 6 – 7-годишните деца. Тук трябва да се обърне внимание, че детето извършва самото действие, а не само разказва за него. Важно е и да не се достигне до автоматизация, до наизустяване на верните отговори, а да се достига до тях мотивирано. Това налага използването на варианти на класификационните дървета и матриците.
- Четвърти етап: Заключителен е етапът за формиране на действието във вътрешна реч. Действието включва всички елементи, които е имало и материалното действие, но вече в идеален план, преобразуват се образите на реалните обекти.

Като критерии при осъществяване на контрол за формирането на дадено умствено действие се разглеждат неговите характеристики обобщеност, разгърнатост и усвоеност. Те трябва да са и в основата при съставянето на тестове за изследване нивото на сформированост на дадено действие.

На базата на редица изследвания Тализина прави извод, че характерът на обобщението, извършено в материална форма, съществено се различава от това в речева форма. Обобщението се извършва не само на основата на общото в предметите, което е необходимо, но недостатъчно условие за него. „Обобщението се извършва по тези свойства на предметите, които са в състава на ориентировъчната основа на действието, насочена към техния анализ“ (Тализина Н.: 1975, с. 77). Така процесът на обобщение е опосредстван от дейността на детето, от съдържанието на ориентировъчната основа на неговите действия. Това е важно теоретично становище, касаещо управлението на обобщеността на познавателните действия. Необходимо е да се осъществява контрол върху съдържанието на ориентировъчната основа на съответните действия, а не само да се осигури общност на свойствата на представените обекти в конкретната дейност.

Сравнявайки теоретичните разработки на П. Галперин и В. Давидов, В. Лазарев посочва, че в теоретичните разработки на Давидов формирането на умствени действия протича едновременно с формирането

на понятия. Той не ги разглежда като два самостоятелни процеса, а според него те се съотнасят като форма и съдържание на единния процес на психичното развитие на човека (Лазарев, В.: 2010, с. 125).

В теоретичните постановки на В. Давидов, на базата на изследването на редица частни действия, най-вече върху математически материал, се свързва формирането на умствени действия с творческата активност на субекта. Обръща се особено внимание на това до решението на дадена учебна задача да се достига самостоятелно от децата, чрез собствени действия. Преходът от материални действия към идеални е пряко свързан с използването на средства за символизация. Това на практика също може да се реализира при работа върху класификация в ситуации от ядро Количествени отношения на образователно направление Математика.

В своите теоретични разработки В. Давидов отделя умениято „да се учи“ от другите общокултурни умения. Тъй като в предучилищна възраст се развиват някои елементи на учебна дейност, разглеждаме неговата постановка за учебна дейност на базата на взаимопроникващи се рефлексивни процеси (рефлексия на основата на действията, комуникация и кооперация между партньори). От значение е в предучилищния период да се развиват познавателните интереси на децата. Те са предпоставка за формиране на потребност от теоретични знания на следващата образователна степен. Но самата тази потребност се развива, ако има реално усвоени съответни знания. Затова е важно отначало у децата да се формират учебни мотиви, учебно целеполагане и на тази основа да се формира обща потребност от усвояване на знания. Развивайки се по-нататък, тя сама става източник за самостоятелно учебно целеполагане и самостоятелна учебна мотивация. Трябва да се поставят учебни задачи, резултат от които е усвояването на обобщени способности за планиране и реализация на познавателни действия (Лазарев, В.: 2010).

За да се реализират целите на образованието, е необходимо учителите да са добре подготвени по ключовите психологически въпроси. Само тогава образованието действително ще може да се нарече „развиващо“.

От голямо значение за образователната практика е изясняването на въпросите, касаещи терминологията от различни психологически направления и възможностите за тяхното обединяване и практическо приложение. Възможно ли е последователите на идеите на П. Галперин и В. Давидов, С. Рубинщайн, А. Брушлинский и др. да използват понятието „схеми“, аналогично на термина „когнитивни схеми“? Още

повече, работейки върху приложение на теорията на Ж. Пиаже за развитие на логическите структури и използвайки понятието „схема“, да се прилагат идеите за развиващо образование? Този въпрос се разрешава от В. Василев, който изключително обосновано доказва възможността да се сблизат теориите на Ж. Пиаже, на американската когнитивна школа и на руската психологическа традиция относно феномена „когнитивна схема“. Според него съществува пряка връзка между концепцията за когнитивните схеми и теорията за учебната дейност; понятието „когнитивна схема“ и редица понятия от теорията на дейността се отнасят към сходни феноменологични реалности. Според него „еквивалент на ООД се явява когнитивната схема. Теорията на П. Я. Галперин дотолкова успешно разкрива пътя към планомерно формиране на когнитивни схеми, доколкото и пътя към формиране на познавателни действия, които се явяват тяхна актуализация“ (Василев, В.: 2010, с. 72). Напълно сме съгласни с изводите, до които достига В. Василев относно използването от В. Давидов на израза „схема на общия способ на действието“ и превръщането ѝ в когнитивна схема при нейната интериоризация. Така за практиката е от голямо значение предположението, че „пренесената във вътрешен план, интериоризирана ориентируваща основа, заедно с последователно подредените изпълнителски операции, се превръща в когнитивна схема, насочваща по-нататъшната познавателна дейност на субекта“ (Василев, В.: 2010, с.74).

Отделните познавателни действия могат успешно да се формират на базата на използването на теоретичните постановки на П. Галперин. Но за да се достигне до успешна учебна дейност в началното училище, още в предучилищния период е необходимо да се обърнем към идеите на развиващото образование. Така процесът на приемственост между детската градина и първата степен на СОУ ще се осъществи плавно и резултатно.

Теорията за развиващото образование намира все повече последователи не само в Русия, но и в много други страни, за което са потвърждение публикациите на участниците в съответните научни форуми. Но разпространението ѝ не е само по географски принцип, а и във възрастов план. От „развиващо обучение“ се премина към „развиващо образование“, реализиращо се без възрастови граници.

„Съвременните теории за когнитивния потенциал на децата от предучилищна възраст водят до нова преценка на предучилищното детство като значима фаза не само в индивидуалното развитие на де-

цата, но и в контекста на концепцията за учене през целия живот“ (Иванова, Б., 2012, с. 11).

За да се осъществи развиващият ефект в образователната практика, необходимо е да се спрем и на въпроса за развитието на личността, в частност съотнесен към развитие на детската личност.

А. Петровски разглежда личността в три взаимосвързани и представящи единство аспекта:

- Като относително устойчива съвкупност от интраиндивидни качества – психически качества, темперамент, способности и др. подобни;
- Като носител на взаимоотношения в резултат от включеността в междуиндивидни връзки (интериндивидна атрибуция);
- Като идеална представеност на индивида в дейността на другите хора, чрез активно осъществявани преобразувания в интелектуалната и афективна сфера (метаиндивидна атрибуция).

„Определяща характеристика на личността се явява нейната активност, която при интраиндивидната атрибуция се проявява в изхода извън рамките на ситуативните изисквания и полеви предписания ...; при интериндивидната атрибуция – в постъпките, в социалните актове; при метаиндивидната атрибуция – ... в реалния принос на индивида за другите хора“ (Петровски, А.: 1987, с. 15).

Потребността да бъде личност обезпечава активното включване на детето в системата от социални връзки. „Стремейки се чрез активно участие в съвместната дейност да привнесе своето „Аз“ в съзнанието, чувствата и волята на другите хора, приобщавайки ги към своите интереси и желания, получавайки при това успех, човек удовлетворява с това потребността от персонализация“ (Петровски, А.: 1987, с. 17).

Тази потребност се реализира в конкретна дейност, в конкретна ситуация, характерна за индивида. Разглеждайки развитието на детската личност, подходящи за това са всички дейности в детската градина, в които се осъществява личностното развитие в посочените три аспекта. Аналогично всяка една от ситуациите по различните образователни направления трябва да се планира и реализира в съответствие с посочените вектори на развитие. В ситуации от образователно направление Математика също може да се проследят възможностите за реализация на развитието на трите аспекта на детската личност:

- Нивото на интраиндивидни качества се проявява в точността и верността на изпълнението на отделните познавателни задачи, включени в отделните части на ситуацията.

- Междуиндивидните връзки се реализират в общуването, което се реализира по време на ситуацията и разгръщането на сюжета.
- Резултатите от представянето на детето в отделните елементи на ситуацията – в дидактичните игри или художествените изпълнения, имат отношение към метаиндивидната атрибуция.

За формиране на детската личност са необходими образци на поведение, на действия, на обобщени знания, чиито носители са възрастните. С тях детето влиза в общуване не само в игрови, а и в реални жизнени ситуации. Както играта, така и общуването с възрастните от най-близкото обкръжение и с връстниците също повлиява развитието на личността. Не може да се пренебрегне и обучението, което също присъства в детското ежедневие, разбира се, в подходяща за тази възраст форма и с подобаваща мотивация. Все повече в научните дискусии се подчертава „значението и необходимостта от качествено предучилищно обучение, което допринася за цялостното личностно формиране на детето, за неговото интелектуално, емоционално, физическо и социално-нравствено развитие. Образованието на децата се разглежда винаги в социален и културен контекст и е свързано с тяхното възпитание. Затова обикновено се говори за възпитание и образование като единен процес“ (Иванова, Б.: 2011, с. 10).

Основополагаща за нас е фундаменталната идея на Л. Виготски, че обучението изпреварва развитието и го води след себе си. Според него линията на училищното обучение не е пряко продължение на линията на предучилищното развитие на детето в някоя област, но „не може да се игнорира това обстоятелство, че училищното обучение никога не започва на празно място, а винаги има пред себе си вече определен стадий на детското развитие, достигнат от детето до постъпването му в училище“ (Виготски, Л.: 2005, с. 338). Разглеждайки обстойно различните теории за отношението между обучение и развитие, както и привеждайки многобройни примери от изследвания в тази област, Л. Виготски извежда тезата, че „обучението създава зоната на най-близко развитие...“. От тази гледна точка „правилно организираното обучение на детето води след себе си детското умствено развитие, извиква към живот цяла редица такива процеси на развитие, които извън обучението въобще биха били невъзможни“ (Виготски, Л.: 2005, с. 345).

Естествено учебната дейност има първостепенно значение за децата от начална училищна възраст, но тя се интегрира и с другите дейности в останалите периоди на развитие на детето, като има основно значение за развитие на детското мислене, внимание и др.

(Петровски, А.: 1987, с. 49). Съгласни сме със становището на А. Петровски, че в качеството на личностнообразуваща дейност на всеки етап трябва да се формира комплексна, многопланова дейност, т.е. динамична система от дейности (Петровски, А.: 1987, с. 49).

За периода от 3 до 7-годишна възраст е характерно приобщаването на детето в групата на детската градина под ръководството на учителя и със сътрудничеството на семейството. Като фактори за детското развитие се използват различни видове дейност, помагачи да се премине през трите, характеризирани от А. Петровски, периода на адаптация, индивидуализация и интеграция.

На базата на извършения теоретичен преглед могат да се направят следните изводи:

- При подготовка за реализация на работа върху усвояване на дадено познавателно действие в условията на педагогическото взаимодействие в детската градина учителят да обърне внимание и на двете негови части – ориентируваща и изпълнителска.
- За децата от 3 – 7-годишна възраст от значение е материалното действие, както и междинните материализирано и перцептивно, което дава възможност да се разкрие последователността на операциите и да се контролира действието във всеки един момент.
- Като критерии при осъществяване на контрол за формирането на дадено умствено действие да се разглеждат неговите характеристики обобщеност, разгърнатост и усвоеност, които да са и в основата при съставянето на тестове за изследване нивото на сформированост на дадено действие.
- Процесът на обобщение е опосредстван от дейността на детето, от съдържанието на ориентируващата основа на неговите действия.
- Необходимо е да се поставят пред децата учебни задачи, резултат от които е усвояването на обобщени способности за планиране и реализация на познавателни действия.
- Съществува пряка връзка между концепцията за когнитивните схеми и теорията за учебната дейност.
- Обучението присъства в детското ежедневие – в подходяща за тази възраст форма и с подобаваща мотивация.
- В педагогическото взаимодействие в детската градина трябва да се реализира динамична система от дейности.
- От „развиващо обучение“ се преминава към „развиващо образование“, реализиращо се без възрастови граници.

Литература

- Василев, В.** Когнитивные схемы в структуре учебной деятельности – Психологическая наука и образование, 4/2010, ISSN-online: 2074-5885.
- Выготский, Л.** Психология развития ребенка, М.: Смысл, Эксмо, 2005, ISBN 5-699-13731-9.
- Галперин, П.** Введение в психологию, М.: Изд. Московского университета, 1976.
- Гирджева, Д.** Оптимизиране на технологичния модел за работа върху класификация като елемент от математическата подготовка на децата за училище. – Диалогът между поколенията и обществените структури чрез училищната институция, С., ИК Образование, 2010, ISBN 978-954-552-068-6.
- Гирджева, Д.** Към въпроса за подготовка на децата от предучилищна възраст за обучение по математика в училище – Научни трудове на ПУ „Паисий Хилендарски“, 2011, ISBN 978-954-423-732-5.
- Иванова, Б.** Европейски системи за предучилищно възпитание и образование, Асеновград: Екобелан, 2011, ISBN 978-954-8812-39-9.
- Иванова, Б.** Предучилищна педагогика, Асеновград: Екобелан, 2012, ISBN 978-954-8812-43-6.
- Лазарев, В.** Понятия умственного действия и его формирования в теориях П. Я. Гальперина и В. В. Давыдова – Вопросы психологии, 4/2010, ISSN 0042-8841.
- Маринова, В.** Активизация на творческата дейност на студентите като необходима компонента на подготовката за професионално-педагогическа дейност. – Научни трудове, УИ „Епископ К. Преславски“, Шумен, 2003. ISBN 954-577-159-3.
- Маринова, В.** Използване на мултимедийни и иновационни технологии за развитие на мисленето в предматематическата подготовка. – Математика, статистика и информационные технологии в экономике, управлении и образовании, Твер, Русия, 2012. ISBN 978-5-7609-0740-0.
- Пеев, С., Р. Стаматов.** Развитие на детското мислене, Пловдив: Макрос 2000, 1994, ISBN 954-561-020-4.
- Психология развивающейся личности, под ред. А. В. Петровского, М.: Педагогика, 1987.
- Талызина Н. Ф.** Управление процессом усвоения знаний. М.: Изд. Московского университета, 1975.

ЕЛЕМЕНТАРНА МАТЕМАТИЧЕСКА КОМПЕТЕНТНОСТ ЗА ВЪЗРАСТНИ

Гл. ас. Димитрина Капитанова

BASIC MATHEMATICAL COMPETENCE FOR THE ADULTS

Dimitrina Kapitanova, Assist. Prof.

The aim of the study was to determine the content aspect of the concept of „simple mathematical competence“ and indicate directions for the formation of elementary mathematical competence in adult learners. For elementary mathematical competence understand the ability of man to separate the different situations of the mathematical problem and solve it, and also the inclination to perform such activities, which make it more self-confident. The paper three separate strands to form a simple mathematical competence in adult learners: types of business, mathematical content, situations.

В конституцията си България е определила правото и задължението на всеки гражданин на минимална образованост, но въпреки това сме свидетели на значително увеличаваща се неграмотност и съвсем спорно, според европейските критерии, образование. Броят на неграмотните граждани нараства с всяка изминала година до степен, при която реално е поставено под въпрос бъдещето на нацията и на държавата.

Неграмотният човек трудно изгражда нагласи, умения и способности за самоконтрол. Неграмотността поставя хората в социалните рискове и отклонения, преустановява развитието на личността и обрича човешкото същество на примитивност, маргинализация и престъпност, на бедност и мизерия, на изключеност от труда и институциите. Така вместо процес на приобщаване се наблюдава отхвърляне, противопоставяне и натрупване на взаимно напрежение до степен на агресивност.

В бързо променящите се реалности на съвременния свят възниква нова концепция за образованието, която дефинира нови образователни цели и политики. Стратегическата цел на Европейския съюз, а оттам и на България като равноправен негов член, е да превърне икономиката си в най-конкурентоспособната и динамична в света, основана на знанието [1]. Лисабонската стратегия конкретизира тази цел като подобряване на качеството и ефективността на образованието, осигуряване на всеобщ достъп и отваряне на образователните системи към света [2].

Рамката за действие от Дакар [3] определя образованието като ориентиран към практиката процес, продължаващ през целия живот. Рамката предвижда до 2015 г. намаляване на неграмотността с 50% и гарантиране на равни образователни възможности за двата пола.

Основната цел на одобрената стратегия е да се създадат условия на всеки гражданин да развива и обогатява личностните си и професионални знания, умения и способности за подобряване на собственото си благосъстояние и конкурентоспособност на пазара на труда. Документът е разработен в изпълнение на Лисабонската стратегия на Европейския съюз [2]. Той дава конкретни препоръки за развитие на средното и висшето образование, както и на трета специфична група – „възрастни“, като под възрастен се разбира всеки гражданин над 16 години. В стратегията се обособяват отделни целеви групи – заети лица, безработни, младежи над 16 г. без завършено средно образование и без придобита специалност, хора в напреднала възраст, както и групи в риск: социално слаби; живеещи в географска и социална изолация; със специални потребности; лишени от свобода; неграмотни; зависими от алкохол и наркотични вещества.

Тогава, когато необходимостта от стабилно образование е голяма, ние с тревога наблюдаваме значително снижаване на математическата подготовка в нашето общество. Многобройните, така наречени иновации, разрушиха традициите на нашето математическо образование, сочено преди години като едно от най-добрите в световен мащаб. Годишите на икономическа и финансова нестабилност поставиха проблемите на образованието на последно място. В самата система на образование в незавидна позиция бе поставено математическото образование, което недотам съответства на новата пазарна икономика. Желанието да се модернизира математическото образование доведе до непрекъснати промени в подбора, структурирането на учебното съдържание и методиката на обучение по математика. Книжният пазар се напълни с недотам качествена математическа литература, написана от хора със съмнителна квалификация и опит. Учителската професия загуби своя авторитет не без безотговорното отношение на обществото, което доведе до отлив от професията. За да се развива страната ни и човечеството като цяло, са нужни не само „гениални умове“, но и свежи идеи. А за това са необходими креативни, компетентни хора с нестандартно мислене, с широк кръгзор и гъвкав ум. Математиката и доброто математическо образование в максимална степен биха помогнали за това.

Целта на разработката е да определи съдържателната страна на понятието „елементарна математическа компетентност“ и да посочи

направленията за формиране на елементарни математически компетентности у възрастни.

Европейската референтна рамка [4] определя осем ключови компетентности и описва основните знания, умения и нагласи, свързани с всяка от тях. Една от тях е *математическата компетентност*, която се разглежда като способност да се развива и да се прилага математическо мислене за решаване на редица проблеми в ситуации от ежедневието, като се наблегне върху процеса, дейността и знанието.

В препоръките на ЕС [4] понятието „компетентност“ се разглежда като доказана способност за използване на знания, умения и личностни, социални и/или методологични дадености в работни или учебни ситуации и в професионално и личностно развитие. Пак там „компетентността“ е „постигане на по-висока степен на свързаност между индивидуалните способности и социалните цели на личността“. Компетентността е комбинация от: умения; знания; способности и нагласи и желание и умение за учене.

Компетентността според Пл. Радев е „индивидуално интерактивно свойство на личността, което се изразява в спецификата на организиране и използване на различни знания и умения и позволява ефективни решения и поведение в различни ситуации. Компетентността е способност да се реши някаква задача и да се извърши нещо“ [9].

В международните изследвания PISA (Programme for International Student Assessment) математическата грамотност (компетентност) се определя като „способност на човека да определя и разбира ролята на математиката в света, в който живее, да използва добре и обосновано математическите съждения и да използва математиката за удовлетворяване на настоящите и бъдещите си потребности, присъщи на съзидателния, заинтересуван и мислещ гражданин“ [7]. Под грамотност (компетентност) по-скоро се разбира способност функционално да се използват математическите знания и умения, отколкото перфектното владение на тези знания в рамките на текущата учебна програма. Да се занимава и изучава математика не означава обучаваният да изпълнява прости физически или социални математически дейности (например да пресметне похарчената за деня сума), а се подразбира много по-широко използване на математиката във връзка с най-различни цели, например изказване на обосновано мнение по разпределение на семеен бюджет и др.

Под „*елементарна математическа компетентност*“ ще разбираме способността у човека да отделя от различните ситуации на математическия проблем и да го решава с помощта на математически

знания и умения, а също така и наклонността да изпълнява такива дейности, които го правят по-уверен в себе си.

Елементарната математическата грамотност е също способност на обучавания да формулира, използва и тълкува математическо познание в многообразие от ситуации. Тя включва математическо мислене и използване на математически концепции, процедури, факти и средства за описване, обясняване и изказване на хипотези за процеси и явления. Позволява на обучавания да осмисли ролята на математиката в съвременния свят, да формулира аргументирани твърдения и да използва математическо познание по начин, който отговаря на потребностите на съвременния конструктивен и активен гражданин.

В разработката се отделят три направления за формиране на елементарна математическа компетентност у обучаваните възрастни: **видове дейности за решаване на задачи, математическо учебно съдържание, ситуации.**

➤ *Видове дейности за решаване на задачи*

На задачите и процеса на решаването им са посветени много изследвания на психолози, дидактици и методисти, като между тях няма единно мнение за определение на понятието задача. Единно мнение по определянето на понятието „математическа задача“ също отсъства.

Според Ю. Колягин [6] проблемът за решаване на задачи, както чисто математическите, така и задачите, възникващи пред човека в процеса на неговата производствена или битова дейност, се изучава отдавна, но опитите да се определи понятието задача са единични.

Н. Метелский посочва, че „задача – е понятие неопределимо и в най-широк смисъл означава онова, което иска изпълнение, решение“. „Под математическа задача в широк смисъл на думата се разбира не само текстова задача, но и упражнение, наричан понякога пример, а също и въпрос, изискващ не просто възпроизвеждане на съхраняваната в паметта математическа информация, а някаква продуктивна работа на мисленето, свързана с прилагане на знание“ [5].

Съобразно спецификата на процеса за формиране на елементарни математически компетентности у възрастни, разработката се придържа към трактовката на Пл. Радев за понятието „учебна задача“, според която „учебната задача е преднамерено създадена вътрешна или външна образователноцелева система (независима променлива) със следните елементи: неизвестно, входящи данни, условия и ограничения за тяхното преобразуване, за да се превърне неизвестното в известно. В процеса на решаване на учебната задача се извършва преобразуване

на наличните знания и умения на обучавания, т.е. той разполага с достатъчно средства и информация за нейното решаване и тя е задача само за него в контекста на собственото преднамерено учене или институционално обучение“ [9] и характеристикните особености на аритметичните текстови задачи, посочени от Ан. Манова, а именно: 1) всяка текстова задача е модел на реална житейска ситуация, в която се търси решението на някакъв проблем; 2) формулира се на естествен език; 3) в нея се описва количествената страна на житейската ситуация, като за целта се използва аритметичният понятиен апарат; 4) решаването на дадения проблем става с помощта на аритметични операции, които са зададени в неявна форма; 5) следователно задачата съдържа известни и неизвестни числа, намиращи се в определена зависимост помежду си, също дадена в неявен вид [8].

Учебните математически задачи се подбират и групират около общо учебните математически видове дейност, които присъстват на всеки етап на обучението:

1. **Математическото мислене и разсъждения**, включващи постановка на въпросите по начин, характерен за математиката („Има ли?“, „Ако това е така, то колко...?“, „Как да се намери това...“ „Ако..., то ще...“ и др.); знания за характера на отговора, който математиката предполага за такъв въпрос; диференциация на различните типове твърдения (определение, предположение, хипотеза, условни твърдения и други), разбиране и използване на възможностите и ограниченията на математическите понятия.
2. **Математическа аргументация**, която включва такива знания, които представляват математически доказателства и тяхното отделяне от други типове математически разсъждения; следване и оценка на веригата от математически аргументи от различен тип; притежаване на евристични чувства („Какво може или не може да стане (случи) и защо“); създаване на математически аргументи.
3. **Комуникативни математически умения**, които включват изразяване в устна и писмена форма на собствени мисли, свързани с математическото съдържание; разбиране на писмените и устни математически твърдения, изказване на други такива.
4. **Моделиране**, което включва структуриране на предложената ситуация по такъв начин, че тя да може да се моделира; превод на реалната ситуация в математическа структура; интерпретация на математическия модел с оглед на реалната ситуация;

работа с математически модели; оценка на правилността на модела; размишляване, анализ, критика на модела и получените резултати; запис, характеризиращ модела и получените резултати (включително и ограниченията на получените резултати); систематичен контрол върху процеса на моделиране.

5. **Постановка и решаване на проблеми**, включващи постановка, формулировка и определяне на различните математически проблеми (например чисто математически, приложни, открити и закрити) и решаването им с различни способности. Откритите задачи се формулират по такъв начин, че позволяват да се уточни или обратно, разшири условието им.
6. **Представяне на наличните данни в различна форма**, включващи декодиране, или обратно, кодиране на данни, превод, интерпретация, различаване и определяне на зависимости между различните форми на представяне на математическите обекти или ситуации; избор или преход от една форма към друга форма на представяне на данните, съответстващи на условието на задачата. Използване на символи, на формализиран и технически език и операции, включващи: декодиране и интерпретация на символите и формалния език; превод от естествен език на символичен (формализиран език); ползване на твърдения и формули, съдържащи символи; използване на променливи; решаване на равенства с неизвестно (уравнения) и извършване на изчисления.
7. **Използване на технически средства**, включващи знания и умения да се използват различни средства и инструменти, които могат да способстват за активността на математическата дейност; знания за ограничеността на такива средства и инструменти.

Проверката на всяка от посочените дейности поотделно е невъзможна, тъй като целта е да се оцени възможността на обучавания да се справи с решаването на реални математически проблеми. Ето защо се оказва подходящо едновременното използване на много от тези умения.

Задачите, които се използват за формирането и проверката на математическата компетентност на възрастните, са групирани около *три нива на компетентност*.

- *Възпроизвеждане* – включва способността на обучавания да изказва определения и извършва прости изчисления, характерни за обичайната математическата подготовка на обучаваните в 1. – 4. клас.

- *Установяване на връзка и логически зависимости* – включва способност да се интерпретират математическите факти и методи за решаване на задачи при явно формулирани знания и познати математически задачи.
- *Размишляване (мислене)* – включва способността да се разсъждава математически, умението да се обобщава, дълбоко разбира, използва интуицията, да се анализира предложената ситуация, за да се отдели от нея проблемът, който се решава със средствата на математиката, както и формулирането на този проблем.

За описването на *нивата на математическата компетентност* са въведени съответстващите видове дейност:

- Възпроизвеждане, определяне и изчисления;
 - Връзки и интерпретация, необходими за решаването на проблема;
 - Математизация, математическо мислене, обобщение и интуиция.
- Тези видове дейност са подредени по нарастване на трудността.

Това не означава, че за изпълнението на посочените дейности задължително се спазва тази последователност, т.е. за изпълнението на последния вид дейност трябва задължително майсторски да владееш предишните видове. Например не е задължително да владееш изчисленията до съвършенство, за да имаш математическо мислене.

Първо ниво на компетентност – *възпроизвеждане, определяне, изчисления*

Първото ниво на компетентност включва видове дейност, които се проверяват в много от стандартизираните тестове, при тях се изисква избор на отговор. Това ниво на компетентност е свързано със знания за математически факти и обекти, възпроизвеждане на свойства, изпълнение на стандартни процедури, използване на стандартни алгоритми и развитие на техническата страна на алгоритмичните умения.

Второ ниво на компетентност – *връзки и интерпретация, необходими за решаване на проблема*

Второто ниво на компетентност включва установяване на връзки между различните области, раздели и теми в математиката и интерпретация на материала с цел решаване на несложни задачи. Тези задачи, не трябва да се отнасят към стандартните, макар и да не изискват значителна математизация на представената в тях ситуация.

В рамките на това ниво на компетентност обучаваните трябва да проявяват умение, да представят наличната в условието на задачата информация в съответствие с дадената ситуация и въпроса, поставен в задачата. При установяване на връзка между материала от различните

раздели на математиката от обучавания се изисква умение да различи и съотнесе дефиниции (определения), условия, доказателства, твърдения, примери. Към това ниво на компетентност се включва също умението да се разкриват и интерпретират различните символи и да се преведат на обикновен език. В условието на задачите, които се отнасят към това ниво на компетентност, често се предлага ситуация, изискваща от обучавания да вземе решение, свързано с особеностите на ситуацията.

Трето ниво на компетентност – *математизация, математическо мислене, обобщение и интуиция*

При третото ниво на компетентност от обучавания се изисква да математизира предложена ситуация: да усвои и извлече от условието математическата част, заключена в предложената информация, и да използва математиката за решаване на проблема, самостоятелно да разработи, анализира и интерпретира създадения математически модел на ситуацията, да разработи свой способ на решение и неговата математическа аргументация.

Тази дейност включва критическо мислене, анализ и размисъл. Обучаваните трябва не само да решат предложения проблем, но и да го формулират в съответствие с разглежданата в задачата ситуация, а също така и да притежават дълбоко разбиране на същността и възможностите на математиката като наука.

Това ниво на компетентност се явява сърцевината на математическата компетентност и е много трудно за тестиране. За оценка на неговото достигане не са подходящи задачи с избираем отговор. Най-подходящи за това са задачите със свободен отговор, разработката и оценката на изпълнението на които е доста затрудняваща.

➤ **Математическо учебно съдържание в НЕ на СОУ**

В училищните програми по математика 1. – 4. клас обикновено се включват знания от различни раздели на математиката, което разделя училищния курс по математика на части, недостатъчно свързани помежду си, макар и да се съблюдава спираловидният принцип на неговата подредба. Основни области, от които се черпи математическото учебно съдържание, са: аритметиката, алгебрата, геометрията, математическата логика и др. Отделя се твърде много време за разясняване на алгоритми, извършване на изчисления, заучаване на определения, правила и решаване на еднотипни математически задачи. Отсъстват компетентностно ориентирани математически задачи – прототипи на реални житейски ситуации, което прави учебните програми и съпътстващите ги учебници за НЕ на СОУ нефункционални.

Често в ежедневието и на млади, и на възрастни възникват проблеми, които е невъзможно да бъдат решени, прилагайки знания само от една област на математиката. За да бъде математиката необходима и полезна, тя трябва да отразява комплексния характер на обкръжаващата действителност. Ето защо съдържанието на материала за усвояване и проверка е удачно да се структурира около няколко основополагащи фундаментални идеи, всяка от които лежи в основата и обединява различните обекти и явления.

Фундаменталните математически идеи са група от взаимосвързани общи математически понятия, които характеризират свойствата на обектите и явленията в живата и нежива природа и способстват да се разбере ролята на математиката за възприемането на заобикалящата действителност и нейните изменения. В качеството си на такива идеи, по подобие на изследванията PISA и стандартите по математика за НЕ на СОУ, определени по Държавните образователни изисквания (ДОИ), предлагаме следните: *числа, геометрични фигури и форми, логически връзки и зависимости, моделиране.*

- *числа* (естествените числа и използване на числата за представяне на количествени характеристики и отношения между реални обекти);
- *геометрични фигури и форми* (разпознаване на фигури в различни конфигурации и с различни размери; търсене на сходства и различия при анализа на фигури и техните елементи; познаване на свойствата на обекти и тяхното взаимно разположение);
- *логически връзки и зависимости* (математическо описание на различни процеси);
- *моделиране* (работа с данни, графично представяне и интерпретиране).

Съдържанието на обучението и проверката на придобитите компетентности се препоръчва да се подбира по такъв начин, че да се концентрира не около традиционните въпроси в курса по математика, а около тези фундаментални идеи. Сами по себе си тези идеи са тясно свързани със съдържанието на материала на болшинството традиционни въпроси от училищния курс по математика, като знания за числата, техните отношения, функционални зависимости и тяхното графично изразяване, но включват и учебно съдържание, което не е предвидено за изучаване по математика в НЕ на СОУ, като: мащаб, процент, подобие, еднаквост, паралелепипед и др. Така например оценката на изменението на свойствата на процесите води към необходи-

мостта от комплексни математически знания и интерпретиране на описващи ги графики, диаграми, схеми и др.

Концентрацията на учебното съдържание върху тези фундаментални (основни) идеи в сравнение с повечето традиционни тематични подходи позволява повишаване на елементарната математическа компетентност у възрастни.

➤ Математически ситуации

Важен аспект в елементарната математическа компетентност е прилагането на математиката в различни ситуации, които са свързани с личния и социален живот, местното общество, обществения живот, работата и почивката на възрастния човек.

Математическата интуиция и знания трябва се използват в различни ситуации, за да не остане впечатление у обучаваните, че математиката е далече от техните ежедневни потребности и проблеми. Най-близки до възрастния човек са ситуацияите, свързани с личното всекидневие, после с училищния живот (ако има такъв), с работата и свободното време. Това изисква разработване на система от компетентностно ориентирани математически задачи, в които се разглеждат реални ситуации и ситуации – възможни в окръжаващата ни действителност (замърсяване на околната среда и атмосферата, финансови кризи, демографски срив и други).

Тази разработка е част от едно по-голямо педагогическо изследване, което има за цел да разработи и внедри андрагогически модел за формиране на елементарни математически компетентности при възрастни по учебен план за началния етап на средното образователно училище.

Литература

Нови умения за нови работни места. Официален вестник на Европейския съюз, 135/8-11, BG, 2010.

European Commission COM (2004) final/2, 2004.

Интернетсайт http://www.see-educoop.net/education_in

Интернетсайт <http://www.ec.europa.eu/education/pub/pdf>

Метелский, Н. Дидактика математики. Минск БГ, 1982.

Колягин, Ю., В. Оганесян. Учись решать задачи. М., 1980.

Ковалева Г. С., Красновский Э. Л., Краснокутская Л. П., Краснянская К. А. Изучение знаний и умений учащихся в рамках Международной программы PISA. Общие подходы. ИОСО РАО, 1999.

Манова, Ан. Текстовите задачи в началното обучение по математика, Благоевград, 1989, стр. 10 – 11.

Радев Пл. Обща училищна дидактика, 2005, стр. 269, 272. ISBN 954-423-336-9.

РЕЗИЛИАНС – ДА ПРЕОДОЛЕЕШ СЕБЕ СИ

Гл. ас. Златка Касандрова

RESILIENCE – GET OVER YOURSELF

Zlatka Kasandrova, Assist. Prof.

Resilience is that ineffable quality that allows some people to be knocked down by life and come back stronger than ever. Rather than letting failure overcome them and drain their resolve, they find a way to rise from the ashes. Psychologists have identified some of the factors that make someone resilient, among them a positive attitude, optimism, the ability to regulate emotions, and the ability to see failure as a form of helpful feedback. What enables them to do so? It involves resilience, an ongoing process that requires time and effort and engages people in taking a number of steps

Всеки човек се изправя ежедневно пред избора да променя и да се променя, или да се приспособява и negliжира. Изборът до голяма степен зависи от конкретните условия, различните етапи от живота на личността, от социалната ситуация, но винаги е свързан със способността да се изправиш лице в лице, да изграждаш ценностна система, да преодоляваш трудности, да се откажеш от лични интереси. Всеки се сблъсква с този избор: никой не е изключение. Именно тази способност на човека да се развива успешно при големи трудности се нарича резилианс.

Думата *resilians* идва от областта на физиката на телата и характеризира устойчивостта им на удар. В английския език резилианс отразява силата на тялото, устойчивостта на характера. Във френския език означава гъвкавост. Самата дума има латински произход и означава „скачам назад, подскачам, избликвам“ (Петрова: 2010, с. 7). Резилиансът се формулира като **способност, подход, стратегия, устойчивост** на личността, процес, качество. Смятаме, че ще бъде полезно да се уточни съдържанието на понятието и същността на явлениято, за да се реализира в практиката по-успешно и резултатно, а педагогическата теория да го изясни концептуално и технологично. Иначе остава неясно каква е разликата между резилианс, резилиентно и резилиентност.

Тези уточнения са важни, защото според нас *резилиансът протича по определено от участниците трасе. То е път, движение, система от съдържание, методи, участници и др.; понякога го замества с „устойчивост“; резилиентно е очакваното поведение в него-*

вото конкретно измерение, проява и стабилност, а резилентността е теоретично обобщение на цялата система от процедури, технологии, съдържания и очаквания.

Първите резултати от изследвания относно устойчивостта са публикувани в Германия през 1973 и са свързани с епидемиология, изучаването на рисковете и защитни фактори, които определят устойчивостта на организма след боледуване. Използвайки я в психологията, тя има и друго значение – възстановяване и изграждане наново, или приспособеност на човека да се развива успешно при големи трудности. Тази способност не се разглежда като постоянна величина. Изследва се в развитие и в зависимост от много и разнообразни обективни и субективни характеристики и обстоятелства. В педагогическата практика **резиланс** се разбира като подход на работа и като процес на лично формиране, успешно превъзпитание. Педагогическият подход се реализира от специалисти педагози (социални педагози) и психолози, които проследяват развитието на личността и подготвят педагогическата среда за формиране на резилентност, но процесът има широко социално измерение и може да се управлява от всеки човек, който има значимо влияние върху отделната личност. В този процес субектът не е просто център за влияние. Той е активен участник, който преосмисля себе си, планира бъдещето си, извлича поуки, натрупва опит, научава смисъла от провалите и успехите. И това не е традиционна констатация. В конкретния случай говорим за решителни промени, които са осъзнати от клиента, започнала е промяна, проявяват се упоритост и решителност, но финализирането на процеса е далече. В много от случаите не достигат съпротивителни сили и мотивация, подкрепа и условия, ресурси и професионализъм за реализиране на резиланс. **Резилентно** не може да бъде детето въобще, а неговото поведение (или част от поведение) и мислене в специфичните им прояви и отношения, които характеризират събитийното му включване. То се формира, става (или не става) цел и начин на живот за клиента (възпитаника). За да устои на трудностите и да се справи с предизвикателствата, се оптимизират всички добри страни на личността. Понякога работата на педагозите е насочена към отделни, единични страни от поведението, които имат деструктивен характер. **Резилентността** е явление, съвкупност от единични прояви, казуси и случки, обобщение на система от натрупан опит, клиенти и постижения. Не е без значение фактът, че понятията са съответно глагол, прилагателно и съществително. Невъзможно е да означават едно и също въпреки смисловото им родство!

Определения на резилианс

Опитите да се даде точно определение на резилианс ни дават възможност да разкрием многообразие от позиции, които отново доказват, че всяко социално явление или феномен не може да се рамкира, да се превърне във формула или рецепта.

В оскъдната литература открихме следните **определения** за резилианс:

„**Способността** на даден човек да се развива и израства в трудни условия“ (Петрова: 2010, с. 8);

„...е един **нов подход** в социалната, възпитателна, корекционна и терапевтична работа с деца“;

„травмираният индивид се възобновява (започва отново) и отново **се изгражда**“;

„...включва позитивните **стратегии за приспособяване** в една по-трайна перспектива“ (Фозард: 2005);

„Представява **човешка способност** да ставаш по-силен или дори да се промениш вследствие на негодите на живота“;

„Резилиансът е силата или способността да се възстанови първоначалната форма или позиция; еластичност“;

„Резилиансът е способността лесно да се възстанови от заболяване, депресия, бедствие или други подобни; плаваемост“ (Ванова: 2005, с. 28).

Английски речник:

1. Устойчивост на държавата или качеството да бъде устойчива.
2. Способността на екосистемата да се върне в първоначалното си състояние, след като е била нарушена.

В сентенциите:

„Личният живот е изненадващо устойчив: винаги може да бъде убит, но никога не умира съвсем.“

„Издържливостта е вяра и модел за всички нас.“

В един далечен контекст: „Гъвкавостта (резилианс) на пазара на жилища е най-благоприятното условие за получаване на кредит.“

Някои автори избягват да дадат фиксирано определение на резилианс, а го превеждат като: житейски път; индивидуален и групов процес; сравняват го с нерелизиантни фактори като безпомощност, психична ранимост, катастрофични нагласи. Във всички случаи обаче се приема, че има положителни статистически значими корелационни коефициенти между нивото на резилианс и следните фактори: *оптимистична нагласа; възприемане на здравни съвети; справяне с физическа болка; преоценяване; активност при решаване на проблеми;*

търсене на социална подкрепа; позитивен афект; удовлетвореност от живота. Такава каскадна верига отключва всички съпротивителни сили за справяне с проблемите (Иванов: 2009, с. 10).

Полетата на резилианса са съдържателно и технологично свързани с: базата за сигурност на човека; социалната компетентност; положителните ценности; **талантите, интересите; приятелствата; образованието.** Всички те са в полето и на педагогическите процеси и явления, което ни доближава до очакването и хипотезата, че в педагогическата практика протича или може да протича резилианс с оптимален успех. Можем да го наречем още:

1. *Логистичен:* организационен, коучинг (тренировъчен), вариантен, ефект на приликата и разликата, уъркшоп на комуникирането, на положителните емоции; пренебрегване и отхвърляне на излишните мрежи и субекти; *сила на резилианс при логистиката.*
2. *Психологически:* психически, личностен. *Сила на резилианс в психически план.*
3. *Личностен:* удовлетвореност от личните постижения, изкуството на забавлението и радостта, мотивация за победа, цел, постижение (да „вкараш гол“ в играта). *Сила на резилианс в личностен план. Аз мога.*
4. *Емоционален:* емоционална интелигентност; коучинг за емоционална интелигентност; разбиране на значението на работата, на заниманието; преодоляване на „безсъзнателния ум“; *силата на резилианс при емоциите* (Ванова: 2005, с. 33).

Всички елементи се реализират в единство, взаимно се допълват и се реализират чрез тренинг курсове, семинари, коучинг програми, проучване, изследване, анализ, когнитивни уъркшопове. Във всеки момент *се измерва силата на устойчивостта*, защото тя има различни показатели в отделните полета, но основната цел на процеса – необратимост, убеденост, вяра в себе си, макар че може би ще имаме по-добри резултати в една област и не особено задоволителни в друга. Подходът не означава формиране на свършени личности. По-скоро личности позитивни, реални, адекватни на социалната действителност.

Смисълът на резилианс не е непременно в прилагането на нови техники, методи, процедури, а по различен начин да се проследи причинността за цикличната или перманентна проява на социална неадекватност, като се анализира и проектира пътят за възстановяване. Ние сме убедени, че логистиката на този процес е изключително трудна и рискована, защото намесата в личните представи на човека за

добро и лошо се променят бавно, а понякога продължават да се деформират въпреки усилията. Смятаме, че е важно да се разгледа явлението не само като постижения и високи оценки. Задължително го свързваме с всички мотивационни и поведенчески профили, във всеки момент от дестинацията. Иначе бихме оценили високо резултат, който е постигнат със съмнителни (егоистични) средства и подбуди. Изключително важно е да се подчертае социалната значимост на резилианс, защото в повечето определения се набляга на трайността, устойчивостта, но не се посочва, че значимостта е в обществено признаване, позитивни, градивни качества на личността. Само така според нас резилиансът получава педагогически смисъл, който е във философията на институционалната възпитателната работа. Социално значимите други могат да бъдат ангажирани, подготвени, проследени, изследвани само при надеждна педагогизирана социална среда (група или общност). Иначе не може да има резилианс. Клиентът не може да формира социален имунитет, когато моделите на асоциално поведение са твърде привлекателни и печеливши. Във възпитателната работа това е най-трудната част.

Резилиентност е качество в промяната, което позволява на някои хора след пълен провал да се върнат по-силни отвсякога, да възкръснат от пепелта. Психолозите описват някои от факторите, които правят хората устойчиви, сред тях: положителна нагласа, оптимизъм, способността да регулират емоциите и способността да се вижда недостатъкът, правилната самооценка. Дори и след нещастията благословени са хората, които са в състояние да продължат да живеят успешно, без да направят крачка назад.

Издръжливостта е процес на адаптиране след бедствие, травма, трагедия, заплахата или други значими източници на стрес – като семейни проблеми, сериозни здравословни проблеми, финансови стресови фактори. Тя означава „скачаща обратно“ от травмиращите преживявания. Издръжливост не е черта, която хората имат или нямат. Тя включва поведение, мисли и действия, които могат да бъдат научени и разработени. Смятаме за важни и други качества, които се възпитават в педагогическа среда, която планира, формира и проследява устойчивостта:

- Възможността за осъществяване на **реалистични планове** и предприемане на стъпки, за да се извършват;
- Положително мнение за себе си и увереност в собствените сили и способности; умения за комуникация и решаване на проблеми;
- Капацитетът за управление на силни чувства и импулси.

Това са качества, които хората могат да развият у себе си, ако получат необходимата социална подкрепа и попаднат в градивна социално-педагогическа среда.

Стратегии за изграждане на устойчивост

Развитието на издръжливостта е лично пътуване. Хората не реагират еднакво при дори еднакви стресови житейски събития. Движението протича с различна скорост и с различни помощни средства и социални услуги. Подход, който работи за един човек, може да не работи за друг. Използват се различни стратегии. Някои различия могат да отразяват културни особености. Културата на даден човек може да има влияние върху това как той или тя оценява чувствата си при бедствие – например дали и как човек се свързва със значимите други, включително членове на разширеното семейство и общностни ресурси при кризисни ситуации. Със задълбочаването на културното многообразие обществото има по-голям достъп до редица различни подходи към устойчивостта на групите и общностите.

- **Направете връзки.** Добрите отношения с близки членове на семейството, приятели или други са изключително важни. Приемане на помощ и подкрепа от тези, които се грижат за детето, засилва устойчивостта. За някои хора гражданските групи, религиозни организации или други местни формирания осигуряват силна социална подкрепа и може да помогнат за издирване на надежда, на ново активно присъствие. Подпомагането на другите по време на нужда често включва помощник, който е близък на клиента, социален работник, личен асистент, социален педагог.
- **Да се избягва приемането на кризите като непреодолими проблеми.** Не може да се промени фактът, че се случват силно стресиращи събития, но може да се промени начинът, по който се интерпретират и се реагира на тези събития. Да се търси отвъд настоящето това как бъдещите обстоятелства могат да бъдат по-добри. Да се обърне внимание на всички фини начини, с които може да се реши един проблем или трудна ситуация. Планиране на събития, проекти; радост от събуждането в новия ден; поемане на отговорности.
- **Да се приеме, че промяната е част от живота.** Определени цели може вече да не могат да се достигнат в резултат на неблагоприятни ситуации, но приемането на този факт може да

помогне да се фокусираме върху нови проекти. Издръжливостта включва поддържането на гъвкавост и баланс в живота, тъй като клиентите разбират, че стресовите обстоятелства и травматични събития са част от живота. Това става по различни начини, например: преживяване на силни емоции, предпазването погубва чувствителността; предприемане на действия, справяне с ежедневните трудности; прекарване на свободното време с любимите хора, които го подкрепят и насърчават;

- **Увереност в себе си и съобразяване с другите:** получаване на професионална консултация; споделяне на информация, идеи и емоции в групата; усещане, че не си сам в ситуацията чрез книги, публикации, обсъждания на подобни събития; онлайн ресурси, които са надеждни и проверени от треньора; лицензирана, компетентна професионална помощ, за да се подходи съобразно личния стил на човека; промяната е пътуване, не се постига с изчакване, застой, отказване. Това пътуване се ръководи от план, стратегия, съмишленици, значими мнения. В такава среда подводните камъни, теченията са важни, но са преодолими, формират се качества като смелост, проникателност, умение за успешна навигация; естествено че има и отдых, но краят на пътуването не може да е по средата на трасето. Това е значението на логистиката. Не само да предвиди етапите на дестинацията и да организира пътуването, но и да се съобрази с психическия и емоционален резилианс, с издръжливостта на всеки участник в процеса. Това се отнася и за треньора, и за клиента.

Условия за резилианс

Опитваме се да направим педагогически прочит на явлението, но не можем да не отчетем всички останали влияния, намеси, значения и анализи. Затова при условията за насърчаване ще се спрем изключително на педагогическата среда и педагогическата компетентност.

1. Да открием и привлечем поне един възрастен, на който може да се разчита, който изпитва обич, полага истинска грижа.
2. Да осигурим на детето обич. Детето има нужда от „много нежност и любов, за да се закали“.
3. „Децата да слушат като част от процеса на учене, но децата трябва да бъдат и слушани“.
4. Да правят разлика между „правилно и неправилно“, да се насърчава уважение към възрастните, да мислят самостоятелно и да споделят своите мисли.

5. Да имат възможност за дебат; възрастният да разбере, че „философията на децата може да бъде много полезна“.
6. Позитивна подкрепа в групата и от възпитателя.
7. Да се насърчи да хареса себе си.
8. Обучение в социални умения.
9. Позитивен поглед към нещата.
10. Надежда. Оптимистични очаквания от бъдещето.
11. Образование. Овластяване на детето с познания.
12. Забавление. Дори чрез драмата да разберат света. С лекота да се шегува със себе си и другите (Ванова: 2005, с. 19).

Резилианс се отнася и до групата и общността. В социалната педагогика това се отнася до приобщаването и до социализирането на маргиналните групи. За социалната практика това е голямо предизвикателство, но и аспект на много несполуки. Новите подходи допълват възможностите на социалните възпитатели и социалните работници, без да дадат изчерпателен отговор на всички въпроси.

Резилианс за групата и общността

- *Овластяване*: възможности на групата да поема отговорности.
- *Вярвайте в хората*: в техните възможности да ръководят делата си.
- *Уважавайте хората*: всички хора.
- *Слушайте*: общността има какво да ви каже.
- *Общността има право сама да се контролира и взема решения*: подсказвайте варианти, не вземайте решения.
- Осигурете подходящо **обучение** за справяне в и със системата.
- *Инициирайте* възможности за разрешаване на конфликти без насилие.
- *Насърчавайте* дискусии за развитието на децата в общността.
- *Насърчавайте позитивното мислене*.
- *Вярвайте в общността*. Те наистина могат да се справят. Подкрепяйте, не контролирайте; координирайте, не управлявайте; информирайте, не нареждайте (Фозард: 2005).

Резилианс не означава формиране на съвършен човек. Това е битка с онази резистентност, която развиват някои хора към смисъла на живота и радостта от него. За други това е природно предразположение, начин на живот. Опитите за намеса при тях са ако не обречени, то поне изключително трудоемки и за клиента, и за възпитателя.

Литература

1. **Ванова, В.** Оцеляване чрез изпитание, С., 2005 г.
2. **Иванов, Кр.** Психофизиологични основи на посттравматичното стресово разстройство, В., 2009 г.
3. Резилиансът – как да го прилагаме, под ред. на Н. Петрова, С., 2010 г.
4. Можем ли да направим децата по-устойчиви?, под ред. Н. Петрова, С., 2010 г.
5. **Фозард, Шърли.** Практическо ръководство за насърчаване на резилианс, ИССВ/VICE, 2005 г.

ОТНОСНО РАЗВИТИЕТО НА УСЕТА ЗА МНОГОГЛАСИЕ В ОБЩООБРАЗОВАТЕЛНОТО УЧИЛИЩЕ

Гл. ас. Илиана Червенакова

REGARDING THE DEVELOPMENT OF THE SENSE OF POLYPHONY
IN THE SCHOOLS OF GENERAL EDUCATION

Iliana Chervenakova, Assist. Prof.

The sense of polyphony is a musical skill with priority significance. This is a collective term of the categories existing in the listening educational methodics, i.e. these if harmonious and polyphonic hearing. It allows differentiated perception of two or more sounds. If one cannot perceive in a differentiated manner the tones accompanying the melody, then the listener perceives only a small part of the sound texture, i.e. the musical perception is inadequate, while the aesthetic impression – incomplete. This requires the early creation and development of this musical skill. The present work describes various technologies and offers rich forms of work, which are applied in the Schools of General Education regarding the development of this significant ability.

Усетът за многогласие е музикална способност с приоритетно значение за музикалната педагогика Той е „събирателно понятие на съществуващите в методиката на слуховото възпитание категории – хармоничен и полифоничен слух“ (12, с. 3). Тази музикална способност обединява двете категории слух, които в доста изследвания съществуват разделно.

Усетът за многогласие не се причислява към основните музикални способности. Той е производна музикална способност, която позволява „диференцирано възприемане на два или повече гласа“ (11, с. 6). Ако не се възприемат диференцирано съпровождащите мелодията тонове, то до слушателя достига малка част от звуковата тъкан, т.е. музикалното възприятие е неадекватно, а естетическото внушение – непълно. Това налага формирането на тази музикална способност да започне от ранно детство – още от началния етап на обучение в общообразователното училище.

Настоящото изложение визира разнообразни технологии и предлага богати форми на работа, които се прилагат в СОУ за развитие на тази изключително важна и значима музикална способност, каквато е усетът за многогласие.

При систематизиране и анализиране на учебниците по музика за 1 клас и книгите за учителя към тях от различни авторски колективи:

1. П. Минчева, П. Пехливанова, 2002; 2. Г. Гайтанджиев, М. Попова, П. Младенова, 2000; 3. Г. Калоферова, В. Сотирова, Р. Драганова, 2002; 4. Е. Заякова, Св. Кръстева, Й. Методиева, 2002, прозира една основна цел, която трябва да се реализира още през първата учебна година, а именно развитие на музикалните способности, чрез които се стимулират интересите на децата за успешно занимание с музикални дейности (5, с. 3).

Очакваните резултати са: (5, с. 4)

- 1) Децата да покажат добри вокално изпълнителски навици;
- 2) Да ползват умело детските музикални инструменти, като изпълняват съпроводи към учени песни и сами да импровизират подходящи;
- 3) Да показват слушателски навици, да познават слушаните произведения и да откриват вярно настроението им;
- 4) Да ползват правилно понятията, които са обект на осъзнаване през учебната година;
- 5) Да се включват с подходящи предложения при създаването на звукови картини и съчиняване на музика.

През следващите 2 и 3 клас продължава развитието на музикалните и интелектуалните способности на учениците.

Певческата дейност заема централно място в урока по музика и пеенето остава една от най-предпочитаните дейности през целия начален етап на образование. През всяка учебна година се усвояват основни понятия. Тези понятия са илюстрирани многократно с „жива музика“ и са вплетени в многообразни дейности през всичките учебни години.

Наред с основни понятия за хор, диригент, солист, мелодия и т.н. виждаме и осъзнаване на понятието *съпровод*, което може да бъде представено от учителя или по-голям ученик инструменталист, може да прозвучи от електронен носител – касетофон, грамофон, CD, компютър. В 4 клас децата се запознават с инструмента синтезатор, който се явява подходящ за музикален съпровод. В голяма част от учебниците по музика на различните авторски колективи присъстват специално композирани за учебника оригинални авторски съпроводи.

В началния етап на обучение особено внимание се обръща на *ритмичните съпроводи* с детски музикални инструменти – по-леки, предимно остинатни (повтарящ се ритъм), без натрупване на много тембри. В учебниците има поместени примерни съпроводи с използване на метрични модели (дублиране на метричните времена). Съпро-

водите постепенно се обогатяват, като се включват и леки ритмични съчетания (предимно раздробяване на метричните времена). В книгите за учителя по музика има поместени партитури на ритмични съпроводи към леки песни. В по-горните класове се изисква класът да дава, обсъжда и коментира предложения за съчиняване на ритмичен съпровод. Той би могъл да се изпълни колективно, със солисти, които се редуват, като използват различни звукови ефекти, на групи и т.н. При подбор на инструментите за съпровод се препоръчва да се спази изискването за използване на ударни музикални инструменти, чиито тембри са подходящи към емоционалното съдържание на конкретната песен.

В 4 клас децата вече трябва да могат:

1. Да правят предложение за съчиняване на съпровод;
2. Да използват разнообразни и оригинални средства за съпровод, съобразно характера и жанра на музиката;
3. Да съчиняват съпровод към инструментална музика и да използват съпровождащи средства;
4. Да съчиняват ритмична партитура на съпровод към песен.

Изпълнението на ритмични съпроводи цели преди всичко развитие на метроритмичния усет, но използването на различни тембри с различна ритмика, тяхното наслояване и съчетаване би могло да се яви като опора за начално развитие на усета за многогласие (според дисертационния труд „Развитие на усета за многогласие“ на Р. Проданова (12), именно чрез диференцирано възприемане на едновременно звучащите съпровождащи партии).

Възрастта на децата от 1 до 4 клас е най-подходяща и най-удобна за интензивно развитие на техния музикален слух. Ето защо редица музикални умения, които започват целенасоченото си формиране от 1 клас, ще продължат да се развиват и усложняват във всеки клас на основата на нов, различен и в повечето случаи по-сложен музикален материал. В по-новите учебници по музика, както и в книгите за учителя за начален курс почти липсват указания и задачи, свързани с развитието на усета за многогласие. Както бе изтъкнато, приоритет имат други дейности в урока по музика. Тук би могъл да се направи паралел с по-стари издания, като например „Ръководство за учителя по пеене и музика“ за 2, 3, 4 клас от 1976 година (14) с авторски колектив: Б. Тоте, Г. Стоянова, Г. Гайтанджиев и др., където е отделена специална глава „Начално развитие на многогласния слух“ (14, с. 21). Авторите посочват: „След като учениците имат известни умения за правилно звукообразуване и за точно интониране на едногласни ме-

лодии (песни), след като са постигнати някакви резултати по отношение на развитие на слуха и на метроритмичния усет, през второто полугодие на учебната година (за 2 клас) трябва да се започне работа и за развитието на усета за многогласие“ (14, с. 21). Посочено е също, че хоровото и груповото двугласно и многогласно изпълнение се предхожда от предварителен етап на музикално-слухово развитие по отношение на многогласна музика. Цитирани са различни форми на работа, които се систематизират:

1. Различаване на едногласно от двугласно изпълнение на мелодия;
2. Разпознаване кога на пианото или на друг инструмент са изсвирени едновременно два или няколко тона;
3. Разпознаване на неверен съпровод;
4. Чуване и изпяване на горен, долен тон на хармоничен интервал (при едновременно изсвирени 2 тона), като отначало се изпълняват по-широки интервали – квинта, секста, кварта и т.н. При затруднение учителят изсвирва посочения тон малко по-силно;
5. Двугласно изпълнение на песни, като първият глас се пее от учениците, а вторият – от учителя. Отначало учителят би могъл да изпълнява втория глас на инструмент. Децата трябва да свикнат да слушат и партията на учителя, без да се отклоняват от своята партия;
6. Изпълнение (ако е възможно) на леки двугласни песни, при които единият глас лежи („исо“) върху един тон, а другият се движи. Понеже лежащият тон се пее по-трудно, отначало може да го пее учителят (14, с. 21 – 22).

Успоредно с тези действия учителят трябва във всички подходящи случаи да насочва вниманието на учениците към красотата на многогласната музика – при възприемане на предвидени хорови песни и многогласни инструментални пиеси.

В по-новите издания за начален курс намираме няколко двугласни песни единствено в учебника за 3 клас на Г. Калоферова, В. Сотирова, Р. Драганова, 2004 г., но липсват конкретни указания и форми на работа при двугласно изпълнение.

В „Книга за учителя по музика за 4 клас“ – П. Минчева, П. Пехливанова, Т. Кушева, 1993 г. (6), е отбелязано, че „двугласното пеене е част от цялата художествено-певческа дейност. Добре е да се пристъпи към изпълнение на двугласни песни, след като музикалният слух е подготвен за това. За целта особено е полезно изпълнението на народни песни с отпяване, с изо, на канон. При началните опити е добре

учителят да подпомага изпълнението на втория глас, като дублира гласа с музикален инструмент. По-леките партии могат да се удвояват и от децата на „мелодичните музикални инструменти“ (6, с. 10). В учебника са поместени 10 двугласни и 2 тригласни песни. При работа с тези песни е отбелязано, че „третият глас може да се изпълнява от учителя“ (6, с. 11).

Целите на обучението по музика в 5 и 6 клас са съобразени с програмата на МОМН. Музикалното обучение продължава процеса на развитие на музикалния слух и музикалните способности. „Музикално-слуховото развитие следва да се осъществява чрез многобройни наблюдения и анализи на изпълнявани и слушани музикални творби“ (2, с. 11).

В 5 клас продължава развитието на усета за многогласие, а в 6 клас се задълбочава. В 5 клас се затвърждава представата за *исов двуглас*, който е представен от образци на пирински песни. Методиката и формите на работа са добре описани в книга за учителя по музика за 5 клас, 2006 година (7, с. 10). След като са научили по слух мелодията на песента, се препоръчва текстът да се изпълнява ритмично върху един тон. „При повторение на първото построение учителят запява мелодията заедно с учениците. Така се получава двугласно изпълнение, като единият глас звучи върху един тон, т.е. като акомпанIMENT на мелодията, а тя се изпълнява от по-високия глас“ (7, с. 10).

Предложени са различни форми на работа – като класът пее мелодията, а учителят – исовия глас (или исото се изпълнява с инструмент в изпълнение на ученик или учител). Също се препоръчва и сравнение между исовия глас и ручилото на гайда, както и използването на различни графични изображения с цел визуално представяне на хармоничното движение между гласовете.

Освен с пирински двуглас, в 6 клас учениците се запознават и с шопския двуглас, за който е характерно наличие на мелодична линия във втория глас. Често той се движи близо до първия и се създава характерното остро звучене. Отново са предложени форми на работа от типа: децата пеят първи глас, учителят – втори глас, поотделно се разучават и двата гласа. „Това че децата вече знаят мелодията на втори глас, ще им позволи да чуят наред със своето изпълнение на първи глас и съпровождащия втори глас. При следващо изпяване на песента някои ученици може да опитат да пеят заедно с учителя втори глас.“ (9, с. 23 – 24).

Това е възрастта, в която учениците се запознават и с двуглас, при който мелодията се съпровожда от втори глас, отстоящ на интер-

вал терца или секста от нея – паралелно двугласно движение. Това е „белег на така наречения градски стил“ (13, с. 22). Този тип двуглас е особено характерен за творчеството на първите български композитори, в детските и училищни песни в „общ тон“, от типа „Аз съм българче“, „Родна реч“, „Топчето пукна“ и др.

И двата вида двуглас битуват и днес, затова у учениците трябва да се изградят умения за изпълнението му. „Същевременно равнището на умения за двугласно пеене е показател за равнището на усета за многогласие на учениците“ (13, с. 22).

В учебниците по музика за 5 клас и на трите авторски колектива са включени двугласни песни. Други песни са дадени в оригиналния им вид като тригласи – „Химн на св. св. Кирил и Методий“ и др. Първоначално третият глас се изпълнява от учителя. Освен това песни от този тип биха могли да бъдат репертоар за извънкласна хорова дейност.

За 6 клас са предвидени двугласни песни, както и някои тригласни. В тази възраст се изпълняват и *училищни канони*, образци на имитационно-полифоничния стил. Мелодията обикновено е проста, лесно запомняща се, а по преценка на учителя канонът би могъл да се изпее и по ноти. За изпълнение на най-лекия вид полифоничен двуглас – канона – са предложени форми на работа, при които „отначало запява целият клас, а учителят се включва като втори глас, който „гони“ първия. Възможно е отначало учителят да свири втори глас, а после да го пее. Когато класът се включи в изпълнението на двата гласа, учителят следи и помага на всеки от тях. „Децата изпълняват с интерес и желание канона като достъпна форма на двугласно пеене“ (7, с. 40).

В следващите класове различните авторски колективи препоръчват използване на канони, „които позволяват най-лесно да се достигне до тригласно и четиригласно изпълнение“ (8, с. 8).

В 6 клас учениците се запознават и с *обработки на народни песни* („Лале ли си, зюмбюл ли си“ – Ф. Кутев, 8, с. 36).

В учебника по музика за 6 клас с авторски колектив П. Минчева, П. Пехливанова, Св. Кръстева, Кр. Филева, 2007 г., е включена понова обработка на народна песен („Сбирайте се“ – Пл. Арабов), с което се цели „съхраняване на народните песни чрез използването на съвременни изразни средства“ (9, с. 46).

Предвид мутационния период на децата от 7 клас двугласните песни се използват много пестеливо. Не представляват трудност „леките двугласни и тригласни канони, хармоничният двуглас на песни от типа „Д’Артанян“ – Б. Карадимчев. Вариантните контрамелодии на

песните „Сбогом, Ямайка“, „Музиката е всичко“ може да се изпълняват от момчета, които вече пеят октава по-ниско.

Препоръката на учителите е към многогласното изпълнение да се пристъпи след стабилното усвояване на всеки глас. Отделните партии могат да се „дублират и от музикален инструмент, като се използват възможностите на децата, които свирят (10, с. 7). Този тип песни предоставят големи възможности за творческо участие на учениците. Всяка една от мелодиите може да се пее самостоятелно, като вариантите се редуват, след като се групират в едновременно звучене в различни комбинации. Това, че всеки ученик знае всяка от едновременно звучащите партии му позволява да следи слухово и хармоничното цяло, и съставните му елементи, т.е. осъществяване на диференцирано възприемане на многогласа.

През този период учениците се запознават с различни композиционни стилове при възприемането на музикалните творби. Изучават се полифонични творби, които позволяват възприемане и проследяване слухово на характерния полифоничен прием – имитация.

Осъществява се запознаване с епохата на полифоничния стил и характерните за него относително самостоятелни мелодии на отделните гласове, звучащи едновременно.

През епохата на Ренесанса се обособява хомофонният стил, при който съществена роля играе горният глас, носител на мелодията, а останалите – съпровождат, акомпанират в хармонични съчетания.

В 7 клас са включени малко двугласни и няколко тригласни песни. Специални указания за работа не са дадени, тъй като са известни от методическите насоки от предишните класове.

В настоящото изложение бяха представени богати и креативни форми на работа и разнообразни педагогически подходи и технологии за развитие на усета за многогласие – музикална способност от изключително важно значение.

Литература

1. **Гайтанджиев Г., Попова П., Младенова М.** Книга за учителя по музика за 1, 2, 3, 4 клас, изд. Булвест 2000, 2001, 2002, 2003 г.
2. **Гайтанджиев Г., Попова М., Младенова П.** Книга за учителя по музика за 5, 6, 7 клас, изд. Булвест, 1994, 1995, 1996 г.
3. **Заякова Е., Кръстева Св., Методиева Й.** Книга за учителя по музика за 1, 2, 3, 4 клас, изд. Просвета и труд, 2002, 2003, 2004, 2005 г.
4. **Калоферова Г., Сотирова В., Драганова Р.** Книга за учителя по музика за 1, 2, 3, 4 клас, изд. Просвета, 2002, 2003, 2004, 2005 г.

5. **Минчева П., Пехливанова П.** Книга за учителя по музика за 1, 2, 3, 4 клас, изд. Просвета Рива, 2002, 2003, 2004, 2005 г.
6. **Минчева П., Пехливанова П., Кушева Т.** Книга за учителя по музика за 4 клас, изд. Просвета, 1993 г.
7. **Минчева П., Пехливанова П.** Книга за учителя по музика за 5 клас, изд. Рива, С., 2006 г.
8. **Минчева П., Пехливанова П., Кушева Т.** Книга за учителя по музика за 6 клас, изд. Просвета, С., 1995 г.
9. **Минчева П., Пехливанова П., Христова Св., Филева Кр.** Книга за учителя по музика за 6 клас, изд. Азбуки Просвета, 2007 г.
10. **Минчева П., Пехливанова П., Бояджиева М., Кушева Т.** Книга за учителя по музика за 7 клас, изд. Просвета, С., 1996 г.
11. **Минчева П.** Методика на обучението по солфеж, Пловдив, 2006 г.
12. **Проданова-Велянова Р., Самоковлийска В.** Развитие на усета за многогласие, С., 1991 г.
13. **Стоянова Г., Кръстева Св., Къшева Д.** Книга за учителя по музика за 5 клас, изд. Просвета, 1994 г.
14. **Тотев Б., Стоянова Г., Гайтанджиев Г., Попова М., Кръстева Св.** Ръководство за учителя по пеене и музика за 2, 3, 4 клас, изд. Народна просвета, 1976, 1977, 1998 г.

ЕДИН УСПЕШНО АПРОБИРАН МОДЕЛ ЗА ЕФЕКТИВНО И РЕГУЛЯРНО АКАДЕМИЧНО ПРИСЪСТВИЕ НА СТУДЕНТИТЕ

Гл. ас. Катерина Къндева

ONE SUCCESSFULLY APPROBATED MODEL FOR STUDENTS' EFFECTIVE
AND REGULAR ACADEMIC ATTENDANCE

Katerina Kandeva

This paper presents a successfully approbated polyfunctional model for conducting didactic seminar exercises. It includes potencies for regular and effective academic presence of the students, professional training of the most favored soft skills such as the communication and the presentation skills, the identification of personal characteristics, the validation of personal experience and the creation of a personal project for educational and personal self-improvement.

Образованието е консервативен терен в добрия смисъл на думата – терен на бавни еволюционни промени и не толкова на революции. От друга страна, същият терен не допуска вакууми – всяка промяна или премахване на сегмент се отразява на целостта. В този план отмяната на семестриалната заверка в Педагогическия факултет на ПУ бе естествена стъпка към демократизация на академичната среда. За съжаление за част от студентите липсата на формален административен контрол се оказва сигнал за меко казано анархо-либерален подход към регулярното посещение на лекции и упражнения. Туширането на подобно отношение доведе до идеята да се потърсят адекватни сурогати на премахнатата семестриална заверка. Вероятно това са причините за нейната реабилитация от настоящата академична учебна година. Със или без семестриална заверка, основният проблем е как студентите да присъстват регулярно и ефективно в академичната образователна среда. Нещо повече! Идеята за модерност и академична претенциозност налага модел, който да предпоставя синкретичност, а именно – ефективна материализация на регулярно присъствие в рамките на запълнено академично време и последващи в този план обучителни ефекти. Всичко това доведе до идеята за предпоставяне на студентско портфолио като необходим вход за допускане на изпит по дидактика за студентите от специалностите ПНУП и НУПЧЕ – II курс.

Ще представя този успешно апробиран модел в един по-широк образователен контекст, който го отдалечава от академичните случайности за наличие или отсъствие на семестриална заверка. Този по-широк контекст безспорно е свързан с професионално-педагогическата подготовка на студентите – бъдещи учители, с личностното и професионално формиране на педагога в рамките на ВУ. Преддипломната практика, декретирана в рамките на задължителната подготовка на студентите в рамките на последния VIII семестър от учебния план, е академичната еманация на всичко това или би трябвало да бъде. В същото време е реалният терен за професионално-педагогическа апробация да се провежда обучение по група предмети от културно-образователни области в началния етап на СОУ.

Мисията, целите и задачите, обявени в Стратегията за развитие на ПУ „П. Хилендарски“ (2011 – 2020 г.), план-програмата към нея, визираща условно първия етап (2011 – 2012 г.), квалификационните характеристики на специалностите, а така също и Националната квалификационна рамка, приета от правителството на Република България на 02.02.2012 г., предпоставиха изработването на модерен макет за провеждане на преддипломна практика в качеството му на неизменна част от документите за конструиране на академичното портфолио на отделните специалности. В този план очакваните резултати от провеждането ѝ са в обосновано твърде високи граници на претенциозност. Съотносими са с предпоставените в по-горе споменатите документи референтни резултати от обучението, описани като показател за това, което студентът знае, разбира и може да направи, а така също и коректно описаните три категории за резултати от обучението – знания, умения и компетентности. Фундаментална е идеята за формиране и апробиране на т. нар. меки (soft skills) професионални компетентности, а така също и адаптацията в професионално-педагогическа среда.

В контекста на Европейската квалификационна рамка компетентностите се определят като доказана способност за използване на знанията, уменията и на личностни, социални и/или методологически дадености в работни или учебни ситуации и в професионално и личностно развитие.

Описани са с оглед степента на поемане на отговорност и самостоятелност като: компетентности за учение; комуникативни и социални компетентности; професионални компетентности. Очаква се студентите да демонстрират:

- 1) Комуникативни компетентности: да създават и да поддържат комуникация с различни представители от професионалната мат-

рица, а също така и с ученици с различен възрастов, познавателен и индивидуален статус; да „водят“ учениците и да направляват комуникацията; да предизвикват доверие; да „управляват“ ученическото внимание; да апробират умение за представяне на учебни съдържания; да „управляват“ учебното време към оптимизиране на варианти за запълнено и академично такова.

- 2) Компетентности в областта на: социалната и гражданска отговорност; мениджмънт на ученическия клас; оценяване на качеството на обучението; основите на информационно-комуникативните технологии; справяне с конфликти и проява на агресия у децата; насърчаване на многообразието у учениците и провокиране на умения за разширяване на границите на толерантност.
- 3) И не на последно място компетентности за учене, свързани с: адекватно оценяване на собствената си квалификация чрез преценка на придобитите до момента знания и умения; открояване на лични професионални и образователни аспирации; уточняване на бъдещи проекти за професионално усъвършенстване и т.н.

Неслучайно си позволих контекстуализация на настоящата разработка около макета за провеждане на преддипломна практика. Дълбоко се надявам представянето на тази малка част от него да открие видимо необходимостта академичният проект да снесе в себе си целенасочена подготовка на студентите за професионално-педагогическата апробация. Още повече че практиката извежда не толкова така открития, с обективно представена претенциозност профил. Вместо него твърде често виждаме тревожни студенти, ориентирани по-скоро към готови, предварително заучени модели, демонстриращи фрапантни комуникативни, презентационни и други дефицити в скалата на т. нар. меки поведенчески умения. Вероятно генезисът на всичко това има връзка по-скоро с дефицити в академичния модел за формиране на ключови и меки (поведенчески) умения. И така, предлагам описание на успешно апробиран модел за провеждане на семинарни упражнения по дидактика със студенти от II курс (специалност НУПЧЕ и ПНУП), ситуирани в два семестъра с общ хорариум от 60 часа, подвластен на следните функции:

- 1) Регулярно и ефективно присъствие на студентите в рамките на запълнено академично време;
- 2) Професионален тренинг на т. нар. „меки“ поведенчески умения в рамките на предвидените по учебна програма теми от академичното учебно съдържание;

- 3) Идентификация на най-фаворизираните меки умения – комуникативни, презентационни и умения за работа в екип;
- 4) Идентификация на личностните особености в план, достойнства и недостатъци в рамките на тяхното професионализиране;
- 5) Формиране на умения за контрол на личностните особености и позитивното им оползотворяване в педагогически контекст;
- 6) Идентификация на желания и потребности за личностно развитие и движение на компетентностите в рамките на образователен професионален проект до осъществяване на преддипломната практика;
- 7) Валидиране на личния опит.

Потенции на подобна полифункционалност носи в себе си теренът на т. нар. изследователско четене. Най-удачният негов формат, предвид академичния профил на студентите – второкурсници, се оказва разработването и представянето на академично есе. Без да навлизаме в подробности за изискванията за неговото конструиране (1) (Silber, С. А., University of Toronto), бих посочила следните основания за този избор:

- 1) Академичното есе има конкретна тема. Този факт го прави подходящ терен за изследване на предпоставените в учебната програма теми;
- 2) То е най-свободната форма за изследване, представяне и интерпретация на научни факти, идеи, теории. Последните се взаимстват от предложените към всяка тема учебници, учебни помагала, книги и др.;
- 3) Академичното есе е подвластно на две функции: **1 обучаваща** – приобщава към определени теоретични знания; опит е за т. нар. изследователско четене и **2 презентационна** – основната му цел е свързана с идеята за внушение, убеждаване, лансиране на оценки, осведомяване, информироване, аргументиране, отстояване на тези и антитези;
- 4) Структурата му го прави подходящо за публично представяне пред аудитория.

Представянето на академичното есе пред колегията от студенти е всъщност теренът за апробиране на т. нар. поведенчески умения, защото засяга психомоторната сфера – когато компетентностите се изразяват във формата и реализация на уменията. В този план формиращият ефект на знанията излиза от рамките на тяхната статика. Представянето е възможност за тренинг, за стимулиране и идентификация на комуникатив-

ните умения на студентите. То сменя в себе си и модерната идея за коучинг – тяхното приложение в реалността (2) (Панайотов: 2001 г., с. 79).

Налице е също така симулация на учебна среда, тъй като изискванията за представяне депонират в себе си и формата, и средата за осъществяване на професионално-педагогическа комуникация с почти всички иманентни характеристики в педагогически план като: публичност, многомерност, непредсказуемост, вероятностност, целенасоченост, социална детерминираност, времеви лимит, подвластност на социални норми, ритуалност, разбираана като подвластност на формални роли, и т.н. Педагогическата функция на представянето на академичното есе е този т.нар. приложен инструмент, чрез който всеки студент получава собствено познание (рефлексия) за своя комуникативен потенциал, за своите дефицити и силни страни.

Опознай себе си – влез във формална роля. Професионалната комуникация е подвластна на това в каква степен човек е запознат с комуникативните си умения. Изграждането на адекватна самооценка е възможно благодарение на предпоставянето на коректни изисквания за ефективно представяне, от една страна, а така също и на оценъчно отношение на колегията от студенти.

Необходимо е да се подчертае, че това е терен за апробиране на ценни професионални и личностни качества като: толерантност, подкрепящо поведение, развитие на ценностна система за партньорство, кураж, споделяне на идеи, смяна на ролите, богатството на другата гледна точка и др.

Препоръчително е изискванията за представяне на академично есе да се центрират около:

1. Управление на собствената личност. Както бе подчертано, в план самопознание студентът идентифицира личностните си особености в ситуация на публичност с всички произтичащи от това ефекти, претенциозност към избора на езикови ресурси и модус на поведение. Полага усилия да ги контролира и оползотвори в полза на ролята.

2. Управление на контекста. В този план студентът се убеждава в реална среда, че истинската природа на педагогическото отношение е отношението в конкретния момент, а така също и от необходимостта да се формират умения за импровизация, гъвкавост, уникалност, творчество. Приобщава се към идеята за технологизация и операционализиране на абстрактните педагогически формулировки на езика на конкретните операции. Презентацията, в качеството си на сурогат на преподаването, довежда до професионалното усещане, че обучението винаги е свързано с определен контекст, неповторими конкретни об-

стоятелства. Това предполага гъвкаво съчетание на различни предварително конструирани и препоръчителни модели за преподаване.

В същото време студентите ще се приобщят към фундаменталната идея, че преподаването като професионално-педагогическа дейност не е просто операционализация на рационална система от обективни знания и формално-ролеви педагогически съображения, отчуждени от субективно-личностно присъствие. Тъкмо обратното – видимо е, че професионално-педагогическите компетентности предполагат познания за самия себе си.

3. *Управление на отношенията*, разбирано като взаимодействие с другите. В този план студентите апробират опит и формират умения за: фокусиране и управление на вниманието; привличане на интереса; въздействие върху аудиторията с цел да се приобщи към лансираните тези; провокиране на доверие; удовлетворяване на очаквания и т.н. Студентът е въввлечен в реалната практика за инициране и претърпяване на въздействие.

И така академичните преживявания се материализират в портфолио, което включва разработването на осем академични есета и съответстващите проекти за презентацията им. Както беше подчертано в началото, те са база за формулиране на текуща оценка между двата семестъра и вход за допускане на семестриален изпит. Неслучайно първата тема за разработка на академично есе е: „Защо компетентностите са неизменна част от съвременната представа за образование? Защо е необходимо да се отиде отвъд знанията и уменията?“ Всъщност изследователското четене в рамките на тази тема представлява академичната „пътна“ карта на модела за провеждане на семинарните упражнения по дидактика, а надявам се, и академическо въодушевление и адекватна мотивация. Точно толкова неслучайно последната тема за разработка на академичното есе е: „Педагогическата власт. Начин на употреба.“

В заключение бих искала да подчертая, че дори и подвластен на идеята за „професионална социализация“, за въвличане на студентите в първоначален минимум педагогически отношения, описаният модел е повече от подходящ за това „белите петна“ в рамките за знанията, уменията и компетентностите да предизвикат мотивация за високи образователни аспирации и личен проект за самоусъвършенстване.

Литература

- www.writing.utoronto.ca/advice/general/ Silber, C. A. University of Toronto. Some General Advice on Academic Essay Writing.
Панайотов, Д. Психология на бизнеса, С., Сиела. 2001.

ЗА ВРЪЗКИТЕ МЕЖДУ ЕЛЕМЕНТИТЕ В СИСТЕМАТА ЗА УПРАВЛЕНИЕ НА ЧОВЕШКИТЕ РЕСУРСИ В ДЕТСКАТА ГРАДИНА

Гл. ас. Красимира Бойкова

THE INTERCONNECTION BETWEEN THE ELEMENTS IN THE SYSTEM OF THE MANAGEMENT OF HUMAN RESOURCES IN KINDERGARTENS

Krasimira Boykova, Assist. Prof.

The report is an attempt to identify key relationships and dependencies between the elements in the management of human resources in kindergartens. It also aims to outline the possible channels of interaction between these elements and the factors of the external and internal environment, as well as to motivate the need of adopting a systematic approach to their implementation.

Управлението на човешките ресурси е основна функция на управлението на организацията. В неговата най-обща интерпретация то се свежда до управление на хората в процеса на труда за постигане на организационните цели. Д. Шопов (2003) определя управлението на човешките ресурси като стратегическа дейност, която трябва да направи възможно количеството, качеството, структурата, дейността и поведението на хората, заети в организацията, да се подчинят на нейните стратегия и цели.

Нарастващите изисквания към ефективността на съвременната детска градина повишават интереса към управлението на човешките ресурси в нея. Равнището на конкурентност и качество на предлаганите от детската градина услуги все повече се определя от начина, по който се управляват хората в нея, т.е. тези, които в крайна сметка осъществяват дейностите и чрез които се постигат организационните цели. Директорът на детската градина извършва много дейности, свързани с управлението на хората в процеса на труда. Той планира потребностите от персонал, подбира хора за работа в организацията, работи по създаването и поддържането на организационна среда, която насърчава стремежа на всеки учител към непрекъснато повишаване на професионалната му компетентност, управлява процеса на кариерно развитие на учителите, оценява тяхното трудово представяне и ги мотивира.

вира за още по-пълноценна изява на професионалните им възможности... Често обаче тези дейности се извършват по-скоро фрагментарно, кампанийно, хаотично. Липсва системен и стратегически подход. Не се отчитат връзките и зависимостите между тях, подценява се и въздействието на окръжаващата среда. Причините за това могат да се потърсят в спецификата на организационно-управленската структура на детската градина. В нея няма специализирано структурно звено (съставено от експерти и ръководено от функционален мениджър, притежаващ висока компетентност по цялата гама от функции по управление на човешките ресурси), което да разработва преобладаващата част от стратегиите, политиките и процедурите в областта на управлението на хората в организацията, да подготвя тяхното практическо приложение, да го следи и оценява. Това налага както стратегическото (т.е. фундаменталният подход към човешките ресурси, интегриращ всички дейности по тяхното управление в съответствие с глобалната организационна стратегия в дългосрочен план), така и оперативното управление на човешките ресурси (т.е. разработването на функционалните стратегии, обвързването им в една обща стратегия за управление на хората в трудовия процес и нейното съгласуване със стратегическите цели на детската градина) да се осъществяват само от нейния директор. Той обаче има и много други функции и ангажименти. Той сам планира, организира, ръководи и контролира цялата дейност в детската градина, сам взема управленски решения по всички аспекти на извършваната в нея дейност, той е и стратегически, и оперативен мениджър... Но управлението на човешките ресурси не е механичен сбор от разнообразни и самостоятелни техники за решаване на проблемите, свързани с персонала на организацията. Макар и относително автономни, отделните дейности по управление на човешките ресурси трябва да се разглеждат като система от елементи и връзки между тях, чието функциониране създава условия за ефективно реализиране на организационните цели. Системният подход към управлението на хората в детската градина позволява на директора да възприеме отделните елементи от управлението на човешките ресурси като серия от процеси, между които съществуват сложни причинно-следствени връзки, да разкрие каналите за тяхното взаимодействие с елементите на заобикалящата ги външна и вътрешна среда, да характеризира начина им на функциониране за постигане стратегическите цели на организацията. В противен случай дейностите, насочени към управлението на хората в детската градина, биха останали чисто теоретична конструкция, която трудно може да надскочи границите на добрите намерения.

Представеният доклад няма за цел да описва съдържанието и технологията на реализиране на дейностите по управление на човешките ресурси в детската градина, още повече че голяма част от тях вече са нормативно регулирани и регламентирани (както в съдържателен, така и в технологичен план) и в този смисъл се превръщат в задължителни функции за нейния директор. Изследователският интерес е провокиран по-скоро от идеята да се открият основните връзки и зависимости между отделните елементи в системата за управление на човешките ресурси в детската градина, да се очертаят възможните канали за взаимодействие между тях и елементите на външната и вътрешноорганизационната среда и в крайна сметка да се обоснове необходимостта от възприемане на системен подход към тяхното практическо осъществяване.

Според повечето автори, изследвали поставения проблем (М. Атанасова, Д. Шопов, Н. Николенко и др.), елементите в системата за управление на човешките ресурси в организацията са: планиране на човешките ресурси, анализ и проектиране на длъжностите, подбор, оценяване, обучение и кариерно развитие на персонала, заплащане на труда, осигуряване на безопасни и здравословни условия на труд, усъвършенстване на трудовите отношения. Други (Т. Христова, М. Соколова, Т. Кабаченко,) добавят към тази така богата палитра от дейности и тези, свързани с мотивацията на персонала, с неговата адаптация, с управлението на групите и конфликтите в организацията, с организационната култура и климат. Всички те обаче единодушно приемат, че логическото начало на дейностите по управление на човешките ресурси в една организация се поставя с тяхното планиране.

Планирането на човешките ресурси обхваща както определянето на количествените и качествените параметри на потребностите на детската градина от различни категории персонал, така и разработването на планове и програми за тяхното удовлетворяване и в тази връзка има определящо значение за оптималното осъществяване на всички останали дейности по управлението на персонала. За целите на планирането на човешките ресурси е необходимо да се събере, систематизира и анализира значителен обем информация. Това обикновено са данни за целите и плановете на детската градина, за нейната организационно-управленска структура, за начина и степента на използване на заетите в нея до този момент, за тяхната възрастова, пола, образователна, квалификационна, професионална и функционална структура, за равнището и видовете движения на персонал (текучество, пенсиониране, кариерно развитие), за състоянието и тен-

денциите в развитието на трудовия пазар в страната и региона (демографски процеси и структури, равнище на безработица, съотношение между търсене и предлагане на труд), за нормативните документи в областта на труда и т.н. Богатата информация, осигурена чрез предварителния анализ, става основа за определяне на общите, допълнителните и реалните потребности на детската градина от различни категории персонал, за формулиране на стратегии и политики за управление на този персонал и разработване на планове и програми за тяхното реализиране: план за потребностите от персонал, план за анализа и проектирането на длъжностите, план за подбора на персонал, план за обучението на персонала, план за кариерното развитие на персонала, план за оценяването на персонала, план за работната заплата и др. Всъщност тези планове в детската градина имат по-скоро насочващ, а не задължителен характер (в повечето случаи те са елемент от нейния стратегически план), но тяхното разработване значително би улеснило възприемането на системен и стратегически подход към управлението на човешките ресурси в нея. Тези планове са важен управленски инструмент, който позволява на организацията да „изпревари“ събитията, да се подготви своевременно за предстоящите промени, да се ориентира в тях и по подходящ начин да отговори на предизвикателствата на средата, а не просто да реагира на вече настъпили кризисни ситуации.

Анализът и проектирането на длъжностите са две взаимно свързани дейности от управлението на човешките ресурси в детската градина, които изследват трудовите задачи в рамките на отделните длъжности, но имат специфични цели. Анализът на длъжностите се стреми да предостави обективна и точна информация за тяхното действително състояние към определен момент, докато проектирането на длъжностите е насочено към внасяне на рационални промени в съдържанието и условията на длъжностите с цел да се повиши организационната ефективност и удовлетвореността на хората от труда. Анализът и проектирането на длъжностите осигуряват изходните данни при определянето на критериите за подбор и оценяване на персонала, при определянето на потребностите му от обучение, при формирането на работната заплата, влияят върху трудовите отношения и системата за мотивация в организацията.

Основен продукт от анализа на длъжностите са длъжностните характеристики и персоналните спецификации. В длъжностната характеристика се очертава кръгът от задължения, функции, права и отговорности, посочва се мястото на длъжността в организационната

структура, разкрива се съдържанието на конкретния вид труд. Персоналната спецификация, от своя страна, дава информация за знанията, уменията и персоналните качества, необходими за изпълнение на длъжността: квалификация и професионален опит, перспективи за кариерно развитие, срокове и условия на наемане и всичко, имащо отношение към спецификата на длъжността. Тази информация улеснява в голяма степен процеса на професионален подбор. Тя е основа за формулиране на изискванията към кандидатите за работа в детската градина и за избора на подходящи селекционни инструменти (тестове, интервюта) – известно е, че техните достоверност и валидност нарастват чрез по-тясното им обвързване с конкретното съдържание на длъжността, за която се подбират кандидати. Отличното предварително познаване на съществените трудови задачи в рамките на съответната длъжност е изключително полезно и при оценяването на трудовото представяне на заетите в организацията – характеристиките на длъжността стават основа за формулиране на критерии и показатели за оценка. Чрез длъжностния анализ могат да се определят и потребностите от обучение и развитие на персонала – ако се окаже например, че са настъпили значителни промени в съдържанието и условията на длъжностите, могат да се наложат и промени в знанията, уменията и нагласите на техните изпълнители. Анализ на длъжностите може да се извърши и с цел тяхното оценяване като база за диференциация в заплащането на труда – логично е хората, които изпълняват по-сложни длъжности, поемат по-високи отговорности и извършват по-трудни професионално-творчески задачи, да получат и по-високо, адекватно на техния принос в организацията трудово възнаграждение.

Промените, които настъпват в обхвата и съдържанието на извършваните в организацията дейности, както и в изискванията към тяхното качество и производителност, налагат необходимост и от проектиране на длъжностите. В тези случаи се прави ново разпределение на трудовите задачи между длъжностите в организацията, променят се връзките между тях, премахват се едни и се създават нови трудови задачи. Предимствата от такъв подход са неоспорими: подобряват се резултатите от функционирането на организацията, повишава се качеството на извършваната дейност, решават се редица проблеми, свързани с персонала (намаляват текучеството и безпричинните отсъствия, привличат се подходящи специалисти, усъвършенстват се трудовите отношения), и най-вече нараства удовлетвореността на хората от извършваната работа и равнището на тяхното трудово представяне. В случая връзката е двупосочна, тъй като информацията за трудовото

представяне, получена при оценяването на персонала, може, от своя страна, да послужи за коректив при формирането на съдържанието, отговорностите и взаимоотношенията на длъжностите в организацията, т.е. да провокира тяхното препроектиране. Периодичното оптимизиране и обогатяване на длъжностите в детската градина, възможността хората да упражняват смислен и интересен труд, да изпълняват сложни и предизвикателни творчески задачи неизменно води до повишаване на тяхната мотивация за работа, засилва стремежа им към професионално усъвършенстване и кариерно развитие, прави ги по-ефективни и ангажирани с организацията и нейните цели.

Подборът на персонал е целенасочен, организиран, научнообоснован диагностичен процес, посредством който се установява адекватност между професионалните възможности и качества на личността и изискванията на дадена професия. Целта е да се установи дали дадено лице притежава качества и възможности да упражнява дадена професия, дали неговите личностни характеристики и култура отговарят на изискванията на професионалната дейност. Подборът на персонал е вход, през който в организацията се пропускат човешки ресурси, които впоследствие стават обект на съответните управленски въздействия – оценяване, обучение, кариерно развитие, заплащане, мотивация... Ето защо допускането на грешки при подбора, назначаването на хора, чиито качества не удовлетворяват изискванията на длъжността, ще провокира сериозни проблеми при осъществяването на останалите управленски дейности. При подбора е необходимо да се постигне пълно съответствие между изискванията на длъжността, за която се търси кандидат, и наличието на съответните качества у лицето, което ще я заеме. Определянето на потребностите от персонал и анализът на длъжностите логично предшестват всеки подбор, тъй като осигуряват изходните параметри на процеса – определянето на изискванията към кандидатите. Изискванията към кандидатите за работа в детската градина трябва да отразяват не само спецификата на длъжността, за която те кандидатстват, но и особеностите на организационната среда, в рамките на която ще се изпълнява тази длъжност. В крайна сметка детската градина търси хора, които успешно ще се впишат в нейната организационна култура и климат, ще споделят изповядваните в нея ценности и убеждения, ще се ангажират с реализирането на възприетата от нея стратегия, ще утвърждават нейните конкурентни предимства, ще съдействат за безболезненото ѝ адаптиране към динамично променящия се свят. Подценяването на общоорганизационните изисквания често води до грешки при подбора – например

блестящо представили се в селекционната процедура кандидати впоследствие се проявяват като посредствени изпълнители или дори напускат, тъй като категорично не приемат определени черти на културата в организацията и не успяват да се впишат в нея. Подборът на персонал се намира в тясна връзка и с други елементи на системата за управление на човешките ресурси. Дейността по формиране на работната заплата и усъвършенстване на условията на труд в организацията например може да повлияе върху възможността за привличане на подходящи кандидати чрез атрактивни пакети от трудови възнаграждения и социални придобивки. Наличието на добре функциониращи системи за обучение и кариерно развитие на персонала пък прави детската градина привлекателна за високообразовани, амбициозни, силно мотивирани хора, стремящи се към непрекъснато усъвършенстване. Не трябва да се забравя, че подборът на персонал е процес на двупосочно съчетаване на интереси и потребности. От една страна, организацията желае да удовлетвори своите потребности чрез намирането на най-подходящия за извършването на дадена работа човек, а от друга страна, хората търсят такава организация и такава работа, която най-пълно удовлетворява техните интереси, амбиции, потребности за реализация. Съществува силна връзка между степента на удовлетвореност от труда, мотивацията за труд и равнището на трудово представяне на хората. Затова е добре още в процеса на подбор да се проучат специфичните предпочитания на кандидатите и да се съпоставят те с традиционните мотиватори, които организацията, респективно длъжността, предлага. Да се отчете и фактът, че различните кандидати проявяват различна чувствителност към различните мотиватори. По този начин ще се спестят взаимното разочарование и неудовлетвореност.

Оценяването на персонала също има директна връзка с останалите елементи от системата за управление на човешките ресурси в детската градина. По своята същност оценяването на персонала е дейност, свързана със събиране и анализиране на информация за трудовото представяне на заетите в организацията, с проверка на резултатите от тяхната трудова дейност. Преценяват се степента на изпълнение на извършената работа, както и степента на съответствие между професионалните способности и личните качества на отделния служител и изискванията на заеманата от него длъжност. Критериите за оценяване се определят съобразно оценяваната област и обхващат: основна цел на работата или на изпълняваната длъжност, основни трудови задачи и задължения, резултати от труда, поведение в работата, професионални знания, умения, опит и професионален потенци-

ал. А основната информация за тези зони се съдържа в длъжностната характеристика и персоналната спецификация. Оценките, получени в резултат на управленската дейност оценяване на персонала, допринасят за постигането на няколко различни цели, имащи пряко отношение към останалите дейности от управлението на човешките ресурси в детската градина:

- Идентифициране на служители, които имат потенциал да се справят успешно с по-сложни задачи, да поемат по-големи отговорности в процеса на труда и вземане на решения за по-ефективното използване на този човешки потенциал чрез осигуряване на възможности за кариерното му развитие.
- Подобряване на професионално-квалификационната подготовка на персонала. Оценяването предоставя информация за това доколко подготовката, специалните знания и трудовите навици на хората отговарят на изискванията на длъжността, какви са дефицитите в тях, има ли потенциал за развитие. Тази информация е от съществено значение за определянето на потребностите на персонала от обучение, за оценяване на действащата в детската градина система за повишаване на квалификацията на персонала и за необходимостта от промени в нея, за разработване на по-съвършени обучителни програми.
- Постигане на съответствие между оценка и възнаграждение чрез материално поощрение на хората с по-добри професионални качества и по-съществен принос към постигането на организационните цели. Изграждането на система за постоянно и обективно оценяване на качествата, поведението, потенциала и резултатите от труда на хората, която да се проектира в системата за възнагражденията, е мощен стимул за тяхното непрестанно професионално-личностно усъвършенстване.

Трудовото възнаграждение е основен начин за материално стимулиране на персонала и важен фактор за неговата мотивация. По своята същност трудовото възнаграждение представлява цената на работната сила, то осигурява средствата, необходими за нейното възпроизводство. Трудовото възнаграждение е средство, с помощта на което работодателят се стреми да привлече качествен персонал, да задържи своите най-добри служители и да ги мотивира за още по-високи трудови успехи. Връзката между работната заплата и останалите елементи от управлението на човешките ресурси в организацията се проявява в принципите, които трябва да се съблюдават при нейното управление и в системата от външни и вътрешни фактори, които

оказват влияние върху нейното равнище и динамика. Основни критерии при формирането на работната заплата са:

- Естеството на извършваната работа (съдържание на длъжността, сложност на изпълняваните задачи, отговорности в процеса на труда, характеристики и условия на работната среда), представено в процеса на анализа и проектирането на длъжностите.
- Квалификацията на изпълнителя, резултат от подбора и обучението на персонала.
- Равнището на неговото трудово представяне, характеризирано чрез периодичната оценка на хората в организацията.

Един от водещите принципи при формирането и управлението на работната заплата е, че трудовите възнаграждения се диференцират според конкретния принос на всеки служител. Работната заплата се дава не за мястото на човека в организационната структура, а за неговата производителност, за трудовите му постижения. Важен е и принципът за справедливостта при определянето на възнагражденията на основата на обективна оценка на постиженията. Известно е, че липсата на справедливост при оценката на постиженията и разпределението на възнагражденията може силно да демотивира хората.

Обучението на персонала е системен процес на обогатяване на знанията, уменията и нагласите на заетите в организацията с цел да се усъвършенства тяхното трудово представяне. Промяната на човешкото поведение при изпълнение на трудовите задачи се осъществява чрез промяна в знанията, уменията и нагласите на хората, чрез учене. С помощта на обучението хората се усъвършенстват и работят по-добре. Увеличава се тяхната лична ефективност, повишава се сигурността в работата, нарастват личните доходи, подобряват се перспективите за лично развитие и кариера. По-висока ефективност постигат и организациите. Увеличава се удовлетвореността на клиентите, нараства потребителското търсене, намаляват текучеството и загубите. Затова организациите гледат на средствата, които отделят за обучение на персонала, като на „инвестиции“, а не като на „разходи“, затова те все повече започват да приличат на „университети“, в които се учи цял живот. Всъщност идеята за „учещата организация“ не е нова, нейната изключителна актуалност днес е резултат на европейската образователна идея за учене през целия живот. В контекста на тази концепция не е трудно да се предположи, че продължаващото обучение на учителите ще започне да доминира над тяхното базисно образование и обучение. Тази тенденция задължава директора на детската градина да работи по създаването и поддържането на подходяща ор-

ганизационна среда, която насърчава и подкрепя стремежа на всеки учител към непрекъснато повишаване на професионалната му компетентност, ангажира го с утвърждаването на идеята за учене през целия живот като проявление на нов, модерен тип организационна култура. На основата на прецизен анализ на образователната и квалификационната структура на педагогическия персонал той установява дефицитите, идентифицира потребностите от обучение и разработва стратегии, планове и програми за тяхното удовлетворяване. Потребностите от обучение се свързват с разкрити и доказани проблеми в трудовото представяне на хората в организацията и се дефинират като разлика между желаното и действителното равнище на тяхното трудово представяне, която е обусловена от пропуски в техните знания, умения и нагласи. Определянето на потребностите от обучение изисква да се анализират съответните длъжности и да се оцени трудовото представяне на техните изпълнители. В случая длъжностният анализ има за цел да определи какво е желаното равнище на трудово представяне и какви са изискванията за успешно изпълнение на длъжността, т.е. количествени и качествени стандарти за успешно трудово представяне в рамките на дадена длъжност и изисквания към знанията, уменията и нагласите на нейния изпълнител. Следващата стъпка е да се оцени действителното равнище на трудово представяне на изпълнителя на длъжността и да се установят знанията, уменията и нагласите, които трябва да се усъвършенстват чрез обучение. А потясното обвързване на системата за обучение на персонала в детската градина със системите за кариерно развитие и заплащането на труда значително влияе върху мотивацията на учителите за участие в процеса на учене през целия живот.

Системата за кариерно развитие на учителите в детската градина предполага заемане на последователни длъжностни позиции в рамките на учителската професия (младши учител, учител, старши учител, главен учител, учител методик) и се обуславя от натрупването на определен трудов опит, преминаването през различни форми на задължително обучение и периодична оценка на резултатите от тяхната дейност. Чрез умело управление на хоризонталното кариерно развитие могат непрекъснато да се отправят предизвикателства към учителите в детската градина, да се повишава тяхната мотивация, да нараства тяхната лична удовлетвореност. Системата за кариерно развитие на персонала е свързана с почти всички останали сфери на управлението на човешките ресурси в детската градина. Така например още при определянето на потребностите от персонал се вземат реше-

ния относно това дали някои от плановете дейности могат да се извършат със силите на наличните в организацията човешки ресурси (т. нар. допълнителни потребности), като им се предоставят подходящи кариерни възможности или трябва да се търсят нови хора (т. нар. реални потребности) и да се пристъпи към техния подбор. Изключително силна е и връзката между обучението и кариерното развитие на персонала, а двете дейности се осъществяват на практика почти паралелно. Развитието на учителите в хоризонтален план предполага преминаването през различни форми на допълнителна квалификация – различни обучителни програми, съставени от задължителни и избираеми пакети с акцент върху новите функции на длъжността. А обвързването на системата за кариерно развитие със системата за диференцирано заплащане на труда (диференцирана основна заплата за съответното длъжностно ниво и възможност за получаване на допълнително възнаграждение за постигнати резултати от труда) допринася значително за повишаване на мотивацията на учителите, създава условия за конкуренция между тях, осигурява им по-висок престиж, статус и самочувствие. Промяната на кариерния статус на детския учител, от своя страна, налага актуализация на неговата длъжностна характеристика съобразно новата позиция, както и промяна на длъжностното разписание в детската градина.

Могат да се открият още много и различни зависимости между елементите в системата за управление на човешките ресурси в детската градина. Дейността по осигуряване на безопасни и здравословни условия на труд например води до промени в някои от компонентите и съдържанието на длъжностите (условия на работната среда, на труд и почивка, отстраняване на тежестта или монотонността на някои от изпълняваните задачи) и в този смисъл е значима управленска дейност с подчертано социална насоченост и важен фактор за усъвършенстването на трудовите отношения. Тяхното регулиране пък често се оказва своеобразно начало за дейностите по подобряване на условията на труд и усъвършенстване на системите за обучение, оценяване, заплащане на труда. Що се отнася до мотивацията на персонала, връзките с останалите елементи на системата за управление на човешките ресурси в детската градина са повече от очевидни. Основните мотивационни фактори (трудова възнаграждение, условия на труд, междуличностни отношения, трудови успехи и постижения, получаване на признание за заслугите и за приноса към постигането на организационните цели, възможности за кариерно развитие, максимална реализация на личностния потенциал и т.н.) всъщност са функция на

различните дейности по управление на човешките ресурси в организацията. Директорът на детската градина трябва да работи по изграждането на позитивна, привлекателна и стимулираща работна среда, която гарантира лоялност към организационните цели и провокира инициативност, изобретателност и креативност при тяхното постигане. Когато хората извършват сложен, интригуващ и съдържателен труд, пълен с предизвикателства и възможности за вземане на самостоятелни решения и поемане на персонална отговорност, тогава се увеличава и тяхната лична удовлетвореност, засилва се тяхната мотивация за постижения, подобряват се резултатите от труда, нараства ефективността на самата организация.

Едва ли могат да се представят изчерпателно всички възможни връзки и зависимости между отделните елементи на системата за управление на човешките ресурси в детската градина. Формите на тяхното проявление са многообразни. Не трябва да се пренебрегва и фактът, че системата за управление на човешките ресурси в детската градина функционира в определена външна и вътрешна среда, която със своите специфични условия и фактори влияе върху нейното състояние, динамика, тенденции на развитие. Към факторите и условията на външната среда се отнасят: държавната политика в областта на човешките ресурси, трудовото законодателство, състоянието на националния трудов пазар, образователната политика, икономическата стабилност на страната, моделът за управление на икономиката, демографските тенденции и процеси, технологичните промени, равнището на конкуренция, очакванията на потребителите, особеностите на националната култура, относителната договорна сила на синдикатите и др. Управлението на човешките ресурси в детската градина непрекъснато изпитва разнопосочните въздействия на сложна съвкупност от фактори на външната среда, които не може да промени, но с които трябва да се съобрази и към които да опита да се приспособи. Управлението на човешките ресурси изпитва и непосредственото въздействие на множество условия и фактори на вътрешноорганизационната среда: размерът на организацията, принципът, на основата на който е изградена тя, нейното финансово състояние, организацията на труда, организационната култура и климат, основните вътрешни променливи – цели, стратегии, ресурси, структура, технология. Различните комбинации от въздействия на външните и вътрешните условия и фактори могат да доведат до съществени промени в съдържанието и функционирането на системата за управление на човешките ресурси в детската градина. Във всички случаи обаче своевременната и точна диагности-

ка на възможностите и заплахите на външната среда, както и на силните и слабите страни на самата организация ще позволи на детската градина да се ориентира бързо в променящите се условия и адекватно да се адаптира към тях. Същността на стратегическото управление се изразява в непрекъснато приспособяване на организацията, с присъщите ѝ силни и слаби страни, към нейното динамично променящо се обкръжение, криещо както рискове и заплахи за нейното функциониране, така и шансове, благоприятни възможности за по-доброто ѝ бъдещо развитие.

За да може днес детската градина не просто да съществува и оцелява, а да се развива и просперира, нейният директор трябва да постави хората в центъра на организационната стратегия, да възприеме системен и стратегически подход към тяхното управление. Защото именно хората стоят в основата на успешните организации, те са най-голямото им богатство, най-ценният им ресурс, основното им конкурентно предимство. Те са тези, които осъществяват дейностите, постигат организационните цели, реализират организационните промени и изграждат модерните организации.

Литература

- Кабаченко, Т.** Психология в управлени чловеческими ресурсами. М., Питер, 2003. ISBN 5-318-00457-1.
- Соколова, М., А. Дементиева.** Управление чловеческими ресурсами. М., Проспект, 2005. ISBN 5-98032-755-X.
- Николенко, Н.** Менеджмент чловеческих ресурсов. М., Страхование ревью, 2004. ISBN 5-7965-0039-2.
- Христова, Т., Л. Кожухарова.** Мениджмънт на човешките ресурси. В., Университетско издателство, 2002. ISBN 954-21-0146-5.
- Шопов, Д., М. Атанасова и др.** Управление на човешките ресурси. С., Тракия-М, 2003. ISBN 954-8401-16-9.

ВРЪЗКИ С ОБЩЕСТВЕННОСТТА В ОБРАЗОВАНИЕТО В УСЛУГА НА ПРИОБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ

Гл. ас. Нона Юрукова

**PUBLIC RELATIONS IN EDUCATION AT THE SERVICE
OF INCLUSIVE EDUCATION**

Nona Yurukova, Assist. Prof.

Current conditions in the Bulgarian society ever more insistently require a change in the education system that remains unchanged for many years and involves adjusting the subject of study to it. This fact inevitably leads to the question what happens to all those marginalized groups who have diverse needs, or are deprived of educational opportunities for different reasons. The change in the educational system should be guided towards its adaptation to the diversity of students with different needs. This is the leading idea of inclusive education and its implementation is needed in specialists to facilitate the path to change.

В образователната система на България за основен тип училище се смята средното общообразователно училище, което осигурява „пълнен курс на задълбочена общообразователна подготовка на учениците от I до XII клас, висока обща култура, конкурентна способност за постъпване във ВУ и колежите, за социална реализация“ (Маджирова, Мирчева и др.: 1999, с. 100). В традиционния си вариант обаче СОУ се нуждае от осъвременяване на своята управленска политика – факт, определен от неизбежната конкурентна среда, в която попада СОУ заедно с тясно профилираните и специализирани училища. Училищните ръководства непрекъснато се стремят към повишаване на степента на училищната ефективност, а приобщаващото образование е нов и обещаващ подход към постигането на тази цел.

Основните отговорности по прилагането на модела на приобщаващото образование (ПО) се поемат от училищното ръководство и в частност от директора на училището. Той трябва да инициира първата стъпка в процеса на приобщаващото образование, като запознае своя персонал с Индекса на приобщаващото образование и с неговите три измерения: създаване на приобщаващи култури – изграждане на защитена, приемаща, основана на сътрудничество и подкрепа общност, в която се признава ценността на всеки; разработване на приобщава-

щи политики – отчита се необходимостта да се работи с всички деца от общността, развитие на училището и организиране на подкрепа на многообразието; въвеждане на приобщаващи практики – мобилизиране на ресурси и реализиране на дейности, които отразяват на практика приобщаващите култури и политики (Бут, Айнскоу, Кингстън: 2006, с. 8 – 9). При реализирането на ПО често се срещат бариери от ресурсен характер, които включват хора, пари и материали, знания и информация (Стъбс: 2002, с. 40). Този факт би довел до затруднения по отношение на осъществяването на трите измерения на ПО.

Преодоляването на ресурсните бариери може да се облекчи, ако в училището е налице човек или екип от хора, които да изпълняват функциите, свързани с връзки с обществеността. Необходимостта от специалисти по връзки с обществеността в училище се доказва от разнообразните групи, които следва да бъдат въввлечени в процеса на ПО, а това са: всички ученици със и без специални образователни потребности, силно маргинализирани групи, включително и възрастни хора, общностни лидери, родители и други членове на семействата, учители и училищен персонал, НПО, организации на хора с увреждания, международни НПО, професионалисти в сферата на образованието, здравеопазването, социалните услуги и заетостта, Агенция за закрила на детето, РИО, местни власти и власти на национално ниво, служители от администрацията и служители, които контролират финансите. Всяка от споменатите групи изисква специфичен подход към нея и задачата на специалистите по връзки с обществеността се оказва нелека. За да успеят да привлекат максимален брой представители на различните групи към процеса на ПО в съответното училище, е необходимо специалистите по връзки с обществеността да са преминали през обучение, при което да е отчетена спецификата на връзките с обществеността в образованието.

В периода септември-ноември 2010 година беше проведено изследване, което имаше за цел да проучи мнението на експерти в областта на образованието за ролята и мястото на дейностите по връзки с обществеността в СОУ и за характеристиките на потенциалното обучение, свързано с тях. В изследването участваха 12 представители на РИО (7 експерта – един мъж и шест жени) и на ВУЗ (5 експерта – двама мъже и три жени). От тях трима бяха мъже над 45-годишна възраст, а девет – жени, от които две на възраст между 30 и 45 години, и седем на възраст над 45 години.

На всеки от експертите беше предоставена карта за експертна оценка, включваща 10 въпроса, ориентирани към целта на изследва-

нето. Оценката на експертите за всеки въпрос или за всеки посочен отговор на въпрос следваше скалата: 1 – ниска степен, 2 – средна степен, 3 – висока степен.

Резултатите, получени от експертната оценка, дадоха възможност за класиране на предложените варианти за отговор и да се направят съответните изводи.

Първият въпрос към експертите беше насочен към факторите, които предопределят формирането на училищния имидж. Оценката на експертите в тази връзка даде следните резултати: 92% от експертите смятат, че във висока степен училищният имидж се дължи на перспективите за развитие на завършилите ученици, като същият отговор е оценен в ниска степен от 8% от експертите. 67% от експертите оценяват със средна степен професионализма на училищното ръководство, а същият отговор е оценен със средна степен от 33% от експертите. 67% от експертите оценяват с висока степен още два варианта на отговор – традициите в конкретното училище и представата за училището сред обществеността и бизнеса. Тези варианти на отговор са оценени със средна степен от 25% от експертите и с ниска степен от 8% от експертите. На трето място с 58% се нареждат отношенията между училището и медиите, като този фактор калкулира още 25% със средна степен и 17% с ниска степен. Местоположението, външният и вътрешният вид на училището са оценени с висока степен от 42% от експертите и със средна степен от 58% от експертите. Мнението на учениците за случващото се в училище се нарежда на пето място – 33% от експертите го оценяват с висока степен, 50% – със средна степен, и 17% – с ниска степен. 8% от експертите посочват мисията на училището като съществен фактор за формирането на училищния имидж, а 17% оценяват в средна степен влиянието на нивото на подготовка и на качеството на полученото образование.

Вторият въпрос имаше за цел оценяване от експертите на определени характеристики на училищните ръководства на СОУ. Според 8% от експертите във висока степен училищните ръководства осигуряват условия за информационен обмен между училището и обкръжаващата среда (обществени организации, органи на държавно управление, родители, бизнес), със средна степен тази характеристика е оценена от 58% от експертите, а с ниска степен – 33% от експертите. Осигуряването на условия за създаване и поддържане на положителен имидж на училището е оценено със средна степен от 97% от експертите и с ниска степен – от 8%. На трето място се нарежда осигуряването на условия за ефективна комуникация в училището, като тук съотношението

между оценките за средна и ниска степен е 83% на 17% от експертите. Четвърта позиция заема използването на маркетингов инструментариум в управлението на СОУ. Тук 42% от експертите смятат, че маркетинговият инструментариум се използва в средна степен, а 58% – в ниска степен.

Следващите три въпроса в картата за експертна оценка са конкретизирани по посока на влиянието на връзките с обществеността в образованието върху ефективността, качеството и конкурентоспособността на училището. Влиянието на връзките с обществеността върху видовете училищна ефективност беше оценено по следния начин. На първо място е изведена ефективността на развитието, като 42% от експертите оценяват влиянието на връзките с обществеността с висока степен, а 58% – със средна степен. На второ място се нарежда външноредовата ефективност – 33% от експертите я оценяват с висока степен, а 58% – със средна. Третата позиция се заема от социалната ефективност, която е оценена с висока степен от 25% от експертите, със средна степен – 67%, и с ниска степен – 8% от експертите. На четвърто място се нареждат два вида ефективност – икономическа и функционална, които са оценени по един и същи начин, а именно – по 25% от експертите са дали своята оценка в полза на високата степен на въздействие на връзките с обществеността върху конкретните видове ефективност, като такъв е процентът и за ниската степен, 50% от експертите оценяват влиянието на връзките с обществеността върху икономическата и функционалната ефективност със средна степен. Влиянието на дейностите по връзки с обществеността върху качеството на образователния продукт е оценено с висока степен от 8% от експертите, а със средна – от 58%. Според 50% от експертите конкурентоспособността на училището се влияе от използването на връзки с обществеността в управлението на училището във висока степен, 42% от експертите оценяват това влияние със средна степен, а от 8% от експертите – с ниска степен.

Останалите 5 въпроса към експертите са ориентирани към конкретната необходимост от обучение на специалисти по връзки с обществеността, както и към спецификите на обучението в съдържателен и организационен аспект.

Според 50% от експертите услугите на специалисти по връзки с обществеността в училище са фактор с висока степен на влияние върху предизвикването и отстояването на интереса към конкретното училище. Със средна и ниска степен на влияние този фактор е оценен от 25% от експертите.

Предназначението на обучението на специалисти по връзки с обществеността в училище има съществено значение за съдържанието и организацията на потенциалното обучение. Според 67% от експертите обучението трябва да е предназначено за директорите на училища във висока степен, 42% дават оценката си в полза на високата степен по отношение на помощник-директорите, 33% от експертите оценяват с висока степен предназначението на обучението за педагогическите съветници в училището, 17% оценяват с висока степен обучението на учители, а на последно място по предпочитана таргет група за обучение по посока на връзки с обществеността в образованието се нарежда административният персонал, който в средна степен е оценен от 33% от експертите, а в ниска от 67%. Съдържателният аспект на обучението на специалисти по връзки с обществеността се оценява в следващите два въпроса към експертите. Резултатите от предходния въпрос логично водят до следните оценки от страна на експертите по отношение на ориентацията на обучението на специалистите по връзки с обществеността в училище: 100% от експертите дават своята оценка за висока степен на развитието на комуникативните и презентационните умения, 92% от експертите посочват високата степен като оценка на развитието на креативния подход и на организаторските умения у обучаваните; на трето място се нарежда придобиването на приложни знания, което е оценено с висока степен от 75% от експертите; начините за използване на академични знания е оценено с висока степен от 33% от експертите и със средна степен – от 58%; развитието на изследователските умения у обучаваните е оценено с висока степен отново от 33% от експертите, със средна степен – от 42% от експертите, с ниска степен – от 25% от експертите. На последно място се позиционира придобиването на академични знания, което е оценено с висока степен едва от 17% от експертите. В практически план съдържанието на обучението на специалистите по връзки с обществеността в училище е оценено от експертите по следния начин: организирането на дни на отворените врати е оценено с висока степен от 92% от експертите и със средна степен – 8% от експертите, отново 92% от експертите оценяват организирането на публични изяви с висока степен, а 8% – с ниска; 75% от експертите оценяват с висока степен създаването на електронна страница на училището, а 25% оценяват тази дейност със средна степен. 75% от експертите дават своята оценка в полза на високата степен и на изготвянето на презентации, но тази дейност е оценена със средна степен от 17% от експертите и с ниска степен от 8% от експертите; 67% от експертите смятат, че във

висока степен значение има организирането на участия по проекти, което е оценено със средна степен от 33% от експертите; отново 67% от експертите дават оценка за висока степен на изготвянето на рекламни материали за училището, средната степен е посочена от 25% от експертите, а ниската степен – от 8%. Връзката с родители, общественост и медии е оценена с висока степен от 8% от експертите.

По отношение на организационния аспект към експертите бе зададен въпрос за начина на придобиване на квалификация по връзки с обществеността в училище. Според 83% от експертите във висока степен квалификацията трябва да бъде придобита в магистърска програма, а средната степен е посочена от 17% от експертите; 58% от експертите поставят висока степен на следдипломната квалификация, която в средна степен е подкрепена от 33% от експертите; бакалавърската програма е оценена със средна степен от 42% от експертите и с ниска степен – от 58%, най-ниско оценен е еднодневният семинар – 17% от експертите го оценяват със средна степен, а 83% – с ниска.

На базата на получените резултати след провеждането на изследването с експертите в областта на образованието се оформиха следните изводи, които успешно могат да бъдат отнесени и към реализирането на приобщаващото образование в условията на средното общообразователно училище у нас:

1. Формирането на училищния имидж се проектира в перспективите за развитие на завършилите ученици, което е пряко следствие от правилната комбинация между професионализма на училищното ръководство, традициите на конкретното училище и представата на обществеността и бизнеса за училището;
2. Необходим е по-задълбочен поглед върху възможностите, които предоставя маркетинговият инструментариум за ефективното управление на училищата, включващо частта за училищното развитие, взаимодействието между училището и външната среда, подобряването на социалната ефективност в училищната организация, както и повишаването на качеството на образователния продукт, а оттам и на конкурентоспособността на съответното училище;
3. Директорите на училищата са лицата, които би трябвало да поемат отговорността за реализирането на връзките с обществеността в училище, но това не означава тоталното изключване на участието от страна на помощник-директорите и на педагогическите съветници в училището;

4. Магистърската програма е най-подходяща за придобиване на квалификация за специалисти по връзки с обществеността в училище;
5. Обучението трябва да се концентрира върху развитието на комуникативните, презентационните и организаторските умения, както и на креативния подход.
6. Дните на отворените врати и организирането на публични изяви в и на училището, както и използването на възможностите на виртуалното пространство чрез създаване на електронна страница на училището са практическите дейности, които в най-голяма степен предоставят достъп до информация за дейността и целите на конкретното училище, а този факт е от съществено значение, когато се налага привличане на представители от различни групи в подкрепа на мисията на училището.

По отношение на приобщаващото образование тези изводи могат да се концентрират около една основна идея – прилагайки връзки с обществеността в управлението на училищната организация, училищните ръководства създават условия за изграждане на ефективна и гъвкава структура в системата на образованието, която не се стреми към „подчиняване“ на участващите в нея. Адаптирането към социалните и външносредови условия, отчитането на спецификата на всеки представител на маргинализирана група и привличането на привърженици на процеса на приобщаващото образование са основна задача на специалистите по връзки с обществеността в училище, а осъществяването ѝ ще гарантира перспективите за развитие на приобщените лица и групи и поддържането на положителния имидж на училищната организация.

Литература

- Бут, Т., М. Айнскоу, Д. Кингстън.** Индекс за приобщаване.
<http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20Bulgarian.pdf>
2006/март 2011.
- Маджирова, К., В. Мирчева и др.** Иновации в управлението на образованието и училището – модели и механизми, С., 1999, ISBN 954-9783-12-X.
- Стъбс, С.** Приобщаващо образование. Когато ресурсите не достигат.
http://www.cil.bg/userfiles/library/otdelni/stubs_priobshtavashto_obrazovanie_2005.pdf юли 2002/април 2011

ТЕХНОЛОГИЧЕН МОДЕЛ ЗА ОВЛАДЯВАНЕ НА ЧЕТЕНЕ ОТ ВЪЗРАСТНИ

Гл. ас. Пенка Димитрова

TECHNOLOGICAL MODEL FOR MASTERING THE READING BY ADULTS

Penka Dimitrova, Assist. Prof.

The purpose of the present elaboration is to present a technological model for the teaching of reading in the case of adult learners, organized according to the idea for the reading as a part of the information and communication competences. The model is orientated to the special features of the adult learners – social and demographic status, value orientation and motives for learning.

Проблемът за обучението по четене на възрастни, под влияние на редица фактори, стои сравнително отскоро пред българската педагогическа наука. Нещо повече, обучението по български език и четене на такива лица, реализирано по различни програми и проекти, все още се осъществява по учебни програми, учебници и учебни помагала за 7 – 10-годишни. (Изключение в последните години са Учебни програми за обучение на възрастни в курсове за ограмотяване. МОН, 2008.) В резултат се наблюдават следните негативни тенденции:

- Нарушава се възрастовият принцип, основен за всяко едно обучение както по отношение на функциониращото учебно съдържание и текстовия компонент на учебниците и учебните помагала, така и по отношение на прилаганите методически процедури;
- Недостатъчен е анализът на обективния социокултурен контекст и нивото на владеене на български език от обучаваните;
- В използваните учебници и учебни помагала отсъстват достатъчни по своята представителност многообразни комуникативни ситуации, в които реално функционира четенето. По този начин, независимо че възрастните ученици са ограмотени, те продължават да са функционално неграмотни, тъй като не владеят прагматически компетенции за решаване на общи проблеми от всекидневния живот, изискващи елементарно използване на четенето.

Това е достатъчно свидетелство за досегашното negliжиране на проблема и за назрялата нужда от нов поглед.

Целта на настоящата разработка е да представи технологичен модел за овладяване на четене от възрастни.

Технологичният модел е предназначен за възрастни, обучаващи се както по проекти и курсове за обучение на възрастни неграмотни, напр. проект „Нов шанс за успех“ 2011 – 2013, така и в условия на училищно обучение.

Технологичният модел е разработен съобразно с:

1. Възприетото разбиране за четенето като преносимо и универсално за разнообразни познавателни и жизнени ситуации, като метакомпетентност, като културна дейност с еманципиращ и социализиращ личността характер. Уменията за четене са:

- сложни – включват постоянно взаимодействие между перцептивни, когнитивни и лингвистични процеси, които, от своя страна, реагират помежду си в зависимост от опита и предварителните познания на читателя, в зависимост от целите на четенето и характеристиките на текста;
- специални – поради изискването за детайлизиране и разбиране на невинаги еднозначно дефинирана информация;
- контекстуални – зависими са както от факторите на действителността и ситуациите, логиката на разсъждение, така и от субективни фактори – цели и мотиви на четенето;
- социални – поради свързаността им с кодиране и декодиране на информация, чрез която се осигурява общуването.

Обучението по четене на възрастни е насочено към формиране и активизиране на способността да обработват, преобразуват и използват информация в процеса на познание и за решаване на проблеми. Това става чрез специфично организиране на учебното съдържание и дидактическата среда с резултат формирането на четенето като част от информационните и комуникационни трансверсални компетентности и развитие на съответни когнитивни и поведенчески стратегии.

В контекста на идеите на Д. Мезироу обучението по четене при възрастни има функцията да придава смисъл на житейския опит и трябва да бъде насочено към социална и индивидуална еманципация. Чрез обучението (по четене) възрастният осъзнава перспективите и моделите, придобити по некритичен път през детството, анализира ги и им придава стойност. Основополагащи способности на възрастния са контекстуалната осъзнатост и критическото мислене (Озорио: 2003, с. 135). В този смисъл целта на обучението по четене не бива да

се свежда само до „техническа способност“ („да се научим да четем“), а да се определя като културна дейност с еманципиращ и социализиращ характер.

2. Новата образователна парадигма и разбирането на четенето като основна ключова компетентност. Компетентностният подход акцентира на резултатите от образованието, разбирани като способност да се действа в различни комуникативни ситуации (Димчев: 2011, с. 21). Присъстват не само когнитивни, но и операционалнотехнологични съставки – от мотивационен, етичен, социален и поведенчески тип. В резултатите от обучението се включват както ценностни ориентации, нагласи за действия, така и способности да се извършват тези действия (Димчев: 2011, с. 24). Пл. Радев определя компетентността като индивидуално интегративно свойство на личността, което се изразява в спецификата на организиране и използване на различни знания и умения и дава възможност за ефективни решения в различни ситуации (Радев: 2011, с. 121). Компетентностният подход налага да се йерархизират компетентностите, които са най-значими при подбора на учебното съдържание и същевременно служат за формиране на личността на възрастния ученик (Димчев: 2011, с. 28).

3. Специфичните характеристики на възрастните ученици – степен на развитие на психофизиологичните функции, динамика на мотивите за учене, социален и демографски статус, отношение към образователния процес, ценностни ориентации. Прието е за възрастни да се считат хората, навършили пълнолетие според законите на съответната страна и получили право да гласуват (Гюрова: 2009, с. 4). Фактът, че преобладаващата част от обучаваните възрастни са носители на ромски или турски майчин език и са представители на най-маргинализираните слоеве на обществото, предполага и необходимостта през целия етап на обучение на преден план да е задачата за обогатяване на речниковия запас и натрупване на речеви опит в използването на българския език. Това предполага четенето да се осмисли и овладее като съвкупност от функции:

- прагматична – за ориентиране в комуникативната ситуация и разбиране на текст в случаите, когато езикът на домашната среда е различен от официалния;
- културологична – за обогатяване на социокултурната компетентност, за разбиране и оценяване на различни ценностни системи; за изграждане на знания, умения и личностни характеристики.

4. Особеностите на андрагогическия модел на обучение: модел на перманентното и адаптационно образование, който продължава през целия живот. Доминира самостоятелността и временната зависимост, основно значение придобива опитът на ученика. Основни методи са ситуационните методи, дискусиата, ролевите игри. Готовността за обучение се определя от вътрешни потребности, обучението се характеризира с избирателност, индивидуализация и прагматичност. Ориентацията е към спираловидно интегрално обучение, тъй като знанията и уменията са необходими още сега, за момента (Иванов: 2011).

Методологията на технологичния модел се разкрива чрез изясняване на целта, задачите и съдържанието на обучението.

Образователната цел се определя като идеален образ на резултата от образованието, практически желана връзка между образователните потребности и обучението като средство за тяхното постигане (Радев: 2011, с. 144). В този контекст **целта на обучението** чрез модела се свързва с овладяване на четенето като средство за общуване с ориентация към неговата практическа значимост и приложимост. Това разбиране кореспондира с определението на Беелих и Шведе за четенето като процес на непрекъснато приемане, класифициране, сравняване и оценяване на информация (Беелих: 1987, с. 148). Именно учебно-информационните умения са в основата на компетентностния подход към съдържанието на образованието (Воровщиков: 2007) в контекста на новата образователна парадигма. Така четенето се осмисля като средство за изпълнение на социалните, граждански и икономически функции от индивида и е насочено към реално усвояване на система от методи на познание.

Целта се конкретизира чрез **система от задачи**, обусловени от равнищата в овладяване на четенето (или неговите когнитивни измерения) (Лихон: 2008):

- овладяване на умения за четене на различни типове текст (художествен, научнопознавателен, справочен);
- изграждане на умение за проследяване логиката в развитието на мисълта и функцията на използваните езикови средства;
- умение за избор на адекватен на поставената задачата вид на четене: сканиращо, преглеждащо, изучаващо и т.н.;
- изграждане на умение за анализ и творческа интерпретация на съдържанието на текста;
- формиране на мотиви и потребности за четене.

Съдържанието на обучението се детерминира от така формулираните цел и задачи. Учебното съдържание е мярката, непосредствено-

то единство на количеството и качеството от знания, умения и компетенции, която пребивава като обект, съвкупност, основа и определяща страна на събитията обучение и образование. Елементи на системата на учебни съдържания са знанията, уменията и компетенциите (Радев: 2011, с. 117).

В информационен аспект (на равнище знание) съдържанието на обучението се свежда до **знания** за различни текстови разновидности, съответните им функции и стилистични особености – художествен текст, научнопопулярна статия, обява, указание, инструкция и т.н.

Изграждането на **умения** за четене (в дейностен аспект) се представя като последователност от нива, за които е характерен както преход от най-ниското към най-високото, така и връзка и взаимозависимост от най-високото към най-ниското.

1. Ниво на анализ:

1.1. Буквално:

- умение за възприемане на експлицитно формулирана в текста информация, разпознаване на факти (имена, време и място на действие и др.) в текстове от художествената, социалноделовата и медийната сфера.

1.2. Ниво на задържане:

- умение за ориентиране в последователността на епизодите в текста;
- за ориентиране в микротемите.

1.3. Организационно ниво:

- умение за възприемане на причинно-следствени връзки;
- умение за ориентиране в темата на текста и основната идея;
- умение за използване на компенсаторни стратегии за четене на равнище дума, изречение, структура на текста, оформление на текста.

2. Умозаключително ниво:

- умение за разпознаване на текстовата разновидност, предназначението и функциите на текста;
- умение за възприемане на имплицитно заложените аспекти в текста: хипотези за минали или предстоящи събития, фигуративен език и др.

3. Критико-оценяващо (контекстуално ниво):

3.1. Ниво на интерпретация:

- умение за преработка на текста (формулиране на изводи, откриване на послания);

3.2. Ниво на оценяване:

- умение за изказване на собствено мнение и оценка на текста на базата на предишен опит, знания по темата на текста и пр.

3.3. Ниво на креативност:

- умение за създаване на собствен текст на основата на прочетения чрез: асоциации на идеи, въвеждане на конфликт, формулиране на нови идеи и пр.

Резултатите от обучението по четене на възрастни се детерминират не само от изградената методология, но и от адекватно подбраната и приложена технология. **Технологията за обучение** тук се схваща като съвкупност от методи, средства, организационни форми и контролно-оценъчни механизми. Функциониращите методически процедури се определят от:

- спецификите в овладяването на четенето като интегритет от процеси;
- конкретната образователна цел;
- психичните и възрастови особености на обучаваните, жизнен опит, мотивация, стил на учене.

1. Специфичните за обучаваните цели и задачи налагат промяна в текстовия компонент на използваните учебни помагала (работни листове), свързана с по-широкото и блоково присъствие на познавателни текстове и текстове от социалноделовата и медийната сфера: статии от вестници и списания, плакати, надписи, указания в превозни средства, съобщения, обяви, табели, разписания, каталози, проспекти, менюта, инструкции, официални писма и т.н. Във връзка с подбора на текстовете приемаме следните изисквания:

- текстовете да са автентични или дидактизирани, но да са типични за носителите на българския език;
- всички ключови думи в текста да бъдат познати в лексикално отношение;
- текстовете да са изградени от прости изречения и да са с ясна информационна структура;
- текстовете да съответстват на жизнения опит и интереси на възрастните ученици; разбирането на текста да не изисква допълнителни познания.

2. В зависимост от конкретния текст се прилагат различни стратегии за четене: четене за разбиране на основното съдържание, четене за разбиране на подробностите, четене за разбиране на определена информация.

3. Специфика в използваните директни (преки) и индиректни (косвени) методи на обучение: присъствие на смесени текстове, визуални и вербални; задачи за самостоятелна работа с текста – задачи с изборен отговор, задачи за комбиниране на текст и илюстрация, задачи за ориентиране в последователността на микротемите, задачи за попълване на пропуснати думи и изрази, задачи за моделиране на текст, задачи за представяне на информацията в графичен формат, задачи за „четене“ на диаграми и карти.

4. С оглед специфичните характеристики на обучаваните речниковата работа заема полето на предтекста с цел да се улесни разбирането. Под речникова работа разбираме изясняването на лексемите и на свободните и устойчиви словосъчетания и фразеологизми. Използват се разнообразни похвати: чрез речниково значение, чрез синоними и антоними, чрез заместване на думата в изречение, чрез откриване на излишната дума и пр.

5. Включване на интерактивни, ситуационни и имитативни методи на обучение:

- групово базирано обучение – в контекста на обучение на възрастни групата е разновъзрастна, което дава възможност на учителя да действа като фасилитатор, който създава и организира учебната среда;
- решаване на казуси, което изисква да се разграничи съществената от несъществената информация в текста, да се анализира представената ситуация и да се предложи решение;
- игрови методи, които включват ролеви, дидактични и делови игри (напр. игра „Прочети и продължи“);
- работа по проект, изискваща използването на различни източници на информация, която да се организира съобразно поставената цел. Реализират се междупредметни връзки, което съдейства за развитие на социокултурната компетентност на обучаваните възрастни.

Характеристика на очакваните резултати. Въз основа на реализацията на технологичния модел очакваме възрастните ученици:

- да установяват целите на четенето, да издигат предположения, да правят връзка с предишен опит;
- да идентифицират жанровите форми като фикция и нефикция, да идентифицират структурата на текстове;
- да анализират, интерпретират и сравняват текстове на ниво цел, структура, съдържание, детайли, ефект;

- да прилагат различни похвати за изясняване значението на лексеми, устойчиви словосъчетания и фразеологизми: използвайки контекста, проверка на значението в различни ресурсни материали (напр. речници), словообразователен анализ;
- да интерпретират основните теми и топици в текст;
- да използват и интерпретират информация, представена в таблици, графики, диаграми, карти, свързана с текста за четене;
- да събират и организират информация от различни текстови източници за постигането на конкретна цел;
- да планират, съставят и редактират текстове, синтезиращи нови значения, придобити от различни източници.

В таблица 1 е представен сравнителен анализ между традиционния модел на обучение по четене на възрастни и предложения и експериментално апробиран технологичен вариант. Под традиционен модел на обучение по четене разбираме обучение, организирано по функциониращите учебни програми и учебни помагала по български език и литература за I – IV клас, по които най-често се обучават и възрастните (напр. в училищата към местата за лишаване от свобода).

Таблица 1

Теоретични основи за организация на обучението	Традиционен модел	Експериментален технологичен модел
Цел на обучението	Акцент върху овладяване на литературния канон.	Четенето се овладява като средство за общуване с оглед практическата му приложимост.
Съдържание на обучението	Възприемане, осмисляне и интерпретация на художествен текст в контекста на систематично литературно обучение.	Ясно обособени зони на компетентности, ориентирани към различни комуникативни ситуации, в които функционира четенето.
Основни методи	Доминират директните (преки) методи: „анализ след автора“, „анализ по образи“ и пр.	Ситуационни, имитативни и интерактивни методи, основани на личния опит на учениците.

Изводи. В последните години все повече автори, в теоретичен и практически план, акцентират на гарантирано различно, но еквивалентно обучение, базирано на индивидуалните нужди, интереси и мотиви. Налага се тенденцията за обучение, свързано с потребностите на индивида и обществото, обучение, което да формира способност за ориентация в обществените структури и за участие в социалните отношения.

Предлаганият вариентен модел на обучение по четене на възрастни е една от възможностите за преобразуване на сегашното обучение по четене съобразно специфичните потребности на обучаваните. Той допълва, обогатява и компенсира наличния потенциал на използваните в практиката учебни системи чрез специално създадено учебно съдържание, има отворен характер и може да бъде адаптиран към постоянно променящите се детерминанти в обучението по четене на възрастни.

Литература

- Беелих, Шведе 1987:** Беелих К. Х., Х. Шведе. *Техника на ученето и умствения труд*. София: Народна просвета, 1987, 148.
- Воровщиков 2007:** Воровщиков, С. Г. *Общеучебные умения как деятельностный компонент содержания учебно-познавательных компетенций*. <<http://www.eidos.ru/journal/2007>>
- Гюрова 2009:** Гюрова, В. За образованието на възрастните и някои понятия, свързани с него. // *Педагогика*, 2009, № 3 – 4, 4, ISSN 0861-3982.
- Димчев 2011:** Димчев, К. В помощ на учителя: компетентностният подход в обучението по български език. // *Образование*, 2011, № 1, 21, ISSN 0861-475X.
- Иванов 2011:** Иванов, И. *Проблеми на образованието на старите хора*. 20 април 2011 <<http://www.ivanovpivanov.com/upload/sourses/Problemi-na-obrazovaniето-na-starite-hora.pdf>>
- Лихон 2008:** Lihon, Danilo. *Niveles de Comprension Lectora*. <<http://www.librosperuanos.com/articulos/danilo-sanches10.html>, 2008>
- Озорио 2003:** Osorio, A. *Educacao permanente e educacao de adultos*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003, 135.
- Радев, Легкоступ, Александрова 2011:** Радев, П., Пл. Легкоступ, А. Александрова. *Основи на училищната педагогика*. Пловдив: Фабер, 2011, 121, ISBN 978-954-400-560-3.

ОТНОСНО ФАКТОРИТЕ, ОПРЕДЕЛЯЩИ „ФИНЛАНДСКОТО ЧУДО“ В ОБРАЗОВАНИЕТО

Гл. ас. Росица Иванова

CONCERNING TO „FINNISH MIRACLE“ IN EDUCATION

Rositsa Ivanova, Assist. Prof.

Finland has a high standard of living, social security and a policy, strongly supporting democracy. The unique economic progress during the 70th of the XX century determined the country as „Finnish miracle“. The education system of Finland is a super effective as well, which is defined by economical, institutional and social-cultural factor, in our opinion.

Република Финландия е част от скандинавските страни и се намира в Североизточна Европа. Етническият състав на населението е много хомогенен – повече от 93% са фини, почти 6% са с шведски произход. В най-крайния Север има няколко хиляди саами, които до голяма степен са запазили традиционния си бит.

След края на Втората световна война и до днес цел на външната политика е да запази независимостта на страната. От 1995 г. е член на Европейския съюз, а от 1999 г. се присъединява към Европейския валутен съюз.

Световният икономически форум в Давос определя финландската икономика като най-конкурентоспособната икономика в света. Причините за това се търсят във факта, че малката северна страна залага изцяло на икономиката на знанието – и побеждава.

Според Анатолий Грин, ръководител на Международна лаборатория за образователни технологии, Финландия е страна с висок жизнен стандарт и социална сигурност, с категорична подкрепа на демокрацията, на законността, човешките права, военно необвързана.

Уникалният икономически бум на Финландия през 70-те, 80-те и особено от средата на 90-те години на XX век насам се определя като „Финландско чудо“ (Himmanen Рекка, 2004).

Разграничават се три основни модела на интензивно развитие на страни с приоритет към високите технологии: моделът на Силиконовата долина в САЩ, разчитащ на неолибералния тип икономика, „Сингапурският модел“ типичен за „тигрите“ от Югоизточна Азия и

днешния Китай, който се базира върху мултинационални компании към региона, и „Финландски модел“, който е европейски тип и съчетание на информационно общество със „социална държава“.

От бедна аграрна страна до 60-те години на XX век включително, през 2007 г. Финландия е сред страните с най-висок жизнен стандарт в света, с над 40 млн. евро БВП.

От 2001 г. насам, почти неизменно, всяка година Финландия се обявява за „най-динамична и най-конкурентоспособна икономика в света“ (изпреварвайки дори САЩ) според критериите на авторитетния Световен икономически форум (WEF), както и на други престижни класации на International institute for managements development, UNDP, Information society index, OECD и др.

Не технологията сама по себе си, а човешкият и интелектуалният капитал, в това число високото образователно ниво на гражданите, както и способността на съответните организации да предоставят възможности за развитие на този капитал е едно от главните условия за успеха на финландското общество, за икономическия просперитет.

Към 2005 г. 74% от населението на Финландия между 25 и 60 г. има завършено средно образование, а други 33,2% имат университетско образование или колеж (важно е, че това е най-високият процент сред страните на Европейския съюз).

Финландия е сред петте страни с най-висок творчески потенциал (creativity index) заедно с Швеция, СА, Холандия, Дания. Процентът на грамотност във Финландия достига почти 100%.

Финландците, особено младите хора, имат висок образователен ценз в сравнение с международния.

Програмата на ОИВР за международно оценяване на обучението (ПМОО//Program for international student assessment/PISA), която дава оценка за постиженията в образованието на децата под училищна възраст в страните на ОИВ, поставя Финландия сред най-добрите страни за 2001 г. (Еврокартотека, № 5, XI, 2004, 11 с.).

До голяма степен изключителните успехи в областта на образованието се дължат на образователните цели, изведени на национално равнище.

Основна цел е да се гарантира достъп на цялото население до образование и обучение. Основен принцип при осигуряване на образование е, че човек се учи цял живот и хората могат да научават нови неща през всички етапи от своя живот.

Първостепенен по важност държавен приоритет е постоянното издигане на образователното и културното равнище на населението, а

с това и на науката и бизнеса, на средните слоеве интелигенция, администрация и мениджъри.

Освен с целите на образованието според нас „Финландското чудо“ е свързано с финансирането на образователната система.

През 1998 г. обществените разходи за образование възлизат на 6,2% от БВП на Финландия срещу 5,3% средно за Организацията за икономическа взаимопомощ и развитие (ОИРТ) (Organisation for economic co-operation and development) (Хуба Оханен, прессекретар на Министерството на образованието на Финландия).

В периода 1989 – 2005 г., разходите за наука и изследвания са се увеличили 5 пъти, като през 2006 г. разходите на Финландия за образование по бюджета са 6 млрд. и 480 млн. евро.

За сравнение разходите на Финландия по бюджета за парламента и министерския съвет, взети заедно, са едва 174 млн. евро за 2006 г. Разходите на външното министерство са 5,6 пъти по-ниски от тези на образователното министерство. От него повече разходи има само в областта на социалните и здравните грижи. Тук става въпрос за много добре обмислени приоритети на „социална държава“ (welfare state).

Качеството на образованието във Финландия според френския образователен експерт Ан Диаткин (2007) е изключително високо.

Наблюденията на експерта са върху образователния процес в училище Helsingin Suomalainen Yhteskuolu (HSY), на запад от Хелзинки. Образователният модел на HSY е базиран върху общите за всички финландски училища принципи:

- Не се позволява повторно кандидатстване.
- Броят на учащите се никога не се увеличава.
- Нито една учебна година не може да се прескочи.
- Помещенията са конструирани в зависимост от нуждите на тези, които ги обитават – учители и ученици.
- Образованието и храната са безплатни.

Според Ан Диаткин образователната система на Финландия, установена през 70-те години на XX век, е свръхрезултатна.

Първо правило е, че още от първи клас учителите не допускат нито едно дете да изостане.

Във всяко учебно заведение се предвиждат по няколкокостотин часа за допълнителна подготовка, водена от външни учители (на щат или от специалисти в дадена област). Те учат по същата програма, както и нормалните паралелки от средно 25 ученика, към които по-късно се присъединяват.

Друго условие за успех е наличието на общност от специален учител (задачата му е да работи в училището минимум 3 години и след това получава специално допълнително образование), кинезите-рапевт, училищна сестра (по основно образование е медицинска сестра, но има допълнително образование в областта на профилактичната оздравителна работа), куратор, по образование – специален педагог. Ако в класа възникнат конфликти, учителят се обръща към него за разрешаването им. Той решава междугрупови проблеми и проблеми с родителите. Към общността се включва психолог. Той изслушва, поддържа и оказва компетентна помощ на учениците. Също така се включват и асистенти за ученици, които не желаят или не могат да участват в общата работа. Ако ученикът пречи на класа, асистентът сядат с него и работи индивидуално.

Такава система за поддържане на слабите специално се финансира от държавата и обхваща повече от 20% от учещите се, т.е. до ¼ от всички учащи се в класа получават специална педагогическа поддръжка. Това вероятно, е един от решаващите фактори за успеха на финландското образование.

Как самите финландци обясняват превъзходството на тяхната система?

Според директора на вече споменатия колеж (HSY) този факт се дължи на образованието на учителите: не само че перфектно владеят предмета си, но и са длъжни да притежават диплома по педагогика, за която изкарват 3-годишен курс на обучение.

Според нас основните фактори, обясняващи успехите на финландското образование, могат условно да се разделят на икономически, институционални (структурни) и социокултурни:

1. Към икономическите фактори вече посочихме „Финландския модел“, който е ориентиран към високите технологии и е съчетание между информационно общество и „социална държава“.
2. Сред институционалните фактори, влияещи върху качеството на образованието, особено място заема подготовката на кадри за образователната система.

Реформата за подготовка на педагогически кадри започва във Финландия през 1978 г. Нейна цел е да се повишат стандартите в сферата на образованието и обучението.

В съответствие със заповедта на министъра на образованието във Финландия от преподавателите се изисква магистърска степен. Получаването на тази степен изисква задължително усвояване на следните курсове: *Технология на образованието* (75 кр.), *Педагогика и психоло-*

гия (35 кр.), *Основна предметна специализация* (35 кр.), *курсове по избор* (5 – 8 кр).

Примерът на Финландия показва, че повишаването качеството на подготовката в университетския сектор (педагогическа магистратура) влияе върху перспективите за повишаване качеството на висшето образование, за подобряване на училищното обучение и доктрината за непрекъснато образование.

3. Към социокултурните фактори, определящи „Финландското чудо“, можем да посочим:

- позитивно отношение на обществото към училищното обучение (на първо място родителите);
- удовлетвореност на самите ученици от обучението;
- висок статус на учителя във финландското общество.

Социалният статус на учителя е по-висок от средния в страната (при това популярността не е свързана с перспективи за доходи). Представители на министерството на образованието във Финландия си позволяват да привличат в училище талантиливи млади специалисти.

Особена роля за успеха на училищното обучение играе системата за поддръжка на учениците. По брой на социални работници финландските училища заемат едно от първите места сред европейските страни. За общообразователното училище съотношението е 1:15, а за гимназиите е 1:18.

Налице е консенсус в отношенията спрямо поэтапния преход към училище, обединяващ в общ поток слабите и силните ученици (принцип на интеграция), а също деца с някакви нарушения в развитието.

Литература

Голяма енциклопедия на страните. Северна Европа и Източна Европа. Mediasat Group, т. 3, 2007. ISBN т. 3: 978-84-9819-587-3, 293 с.

Диаткин Ан. Във финландското училище повтарячи няма. – Elle, 17.09.2007. http://de.wikipedia.org/wiki/Bildungssystem_in_Finland

Оханен Хуба, пресекретар на Министерството на образованието на Финландия-Еврокар-тотека, година XI, № 5, 2004, 11 с.

Himanen Pekka. Challenges of global information society. Parliament of Finland I Commtee for the future. Helsinki 12, 2004.

Institution for Economies in Transition Bank of Finland / BOFIT. <http://www.aka.fi>
<http://upr.1september.ru/articlef.php?ID=200701009>, 08.10.2010.
www.stat.fi

МЕТОДИЧЕСКИ ПОДХОДИ ЗА ИЗГРАЖДАНЕ НА ПРЪСТОВАТА ТЕХНИКА ПРИ КЛАВИРНОТО ОБУЧЕНИЕ

Гл. ас. Румяна Жекова-Стойнова

METHODICAL APPROACHES FOR DEVELOPING PIANO
FINGER TECHNIQUE

Rumyana Zhekova-Stoynova, Assist. Prof.

It is not possible to create musical forms without possessing a high developed technique. With regard to this aspect, the development of performer's technique is very important for pedagogues who look for most effective ways to teach piano skills.

Музикалното произведение се създава от композитор и се записва в нотна партитура, като по този начин съществува в потенциална форма и за действителното му прозвучаване е необходим „изпълнител“ или „интерпретатор“. За разлика от картината, която всеки може да разгледа, или книгата, която всеки може да прочете „сам за себе си“, разкриването на творческия замисъл на композитора пред възприемащия слушател е опосредствано от изпълнител. Изпълнителят, или по-точно интерпретаторът носи отговорност за коректно предаване на авторските идеи и за художественото им пресъздаване. Ето защо възпитанието на млади пианисти с отлична инструментална техника и естетичен музикален вкус е важна задача на обучението в музикалните специалности на ВУЗ.

Изграждането на техниката на пианиста и овладяването на различни технични умения и сръчности е изключително сложен и дълъг процес. Работата върху техниката започва от момента на запознаването с клавиатурата и продължава цял живот. Неслучайно оптималното начало за клавирно обучение е в ранното детство, от 5 – 6-годишна възраст. От една страна, тази възраст е сензитивният период за занимания с музика, но от друга, е необходимо ранно начало за дългия и труден път по придобиване и овладяване на пианистичната техника. Чрез движенията на ръцете и прецизното съприкосновение на пръстите с клавиатурата се реализират интерпретаторските цели на пианиста. Към двигателния аспект на изпълнителството се отнася и овладяването на педализацията като изключително специфично клавирно израз-

но средство. По този начин, чрез движенията на ръцете, краката и цялото тяло, се създава многообразие от изпълнителски движения и сложна координираност между тях с цел овладяване на цялото клавиатурно пространство.

Подходът към овладяването на техническия аспект на музикалното изпълнителство през вековете се е променял, като е имало периоди на виждания за изграждане на техниката чрез механични тренировки. Култивирането на механистичен техницизъм в музикалната педагогика се е разпространило в средата на XIX век сред подражателите на изпълнителството на Ф. Лист, а в цигулковото изкуство – на Н. Паганини. Но в изпълнението на тези и други виртуози от това време (Шопен, А. Рубинщайн, Н. Рубинщайн) техническото майсторство винаги е служело за художествени цели. Опитите да се приближат към пианистичното им ниво води много изпълнители към виртуозничене и изпразнено от съдържание музициране. Но в съвременната клавирна методика клавирната техника се определя като сръчности, умения и навици на свирене, с помощта на които пианистът постига търсения художествен, звуков резултат. Всяка работа по техниката е необходимо да бъде предхождана от осмисляне на музикално-художествените идеи на произведението. Художествените представи за смисъла на съдържанието на неговите части, на различните музикални теми и епизоди следва да се преобразуват в звуков идеал, към който пианистът се стреми в процеса на техническата работа. С тези съображения техниката, насочена към изпълнение на художествени задачи, се определя като художествена и представлява обект на настоящото изложение.

Х. Нейгауз отъждествява техниката със самото изкуство (гр. „техне“ – изкуство), а М. Лонг я определя по следния начин: „Техниката – това е тушето, изкуството на апликатурата, педализацията, това е знанието за общите правила на фразировката, владееенето на обширна изразителна палитра, с която пианистът може да разполага по свое усмотрение и в съответствие със стила на произведението, което е длъжен да интерпретира, както и в съответствие със своето вдъхновение.“ „Техниката – това е владееенето на пианото, пълното и всеобхватното майсторство“ (Лонг, М.: 1966, с. 208). Й. Хофман сравнява изпълнителската техника с „кутия с инструменти, от която изкусният майстор взима това, което му е нужно в даденото време и за дадената цел“ (Хофман, Й.: 2007, с. 244).

В практиката техниката се разделя на два вида: едромашабна техника (акорди, октави, скокове, тремоло) и минимализирана пръс-

това техника (групи от пет тона без смяна на позицията, гами и гамообразни пасажи, арпежи, двойни ноти, украшения (мелизми) – форшлаг, мордент, групето, трилери и пръстова репетиция. Посоченото деление на пръстова и едромашабна изхожда пряко от клавирната фактура, въпреки че такава класификация е невъзможно да обхване неизчислимото многообразие от фактурни елементи. Гореизложеното деление следва да се възприема условно, тъй като в пръстовата техника постоянно се включват и похвати от машабната техника. Решаването на конкретни художествени задачи налага непрекъснато взаимодействието на частите на изпълнителския апарат, а към основните изпълнителски движения се прибавят и съпътстващи движения. При работата върху изграждане на изпълнителски умения и сръчности, за да се осъществи изграждането на пряка връзка между музикално-слуховите представи и техническите похвати, следва в обучението да се прилагат едновременно с общите дидактични принципи и следните специфични принципи на клавирното обучение, без които сближаването на музикално и техническо развитие би било затруднено, а понякога и „само на думи“:

1. Гъвкавост и пластичност на двигателния апарат;
2. Мускулна свобода, естественост на движенията;
3. Взаимодействие на всички участъци на двигателния апарат при водещи активни пръсти;
4. Целесъобразност и икономичност на движенията;
5. Водеща роля на звуковите представи.

Преподавателят по пиано следва да познава психофизиологичните основи на художествената техника, действието на психичните процеси при изпълнителството, структурата и функциите на пианистичния апарат, за да прецизира методите на педагогическо въздействие и възпитава такива качества на техниката като бързина на движенията, ловкост, сила, издръжливост, координация. Пианистичният апарат като част от опорно-двигателната система на човека включва пасивна (костна) и активна (мускулна) част. Цялата двигателна система се управлява, регулира и координира от нервната система при тясно взаимодействие с останалите – дихателна, кръвоносна и пр. системи. В движенията на пианиста участват: раменен пояс, рамо, крака, подраменна става, лакът, китка, длан, пръсти с най-различни групи мускули. Връзката между психика и моторика е пряка и затова обучението следва да се насочва към развитие на психомоторните способности на обучаваните. Те са „ядрото на двигателните способности, изявени като техен когнитивно-моторен компонент“ (Озеров, В. П.: 2002, с. 320). Е. П. Илин, разглеж-

дайки структурата на психомоторните способности, уточнява, че използването на термина „психомоторни способности“ е оправдано в тези случаи, когато е необходимо да се подчертае „изучаването на психологическите механизми на проявление на двигателните способности. Към тези механизми се отнасят функциите на преценяване, отмерване, възпроизвеждане и диференциране на пространствените, времевите и силови параметри на движенията“ (Ильин, Е. П.: 2003, с. 384).

При клавирното обучение във ВУЗ спецификата на структурата на психомоторните способности на студентите зависи от количественото натрупване на психомоторни навици и се проявява в своеобразна качествена взаимовръзка между компонентите на невродинамиката, общата и музикално-изпълнителската психомоторика.

В следващото изложение се проследяват методическите подходи за овладяване на репетиционната пръстова техника и на изпълнението на мелизми, по-конкретно – трилери.

Репетиция (лат. *repetto* – повторение) в музиката означава бързото повторение на един и същи тон. Според А. Бирмак при този вид техника основното движение се явява „приплъзването на пръстите под дланта“ (Бирмак, А.: 1973, с. 89). Не на това мнение е Шмидт-Школовская. „Репетиция със смяна на апликатурата – твърди тя в книгата си „О воспитании пианистических навыков – е много по-удобно да се свири, без да се вмъкват пръстите под дланта“ (Шмидт-Школовская: 2009, с. 53). Предвид скоростта на изпълнение, а репетиционните последования предимно са в много бързо темпо, не само удобно, но и много по-целесъобразно е пръстите да не извършват движение под дланта. Ето защо подходът на Шмидт-Школовская е по-приложим и следва да се овладява от студентите.

Характеризирането на съставните движения от преподавателя улеснява подбирането на методите за въздействие и възпитава в умения за самоконтрол.

При свирене на репетиционни епизоди се образува съпътстващо въртателно движение на ръката, осигуряващо на пръстите бърза смяна върху клавиша, при което в движението се въвлича и подраменната става. Събраната форма на дланта е задължително условие за репетиционното изпълнение. Рамото и раменният пояс поддържат тежестта на ръката. Необходимо е преподавателят да насочва към намиране на икономично въртателно движение, тъй като по-голямата амплитуда пречи на бързината и ловкостта на подмяната на пръстите. Пръстите бързо се махат от клавиша и не потъват, не натискат в дълбочина. Репетиционната механика на пианото позволява да се възпроизведе звук

и с леко докосване на клавиша. Движенията зависят и от търсената сила на звучене.

Репетиционната техника се основава на вибрационно движение, с помощта на което ръката се освобождава и придобива най-добра подвижност. Репетиция със смяна на апликатурата е много по-удобно да се свири, без да се вмъкват пръстите под дланта, а сменяйки ги на цяло вибрационно движение, при което те се махат встрани и се освобождават, отстъпвайки място един на друг. Китката не се повдига. При този начин на изпълнение на репетициите върховете на пръстите не се пързалят по клавиша и репетицията е по-точна. След първия тон останалите се свирят като от „рикошет“, с лекота. По време на изпълнението е необходимо да се следи клавишът да не се връща, да не се отпуска и издига докрай. Полезно за усъвършенстване на репетиционната клавирна техника е изработването на следния инструктивен материал във форма на технически упражнения:

1. Беззвучна замяна на пръстите на един клавиш;
2. Репетиция в четири шестнадесетини, следвани от половина тонова трайност;
3. Вибрато – репетиция на осем трийсетивторини, изпълнени с един пръст;
4. Репетиция, преминаваща и завършваща в хармонична октава;
5. Репетиция със скок на пети пръст в октава;
6. Репетиции по степените на диатонична гама;
7. Репетиция от първи до пети пръст и обратно върху един клавиш.

Добре е да се изпълняват и едновременно с двете ръце в срещуположно движение. Съобразно затрудненията на изпълнение и художествените задачи е добре да се прилагат различни варианти, които могат да се обобщят по следния начин:

- ритмически варианти;
- динамически варианти;
- артикулационни варианти.

При изпълнението на репетиционни епизоди е необходимо пръстите на ръката да са оптимално активизирани. Да се осъществява контрол на направлението на пръстовото движение и то да се извършва в посока от клавиша, а не обратно.

Репетицията следва да се работи в различни темпа. Колкото е по-бързо темпото на репетицията, толкова пръстите е необходимо да се разполагат по-близо до клавиша, като движението на размах се намалява и се заменя с приплъзване на самите краища на пръстите.

При продължително изпълнение на репетиционни пасажии момен-тите за отпускане на мускулите са твърде кратковременни. Затова при неопитните обучаеми бързо настъпва стягане и умора. Преподавателят следва да възпитава умение за освобождаване на напрежението в ръката чрез прилагане на „метода на преувеличението“, изисквайки включване на китката чрез издигане и отпускане, което подпомага и освобождаването на цялата ръка.

Упражняването на репетиция в бавно темпо носи ограничена полза, тъй като бавното темпо не гарантира ясно звучене на репетиции в бързо темпо. Упражненията в бавно темпо са нужни предимно само в случаите за постигане на сила и подвижност на пръстите, за изработване на движение по активното отстраняване, „изчистване“ на свирения пръст и намиране на най-подходящото точно място за изпълнение върху клавиша. В бавно темпо движението на пръстите е към клавиша, тъй като основна роля има използването на собствената им тежест. Ръката, не участвайки в звукоизвличането, е необходимо непременно да остане свободна.

При прехода към бързо темпо понякога не се получава прозвучаването на всички тонове и някои обикновено „пропадат“. Това се случва, тъй като репетициите в бързо темпо се изпълняват благодарение на двойнорепетиционната механика на пианото, т.е. всеки следващ тон се възпроизвежда чрез натиск преди пълното вдигане на клавиша. В бавно темпо тази особеност отсъства и не се изработва необходимото движение. Затова изпълнението на бързи репетиции следва да се изработва предимно в бързо темпо. И още едно важно различие при свирене на репетиции в бавно и бързо темпо: ако при бавно темпо ръката, оставайки свободна, все пак не участва в звукоизвличането и водещо значение има активният пръст, то в бързо темпо при репетиционната техника на изпълнение е нужно в нея да се почувства лека вибрация. Решаващо условие за справяне с тази задача е вниманието на свирещия да се насочи към контрол на възникващите двигателни усещания и на звуковия резултат.

По отношение на апликатурата на репетиционните последования апликатурният период – 4, 3, 2, 1 пръст, се възприема като най-удобна. Преподавателят е необходимо да следи, ако използването на 4 пръст е неовладяно от обучаемия и води до стягане на ръката и ритмични неточности в репетицията, да се приложи следната разновидност на апликатурата – 3, 2, 1 пръст, а включването на 4 пръст да се насочи към усвояване чрез помощно техническо упражнение, в което да се приложат анализ на затрудненията и адекватни решения за отст-

раняването им – определяне на подходящо място върху клавиша, съобразено не само с репетиционното движение, но и с предходното и последващо движение, начин за отстраняване на мускулното стягане, активизиране на 4 пръст чрез упражняване на смяната 4 – 3, 1 – 4, тъй като в последованието 4 пръст се явява в две съседни позиции – преди 3 и след първи пръст. Участието на 5 пръст не е препоръчително и сериозно би затруднило постигането на изравнено и ясно звучене.

Трилерът (от итал. trill are – треперя, е един от най употребяваните мелизми: бързо редуване на два съседни тона, отстоящи на секунда, голяма или малка, от които единият е главен и по отношение на хармонията – хармоничен, а другият – вспомогателен, като обикновено вспомогателният е над главния) в музиката обикновено се свързва с изразяването на повишена емоционалност, ето защо не трябва да се пренебрегва тази изразителност на неговото звучене поради бързината и да се свири машинално. Бързината е неотменима характеристика, но изпълнителят следва да има власт над всеки звук от трилера и като темпо, и като динамика. Необходимо е придобиване на умение както за свободно забързване, така и за забавяне, на умение за промяна на динамиката съобразно изискванията на различния стил и конкретни художествени задачи на произведението. Не е приемливо равното, машинално изпълнение. Трилерите са три вида:

1. Прост пръстов трилер;
2. Трилер със сменящи се пръсти;
3. Трилер-тремоло.

Простата форма се прилага, когато не е необходима голяма сила на изпълнението, а повишена динамичност и „изисканост“ на звученето. Апликатурата зависи от съотношението на дължината между съседните пръсти на изпълнителя. Ако разликата между трети и четвърти е по-малка, отколкото между втори и трети, то е по-добре трилерът да се изпълнява с 3 и 4 пръст.

Сменящите се пръсти се прилагат при твърде продължителни трилери. Смяната засилва пръстовата работоспособност и усилва звученето, но е непригодна за динамическа нюансираност. В трилерите със сменящи се пръсти винаги участва първи пръст – или се сменят 1 и 2 при неизменен 3 пръст, или 2 и 3 при неизменен първи.

Трилерът-тремоло се явява като резултат от ротационно движение. При него е възможно постигането на голяма бързина на изпълнението. Свири се с несъседни пръсти, обикновено през един пръст, например с 1 – 3, 2 – 4, 3 – 5 пръсти. Особената функция на палеца позволява също изпълнението с 1 – 2 пръст, но то е по-неудобно от

1 – 3. В случаите на прилагане на 2 – 4 или 3 – 5 ротацията се допълва от активността на самите пръсти. Прилагането на различните видове трилери зависи от художествените задачи и от индивидуалните, физически дадености на изпълнителя, но за обучаемия е необходимо да владее всички видове трилери и да ги изпълнява с всякакви пръсти. Добър подход за работа на трилери е свиренето в бавно темпо, за да може по този начин пръстите да придобият по-голяма самостоятелност, а ръката да поддържа тежестта с връхните си части, така че пръстите да получат усещане за лекота и да не „потъват“ в клавишите. Преподавателят следи формата им да е леко протегната, а замахът – значителен. Тази форма на пръстите съдейства за свобода на движението и лекота на звученето. При изпълнение на трилери в много силна динамика, а такива са сравнително малко в клавирната литература, пръстите е необходимо да се закръглят максимално, а движенията им да са много енергични. При изпълнението е необходимо да се повиши слуховият контрол за ритмична изравненост на тоновете. Добър подход за овладяването на трилери са ритмизираните упражнения. Например използването на ритмично групиране на осмина с точка и шестнадесетина и обратно изравнява усещането за сила на пръстите и води до равномерно ритмично звучене на модела.

Изработването на трилери в триоли допринася ценна полза за обучавания, тъй като триолите предполагат редуване на акцентите върху различни пръсти, участващи в трилера, и те стават равноправни участници в движението.

Преподавателят следва да насочи вниманието на студента, че след упражнение на трилера в триоли в умерено темпо следва при преминаване в бързо темпо трилерът да е в същия ритъм. Често с промяната на бързината студентите променят и ритмичната организация, не диференцирайки изразните средства.

Добър способ е и прилаганият от Й. Гат със замахване от рамо, при който се свири свободен кратък неритмизиран трилер. Съдействието на цялата ръка при замаха придава на пръстите увереност и наситено звучене.

Към ритмизираните варианти следва да се прибави и работа по динамични и артикулационни варианти, а особено значение има работата върху трилера в различни динамични степени – със засилване и със затихване, и в ускоряващо се и забавящо се темпо, което допринася за пълното му и съвършено овладяване.

Често срещано затруднение са моментите на преход към трилера и преминаването от него към следващото изложение. При прехода от

изпълнението на мелодията към украшението някои студенти не умеят навреме да понижат напрежението, което причинява тежест в пръстите и пречи на изпълнението на украшението, а в края на трилера инерцията на повтарящото се движение ги увлича и пропускат момента на преминаване напред. Необходимо е посочените моменти на връзка да се отделят и работят с повишена концентрация на вниманието първо в по-бавно темпо, а при овладяване и в бързо темпо.

Музикално-изпълнителската дейност е невъзможна без наличието на музикално-изпълнителски способности, чийто важен компонент представляват психомоторните способности на изпълнителя. Степента на развитие на психомоторните способности определя възможността за придобиване на музикалотехнически навици. Без високоразвита техника е невъзможно пълноценното изграждане на художествения образ на музикалното произведение. Във връзка с важната значимост на този аспект работата над изпълнителската техника винаги е в центъра на вниманието на педагози и методисти, търсещи най-ефективните начини за усвояване на клавирно майсторство.

Литература

- Бирмак, А.** О художественной технике пианиста, Музыка, М., 1973.
- Гат, Й.** Техника фортепьянной игры, Будапешт, 1967.
- Гофман, Й.** Фортепианная игра, Ответы на вопросы о фортепианной игре, Классика-XXI, М., 2007, ISBN 978-5-89817-182-7.
- Ильин, Е.** Психомоторная организация человека, Питер, 2003, ISBN 5-94723-491-2.
- Либерман, Е.** Работа над фортепианной техникой, Классика-XXI, М., 2007, ISBN 978-5-89817-214-5.
- Лонг, М.** Французская школа фортепиано. Выдающиеся пианисты педагоги о фортепианном искусстве, Музыка, М., 1966.
- Озеров, В.** Психомоторные способности человека, Феникс+, Дубна, 2002, ISBN 5-9279-0027-5.
- Шмидт-Шкловская, А. А.** О воспитании пианистических навыков, М.; Классика-XXI, М., 2009, ISBN 978-5-89817-274-9.
- Щапов, А. П.** Фортепианный урок в музыкальной школе и училище, Классика-XXI, М., 2009, ISBN 978-5-89817-243-5.

СЪВРЕМЕННИ ВИЖДЕНИЯ ЗА ФИЗИЧЕСКАТА ГОДНОСТ И ТЯХНОТО ОТРАЖЕНИЕ В УЧЕБНАТА ПРОГРАМА ЗА НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Гл. ас. Силвана Боева

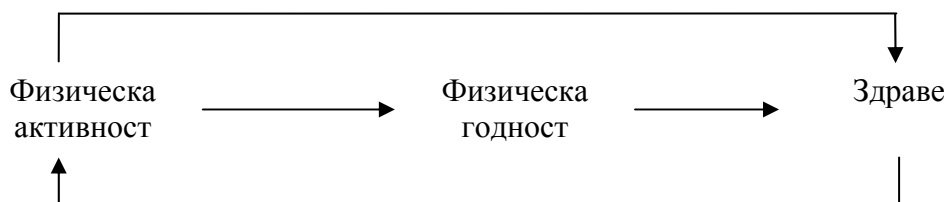
CONTEMPORARY CONCEPTS ON PHYSICAL FITNESS
AND ITS ROLE IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PHYSICAL
EDUCATION AND SPORT

Silvana Boeva, Assist. Prof.

Based on theoretical analysis on the new conceptions for physical fitness, a necessity is distinguished to revise the importance of its constitutive components. This change necessitates changes in the test battery for evaluating physical fitness

Понятието физическа годност е добило широка популярност. То се използва не само в спортната наука, но и в други научни области. Добило е и широка ежедневна употреба и често неправилно се отъждествява с думата фитнес, масово използвана не само в нашата страна.

Защо това понятие е ключово и на него е отделяно толкова голямо значение и място в научните търсения на редица автори в световен мащаб? Отговор на въпроса дава моделът на С. Buchard (2007) (фиг. 1), отразяващ връзката между здравето, физическата активност и физическа годност на всеки индивид.



Фиг. 1. Модел на връзка между физическата активност и здравето (С. Buchard, 2007)

Няма по-голяма ценност както за отделния индивид, така и за обществото от доброто здраве. Както казва **Шопенхауер** – „Здравето не е всичко, но без **здраве** всичко е нищо!“ Превенцията и опазването на здравето на нацията са приоритети в политиката на всяка една

държава. Израз на това намираме в програмите и инициативите на МЗО, МОНК и др.

На учебния процес по физическо възпитание и спорт се пада привилегията и отговорността да има решаваща роля в поддържането и укрепването здравето на подрастващите. Несъмнената връзка между физическата активност, физическата годност и здравето на индивида е намерила отражение и в ДОИ за учебното съдържание, по учебния предмет „Физическо възпитание и спорт“.

Една от основните цели на ДОИ за начален етап на основна образователна степен е постигане на физическа дееспособност на учениците.

Целта на настоящото проучване е да се проследят и анализират съвременните нови виждания в разбирането за физическата годност и имат ли те отражение в нашите учебни програми и нормативни изисквания за контрол и оценка на физическата дееспособност на учениците от начална училищна възраст.

Задачи:

1. Преглед на съществуващите концепции за физическата годност.
2. Обзор на действащата у нас практика по разглеждания проблем.
3. Набелязване на необходимите промени.

Методически инструментариум:

За нуждите на проучването е приложен методът на теоретичния анализ и синтез, педагогическо наблюдение и констатиращ експеримент.

Проявлението и развитието на двигателните качества на човек в неговата онтогенеза са занимавали учените в областта на физическото възпитание и спорта и свързаните с нея научни дисциплини още от края на XIX век.

Споровете и дискусиите относно понятийния апарат в тази област на научното познание е не само наш, той има глобален характер. На него са посветени полемики, водени от наши (М. Бъчваров, 2000; В. Бачев, П. Георгиев, 2000; Ст. Маврудиев, 2001; П. Пеева, Ст. Маврудиев, 2002 и др.) и чужди автори (R. R. Pate, 1985, С. J. Caspersen, 1985, С. V. Corbin, 2000) и не се е достигнало до единомислие и единно становище по въпроса. Различията идват не толкова относно съдържанието на понятието – там всички автори са единодушни и дават тъждествени определения, а от това как трябва да се променя физи-

ческата годност на индивида в рамките на неговото развитие и кои компоненти от нейното съдържание са водещи в различни етапи от живота на човека.

За изясняване на тези различия би трябвало за започнем от това – израз на какво е физическата дееспособност и какво отразява тя? Физическата годност е интегрално понятие и включва в себе си състоянието на основните двигателни способности (качества). Най-важният момент обаче е, че физическата годност е състояние на индивида и е резултат от въздействието на различни процеси. Най-значим и с най-голяма тежест от тях е този на целенасочената физическа подготовка, реализирана в рамките на учебния процес по физическо възпитание и спорт в училище. Мястото на физическата подготовка като процес за изграждане на физическата годност е изобразен на фиг. 2.



Фиг. 2

Връзка между физическа активност и физическа годност

Още през 1943 г. Н. Н. Clarke споменава за съществуването на компоненти на физическата годност, свързани със здравето. В рамките на годините това твърдение се развива и утвърждава, докато се достигне до днешния му вариант. Предложеният модел на С. Caspersen, К. Е. Powell, G. M. Cristenson (1985), доразвит от R. R. Pate (1988) и усъвършенстван от С. Bouchard, R. J. Shephard, T. Stephens (1994), е най-често използваният и добил одобрение от спортните специалисти и специализирани организации и институции. Моделът е изложен на фиг. 3.

Този модел е в основата на разработване на учебните програми и стандарти на учениците в САЩ.

Това разбиране определя целевата насоченост на физическата подготовка в държавните стандарти за училищното физическо възпитание. Несъмнено здравната насоченост намира отражение и в тестовите батерии, прилагани за оценка и контрол на физическата годност на учениците. Разработени са няколко варианта за оценка. Спрямо различните действащи програми и проекти има различни тестови батерии за оценка на физическата годност, но общото между тях е наличието на тестове основно за проверка на компонентите, определящи здравословната част от физическата годност. Желашите ученици могат да покриват и нормативи със завишени изисквания. В една тестова батерия има

тестове за оценка състава на тялото, за оценка на кардио-респираторната издръжливост – бягане 1 миля, 6-минутно бягане и др., оценка на гъвкавостта – най-често е наклон от седеж в различни варианти, оценката на силовите способности чрез тестовете – набиране, сгъване и разгъване на ръцете в опора, повдигане на трупа от седеж и др.



Фиг. 3 Компоненти на физическата годност
по Caspersen, C., K. E. Powell, G. M. Cristenson (1985)

Изграждането на основите на физическата подготовка на подрастващите у нас се гради върху класическото разбиране, зложено в научните разработки на В. М. Зациорски (1970); Кр. Рачев (1984, 1989); К. Костов (1987); Л. П. Матвеев (1991); Ж. К. Холдов и В. С. Кузнецов (2000); В. Маргаритов (1998, 2001) и много други.

Съставни компоненти на физическата годност са двигателни способности: бързина, сила, гъвкавост и издръжливост. В съпоставка с горния модел не намираме различие относно елементите на физическата дееспособност.

В действащия у нас модел за развитие на двигателните качества отправен момент се явява сензитивността в проявлението на всяко едно от тях.

Този принцип е логичен и разбираем, но е с по-голяма тежест за спортната тренировка и в по-малка степен трябва да е водещ при физическата подготовка в училищната практика.

Друг елемент, който намалява ефективността на учителите при физическата подготовка на техните възпитаници, е липсата в норма-

тивните документи и учебните програми на точни указания и постановки относно работата за физическа годност на децата.

Тестовата батерия, прилагана в нашата образователна система за начален етап на основното училище, включва 4 теста:

- Бягане 50 м – оценка на скоростно-силовите способности;
- Скок на дължина от място – оценка на взривна сила на долните крайници;
- Хвърляне на плътна топка 1 кг с две ръце отгоре – оценка сила на горни крайници;
- Свалково бягане 4 x 50 м – измерва издръжливост.

Виждаме, че дори в нормативната база за контрол не се отделя достатъчно внимание на кардио-респираторната издръжливост, а именно тя стои в основата на общата работоспособност на индивида.

В рамките на наше проучване проследихме състоянието на физическата годност в края на учебната година на учениците от начален етап в едно пловдивско училище.

Точковата оценка и цифровият ѝ еквивалент са отразени в таблица 1.

*Качествена оценка на физическата дееспособност,
на ученици от начална училищна възраст*

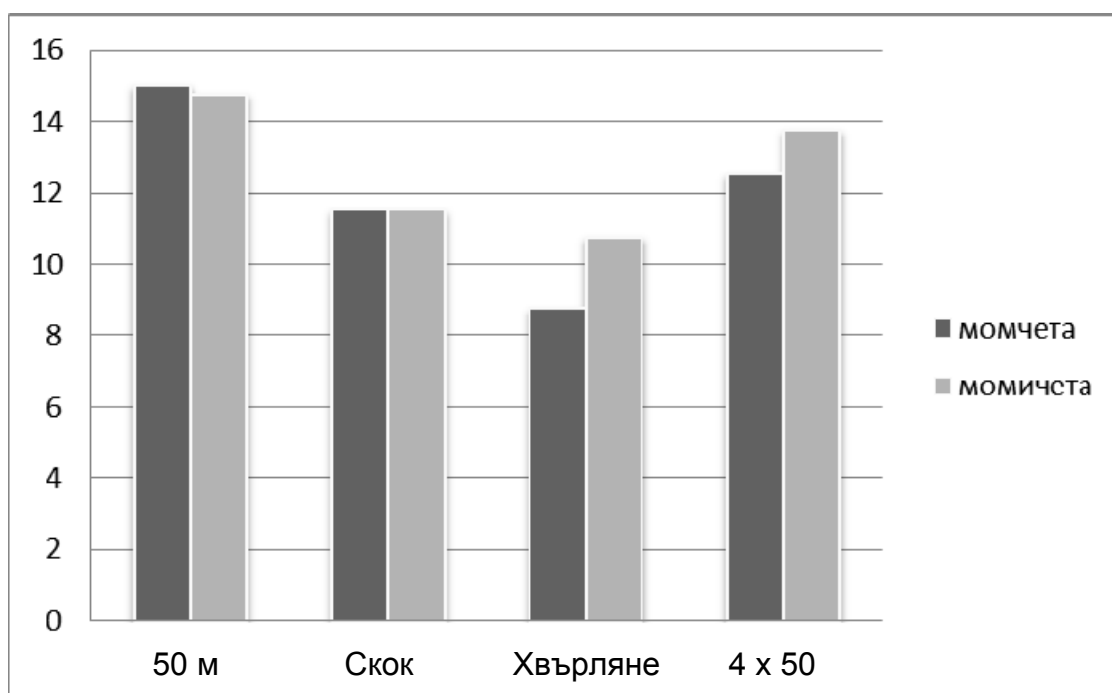
Таблица 1

Тест	Точки				Оценка			
	септември		май		септември		май	
	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀
I клас								
Бягане 50 м	14	9	14	13	3	2	3	3
Скок дължина	12	11	13	13	3	2	3	3
Хвърляне	10	12	11	11	2	3	2	2
4 x 50 м	13	18	15	18	3	4	3	4
Общо точки Оценка – средна	49	50	52	44	2,75	2	2,75	3
II клас								
Бягане 50 м	11	13	13	14	2	3	3	3
Скок дължина	10	9	11	10	2	2	2	2
Хвърляне	7	9	8	10	2	2	2	2
4 x 50 м	10	11	12	11	2	2	3	2
Общо точки Оценка – средна	38	42	44	45	2	2,25	2,5	2,25

III клас								
Бягане 50 м	13	12	16	15	3	3	4	4
Скок дължина	10	11	11	12	2	2	2	3
Хвърляне	9	14	8	13	2	3	2	3
4 x 50 м	10	9	11	13	2	2	2	3
Общо точки Оценка – средна	42	46	46	53	2,25	2,5	3	3,25
IV клас								
Бягане 50 м	15	16	17	16	4	5	4	5
Скок дължина	10	10	11	11	2	2	2	2
Хвърляне	6	11	8	14	2	2	2	3
4 x 50 м	10	8	12	13	2	2	3	3
Общо точки Оценка – средна	41	45	48	54	2,5	2,75	2,75	3,25

Поради големия обем на резултатите сме приложили само техния оценъчен вид, добит на база точковата система, действаща по нормативните изисквания за разглеждания възрастов период.

На фиг. 4 сме обобщили точковата оценка на всички деца от 1 до 4 клас, за да видим общата картина в състоянието на физическата годност на учениците.



Фиг. 4. Среден брой точки по показатели за физическа дееспособност

Получените оценки ни позволяват да твърдим, че учениците в начална училищна възраст имат най-добре развита бързина – измерена чрез теста бягане на 50 м. По този показател децата имат най-висока оценка. Четвъртокласниците дори успяват да получат оценка добър за момчета и много добър за момичета.

За съжаление оценките на останалите физически способности на учениците не ни окуражават. На особено ниско ниво, на развитие се намират скоростно-силовите способности на подрастващите. Тестовите, оценяващи взривната сила на долни и горни крайници, са с най-нисък брой точки. Преобладаващата оценка по този показател е слаба. Единствено 9 – 10-годишните момичета успяват да получат средна оценка в края на годината за силата на горните крайници и раменния пояс.

При последния тест, информиращ ни за издръжливостта на учениците, отново имаме незадоволителни оценки. Единствено 8-годишните ученици са преодолели границата на слабо развитие (момчета – 3; момичета – 4).

В заключение, обобщавайки направените анализи за състоянието на физическата годност на учениците, можем със съжаление да констатираме ниското ниво на физическата годност при учениците от начална училищна възраст.

Направените измервания, анализирания резултати и педагогическите наблюдения и опит ни позволяват да изведем следните изводи относно работата за физическа подготовка на учениците в рамките на училищното физическо възпитание и спорт:

- Предимство се дава в развитието на бързината;
- Средствата и методите, прилагани за развитие на силата на горни и долни крайници, не са достатъчно ефективни.
- Работи се с по-ниско натоварване в рамките на учебния час, което не позволява развитието на издръжливостта на учениците.

Препоръки за практиката:

- Необходимо е да се увеличи обемът от работа за развитие на силовите способности на подрастващите.
- Да се работи целенасочено с подходящи средства и методи за развитие на аеробната издръжливост.
- Да се включат в тестовите батерии за оценка на физическата дееспособност тестове за контрол на гъвкавостта и издръжливостта.

Литература

1. **Зациорски, В. М.** Физические качества спортсмена М., Физкультура и спорт, 1966, 1979.
2. **Костов, К.** Оптимизиране на двигателната активност на учениците от начална училищна възраст. Благоевград: ВПИ, 1987.
3. **Маргаритов, В.** Усъвършенстване на методиката на подобряване на физическата дееспособност. Благоевград, Международна научна конференция, 2001.
4. **Рачев, Кр.** Оптимизиране подготовката на младите спортисти. МиФ, С., 1983.
5. **Рачев, Кр., В. Маргаритов.** Двигателни качества в началната училищна възраст. С., 1995.
6. **Холдов, Ж. К., В. С. Кузнецов.** Теория и методика физической культуры и спорта. М., Академия, 2003.
7. **Aahperd** Health Related Physical Fitness Test Manual. Resto, Va.: AAHPERD, 1980.
8. **Bös, K., Worth, A., Heel, J., Opper, E., Romahn, N., Tittlbach, S., Wank, V. & Woll, A.** Testmanual des Motorik-Moduls im Rahmen des Kinder und Jugendgesundheits surveys des Robert Koch-Instituts. Bundesarbeitsgemeinschaft. 2004.
9. **Вомпа Т., М. Carrera.** Periodizatio training for sports. Champaign, IL., Human Kinetics, 2005.
10. **Bouchard, C., R. J. Shephard,** T. Stephens editor. Physical Activity, Fitness, and Health: The model and key concepts. Champaign, IL., Human Kinetics, 1994, p. 77 – 88.
11. **Caspersen, C., K.E. Powell, G.M. Cristenson** Physical Activitu, Exercise, and Physical Fitness: Definitions and Distinctions for Health-Related Research. Public Health Rep. 1985 Mar-April, 100\2\, p. 126 – 131.
12. **Pate, R. R.** The evolving definition of physical fitness, Quest, 40, 174, 1988.

УЧИЛИЩНИЯТ МОДЕЛ ЗА ФОРМИРАНЕ НА МАЛКИЯ УЧЕНИК КАТО ЧИТАТЕЛ: ПРОБЛЕМИ И ПЕРСПЕКТИВИ

Гл. ас. Теодора Власева

SCHOOL MODEL FOR FORMING THE PRIMARY SCHOOL STUDENT
AS A READER: PROBLEMS AND PERSPECTIVES

Teodora Vlaseva, Assist. Prof.

In contrary to the spirit of the current educational reform the school model for formation of reader's competences in the initial educational stage remains subject-centered instead of personality-oriented. The aim of our research is to identify by means of swot analysis the problems and opportunities for development of the model in the paradigm of the communicative activity type of education for formation of the reader.

В противоречие с духа на настоящата реформа училищният модел за формиране на читателя (МФЧ) в началния образователен етап остава предметноцентриран вместо личностноориентиран. Основанията за тези съждения, посоките за актуализация на литературнообразователния модел, както и новите предизвикателства, на които той следва да отговори, са тема на настоящото изложение. *Цел* на изследването ни е да се разкрият силните и слабите страни на МФЧ (вътрешна среда), възможностите за развитието и заплахите за равновесието му, идващи отвън (външна среда), да се дефинират проблемите и очертаят решенията за неговото оптимизиране в парадигмата на комуникативно-действието литературно обучение на читателя.

1. Литературнообразователният модел като среда за формиране на читателя

В българското училище формирането на читателя се осъществява главно чрез системата на началното литературно образование, без при това да се експлицира като приоритет. Според действащата учебна програма понятието читател не фигурира сред термините и понятията от съдържанието на обучението по четене и литература. Читателят е имплицитна фигура, проекция на възприетия компетентностен подход (11).

Съгласно Държавните образователни изисквания за учебно съдържание (8), определящи компетентностите като „способности на индивида, проявени в поведенчески модели в неговата дейност“ и реализиращи успешната комуникация на ученика (Васева, М., 1999), последният следва да се конституира като деятел, т.е. като дееспособен човек, автономен субект и активен участник, в случая в литературната комуникация. Системата компетентности, която осигурява целта (по подразбиране деятел е именно читателят ученик), включва социокултурни и литературни компетентности, компетентности за общуване с литературната творба и за създаване на изказвания (устни и писмени). Макар тя да се формира от първия до последния училищен клас, същинското литературно обучение на читателя в началния етап на образование се провежда в периода 3. – 4. клас. От друга страна, постигането на тази цел се обвързва с промяна в характера на обучението, проектирана в парадигмата на конструктивизма – реабилитацията на ученика като субект на обучението изисква превръщането му в субект на ученето, а то на свой ред се определя като активен процес на конструиране на познания и смисъл чрез правене, преживяване, решаване на проблеми, творчество, експериментиране, сътрудничество с другите и рефлексия върху опита (Дамянова, А., 2007).

Ключова роля за осъществяване на заявените намерения имат учебните програми по български език и литература, които на практика стартират реформата и трасират пътя ѝ. Затова чрез преглед на „пътната карта“, разписана от програмите по литература, ще се опитаме да определим основните параметри на актуалния модел на началното литературно обучение, като използваме инструментариума на swot анализа.

Съвременният модел следва и развива традицията на литературно-естетическия подход при конструиране на учебния предмет. Обучението е ориентирано към приобщаване на децата към литературата като изкуство на словото чрез *формиране и усъвършенстване на начални умения за възприемане, осмисляне и интерпретация (с помощта на учителя) на кратки по обем и достъпни като съдържание литературни произведения, за споделяне на впечатления от чутото или прочетеното литературно произведение, за самостоятелно четене на художествени и научнопопулярни текстове, подходящи за възрастта* (11). Основни за осмисляне на прочетеното са техниките на подборно четене и словесно рисуване, а интерпретацията се осъществява главно чрез творчески техники (илюстриране – музикално или чрез рисунка, ролево четене, изразително четене, драматизиране,

инсцениране) и дискурсни техники (отговор на въпрос, задаване на въпроси, изказване на мнение, оценки, аргументация при беседване, дискутиране, преразказване, съчиняване). Възприемането като стартово звено в четенето не се коментира в програмата, поради което остава свързано с предпочитанията за първи прочит на текста от страна на учителя. А самостоятелното четене е делегирано на подраздел „Извънкласно четене“, в рамките на който учениците четат по препоръка и собствен избор литературни произведения, предимно за да обогатяват и задълбочават представите си за жанрове, теми и автори, изучавани чрез читанките. Включването на научнопопулярни текстове е подчинено на задачата да се развива литературната компетентност (научнопопулярни текстове се четат, като се съпоставят с художествените в практически план) и да развиват интересите към литературата (*научнопопулярните текстове трябва да са кратки, достъпни, с интригуваща информация във връзка с творческата история на написването на популярно литературно произведение, във връзка с интересни факти от житейската и творческата биография на писателя*), а в 3. – 4. клас и по темите за празниците и обичаите на различните етноси (11). Работата с книгата присъства по-скоро във фон-ов режим: практически знания за елементите на книгата се въвеждат в първи клас (автор, заглавие, текст, илюстрация, корица), а в 3. – 4. клас се очаква учениците да могат да избират и четат с помощ и самостоятелно книги, като се ръководят от своите интереси или външни препоръки и на свой ред споделят читателския си опит. По линията на вътрепредметната интеграция с езиковото обучение и формирането на комуникативни умения учениците развиват читателската си култура, като самостоятелно четат и детски вестници и списания, които избират, препоръчват и обсъждат според интересите си.

Вглеждането в очертаната обща картина открива възможности за фокусиране на силните и слабите страни на модела, т.е. на вътрешната среда за развитие на читателя.

Силните страни на литературнообразователния модел са функция на връзката между добрата традиция и модернизацията с цел поставяне на ученика в центъра на литературното образование. Основните постижения на модела в тази посока произтичат от програмата и според нас намират израз в следното:

– За първи път се прилага компетентностен подход към подбора и структурирането на съдържанието. Това създава условия функциите на литературата, на първо място естетическата и комуникативната, да се съотнесат с дейностите на ученика, с развитието на потребностите

и способностите му и осигуряващите ги литературно-читателски практики, т.е. налице са рамкови условия за функционален тип обучение, насочено към развитие на личността чрез средствата на учебния предмет.

– Осъзнаването и практикуването на естетическата функция на литературата се базира на социокултурната и литературната компетентности. Първата осигурява по-широкото възприемане на литературата като феномен на културата, тъй като се фокусира върху ценностното начало, нагласите и уменията за усвояване на ценностите и изразяване на ценностно отношение. Именно чрез нея най-отчетливо *отношенията* се конституират като нов елемент на образователното съдържание. От друга страна, разгръщането на знаниевия компонент, в лицето на литературната компетентност, също следва да се оцени положително. Образователните стандарти предвиждат овладяване на практически знания за литературата, като за първи път рагламентират не само знания за факти – „знам какво“, но и за начини на действие и цели – „знам как“ и „знам защо“. И макар новият тип знания да са представени откъслечно, а редът на въвеждане на понятията по класове да остава спорен, можем да се съгласим с оценките на експертите, че точно това ядро на учебното съдържание е разгърнато нетафтологично и изчерпателно, с което в най-голяма степен допринася за покриването на ДОИ (1).

– Комуникативната функция на литературата се овладява и реализира чрез двете ядра, представящи дискурсните компетентности на ученика: уменията за общуване с творбата и уменията за общуване по повод на творбата чрез създаване на текст – устен и писмен. Стандартите за уменията да се общува с творбата разкриват естетическия опит в четенето като опит в емоционално-ценностно преживяване, а това създава възможности за актуализация на психоафективната сфера на личността. Другата група умения – за реагиране на литературния текст чрез създаване на „читателски“ текстове (отговор на въпрос, задаване на въпроси, изказване на мнения, оценки, аргументи...), предполага развитието на един по-рефлексивен подход на интерпретация и съответна на него актуализация на психокогнитивната сфера на читателя. И в двата случая обаче читателите общуват чрез придобиваните умения за литературно четене, за да изразяват себе си. Затова именно в тази част програмата „овъзможностява“ литературата да реализира потенциала си на средство за личностно и читателско развитие на ученика.

– Програмно предпоставената вътрепредметна интеграция на уменията за литературно четене с комуникативно-речевите умения за устно и писмено общуване (говорене, слушане, четене и писане), от една

страна, и с уменията за словотворческа дейност в различни литературни жанрове, от друга страна, създава добра основа за развитие на комуникативната компетентност на ученика като цяло, както и за подобряване на неговата функционална грамотност. На свой ред връзката на литературното четене с литературното творчество, на „разписания“ метод на творческо четене с продуктивни дейности за съчиняване по литературни образци и модели, генерира контексти за творческо обучение – източник за развитие и на творческия потенциал на ученика. Неслучайно в експертните анализи на учебните програми по български език и литература примерите за учебно съдържание с творчески характер са взети именно от програмите за началния етап на образование (1).

– Сред силните страни следва да укажем и това, че извънкласното четене запазва статуса си на (под)раздел от учебния предмет с регламентираните стандарти (споменати по-горе) за учебно съдържание, свързани с книгата и самостоятелното четене. (За сравнение в основното училище не се предвиждат часове за ръководство на самостоятелното четене, което според нас е възможна причина за срива в читателските практики на учениците.) Приемствеността с добрите практики съхранява и мястото на традиционни за извънкласното четене форми и техники на работа с книгата с доказана полза, а именно: създаване на изложби с илюстрации или книги, водене на читателски дневници, препоръчителни списъци с книги, драматизации, библиотечни уроци и др.

Въпреки изтъкнатите тук постижения в модела на литературно обучение обаче, ред изследвания и експертни анализи показват, че в много случаи ДОИ и програмите не отговарят напълно на съвременните обществени и личностни образователни потребности от базови (ключови) и специфични (предметни) компетентности (1) и не осигуряват в достатъчна степен постигането на ДОИ за учебно съдържание (2).

Слабите страни на съвременния литературнообразователен модел, които следва да бъдат осъзнати и преодоляни, произтичат от нерешени проблеми в неговото компетентностно и технологично проектиране. Като най-сериозен дефицит в учебните програми за началния етап на литературно образование (11) можем да открием деперсонализацията на целта и недостига на ресурси за реализация на ученика в субектна позиция, което ограничава възможностите за формирането му като читател. От друга страна, указанията за приложението на програмите не визират промените в процеса на обучение като необходимо условие за успешната реализация на компетентностния подход. Останали неподкрепени и на равнище учебници и помагала, интерактивните методи на обучение и иновативните образовател-

ни технологии навлизат в педагогическата практика само епизодично, без да променят качествено характера на учебния процес в посока ориентация към ученика.

В потвърждение за тази обща оценка представяме по-разгърнато онези страни на модела, които са в дисонанс с логиката на реформата и следва да бъдат преосмислени:

– Въпреки заявеното намерение за ориентиране на обучението към ученика и превръщане на литературата в средство за личностно развитие, моделът на обучение остава предметноцентриран. Целите не са формулирани в перспективата на читателя, макар неговият образ да е имплицитен в проекта и да подлежи на реконструиране. По подразбиране читателят се проявява в дейностите, които може да изпълнява в хода и в резултат на обучението, но програмата не разписва овладяването на литературното четене като индивидуална читателска дейност с литературния текст, формирането на съответна мотивация, цели и опит в практикуването ѝ, не предпоставя интегриране на компетентностите в стратегии за автономно читателско поведение на ученика, не регламентира качествата на личността, формиращи се в четенето, не създава условия за изграждане от ученика на индивидуален проект за саморазвитието му като читател.

– Продължава изкуственото обособяване на класното (литературно) от извънкласното („книжно“) четене, като последното се маргинализира. Литературното развитие на ученика не се обвързва със закономерностите във формирането на читателя в детска възраст: не се отчитат етапите, през които преминава читателското развитие, постепенното усложняване на читателските компетенции и интереси, развитието на читателска самостоятелност (10). Липсва ресурсна осигуреност на читателското обучение с адекватна книжна среда. В резултат учениците взаимодействат предимно с учебника по литература (избрани страници в литературна хрестоматия) и в крайна сметка възприемат четенето като задължителна училищна дейност, ограничаваща свободата им. Те все по-рядко четат за удоволствие, допълнително и по свой избор, при това четат предимно книги, представени с откъс в читанката или в препоръчителния списък (Колева, А., 2010) Учителите обаче са напълно удовлетворени от работата с поместени в читанките текстове за извънкласно четене, защото това позволява на повече ученици активно да се включат в обсъждане на конкретния текст. Подобно отношение показва неразбиране на ролята на книгата за развитието на читателя и за съжаление то се подхранва от постановки в учебната програма, която представя урока по извънкласно четене като урок за самостоятелно прочетено литера-

турно произведение, а не за четене на книги, при това без въобще да упоменава четенето-разглеждане като основен метод на обучение.

– Превръщането на ученика в субект на литературната и дидактическата комуникация е силно затруднено и от дефицити и дисбаланси в компетентностния модел на учебното съдържание. В общия му профил доминира знаниевият (при това понятиен) компонент, което е в разрез с търсената преориентация от знаене към можење, от фактологични към процедурни и контекстни познания („знам как“ и „знам защо“), към приоритет на уменията и нагласите в състава на компетентностите. Количеството стандарти и очакваните резултати, извеждащи литературните знания по ядро *Литературна компетентност*, приблизително се равнява на сумата от всички резултати по останалите три ядра на учебното съдържание. За сметка на това подценено е представянето и разгръщането на уменията за общуване с литературната творба, които са функционална основа на самостоятелното литературно четене. Напълно липсва и представителство на уменията за учене, които са от ключово значение за успеха на ученика в литературното обучение и прехода към самообучение.

От друга страна, необходимостта от контрол и оценка на учениковите постижения предполага намиране на такава формулировка на всички очаквани резултати, която да направи читателското развитие наблюдаемо, измеримо и оценимо. За целта те следва да бъдат операционализирани в диагностични цели (сочещи не само какво може ученикът, но и как и при какви условия го може) и аранжирани в поредица от гъвкави функционални прагове със съответни критерии за покриването им (Дамянова, А. 2007).

– Не на последно място са трудностите, свързани с моделната трансформация на процеса на обучение в духа на конструктивизма. Той продължава да се гради в рамките на традиционната парадигма, ориентирана към „адекватно“ възприемане на литературното произведение през етапи и задачи на работа с художествения текст, които надграждат разкритите в психологията и естетиката степени и механизми на художествено познание. Дидактическа структура интегрира компонентите: подготовка за естетическо възприемане; колективно първоначално възприемане, опосредствано от изразителен прочит на учителя и последвано от самостоятелен тих прочит (първичен синтез); задълбочаване на читателското възприемане чрез система от похвати и форми за осмисляне на съдържанието и за учебен анализ на текста с цел разбиране за единството от форма и съдържание; ново цялостно възприемане чрез творчески задачи и/или задачи за самостоятелна работа (вто-

ричен синтез). Като цяло методическият подход е центриран върху текста и е негативно мотивиран с онова, което ученикът наивен реалист не знае, не може и не разбира в литературата. Самият той остава обект на въздействие чрез литературата и от страна на учителя с цел коригиране и уравнивяване на читателското възприемане, което се приема по презумпция за несъвършено, непълно, най-често в конфликт с авторския замисъл. Главната роля тук е на учителя, който не само избира какво да се чете, но и „доближава“ читателя до автора, като чрез подходящите методи води ученика по „вярната“ интерпретационна пътека, т.е. по пътеката, съответна най-често на неговите разбиране и литературна компетентност (Власева, Т., 1998).

Този формат на процеса трудно поема и реализира съдържателните промени в литературното обучение, предпоставени от компетентностния подход и новата роля на ученика като деятел, т.е. дееспособен читател. Липсата на инструментариум и автоматизмът на рутинните форми на работа поддържат статуквото на пасивното четене по старому: вместо да избира какво да чете, ученикът чете по задължение, вместо да определя свои цели – чете немотивирано, безцелно или заради поставени отвън задачи, вместо да планира своето четене – чете по готов или колективно съставен план на текста, вместо да задава въпроси – отговоря на въпроси от учителя или учебника, вместо да формира, изразява и аргументира мнение – повтаря вече чуто такова, вместо да прогнозира – преразказва, вместо да коментира – репродуцира, вместо да участва в дискусии – решава тестове, вместо да разпластява множествения смисъл на текста – търси поука, вместо да се учи на стратегии за четене – чете неосъзнато и безоценъчно, несамостоятелно и несвободно. Субектът ученик отсъства...

Без да претендираме за изчерпателност в анализа, открийхме спецификата на вътрешната среда за развитието на читателя, която моделът за литературно обучение предлага, очертахме и някои посоки за решаване на проблемите. Доколкото обаче реализирането на силните страни и преодоляването на слабостите на модела зависят и от външната среда, в която той функционира, на анализ следва да бъдат предложени факторите на влияние – позитивно и негативно, идващи отвън.

2. Развитие на МФЧ чрез взаимодействие с благоприятните външни фактори

Благоприятните фактори на средата създават възможности за преодоляване на недостатъците и умножаване на ефекта от силните страни на системата. Ресурс за това според нас предоставят постиже-

нията на методиката на литературното обучение в прочита на съвременните теории и изследвания за литературата, четенето, читателската дейност и читателската грамотност. Чрез методическо усвояване на тези постановки, останали външни фактори спрямо действащия МФЧ, могат да бъдат компенсирани негови съдържателно-компетентностни и процесуално-технологични дефицити.

За развитие съдържанието на литературното обучение в перспективата на читателя от значение са постановките за читателската дейност, читателската грамотност и стратегиите за учене. С опора на тях компетентностният модел може да бъде доразгърнат с елементи, които проектират образа на читателя и неговата дейност.

Според теорията за читателското развитие (Светловская, Н., 1986) правилният тип читателска дейност включва устойчива потребност (мотиви) и способност да се четат книги по осъзнат избор, като се прилагат всички необходими знания, умения, навици и нагласи за целенасочено осмисляне и усвояване на книгата до четенето, в процеса на четене и след прочита ѝ. Съответните показатели за читателска компетентност изразяват връзката между следните умения и отношения: налична подбуда в ясно представяне на целта, избор на книга от достъпния кръг в съответствие с целта и успешно четене на книгата по правилата, специфицирани от предметното единство на форма и съдържание, реализация на подбудата в отговор на лична или обществена необходимост. Поради стратегийната природа на процеса самоуправлението е важно условие за полагане на ученика като субект, способен да самоорганизира четенето си, т.е. да чете инициативно и самостоятелно, да се самоизменя и саморазвива. Затова в основата на читателската автономия днес се полагат стратегиите за четене и активно учене в ситуация на четене.

В методиката желаното читателско поведение при възприемане на литературен текст се описва по следния начин (Власева, Т., 1998): читателят иска и може да проявява инициатива при търсенето на автора-събеседник, встъпва в мислен разговор с него съобразно целта и задачите, които сам си поставя; води диалога с него, като търси в текста отговори на въпросите: за какво (кого) и как говори с мен авторът и какви чувства извиква у мен; проявява готовност да саморазвива и самоусъвършенства уменията си за четене-общуване, като инициативно си сътрудничи с други читатели (учител и съученици) в обсъждане на въпросите с каква цел и защо авторът говори с мен за това по този начин и с каква цел и доколко успешно аз разговорям с него.

Очертаният общ подход за водене на диалог предполага ориентация в комуникативната структура на творбата, т.е. към участниците и функции на общуването, както и в жанра на текста като система от правила за художествено общуване. На свой ред самоорганизацията на процеса предполага активни действия за диалогизиране на текста и с текста според избраната сфера или кръг на общуване. В *най-външния кръг* учителят и учениците са в ролите на реални читатели, които контактуват с реални автори или реални текстове на културата. На това равнище се строят веригите на социокултурното общуване. Активизирането на личностните параметри в актовете на четене е свързано с навлизане в двата вътрешни кръга на виртуално общуване между идеални събеседници, които светът на текста проектира. От значение в случая е да се разпознават превъплъщенията на автора като разказвач и повествовател (наратор), лирически глас и лирически аз. *Съответно най-вътрешният кръг на общуване* е този между персонажите – епически или лирически герои, с които останалите участници могат мислено да взаимодействат и да формират отношения. Свободното движение от сфера в сфера активизира различните комуникативни инстанции съобразно потребностите на читателя от различни събеседници и различен вид диалог, в т.ч. автокомуникативен. А подходяща за превръщане на стратегиите в предмет на обучение е формулата: Защо и какво мога да правя на мястото или заедно с различните участници в общуването (автор, разказвач, герой, читател), когато чета.

В полето на когнитивната психология и конструктивното учене стратегиите се определят като динамично познание (15), което ръководи ученика при използване на информацията, които усвоява, в прилагането на подходящи действия за изпълнение на различни задачи, при оценяване на адекватността на решенията и направените избори. Подчертава се, че именно проблематизацията, изборът на средствата с оглед на целта, осъзнатостта и рефлексивността на действията в дадена ситуация, които не подлежат на автоматизация, отличават стратегиите от уменията. Интегрирането на стратегиите за учене в моделите на обучение по четене е тенденция, която отразява, от една страна, развитието на теориите за четенето, а от друга – новите визии за ученика като активен субект в дидактическата комуникация и за обучението като личностноориентиран процес, удовлетворяващ потребностите както на общественото, така и на индивидуалното развитие. Това се вижда в интензивно разработваните профили на грамотността през XXI век, които задават образа на четящия човек в модерния свят

и чрез които международните изследвания PIRLS и PISA измерват и сравняват параметрите на функционалната грамотност, в т.ч. на четенето, в края на началния и на основния етап от средното образование в различни страни.

Теоретична основа в разбирането за функционалната грамотност днес осигуряват постановките за активната природа на четенето като процес на взаимодействие между текст, читател и контекст (13; 15). С опора на предишните си знания и на скритите в текста указания читателят извлича значения от текста, които интерпретира различно в зависимост от социокултурните характеристики на контекстите на четенето и на самия читател. За да осмисли текста, читателят използва различни умения и стратегии, позволяващи му да контролира и поддържа разбирането, като при това променя стратегиите според типа текст и целта на четенето..

Според стандартите на PIRLS и PISA за грамотността двата ключови аспекта за изследване са целите на четене и процесът на разбиране. В концептуалната рамка на PIRLS четенето за информация и удоволствие се осъществява, проверява и оценява чрез четири групи умения (13): търсене и извличане на конкретна информация (факти), правене на преки умозаключения и изводи, интерпретация и обобщение на факти и идеи (тълкуване); анализ и оценка на съдържанието, езика и структурата на текста (анализ). Съдържателно близки са компетентностите в PISA (14): намиране и извличане на информация; обобщаване и тълкуване; осмисляне и оценяване; решаване на комплексни задачи и процеси... Специфичен акцент тук е прилагането на информацията при решаване на неучебни задачи за разрешаване на проблеми в живота.

Новите моменти в разбирането за грамотността са в следните посоки (12): 1) В обхвата на понятието равнозначимо място заемат когнитивните стратегии за разбиране (от базовото декодиране и осмисляне чрез речник и граматика до ориентация в структурите на текста и знанията за света) и метакогнитивни стратегии, предполагащи следене за пълнотата и дълбочината на своето разбиране, разбиране на неразбирането, възстановяване и поддържане на своето разбиране на нужното равнище. 2) Редом с когнитивните и метакогнитивните (рефлексивни) характеристики подобаващо признание получават мотивационните и поведенчески характеристики на читателската дейност, каквито са интересът, удоволствието от четенето, свободата да избираш кръга на четене, разнообразните практики на четене, включеността в социалните отношения, опосредствани от текстовете, и т.н.

Както отбелязва Р. Морисет (15), „учениците следва да се научат да контролират своите мотивационни процеси точно както се учат да познават и контролират своите стратегии за четене, за да конструират смисъла и да регулират собственото разбиране“. 3) В рамката на PISA-2009 се подчертава, че всяко определение на четенето в XXI век трябва да се отнася не само до печатните, а и до електронните текстове и читателските умения за работа с тях. Затова и четенето на електронни текстове се интегрира като компонент на функционалната грамотност още в края на началното училище, както показва приключилата сесия на PIRLS през 2011 г.

В този контекст е очевидно, че превръщането на ученика в субект на ученето предполага развитието на стратегийната компетентност чрез интериоризация на опит в трите категории стратегии за учене: когнитивни, метакогнитивни и социоафективни. Овладяването на подобно комуникативно поведение обаче предполага промени и в технологичните модели на читателското обучение.

Според нас новопарадигмалният модел на процеса, центриран към ученика и формирането му като автономен читател, би могъл да се строи при условие че: 1) Методическият процес на литературно обучение възпроизвежда модела на самостоятелната читателска дейност, който поэтапно разгръща фазите на мотивиране и ориентиране, планиране, реализиране и оценяване на литературното четене и дейността на ученика като субект на всяка фаза и на цялостната дейност. Този метамодел, опознаваем опитно, акт след акт на четене, информиращ и мотивиращ ученика за стратегиите, приложими до, по време, след четенето, би могъл да осъществи интеграция на разпокъсаните в съзнанието на ученика компетентности в цялостен образ на дейността и в проект за собственото му развитие като читател. 2) Успешно се преодолее неравнопоставеността в отношенията между субектите, доминирани от всезнаещия и всемогещ учител, който планира, иницира, контролира и оценява работата с текста от подготовката, през пълния прочит и разработката на четивото, до обсъждането и обобщенията... но няма грижата за развитието на читателската автономност. Промяната в методическия подход може да бъде осъществена в контекста на широкото приложение на т. нар. „стоп четене“, на интерактивните методи на обучение и техниките за развитие на критическо мислене чрез четене и писане (Власева, Т., 2004). 3) В основите на читателската самостоятелност се положи експлицитното формиране на стратегии за четене и учене чрез съответни стратегии на преподаване, включващи демонстриране, моделиране, съвместна практика, ръководена практика, самостоятелна практика.

Предвид спецификата на литературата като учебен предмет на специално внимание подлежат афективните и метакогнитивните стратегии. Чрез първите ученикът по пътя на преживяването и споделянето ще присвоява емоционално-ценностния опит, който литературата предава непряко. Чрез вторите – читателят ще овладява собствената си дейност, като анализира, рефлексира и самоорганизира опита си.

3. Оптимизиране на МФЧ чрез противодействие на негативните външни фактори

Факторите на външната среда, които крият опасности и създават бариери пред приобщаване на детето към литературата и четенето, са свързани в най-голяма степен с промените в хронотопите (социални и личностни) на четенето, в частност на литературното четене. От една страна, то губи позициите си в конкуренцията с новите електронни медии на информационното общество, а от друга страна, социално-икономическото разслоение на обществото ограничава достъпа до книгата за големи групи от хора и ги отдалечава от четенето като културна практика. Извън училище ученикът рядко попада в общност на четящи хора, които искат, могат и практикуват четенето, като намират време, място, средства и основания за това. В непосредственото обкръжение най-често липсват и читателите-модели с техния пример, и досегът със стимулни книжни обекти, и привлекателни образци на действие в книжна среда; традициите на семейното четене и домашните библиотеки също са на изчезване. От друга страна, външната среда предлага мултимедийни изкушения и въздействия, печелещи вниманието и свободното време на възрастни и деца. Така снижаването на авторитета на печатното слово и на привлекателността на книгата като медия в съчетание с комуникационните възможности на новите медии пренасочват интереса на детето от хартиените към електронните текстове – аудио-визуалния, компютърния, хипермедийния. Практиките на „бавното“ – творческо, личностно формиращо четене, отстъпват пред комуникационните практики на визуалната „eazy“ култура на консуматорското общество. Симптоми за тази криза са негативните промени в количествените и качествените параметри на четенето още в училищната възраст, когато се чете най-интензивно. Възниква въпросът какви могат да бъдат стратегиите за неутрализиране на последиците от нея за развитието на ученика като читател.

Радикалният подход за справяне с влиянието на негативни фактори предполага промяна на самата външна за училището среда чрез

създаване на общество от четящи хора, които ценят и упражняват четенето като начин на живот – частен, публичен, професионален. Подобна задача обаче може да бъде решена само чрез държавна политика и национална стратегия в подкрепа на книгата, грамотността и четенето, каквито впрочем повечето европейски държави вече имат. Поради липсата обаче на национална стратегия за подкрепа на културата на книгата и четенето у нас училището няма друг избор освен само да стане генератор и популяризатор на книжната култура.

Според нас една училищна политика за развитие културата на четенето може да се гради върху три стълба – четящ ученик в четяща класна стая на четящо училище, върху които да израства читателят в четящата общност на четящото общество. За целта са нужни стратегии, свързващи училището с живота на детето, ученето със значими за детето дейности, разкриващи уменията за четене като умения за живот, чрез които личността творчески се изразява и развива, общувайки и живеейки заедно с другите, учейки се с тяхна помощ, в т.ч. как да бъде себе си. В тази перспектива неутрализирането на негативните въздействия на външната среда може да се търси и постига поне чрез три основни стратегии, всяка със свой прицел на действие, а именно:

– *Противодействие на външните заплахи за читателското развитие чрез силните страни на формалната образователна среда.* За да гарантира стабилното безкризисно функциониране на книжната култура, училището следва да разполага и да мобилизира достатъчен ресурс за формиране на детето като автономен читател, а именно: гарантиран достъп до книги, до модели на четене и учене, до партньори в четенето, до положителни преживявания в света на литературата и четенето и успешен личен опит в овладяване на четенето във всичките му функции. Част от възможните мерки в тази посока са следните: 1) Превръщане на класната стая в малък медиен център, поддържащ в мрежа класната, училищната и домашната (в бъдеще и електронната) библиотеки на децата. Работещата формула тук е: „**Книги + достъп = читатели**“. 2) Организация на обучението чрез интерактивни методи, които насърчават взаимодействието между децата, обмена на опит между читателски групи, наставничеството и лидерството в четенето, съвместните читателски инициативи и пр. Работеща е формулата: „**Читател се ражда сред читатели**“. 3) Прилагане в урочните и извънурочните форми на индивидуални програми и проекти за читателско развитие, ориентирани към потребностите и способностите на групи деца или отделни ученици, подкрепящо четенето и превенция на т. нар.; ваканционни сривове. Формулата е: „**Всеки има своя път до книгата**“.

– *Продължаващо обучение на читателя в среди за неформално учене.* Обикновено то се осъществява по програми и проекти, в курсове, семинари, школи, кръжоци, клубове, творчески работилници към читалища, детски центрове и академии, библиотеки, неделни училища, центрове на граждански сдружения и неправителствени организации... Особено важна форма за подкрепящо обучение на всички деца читатели са ваканционните програми за лятно четене, създавани към детските библиотеки и/или центрове. Би трябвало да им се отдели специално внимание, тъй като скорошен доклад на американска асоциация за разработка на програми за лятно четене изнесе тревожни данни за последните от т. нар. феномен на „лятната пързалка“, свързан с регреса на читателските копетентности през ваканциите. Участието в тези извънкласни форми поддържа нивото, а използването на придобития в тях опит в клас умножава съвкупния читателски опит и обогатява индивидуалния.

– *Насърчаване на информалното учене и четене чрез средствата на новите информационни и комуникационни технологии*

Макар ученето от този вид да не подлежи на външно организиране и да няма формална структура, то може да бъде насочвано и стимулирано с разнообразни ресурси за самообразование. Ученикът може да го практикува с помощта на медиите и интернет, при участие в читателски кръгове и общности – реални и виртуални, в дейности и кампании за активизиране и популяризиране на четенето или за поддържане на традициите в семейните занимания с четене, както и с участия в национални, регионални и локални инициативи в подкрепа на книгата и четенето (Ден на детската книга, Ден на грамотността, Ден на родния език, Библиотечна седмица на книгата и четенето, читателски маратони, буккросинг, панаири на книгата, фестивали на детската книга, детски маратони на четенето, читателски турнири и олимпиади)...

Особен интерес представлява и превръщането на новите технологии от конкурент на четенето в инструмент за развитие на информалното четене и учене. Вече няма съмнение, че мобилността и отвореността на ученето чрез технологиите е иманентна характеристика на ученето на бъдещето. А мултимедията (електронните медии, електронните книги и библиотеки) и хипермедията (интернет) са част от информационни среди, предпочитани от растящото поколение е-читатели. Затова и от най-ранна възраст този интерес следва да се използва като нова възможност за насърчаване на четенето. На разположение за целта родителят, учителят и детето имат множество сред-

ства и форми: компютърно базирни електронни игри и програми за четене, четене на електронни книги с мултимедийни устройства по начин, който обучава, докато забавлява; интернет базирано четене на сайтовете за книги и забавления или в е-библиотеки и социални мрежи за споделяне и препоръчване на книги между връстници или между различни поколения. Идеята е детето да продължи да чете за удоволствие, оставайки свързано с книгите и с хората, които четат.

В заключение можем да направим следните основни изводи за състоянието на МФЧ и перспективите за развитието му:

- Съвременният модел съхранява традиционно силните страни на литературно-естетическото обучение по четене, в рамките на което литературата се възприема и изучава като изкуство на словото. Ученикът се приобщава към четенето чрез развитие на рецептивно-естетическия си опит, естетическото си отношение към литературното произведение, естетическите си вкус и потребности. Новият компетентностен подход към съдържанието обаче предполага превръщането на ученика от обект на въздействие чрез литературата в активен участник в литературно общуване, прилагащ и развиващ определен репертоар от читателски стратегии. За съжаление програмата не реализира докрай тези възможности: не експлицира качествата на личността, формиращи се в четенето, не проектира образа на читателя, дори не назовава читателя като звено във веригата на литературната комуникация, не осигурява условия за интегриране на читателските компетентности в цялостната дейност на автономния читател, не разписва модели на обучение за формиране на стратегиите за четене и учене.
- За да има развиващ характер, литературното обучение следва да проектира поетапното усложняване на читателските компетентности и да трасира прехода на обучението в самообучение и саморазвитие на читателя. Промяната в първото направление изисква преформулиране на очакваните резултати по начин, който да направи читателското развитие наблюдаемо, измеримо и оценимо. Това поставя на дневен ред задачата за операционализиране на стандартите в диагностични цели (сочещи не само какво може ученикът, но и как и при какви условия го може) и аранжирането на очакваните постижения в четенето в поредица от гъвкави функционални прагове със съответни критерии за покриването им (Дамянова, А., 2007). Що се отнася до прехода на ученика към автодидактично четене, целта е

постижима, когато уменията за четене се овладяват в единство с уменията за учене, като се осигурят условия за експлицитно стратегийно обучение на читателя.

- Превръщането на уменията за четене в умения за живот е пряко следствие на овладяване на четенето като личностнозначим проект, в който се формира и аз-образа на читателя. Ученият се постига това в отговор на въпросите защо ми е да чета, какво, кога, къде и как (искам и мога) чета, какво е за мен четенето, какъв съм аз в четенето, в какво ми помага четенето, с кого ме свързва четенето и т.н. Пълноценната представа би следвало да отразява и обобщава опита на ученика в читателски ситуации, надхвърлящи рамката на формалното обучение, чийто задължителен характер свързва литературата и четенето с феномените на читателската несвобода. За целта МФЧ следва да бъде проактивен, като интегрира формалното с неформалното и информалното учене и четене и като моделира формалното по законите на неформалното и информалното учене.

Литература

1. Анализ на качеството на ДОИ за УС и на учебните програми по български език и литература с оглед на съвременните обществени и личностни образователни потребности и приоритети в общеевропейското пространство http://www.osf.bg/downloads/File/BEL_1.pdf
2. Анализ на учебните програми по български език и литература с оглед на степента, в която осигуряват постигането на ДОИ за УС http://www.osf.bg/downloads/File/BEL_2.pdf
3. **Васева, М.** За стандартите в обучението по български език, Български език и литература, 1999, № 1.
4. **Власева, Т.** Нови концептуални ориентации в конструиране на четенето с литературен характер, В: Педагогика, 1998, № 2.
5. **Власева, Т.** Процесът на обучение по четене с литературен характер в комуникативна проекция, В: Начално образование, 1998, № 6 – 7.
6. **Власева, Т.** Хипотезите в стратегиите за четене на художествен текст при учениците от III клас, В: Култура и образование – перспективи. Сборник – I част, Пловдив, 2004.
7. **Дамянова, А.** Държавните образователни изисквания за учебно съдържание и учебните програми по български език и литература в перспективите, очертани от Общата европейска езикова рамка: Български език и литература (електронна версия), 2007, № 4.
8. ДОИ за учебно съдържание по български език и литература http://mon.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/documents/process/nrdb_2-00_uch_sadarjanie-pril1.pdf

9. **Колева, А.** Тенденции и насоки за оптимизиране на извънкласното четене. – Начално образование, 2010, № 2.
10. **Светловская, Н. Д.** Методика внеклассного чтения, М., 1986.
11. Учебни програми по български език и литература за 1. – 4. кл.
http://mon.bg/top_menu/general/educational_programs/
12. УЧИЛИЩЕ ЗА УТРЕШНИЯ ДЕН Резултати от участието на България в Програмата за международно оценяване на учениците.
13. PIRLS 2006 Assessment Framework and Specifications 2nd Edition, 4
<http://timssandpirls.bc.edu/PDF/P06Framework.pdf>
14. PISA 2009 <http://www.ckoko.bg/images/stories/book-2010.pdf>
15. Strategies socio-affectives, cognitives et metacognitives en lecture et en ecriture pour le milieu linguistique minoritaire. Document de fondement, 2008, Conseil des ministres de l'Education(Canada), p. 23 – 25
<http://www.cmec.ca/docs/phaseII/doc-fondement.pdf>

МОТИВАЦИОННИ СТРАТЕГИИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО АНГЛИЙСКИ ЕЗИК

Гл. ас. Хилда Терлемезян

MOTIVATIONAL STRATEGIES IN ENGLISH TEACHING

Hilda Terlemezyan, Assist. Prof.

The motivation of the foreign language learners is highly influenced by the motivational strategies applied by their teachers. The perception of these strategies depends on the context in which they learn. This article aims to explore both student-teachers' from the speciality „Pre-school Education with a Foreign Language“ at the Educational Faculty at Plovdiv University 'P. Hilendarsky' and their lecturers' perceptions of teaching strategies that both groups consider impact on students' motivation in learning English language.

В областта на изучаването на чужд или втори език мотивацията е един от най-значимите фактори, придаващи индивидуалност на успеваемостта в този процес (Дорней, 2001а, Ден Брок, Леви, Брекелманс и Убелс, 2006, Оксфорд и Шерин, 1994).

Някои от мотивационните стратегии, предлагани в научната литература, са проектирани за условия на преподаване на втори език в средата на езика, което съществено се различава от контекста на чуждоезиково обучение в България, където изучаваният език може да се срещне само в условията на класната стая.

В България английският език е масово възприеман като международен език за глобална комуникация в политическата, научно-технологичната, образователната сфера, както и в областта на информационните технологии, индустрията и международната търговия (Лаудър, 2008).

Тъй като английският език в България се преподава като чужд, т.е., главно в класната стая, ролята на учителя се явява главна като основен източник и фасилитатор в процеса на обучение. Учителят трябва не просто да преподава, но и да направи процеса възможно най-интересен и да ангажира учащите, за да повиши и тяхната мотивация.

Главният въпрос в това изследване е: Как използваните стратегии на преподавателите влияят на мотивацията на стажант-учителите по английски език от специалността НУПЧЕ към Педагогически факултет на ПУ „П. Хилендарски“?

Подвъпросите към този главен въпрос са:

1. Как преподавателите отчитат мотивационните стратегии, които използват?

2. Как стажант-учителите възприемат мотивационните стратегии, използвани от техните преподаватели по английски език?

В педагогическата психология определението на това какво е да си мотивиран е съвсем просто: „Да си мотивиран означава да си подтикнат да правиш нещо“ (Райън и Деси, 2000, стр. 54). Последващите разбивки на определението стават по-усложнени и са тясно обвързани с обществено-културни предпоставки и дългосрочното изучаване на чужд език. Гарднър (1985) описва мотивацията да се изучи чужд език като съвкупност от конструкти, които изискват и усилия, и желание, и благоприятно отношение към изучавания език. Този модел подкрепя идеята, че акултуризацията с общността на изучавания език е важна за процеса на учене. Един ученик може да не иска да се идентифицира с носителите на езика цел, което е крайно демотивиращ фактор, или може да иска напълно да се интегрира с тях, което е съответно мотивиращ фактор. Мястото на учащия в този континиум се определя като интегративна мотивация, т.е. доколко учащият иска да се интегрира с общността на говорещите езика цел. Според Гарднър друг вид мотивация е инструменталната – изучаващият иска да изучава чуждия език с практическа цел (Гарднър и Макин-тайър, 1991). Друг набор от определения, произлизащи от различните разработки по темата, са вътрешна и външна мотивация, като вътрешната мотивация произлиза от вътрешното удовлетворение и радост от ученето, а външната от конкретните практически постижения.

Дорней и Ото (1998) описват как мотивацията се променя с времето при всеки ученик и как нейната сила може да зависи от времеви компоненти, така малки като една конкретна езикова задача или така големи като времетраенето на един езиков курс за период от една година. Според този динамичен подход към мотивацията, независимо от времевата рамка на езиковия курс, мотивацията на учащия преминава през три етапа: предварителен, дейностен и заключителен.

Предварителен етап: Първоначално мотивацията трябва да се генерира, за да може ученикът да започне да изучава чуждия език. Първоначалните цели на ученика, ценностите и отношението му, свързани с обучителния процес, възприетата вероятност за успех и подкрепата, която ученикът среща, могат да повлияят на този етап на мотивацията.

Дейностен етап: В този етап мотивацията трябва да се поддържа и съхранява чрез качеството на обучителния процес, чрез самата обучителна среда, чрез учителите, съучениците, родителите и чрез цялостната саморегулация на ученика.

Заклучителен етап: След приключването на обучителния период ученикът трябва да оцени как е преминал той, за да реши какви по-

нататъшни мерки да предприеме. Дорней (2005) отбелязва, че някои от главните мотивационни фактори на този етап са оценките и критиките от страна на учителите и останалите участници в обучението и собственото усещане на ученика за постигнатото, неговата самооценка и самоувереност. Всеки един от тези три етапа може да бъде повлиян не само от учащия, но и от външната среда – в това число класната стая, съучениците, родителите, учебниците, учителите и т.н. Оттук педагогическите изводи, свързани с мотивацията на ученика, са, че не само учащият е отговорен за експлоатацията на самомотивиращи стратегии, но и учителят трябва да използва такива, за да подобри качеството и типа на мотивацията, които движат процеса на чуждоезиково обучение.

Как могат учителите да повишат мотивацията за чуждоезиково обучение: ще представя рамката на Дорней от 2001, която се явява като помощно средство за учителите и позволява темите, които изникнаха от настоящото проучване, да бъдат организирани и структурирани по начин, удобен за анализ.

Създаване на основни мотивационни условия

- Подходящо поведение от страна на учителите;
- Приятна и дружелюбна работна атмосфера;
- Сформиране на еднородна работна група с адекватни групови норми.

Създаване на начална мотивация

- Стимулиране на положителното отношение на учащите към изучавания език;
- Повишаване на очакванията на учащите за успех;
- Повишаване на целевата ориентация на учащите;
- Осигуряване на подходящи учебни материали;
- Създаване на реалистични очаквания у учащите.

Насърчаване на положителната ретроспективна самооценка

- Повишаване на мотивационните качества;
- Осигуряване на мотивационна критика;
- Повишаване удовлетвореността на учащите;
- Предлагане на награди или оценки в мотивиращ стил.

Поддържане и запазване на мотивацията

- Поставяне на конкретни цели пред учащите;
- Представяне на задачите в мотивиращ стил;
- Превръщане на процеса на обучение в стимулиращо занимание;
- Повишаване на увереността на учащите;
- Осигуряване на положителен социален имидж на учащите;
- Насърчаване на сътрудничество между учащите;
- Позволяване използването на самомотивиращи стратегии.

Фиг.1 Рамката на Дорней (2001б, стр. 29) за мотивационни практики на учителите

Предложената мотивационна рамка на Дорней до голяма степен повиши познанията на учителите в областта на ефективните обучителни стратегии и послужи като основа на дискуссионната част в тази статия.

Методология: За да се изследват възприятията на учителите и на стажант-учителите по английски език от специалността НУПЧЕ, е използван качественият подход, който използва естествената среда, поведение и процес като директни източници на информация и не упражнява никаква намеса (Френкел и Уолен, 2006). Мериам (2009) твърди, че целта на качествено изследване е да разбере как хората интерпретират това, което преживяват. Този похват е използван в настоящото изследване, за да насърчи участниците максимално да разкрият своите убеждения и възприятия относно процеса на чуждо-езиково обучение, чрез което да се постигне едно задълбочено изследване на използваните мотивационни стратегии.

Участници в настоящото изследване са 5 преподаватели по английски език и 25 стажант-учители от специалността НУПЧЕ, преминали през 7 семестриален курс на обучение по английски език и приключили държавната си практика, което предполага и известен педагогически опит.

Необходимата информация бе събрана на базата на частично структурирано интервю, което позволява фокусиране върху интересувашата ни тема и задълбочен преглед на вярванията, опита и вижданията на участниците. Интервюто се проведе на базата на 6 въпроса, които бяха по-скоро насочващи в дискусията и позволяваха да се обхванат всички разклонения по темата. Интервютата с преподавателите се проведоха индивидуално в неформална обстановка, като продължителността на всяко едно от тях бе различна, варираща от двадесет минути до един час.

За втората част на изследването бе проведено групово интервю с 25 стажант-учители от специалността НУПЧЕ, които бяха разделени на 5 групи от 5 студента. Според Джонсън и Кристенсен (2008, стр. 210) „членовете на групата са целево подбрани, за да осигурят онази информация, която представлява интерес за изследователя“. Друго предимство на груповото интервю е, че коментар от страна на един от участниците може да предизвика поредица от реакции от другите участници (Стюарт и Шамдасани, 1990). А освен това този метод е особено полезен за получаване на информация от хора, които иначе с неохота споделят идеите си.

Въпросите към преподавателите по английски език:

1. Разкажете за стратегиите, които използвате в час.
2. Какъв е ефектът от използваните от вас стратегии върху учениците ви?
3. Как учениците реагират на използваните от вас стратегии?
4. От къде знаете, че използваните от вас стратегии повишават мотивацията на учениците ви за учене?
5. Според вас каква е връзката между обучителните стратегии и мотивацията за учене на учениците ви?
6. Има ли нещо, което искате да добавите?

Въпросите към стажант-учителите:

1. Разкажете за стратегиите, които преподавателите ви използват в час.
2. Какъв е ефектът от използваните от тях стратегии върху вас?
3. Как реагирате на използваните от тях стратегии?
4. До каква степен тези стратегии повишават мотивацията ви за учене?
5. Според вас каква е връзката между обучителните стратегии и мотивацията за учене?
6. Има ли нещо, което искате да добавите?

Резултати:

От проведените интервюта и дискусии изпъкнаха 3 главни теми:

1. *Стратегии, които влияят на взаимоотношенията между стажант-учителите и преподавателите им по английски.*
2. *Най-общи преподавателски методи и стратегии.*
3. *Предизвикателства и проблеми, свързани с прилагането на мотивационни стратегии от страна на преподавателите по английски.*

1. Стратегии, които влияят на взаимоотношенията между стажант-учителите и преподавателите по английски език

Връзката между стажант-учителите и преподавателите по английски език се възприема като най-значим фактор, определящ успеха на обучителния процес по английски и високите мотивационни нива. И стажант-учителите, и преподавателите по английски език споменаха няколко стратегии, които засилват ангажираността на учащите в този процес. Стажант-учителите изрично споменаха добрите взаимоотношения между тях и учителя им по английски като определящи за тяхната ан-

гажираност в процеса на обучението им. Според участниците в това изследване за създаването на хармонични взаимоотношения между ученик и преподавател могат да се приложат следните практики:

- *Даване на съвети и насърчаване.* Даването на съвети показва, че преподавателят е загрижен за успеха на учениците си и това създава по-малко формална обстановка в час. Особено ценни са идеите и съветите относно техниките за усвояване на граматиката и учене на нова лексика, произлизащи от личния опит на преподавателя. Насърчаването и положителните коментари също винаги имат вдъхновяващо въздействие върху учениците;

- *Приветливо и дружелюбно отношение.* Дружелюбното изражение, сърдечният и топъл поздрав на преподавателя още в началото на часа създават една по-спокойна и продуктивна обстановка в клас. Използването на хумор, забавни истории и усмивката на преподавателя също се възприемат като мотивиращи стратегии от страна на стажант-учителите;

- *Оценяване и одобряване труда на учащите.* Смисълът от положителната оценка от страна на преподавателя повишава положителната самооценка на учащите, интереса им към изучавания предмет и намалява неохотата им за публична изява в час;

- *Използване на щадящи самочувствието техники за коригиране на грешки.* За учащите има голямо значение не само съдържанието на направената критика или корекция, но и начинът ѝ на поднасяне. По всеобщо мнение на стажант-учителите публичното унижение значително намалява желанието им за работа и изява. Преподавателите, от друга страна, приемат, че грешките са естествена страна от обучителния процес и се опитват да внушат това и на учащите. Те също считат, че коригирането на всяка една грешка значително повишава тревожността на учениците. Също така много от преподавателите предпочитат да коментират грешките общо за целия клас, а не персонално, което предпазва учениците от осмиване и спестява много време. Друга щадяща техника за корекция на грешки е коригиране на грешки от страна на съучениците.

2. Най-общи методи и стратегии на обучение. И стажант-учителите, и преподавателите по английски споделиха вижданията си и за други методи и стратегии, повишаващи мотивацията в часа по английски. Някои от споменатите методи са виждани и на двете изследвани групи, а други само на една от групите.

2.1. Най-общи методи и стратегии, повишаващи мотивацията, изразени както от преподавателите по английски, така и от стажант-учителите

- *Активно учене (работа в малки групи или по двойки).* И стажант-учителите, и преподавателите по английски са убедени, че учениците трябва да са по-активната страна в час. По наблюдение на преподавателите при групова работа учениците изразяват по-голяма готовност и желание за работа и чувстват отговорност да участват наравно с другите при изпълнение на задачата. Също така при групова работа учениците изпитват по-малко колебания и тревожност заради равнопоставеността си с другите от класа. Работата по групи или по двойки е любима техника за работа на учащите особено при повишаване нивото на трудност на задачите. Самите стажант-учители споделят, че груповата работа повишава ангажираността на всички в класа, чувството за сплотеност. Препоръка на стажант-учителите бе резултатите от груповата работа да се представят индивидуално, за да се повиши ангажираността на всеки един от групата, а не товарът традиционно да се понася от по-активните участници.

- *Акцент върху максималното използване на говоримия английския език.* Тъй като възможностите да се използва и практикува английският език извън класната стая са редки, стажант-учителите изразиха вълнението си в случаите, когато са насърчавани от преподавателите си да се изразяват устно на изучавания език. Преподавателите често им поставят групови или индивидуални задачи, изискващи от тях да упражнят уменията си за говорене.

- *Преподавателят като модел за подражание (най-вече като човек, говорещ английски).* Всеобщото мнение е, че най-добрият пример от страна на преподавателя като модел за подражание е, когато той говори на английски език. Това, което стажант-учителите изразиха като предпочитание, е в чисто теоретичните моменти от часа, когато се акцентира на граматическите правила, да се използват и двата езика – родният и чуждият, за да може напълно да се разбере съдържанието на курса.

- *Практика (повече граматически упражнения и свободен разговор).* На учащите първо се обяснява как да направят една задача, а после им се предоставя възможност да упражнят новия материал. За преподавателите това е най-ефикасната техника при преподаване на граматика. А тя се възприема положително и от стажант-учителите.

- *Разнообразни учебни материали и преподавателски методи.* Разнообразието от учебни материали и техники на преподаване се

възприема положително от стажант-учителите. За преподавателите е много трудно да предоставят разнообразие от преподавателски техники при липсата на езиков кабинет, мултимедия и компютърна зала.

- *Даване на навременна и ясна корекция на грешките.* Това, което стажант-учителите изразиха като най-сериозна критика и препоръка към своите преподаватели, бе фактът, че тестовете, които се правят в час, не се връщат при тях за постоянно, а за съвсем кратко време в рамките на един учебен час. А също така и някои преподаватели не коригират грешките в тестовете, а само ги регистрират с кръстчета като такива. Друг недостатък е, когато преподавателите връщат тестовете много дълго време, след като са направени. Това, което притеснява преподаватели при връщането на тестовете и оставянето им при учащите, е фактът, че същият тест не би могъл да се използва отново в други класове, при поправка на слабите оценки или през следващите години. Само един преподавател изрази мнение, че връщането на тестовете за постоянно повишава доверието между учител и ученик и сподели това като задължителна практика в своята работа.

2.2. Възприемане на използваните от преподавателите мотивационни стратегии от страна на стажант-учителите. В тази част са описани преподавателските стратегии и методи само през погледа на стажант-учителите, като общото им мнение е, че всеки един от преподавателите ги използва, но с различна честота и продължителност.

- *Даване на предизвикателни задачи.* Стажант-учителите изразиха повишената си готовност и желание за работа при даване на по-трудни и предизвикателни задачи от техните преподаватели.

- *Използването на забавни дейности.* Това, което стажант-учителите имат предвид под забавни занимания в това изследване, е използването на електронни медии в час. Те очакват преподавателите да използват максимално телевизията, CD плейъра и DVD плейъра в час, но за съжаление това рядко се случва и още по-рядко за слушането на песни или гледането на кратки учебни филми на английски. И докато стажант-учителите споделиха вълнението си при използването на тези техники, то самите преподаватели въобще не ги споменаха.

- *Даване на възможност за изява.* Някои от преподавателите акцентират на цялостния обучителен процес, а не толкова на изявата на учениците. Стажант-учителите изразиха своето задоволство при даване на възможност за устна изява и възмущението си от изискването за писмено представяне на свободните им мисли. Именно когато акцентът на преподавателите е по-често върху процеса и не толкова

върху представянето, те се стремят да интегрират колкото е възможно повече умения в едно – тоест писане и говорене, а не само говорене.

- *Структуриране и планиране на обучителния процес.* Стажант-учителите очакват преподавателите им да идват подготвени в час и да споделят с тях стъпките от процеса им на обучение, за да могат и те самите да планират своето темпо и да предвидят усилията, които ще трябва да положат. Това им дава чувството за контрол, а то значително намалява нивата на тревожност, които изпитват. А и знаейки крайната цел, стажант-учителите споделиха, че се чувстват по-мотивирани и ангажирани. Тази препоръка на бъдещите учители се отнася както относно цялостния процес на обучение, така и относно конкретния урок. Те изразиха предпочитанието си урокът винаги да започва със замявка, която да активира предишните им знания, за да се ангажира вниманието им и да спадне тревожността им. Те изразиха и потребност от заключителна част към урока, липсата на която говори за слаби управленчески и организационни умения от страна на преподавателите.

2.3. Възприемане на използваните от преподавателите мотивационни стратегии от самите тях

Изредените от преподавателите мотивационни стратегии са плод на дългогодишния им опит и наблюдения.

- *Акцентиране върху английската граматика.* В часовете по английски език главният акцент винаги е върху граматиката, която съставлява 70% от изпитните тестове по езика. Това е нужда и дефицит, която и учащите осъзнават, макар че невинаги открито признават.

- *Познаване на предишните знания на учащите.* Правилното определяне на предварителните знания на учениците и нивото им на владеене на изучавания език позволяват по-правилното планиране на обучението им и по-ефикасен процес.

- *Наизустяване.* Наизустяването е честа практика в чуждоезиковото обучение, защото значително обогатява речниковия запас на учениците. И въпреки че никой учител не е провел емпирично проучване за ефективността на този подход, всеки един от интервюираните преподаватели потвърди прогресивния характер на тази практика, както и позитивното отношение на учениците към него.

- *Преподаване, ориентирано към процеса на обучение.* Един от преподавателите акцентира върху ефекта от такова обучение, което е ориентирано към цялостния процес на обучение, а не върху резултата от него. За да изясни идеята си, той даде пример с дискусиата в час. Според този учител, когато той разделя учениците си на групи за дискутиране на някои теми, той обръща повече внимание на приноса на

всеки един от участниците, а не толкова върху акуратността при изявата им.

3. Предизвикателства и проблеми, свързани с прилагането на мотивационни стратегии от страна на преподавателите

Всички преподаватели по английски език споделиха, че работата им ежедневно ги изправя пред ред предизвикателства и проблеми, свързани с мотивационни нива на учениците им. От изредените четири проблема само два бяха споменати и от стажант-учителите – а именно индивидуалните различия и степента на обвързаност на преподавателя с институцията, в която работи. Ето ги и самите проблеми и предизвикателства:

- *Степента на обвързаност на преподавателя с институцията, в която преподава.* Двама от интервюираните преподаватели в това проучване бяха на постоянен трудов договор към университета, а останалите трима бяха на граждански договор, като само единият от тези трима бе на постоянен трудов договор към едно училище. Всичките стажант-учители в проведеното изследване бяха преминали през езиково обучение и при някои от хоноруваните преподаватели, и при един от щатните преподаватели. Те твърдяха, че осезаемо преподавателите на постоянен трудов договор са били по-отдадени на работата си от хоноруваните преподаватели. Самите преподаватели също признават, че прекалената им ангажираност на моменти и заетост на няколко работни места значително намалява ефективността и трудоспособността им.

- *Гъвкавост на обучителните стратегии и методи.* Преподавателите признават, че въпреки желанието им да използват множество стратегии и методи, повишаващи мотивацията на учащите, срещат трудности и препятствия при прилагането на тази идея. Те смятат, че не всички стратегии са приложими за всяка форма на обучение и още по-малко за всеки един ученик.

- *Индивидуалните различия на учащите.* Самите стажант-учители осъзнават, че за никой преподавател не е възможно да посрещне нуждите на всички учащи, защото всеки един от тях е уникално индивидуален. Това прави и задачата им да мотивират всеки един от тях невъзможна. Самите преподаватели намират задачата да удовлетворят вижданията и нуждите на всеки един ученик за фрустрираща.

- *Помощта на медиите и техническите средства.* Всички преподаватели споменаха, че достъпът им до конкретни технически средства или медии определя изборът им на една или друга стратегия. И

въпреки желанието им да разнообразяват стратегиите и методите си на работа това се оказва трудно поради липсата на достъп до технически средства за обучение.

Коментари

За да бъдат коментарите систематични и многообхватни, мотивационните стратегии и вижданията на учителите и стажант-преподавателите са представени в 4 отделни теми: създаване на основни мотивационни условия; създаване на начална мотивация; поддържане и запазване на мотивацията и насърчаване на положителна ретроспективна самооценка. Всичко това е базирано на мотивационния процес на Дорней, движещ се от начално подбуждане до оценка на действията. Този модел, посочващ основните макростратегии, свързани с всяко едно измерение, претърпя следната ревизия след проведеното проучване:

Създаване на основни мотивационни условия

- Взаимоотношенията между учителя и учениците (съвети, насърчаване, избягване на крайната дистанция и демонстриране на оценка и похвала).

Насърчаване на положителната ретроспективна самооценка

- Критика и корекция от учителя.

Създаване на начална мотивация

- Добре планиран учебен процес;
- Лекторът като модел за подражание.

Поддържане и запазване на мотивацията

- Разнообразяване на учебните материали и стратегии;
- Интегриране на техническите средства в обучението;
- Активно учене (групова работа/работа по двойки);
- Критика или корекция от съучениците.

Фиг.2. Мотивационни преподавателски практики, основани на резултатите от проведеното проучване

Изводи

Това изследване си постави за цел да разгледа вижданията на преподавателите и стажант-учителите от специалността НУПЧЕ към Пловдивския университет „П. Хилендарски“ относно използваните мотивационни стратегии в часа по английски език.

Като цяло се очерта едно припокриване на мненията на двете групи, като разликите се оказаха основно в относителната значимост, която двете групи отдадоха на различните стратегии.

По въпроса за добрата атмосфера в час и двете групи се съгласиха, че положителните взаимоотношения между учител и ученик подсилват чувството за принадлежност и значително ангажират учащите.

Стратегии като даването на съвети и насърчаване, демонстрирането на достъпност от страна на учителя, показването на одобрение и похвала, както и начинът, по който грешките се коригират, се считат за благоприятни както за запазване на добрите взаимоотношения между учител и ученик, така и за допълнителното повишаване на мотивацията за учене. Във втория и трети етап от мотивационната рамка на Дорней се наблюдават както прилики, така и различия в мненията на преподавателите и стажант-учителите. В последния етап от тази рамка – насърчаване на положителна ретроспективна самооценка – и двете групи изразяват мнение, че оценката и критиката на преподавателя са значими мотивиращи фактори.

Мотивационната рамка на Дорней е циклична структура, при която всеки етап се опира на предходния. Този мотивационен модел предполага, че познаването на тези стратегии от страна на преподавателите значително ще повиши тяхната успеваемост.

Някои препоръки

Преподавателите по чужди езици трябва да подбират мотивационните си стратегии според специфичната ситуация в час, за да постигнат максимален ефект. Преподавателите трябва не само да са наясно с избраните от тях методики и теории за чуждоезиково обучение, но да са наясно и с отношението и учениците си към тези стратегии. Един учител, който иска да повиши интереса и удоволствието на учениците си към изучавания предмет, трябва да намери начини да стимулира успеха и задоволството от работата им.

Различната тежест, която двете изследвани групи – на преподавателите и на стажант-учителите – дадоха на отделните мотивационни стратегии, подсказва, че е добре преподавателите да включват учениците си в дискусията за избора на стратегии.

Като цяло се очаква, че при подходящ избор на обучителни стратегии часът по английски ще стане по-интригуващ и интересен, а това ще подобри отношението на учащите към изучавания език и трайно да повиши мотивационните им нива.

Библиография

1. **Chambers, G. N. (1999).** *Motivating language learners.* Clevedon: Multilingual Matters.
2. **Den Brok, P., Levy, J., Brekelmans, M. & Wubbels, T. (2006).** The effect of teacher interpersonal behaviour on students' subject-specific motivation. Retrieved 9 December 2010 from http://tue.academia.edu/PerrydenBrok/Papers/170367/The_effect_of_teacher_interpersonal_behaviour_on_studentssubject-specific_motivation
3. **Dörnyei, Z. (2001a).** *Teaching and researching motivation.* Harlow: Pearson Education Limited.
4. **Dörnyei, Z. (2001b).** *Motivational strategies in the language classroom.* Cambridge: Cambridge University Press.
5. **Dörnyei, Z. (2003).** Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. In Z. Dörnyei (Ed.), *Attitudes, orientations, and motivations in language learning* (pp. 3 – 32). Oxford: Blackwell.
6. **Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006).** *How to design and evaluate research in education.* New York: McGraw-Hill.
7. **Gardner, R. C. (1985).** Social psychology and second language learning: The role of attitude and motivation. London: Edward Arnold.
8. **Gardner, R. C. & MacIntyre, P. D. (1991).** An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective? *Studies in Second Language Acquisition*, 13(1), 57 – 72.
9. **Johnson, B. & Christensen, L. (2008).** *Educational Research: Quantitative, qualitative and mixed approaches.* London: Sage Publications, Inc.
10. **Lauder, A. (2008).** The status and function of English in Indonesia: A review of key factors. *Sosial Humaniora*, 12, 9 – 20.
11. **Merriam, S. B. (2009).** *Qualitative research; A guide to design and implementation.* San Francisco: Jossey Bass.
12. **Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000).** Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54 – 67.
13. **Stewart, D. W. & Shamdasani, P. N. (1990).** *Focus groups: Theory and practice.* California: Sage Publications Inc.

ФОНОЛОГИЧНО РАЗВИТИЕ НА ДЕТЕТО В ДОУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Гл. ас. Цонка Илиева

PHONOLOGICAL DEVELOPMENT OF PRE-SCHOOL AGE CHILDREN

Tsonka Ilieva, Assist. Prof.

The article deals with the issue of the phonological development of children at pre-school age. The interrelation between the phonematic perception and the phonological ability, the development of which is fostered by a purposeful teaching impact, is being revealed. Suggested here is the learning-through-playing way of setting consecutive aims that leads to development of the phonological hearing and enrichment of the phonological fund of the child.

Проучвайки фонологичното развитие на детето от доучилищния период, ние приемаме етапите, които представя Munson. Според нея те са „четири етапа, протичащи в следната онтогенетична последователност: знание за акустичните и перцептивните характеристики на фонемите, благодарение на което още в кърмаческа възраст детето започва слухово да разпознава говорните сигнали; знание за артикулационните им характеристики, благодарение на което в периода на проговарянето започва да възпроизвежда адекватно тези характеристики; по-високо ниво на знание – за начина на декомпозиране на изреченията на думи, а думите на срички и звукове за това, че звуковете и сричките се обединяват в по-големи последователности, каквито са думите и изреченията; знание за начините, по които това разнообразие може да се използва в обществен контекст“. (Ценова: 2012, с. 30)

Според нас това са продължителни стадии, през които преминават сложните процеси на звуковото развитие на детската реч и детето достига в края на доучилищното детство до фонологична осъзнатост. „...тя се занимава с погледа на децата върху фонологията на езика, тоест има се предвид способността за разпознаване на звуковата структура на говоримия език – тоест, докато слушат да разграничават рими, срички или звуци (фони) в думите (Kuspert: 2008, с. 8). Разбирана още като „процес, който прави възможна концентрацията върху лингвистичните единици на езика“ (Kuspert: 2008, с. 9).

Звукът в речевото развитие на детето най-напред се проявява при първите викове, които са от гласен тип. Фонемните слухови стимули също се възприемат и разграничават още от ранна възраст. Регистрат се през първите два месеца. В този период се „различават и сходни фонемни като б и п; д и т“ (Мусен: 1987, с. 13).

„От шестата седмица то се включва в един вид „разговор“, в който има движения на устните, езика и ръцете.“ (Пирьова: 2007, с. 182)

Тази своеобразна комуникация на детето с възрастния преминава през гукане, лепет, до появата на първата истинска дума.

През втората година и през предучилищното детство продължава звуковото развитие на детската реч. То преминава през формиране на правилното звукопроизношение до петата година. Според изследващи проблема „овладяването на фонемната решетка в норма обхваща периода до петата година“ (Цонева: 2002, с. 22).

Интензивно се формира и развива речевият слух, определен от Д. Цонева като „психолингвистична способност на човека при възприемане на речта да улавя със слуха си и едновременно да възпроизвежда във вътрешна реч всички фонологични средства на езика, да артикулира и интонира чутата реч. ...В общопсихологически план речевият слух изпълнява две функции: реализираща и контролираща“ (Цонева: 2001, с. 8).

Л. Ф. Ткачева, дефинирайки фонематичния слух, го определя като „способност да се възприемат на слух звуковете на речта, да се диференцират и обобщават в думи като смислоразличителни единици“ (Ткачева: 1981, с. 95).

Д. Цонева обогатява представената от Л. Ф. Ткачева дефиниция. Тази актуална формулировка за фонематичния слух е следната: „...способност на слушащия да разчленява непрекъснатия речев поток на думи, срички, звукове; да различава слухово всички звукове на речта, принадлежащи към различните фонемни на езика, и да отнася правилно възприетите речеви звукове към определени фонемни“ (Цонева: 2002, с. 9).

Лингводидактични технологии за развитие на фонематичния слух са представени от много автори. Разработената от нас се базира на традициите. Ние сме я доразвили с включване на писмен компонент (буква) в етапа на развитие на фонематичния слух при опознаване звуковата структура на думата. Той не е включен в етапите, представени от Munson.

Речевият звук е онази абстрактна същност, върху която детето около четири години и шест месеца трябва да започне да концентрира

вниманието си. Под ръководството на педагога то трябва да достигне до откриване на определен звук в думата.

До пет години и шест месеца то трябва в умствен план да открива позицията на определен звук в думи.

Това умение е много важно, защото то е в основата на овладяване на знания и умения за декомпозирането на думите на звукове и извършване на фонеман анализ, както и достигане до смислоразличителната функция на фонемата.

В изследваната от нас литература открихме игри за развитие на това умение. Тук ще посочим две европейски програми. Вюрцбургските тренировъчни иновативни програми са за успешно овладяване на писмена реч. Те включват и игри с букви и звукове. „Чувам, слушам, уча“ е за подготовка за изучаване на писмената реч. Базира се на изследванията на шведския психолог Лундберг (1988). Конструирана е от игри и упражнения, насочени към достигане на фонологична осъзнатост от детето в края на предучилищното детство“ (Kuspert: 2008, с. 9).

Специални упражнения за идентифициране на първия звук в думите, за отделяне и за добавяне на начален звук са представени в петия етап. На шестия етап „децата се упражняват да се концентрират върху единичните фони (звукове в думата) и да ги разграничават акустично. В други игри децата трябва да решат дали могат да чуят определен звук в различни думи“ (Kuspert: 2008, с. 12).

Е. Плуме и В. Шнайдер (2004) създават програма „Чувам, слушам, уча 2“ – игри с букви и звукове за деца в предучилищна възраст. „Съчетаването на двете програми води до комбинирано насърчаване, дори на най-слабите деца в предучилищна възраст, за една оптимална подготовка върху усвояването на писмения език“ (Plume: 2004, с. 14).

Представените от Ц. Ценова игри за опознаване звуковата структура на речта допринасят за развитие на фонологичната осъзнатост.

Наблюденията ни показват, че сюжетното разгръщане на игровата форма силно мотивира детето за активно участие в процеса на „пътуване“ (Концепция за основните принципи и иновативни моменти в проекта за нов закон за предучилищното и училищното образование: 2011, с. 11) към знанието. Този вариант не открихме в литературата.

Това ни насочи към игрово-познавателното разгръщане на последователност от цели, водещи до развитие на фонематичния слух на детето и обогатяване на фонологичното му познание. Представяме го в сюжета „В моята гора“.

*В моята гора**

В моята гора живееше един добър Тигър. Бяха го довели от Африка още като много малък. Тигър стана доктор на животните. Лекуваше ги под най-старото дърво.

В лекарския кабинет беше поставил портрети на далечните си приятели – жирафа, зебрата и крокодила.

Той ставаше сутрин и разбуждаше всички със силния си глас – р-р-р-р.

Ра-ра-ра припяваше едно малко Вранче.

Гра-гра-гра мама Вранка учеше малкото Вранче.

Щъркел дългокрак им отговаряше трака-трака-трак.

Костенурката стоеше пред вратата на къщичката си.

– Добро утро – казваше тя на всички в гората.

Таралежко сядаше да закусва с круша, за да е здрав.

Катеричката вече хрупаше орехи в хралупата си.

Зайко гризеше морков.

Рибките размахваха перки в реката.

Рачето гледаше телевизор и мечтаеше за морето.

Червената роза разтъркваше очи и се усмихваше на слънцето.

Зеленият здравец разбуждаше листенцата си.

Оранжевият крем слушаше песента на щуреца по горското радио.

Всички в моята гора се разбудиха, но Тигър остана тъжен.

Знаеш ли защо, дете?

Той те моли да му помогнеш заедно да откриете къде се намира звук р в любимите му думи и да му покажеш буква р.

Можеш да го развеселиш, като първо му изпееш неговата песничка.

Р-р-р, песничката на Вранчето – ра-ра-ра, на мама Вранка – гра-гра-гра и на Щърко – трака-трака-трак. Хайде да ги изпеем заедно.

Любимите думи на Тигър ще откриеш, като си помогнеш и с картинките. Разгледайте заедно (с кака, батко, мама, татко, баба, дядо) книжката и постави картинките на техните места. Така ще откриеш любимите думички на Тигър.

Сега открийте заедно с (кака, батко, мама, татко, баба, дядо) и Тигър в кои думички се чува звук р. Можеш да ги потърсиш и в имената на животните от моята гора.

Нека първо (кака, батко, мама, татко, баба, дядо) да ръмжат като тигър, ето така р-р-р, когато казват думичката, в която има

* Текстът е под печат за помагало.

р-рррроза; тигърррр, моррррков. Ти ги слушай, после заедно с тях в играта се включи и като тигър ти ръмжи.

Думичките с р щом откриеш с къщичките на Тигър ги свържи и буква р под светлото прозорче ти сложи.

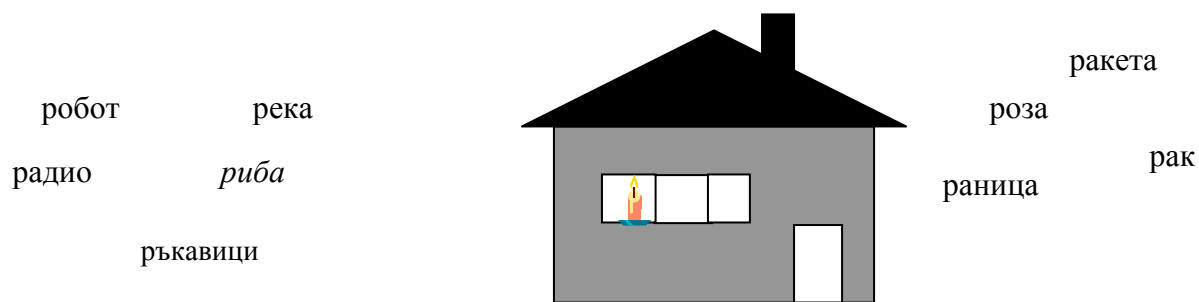
На Тигър помагай ти. (Задачи)

1. Когато чуеш звук р в думата, плесни с ръце.

(Първата част на текста се чете втори път и се интонира звук р в думите)

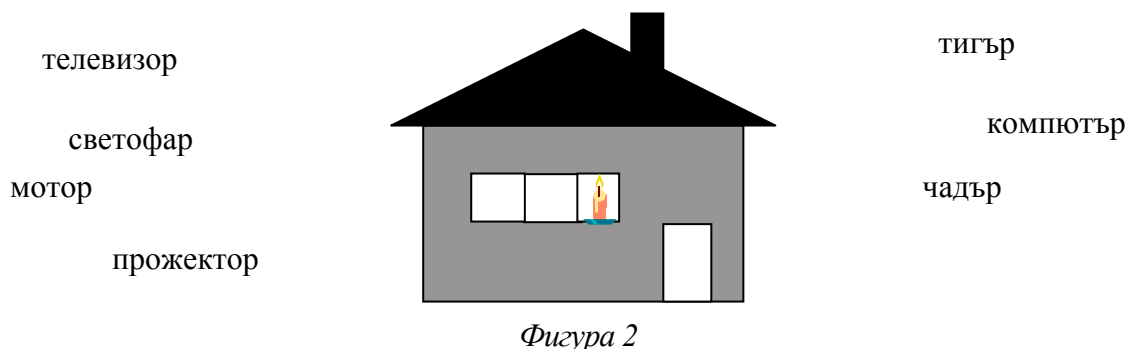
2. Ако чуваш звук р началото на думата, свържи го с къщичката на Тигър, в която свети първото прозорче. Постави и буква р под прозорчето. (От текста се четат само онези изречения, в които има думи започващи със звук р, и той се интонира. През това време те повтарят съответната дума със звук р и го интонират, и вдигат буква р. Тя е написана с печатен шрифт в зелен цвят на бяло картонче. След това намират картинката, изобразяваща обекта, на която е написана и съответната дума с червени букви, а само буква р е в зелен цвят. Поставя върху контурното ѝ изображение и ги свързва с къщичката. Така се процедира с всяка дума.

След като се изчерпят думите, се поставя и буквата на определеното място. Тази последователност се спазва и при втора и трета задача, съобразно позицията на търсения звук р и мястото на буквата му – съответно във втора задача – в края на думата и трета задача – в средата на думата)

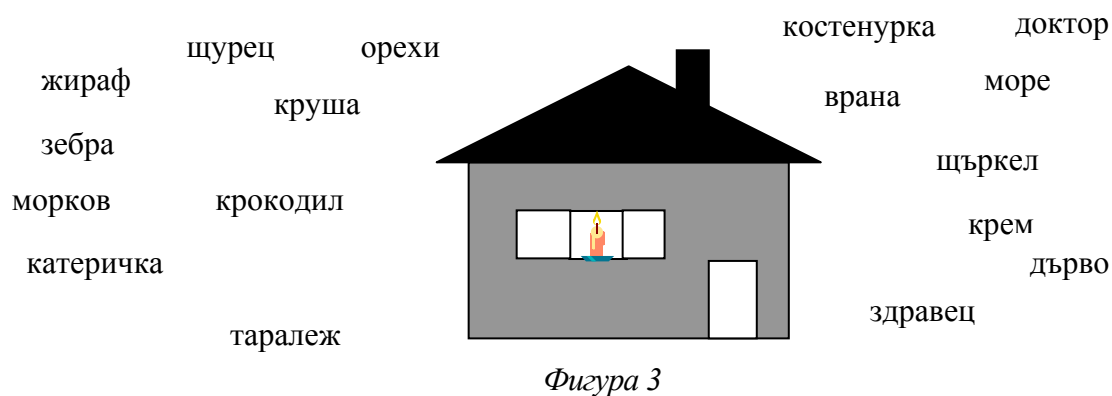


Фигура 1

3. Ако звук *p* е в края на думата, свържи го с къщичката на Тигър, в която свети последното прозорче. Постави и буква *p* под прозорчето.



4. Ако звук *p* се е скрил вътре в думата (той е по средата на думата), свържи го с къщичката на Тигър, в която свети прозорчето по средата.



Ще зарадваш Тигър, ако оцветиш картинките.

5. Изиграйте игрите и като подвижни. „На гости на Тигър“.

Нека всяко дете да си избере „картинка-дума“ и да застане до съответната къщичка, като остави в нея картончето с буква *p*.

6. Ако искаш, приказката разкажи.

7. Любим герой си избери и като него ти прави.

Осъзнаването на смислоразличителната функция на фонемата от шест-седемгодишните деца демонстрира по-висока степен на фонологична осъзнатост. Това знание е на по-високо ниво, както посочва и Munson. Свързването му и с писмения образ на речта осигурява на детето и актуална подготовка за четене и писане. Интересът към печатното слово води към разграничаване на образен и писмен контекст и на вербална и писмена реч. Това посочва и G. Kress (2000) – децата се срещат с печатните издания и текстовете в ежедневието всеки ден. Когато минават по улиците, виждат имената им, изписани на табели, имат възможност да разглеждат различни печатни текстове и книжки.

Започват да разбират, че в напечатаното се крие определено значение. Те разбират разликата между устната и писмената реч.

За постигането на тези цели допринасят и следващите игри със звукове и букви – „Игрите загадки на Жана и Ана“.

Игри със звукове и букви за шест-седемгодишни деца

1. Ще разбереш от какво си сипва Жана сок, ако замениш първия звук от името ѝ (Ж) със звук К и буквата му. Виж как е с букви:

ЖАНА

КАНА

Разбра ли загадката на Жана? Да, това е (кана).

2. Ще отгатнеш в какво обича да се къпе Жана, ако замениш първия звук от името ѝ (Ж) със звук В и буквата му. Виж как е с букви:

ЖАНА

ВАНА

Откри ли загадката на Жана? Да, това е (вана).

3. Жана днес ще играе с приятелката си.

Ще откриеш как се казва, ако от името на Жана отделиш първия звук и буквата му. Виж как е с букви:

Ж А Н А

А Н А

Жана ти благодари, че откри името на приятелката ѝ. Да, това е (Ана).

4. Дали Ана обича да прави като Жана можеш да откриеш, като пред името на Ана прибавиш звук К и буквата му. Виж как е с букви:

А Н А

КАНА

Да, Ана също си сипва сок от КАНА.

5. Къде ли обича да се къпе Ана? Отгатни, като към името на Ана прибавиш звук В и буквата му. Виж как е с букви:

А Н А

ВАНА

Ана ти ръкопляска, ти много бързо откри, че това е вана.

Жана и Ана си играят на „думи – приятелки“, те завършват еднакво. Ти вече знаеш думи, с които те обичат да играят, защото и ти игра с тях:

Ж А Н А

А Н А

КАНА

КАНА

ВАНА

ВАНА

А Н А

Ж А Н А

Помогни на двете момиченца и измисли и други „думи – приятелки“. Ето някои от тях:

МАК *ФАР* *КОЛА* *ЛАК*
РАК *ЗАР* *ПОЛА* *ЛУК*

САК *НАР* *КОЗА* *ЛЪК*
ЛАК *ЦАР* *БОЗА* *ЛЕК*

СЛОН *РОЗА* *КОЛА* *ВЛАК* *ВРАНА*
КЛОН *РИЗА* *КОСА* *ЛАК* *РАНА*

ЕСЕН
ПЕСЕН

Литература

1. Концепция за основните принципи и иновативни моменти в проекта за нов закон за предучилищното и училищното образование. www.mon.bg/opencms/export/sites/mon/news-home/2009/kontseptsia – 22.03.2011, с. 11
2. **Пирьова, Б.** Невробиологични основи на детското развитие. Нов български университет, София, 2007, с. 182, ISBN 978-954-535-481-6.
3. **Ценова, Ц.** Оpozнаване на звуковата структура на речта. Предучилищно възпитание, 2011 г., №10, с. 30, ISSN 0204-704.
4. **Цонева, Д.** Развитие на речевия слух. Русенски университет, 2002, с. 8, 9, 22, ISBN 954-721-132-4.
5. **Мусен П., Д. Каган, Д. Кондежер, А. Хюстън.** Развитие личности ребёнка. Изд. „Просвещение“, Москва, 1987, с. 13, ISBN 5-07-000901-5.
6. **Ткачева, Л. Ф.** Развитие фонематического слуха у детей как предпосылки успешного усвоения фонетики и орфографии. Вопросы психологии, 1981, №5, с.95, ISSN 042-8841.
7. **Küspert P., W. Schneider, Hören, Lauschen, Lernen.** Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co.KG Göttingen, 2008, s. 9, 12, ISBN 525-49088-7.
8. **Plume E., W. Schneider, Hören, Lauschen. Lernen 2.** Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co.KG Göttingen, 2004, s. 16, ISBN 978-3-525-46190-7.

ВЗАИМООТНОШЕНИЕ МЕЖДУ СИНДРОМ НА ХИПЕРАКТИВНОСТ И ДЕФИЦИТ НА ВНИМАНИЕТО (ХАДВ) И ЕЗИКОВ ДЕФИЦИТ

Ас. Албена Игнатова

RELATIONSHIP BETWEEN THE SYNDROME OF HYPERACTIVITY AND
ATTENTION DEFICIT DISORDER (ADHD) AND LANGUAGE DEFICITS

Albena Ignatova

The paper highlights various clinical and social presentations of specific language difficulties exhibited by individuals with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) which here are interpreted as outward behavioral symptoms of serious problems of symbolic representation and motor control difficulties.

Увод

Дефинирането на синдрома хиперактивност и дефицит на вниманието (ХАДВ) остава един от най-трудните и дискутирани проблеми в областта на детската патология и специалното образование. Той е сред най-широко разпространените детски психиатрични нарушения с ясно изразен невро-поведенчески характер. Международните класификатори МКБ-10 и DSM-IV-TR определят наличие на значителни проблеми с вниманието, нивото на активност и импулсивността. Клиничната и педагогическата практика установяват, че лицата с ХАДВ съставляват хетерогенна група, която се характеризира с големи вариации в степента на симптоматична проява, начало на нарушението, проява на симптомите в различни ситуации и наличие на коморбидни състояния. Изследванията установяват, че между 5 и 7% от децата в училищна възраст са носители на ХАДВ, а 10 – 15% имат някаква форма на езиков дефицит.

Проучванията върху коморбидността между двете нарушения през годините са добре документирани и сочат данни между 10 и 33% (Riccio et al., 1994). Разбирането на взаимоотношението между езиковия дефицит и ХАДВ има съществено значение за ефективната оценка и по-доброто планиране на образователните и терапевтичните стратегии. Целта на настоящата статия е да направи кратък преглед на коморбидността между тези две развитийни прояви и да анализира спецификата на езиковите затруднения, която се наблюдава при ХАДВ, разграничавайки ги от други специфични езикови проблеми.

Коморбидност между ХАДВ и езиков дефицит

Изследванията на *взаимотношението* между ХАДВ и езиковите нарушения са противоречиви. Някои рапорти индикират превалация на експресивните езикови затруднения пред рецептивните, особено когато се касае за организирана проява при ХАДВ. Обикновено такива деца имат ограничен речников запас, затруднения при извличането на думи и лоши граматични умения. Някои автори свързват езиковото развитие с развитието на самоконтрола и вътрешната реч, която контролира поведението (Barkley, 1990). Последните две характеристики са свързани с работната памет и езекутивните функции, за които се счита, че са основно засегнати при ХАДВ (Barkley, 1997).

Други проучвания се концентрират върху *видовото подразделение* на ХАДВ и установяват, че езиковите проблеми се срещат по-често при ХАДВ с преобладаващ дефицит на вниманието, отколкото при ХАДВ с преобладаваща хиперактивност/импулсивност или ХАДВ-комбиниран тип (Shaywitz et al., 1994). Интересни са изследванията, които свързват *невербалните езикови нарушения* с ХАДВ. Те характеризират група проблеми в областта на зрително-пространствените умения, социалните умения и математическите способности, координацията, лошото представяне в училище. Проблемите често карат специалистите да търсят диференциална диагноза с ХАДВ.

Парадоксални са *медицинските изследвания* на комуникативните нарушения, които по класификационна дефиниция предполагат нарушения в социалните интеракции, но си служат със стандартизирани или формални езикови батерии, които измерват абстрактни лингвистични компоненти. Епидемиологичните изследвания съобщават, че 30 – 50% от децата с ХАДВ имат нарушения в експресивните и/или рецептивните елементи на лингвистичната система, което означава, че останалите деца от тази популация нямат езикови или комуникативни проблеми (Tannock, R., & Schachar, R., 1996). В същото време 60% от децата в ранна детска възраст, които са диагностицирани като носители на специфичен езиков дефицит, демонстрират сериозни прояви на хиперактивност и дефицит на вниманието (Beitchman et al., 1986). Необходимо са по-прецизни изследвания и прилагане на мултидисциплинарен диагностичен подход при оценката на езиковите нарушения.

Специфичен езиков дефицит при ХАДВ

Изследването и оценката на езиковите умения при ХАДВ налагат мултидисциплинарен подход и участието на психиатър, логопед, педагог, психолог (специалист по детско развитие и когнитивна психоло-

гия), лингвист, невролог, биолог (специалист по еволюционна биология). Големият набор от специалисти в различни области се налага, защото смисълът на думата „език“ се интерпретира и изследва по различен начин спрямо контекста и дисциплината, където се използва. Tannock (2005) разглежда две концепции, представени от колектива на Hauser, които успешно прилага при анализа на атипичното езиково функциониране при ХАДВ. Моделът успешно обяснява проблемите в областта на психиатрията, психологията, лингвистиката, езиковата и речевата патология, които се наблюдават при това нарушение. Първият модел, чрез който авторката анализира комуникативното поведение при ХАДВ, е *абстрактната лингвистична система*, която обхваща тесния смисъл на думата *език*. При този модел основното качество на ракурса е отнесено до тесния синтаксис и уникалността на индивида. Второто понятие за *език* включва по-широкия и обобщаващ смисъл, който се разглежда чрез *социална комуникационна система*. Тя включва вътрешни абстрактни лингвистични системи и още поне две други вътрешно-управлявани системи: сензорно-моторната и концептуално-съзнатата. Според интерпретацията на Tannock лингвистичната система генерира дискретни прояви, които се преобразуват, преработват и произвеждат от сензо-моторната и концептуално-съзнатата система за ползите на адекватна употреба на езика, като всяка проява се характеризира чрез съчетаването на звук и смисъл. В този смисъл езиковите проблеми при ХАДВ се разглеждат като специфична реакция от промененото съвместно функциониране на абстрактната лингвистична система, социалната комуникационна система и сензорно-моторната система.

Приложение на лингвистичния подход в медицината

ХАДВ се дефинира като невробиологично нарушение с подчертан херидитарен характер. Въпреки това все още липсват биологични маркери за поставяне на диагнозата, а клиничните характеристики се основават на поведенческа симптоматика, извлечена от описанията на родителите и учителите на детето. Tannock (2005) обобщава критериите на DSM-IV-TR (2000) и поведенческите прояви на специфичните символични езикови репрезентации и/или проблемите с моторния контрол при децата с ХАДВ. Представените симптоми са част от вероятните 18 поведенчески характеристики на ХАДВ и описват езиковите проблеми на това нарушение.

- **Дефицит на вниманието:** изглежда, че не слуша, когато му се говори; не може да следва инструкции.
- **Хиперактивност:** често говори много; често среща затруднения да играе или да се наслаждава на тихи, релаксиращи дейности.

- **Импулсивност:** често избухва в отговор на въпрос, който още не е довършен; често прекъсва другите или се натрапва с неподходящо поведение; трудно изчаква реда си.

Levy и неговият колектив (1997) забелязват няколко основни проблема при прилагането на медицинските критерии за диагностика на езикови нарушения при ХАДВ. От една страна, клиничните характеристики са поведенчески и се базират предимно на количествени показатели, а не на качествени. Това предполага, че деца, които не покриват определения набор от симптоми, няма да бъдат класифицирани, но ще изпитват затруднения в своето функциониране. От друга страна, клиничните тестове за оценка на езиковите способности измерват когнитивното функциониране – като работна памет, организационни умения, характеристики на вниманието и малки, и деконтекстуализирани елементи на езика (изследвания на ниво думи, фрази, изречения или кратки изказвания). Авторите считат посочените изследвания за недостатъчно чувствителни към проблемите, които се наблюдават в дискурса или в другите форми на обемен текст. Следователно при провеждането на класическите стандартизирани или формалните езикови тестове не може да се открие дефицит в абстрактната езикова система, което би маскирало евентуален дефицит в способността за свободна комуникация при ХАДВ.

Таблица 1. Симптоми на ХАДВ и техните лингвистични прояви⁵

Симптоми на ХАДВ	Лингвистични прояви
<i>Проблеми с концентрацията на вниманието</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Прескача нива в социалния процес (напр. дава неподходящи отговори) 	<p><i>Възрастни:</i> „Здравей, как си?“ <i>Деце:</i> „Искам тази топка!“</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Сменя темите на разговор 	<p><i>Възрастни:</i> „Коя е твоята любима храна?“ <i>Деце:</i> „Ами, искам шоколад, един, ...не ванилов сладолед, не, ванилов сладолед с шоколад... Знаеш ли, брат ми може да счупи ето тази плочка...“</p>

⁵ Fine J., 2005. Language in psychiatry: a handbook of clinical practice. London, U.K.; Equinox Textbooks & Surveys in Linguistics, по Tannock, 2005, стр. 50.

<i>Изглежда, че не слуша, когато му се говори</i>	
Невербална проява	<i>Възрастен:</i> „И така, Петьо, кажи ми какво се случи вчера – първо сутринта, а после следобед?“ <i>Дете:</i> Оглеждане наоколо, разкопчава си и си закопчава копчетата, разглежда картините на стената, докато говори с възрастния.
Вербална проява (напр. не успява да отговори направо спрямо контекста, използва; не използва елипсите правилно (изпускането на дума или част от израз, които по логически път се подразбират от контекста)	<i>Възрастен:</i> „Е, какво прави вчера?“ <i>Дете:</i> „Не мога“ (изглежда, че не си спомня).
<i>Винаги е в движение, „фучи“ като мотор, говори много</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Не може да спазва паузите или други сигнали, които обозначават реда на последователност. • Говори бързо, „изстрелва“ едно след друго изречения, свързани със съюза „и“ 	<i>Учител:</i> „На колко години беше момчето?“ <i>Дете:</i> „По-голямото... на седем и... тя... ммм... ние продължихме... и той я бутна... малко... и тя се завъртя, нали разбираш... и падна... и нали... после извикаха брат й... ама той беше много, много лош... и ... ммм... моят приятел дойде и..го изгони, но ние му казахме да не идва повече... и ммм... не си спомням името му... той дойде... и седна на пейката...“

Според лингвистичната парадигма езиковите проблеми при ХАДВ са ясно изразени при ХАДВ, дори могат да се разглеждат като вродени характеристики, защото проявите на вербалното и невербалното комуникативно поведение са доказателство за основните поведенчески симптоми. Следователно езиковата оценка и езиковата симптоматика могат да бъдат дефинитивни за това нарушение. Невербалното поведение се контролира от малкия мозък. Церебелумът има водеща роля при използването на жестове, както и при планирането и изпълнението на артикулацията, говорната перцепция, времевата ор-

ганизация на вътрешната реч и вербалната плавност. При ХАДВ се наблюдава специфично нарушение на извличането на фонемна информация от паметта. Жестовите, от своя страна, представляват действия, които пряко отразяват развитието на езиковата система и могат да служат за временни символични репрезентации. Приема се дори, че жестовите улесняват процеса на говорна продукция, защото онагледяват вербалната информация, подпомагат следването на реда на изказването, упражнява се фин моторен контрол, като по този начин се редуцира когнитивният поток (Özçalı kan Goldin-Meadow, 2005). Многобройните изследвания установяват различия и дисфункционалност на церебелума при ХАДВ, което може да послужи за обяснение на добре документираните социално-комуникативни проблеми при това нарушение. Tannock (2005) свързва комбинацията от церебрална дисфункция и когнитивно-контролен дефицит (напр. инхибиторен контрол, емоционална регулация) със специфичното двигателно поведение при ХАДВ, което служи на тези деца за комуникация (удряне с юмруци, стъпкване, крещене).

Приложение на лингвистичния подход в класната стая

Системният функционален лингвистичен анализ се прилага за оценка на ежедневния дискурс: как езикът се реализира в различните социални интеракции. Система включва значението на контекста и употребата на граматиката, речниковия запас, звуковете като лингвистични източници. Tannock (2005) анализира хаотичната реч в една класна стая за обучение на деца със СОП и ХАДВ и дефинира девет форми на неправомерната комуникация в час. Формите са представени по степен на значимост: бърбрене при дълъг, отегчителен урок; възникване на суматоха; преминаването към нова тема; пеене; пъшкане и издаване на неопределени звуци; разсейване; възкликание; заспиване; размяна на кратки съобщения; други. Противно на мнението на клиницисти и педагози, че неправомерното говорене в час се свързва с липсата на внимание, изследванията показват, че всъщност учениците влияят вербалния и невербалния контекст в неправомерните разговори по време на час.

Заклучение

Изследването на езиковите проблеми при ХАДВ има основна роля за определяне на специфичната симптоматика. За съжаление липсват традиции и добри практики за мултидисциплинарна оценка на

комуникативното поведение, което би позволило по-детайлно изследване на езиковата система и нейното функциониране на всички житейски нива. Възможно е да се окаже, че социалната компетентност, вербалната комуникация и двигателната активност имат общ генезис. Необходими са повече изследвания в областта на абстрактното лингвистично функциониране не само при децата с ХАДВ, но и при всички останали ученици със специални образователни потребности, защото социалната компетентност реализира пълноценно личността.

Литература

- American Psychiatric Association (APA)** (2000). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th Edition. Text Revision.
- Barkley, R. A.** (1990). Attention deficit hyperactivity disorder a handbook for diagnosis and treatment. New York: The Guilford Press.
- Barkley, R. A.** (1997). Inhibition, sustained attention, and executive functions: Constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological Bulletin*, 121, 65 – 94.
- Beitchman J.,** Beitchman, J. H., Nair, R., Clegg, M., Ferguson, B., & Patel, P. G. (1986). Prevalence of psychiatric disorders in children with speech and language disorders. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 25, 528 – 535.
- Levy F., Hay D.A., McStephen M, Wood C, Waldman I** (1997). Attention-deficit hyperactivity disorder: a category or a continuum? Genetic analysis of a large-scale twin study. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36.
- Özçalı kan Goldin-Meadow S.** (2005). Gesture is at the cutting edge of early language development. *Cognition* 96: B101 – B113. 737 – 744.
- Riccio, C.A., Hynd, G.F., Cohen, M.J., Hall, J., & Molt, L.** (1994). Comorbidity of central auditory processing disorder and attention-deficit hyperactivity disorders. *Journal of American Academy of Child and Adolescents Psychiatry*, 33, 849 – 857.
- Shaywitz, S., Fletcher, J., & Shaywitz, B.** (1994). Issues in the classification of attention deficit disorder. *Top. Language. Disorders.*, 14(4), 1 – 25.
- Tannock, R.** (2005). Language and Mental Health Disorders: The Case of ADHD. In CAS Fellow. Department of Human Development and Applied Psychology, University of Toronto. Pp. 45 – 53.
- Tannock, R. & Schachar, R.** (1996). Executive function as an underlying mechanism of behavior and language problems in Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. In J.H. Beitchman, N.Cohen, M.M. Konstantareas, & R. Tannock (Eds.) *Language, Learning, and Behavior Disorders: Developmental, Biological, and Clinical Perspectives.* (pp. 128 – 155). New York: Cambridge University Press.

ПРЕОДОЛЯВАНЕ НА КЛАСИЧЕСКА И НАРОДНА ПОСТАНОВКА НА ПЕЕНЕ И ПРЕНАСОЧВАНЕ КЪМ ПОСТАНОВКА ЗА ИЗПЪЛНЕНИЕ НА ПОПМУЗИКА

Ас. Майя Бошева

TRANSITION FROM FOLK AND CLASICAL SINGING
TO POP MUSIC PERFORMANCE

Maya Bosheva

This paper examines the specificity of pop music performance and its distinction from the classical and folk way of singing.

Някои певци започват да изучават пеене с класическа или народна постановка, характерни съответно за изпълнение на класическа или народна вокална музика, а впоследствие решават да продължат с поп-пеене. В тези случаи е необходимо да се подходи много внимателно и индивидуално (съобразно типа постановка) към промените, които предстоят.

При гласове с вродена класическа постановка, която се изразява дори при техния говор, е най-трудно да се промени тази природна даденост, защото е неосъзната. Родени с нея, те я използват несъзнателно, без напрежение и усилие при говор и пеене. При такива гласове е препоръчително да се започне от самото начало като звукообразуване, пренасочване на звука напред, използване на резонаторите по различен начин (гръден резонатор), развиване на нови механични навици за глътката, мекото небце, устната кухина, езика, окръгляне на устните за естествено звучене на тона и положението на долната челюст при пеене. При преминаването от класическа постановка към поп-постановка започвам да променям вокалообразуването отдолу нагоре – от говорна позиция и звукоизвличане, естествено като при говор. Тъй като говорния диапазон е сравнително малък, то границата на преминаване от гръден към главов регистър измествам постепенно и бавно нагоре от говор към пеене. С увеличаване на диапазона с гръдно резониране се получава разграничаване на двата вида звучене, като целта ми е да се осмисли новата система на пренасочване и сваляне на

звука от главов в гръден резонатор. Това практически означава от пее-не „в маска“ (силно концентриране на гласа в носната кухина, сякаш тонът излиза от средата на лицето) звукът да се пренасочи напред и да има доминиращо ларинксово звучене. Изхвърляйки по този начин звука напред, като се използват главовите резонатори – устна и носна кухина, звукът се формира долу, в глътчната област. Едновременно с това е необходимо да се поддържа вътрешна ширина, обуславяща спецификата на звучене за гръдния регистър, като ларинксът и долната челюст са свободни, за да има участие главовият резонатор. Докато при класическата постановка гласните струни трептят по периферията, то при поп-постановката трябва да се приведат в пълноценно, цялостно трептене. Това е желателно да се постигне, без да се натоварват прекомерно гласните струни, с достатъчно подадена въздушна струя, която всъщност ги привежда в трептене и не ги атакува директно. Гласните струни трябва да трептят, сякаш са залюлени от вятър, а не ударени или дръпнати директно, за да произведат качествен звук, което означава да се пее с мека атака на тона. Така въздухът, минавайки покрай гласните връзки, предизвиква движението им и не ги стресира, което ги опазва от бързо амортизиране и прерязване. Неправилното им атакуване води до увреждания, често с фатални последици. Поради това подхождам много внимателно към промяната на установените или вродени мускулни навици на гласовия апарат. Индивидуалните особености на всеки ученик допълнително усложняват процеса и са решаващи при избора на подход и упражнения. От класическа постановка, при която основно присъствие има главовият резонатор (тонът е насочен нагоре), трябва да се даде предимство на гръдния резонатор, без да се изключи главовият, за да може звученето на тона да слезе надолу, като същевременно излиза напред. От нея (класическата постановка) в поппеенето може да се използват певческото дишане, глътчната ширина, резонаторите (гръден и главов, с предимство на гръдния), при преминаване на преходите към микс и фалцет и меката атака. Обобщено казано, трябва да се промени пренасочването на тона и използването не само на главовия резонатор, но и на гръдния резонатор по целия диапазон. Тонът трябва да звучи поларинксово, не с носов оттенък и изтласкан напред. Гласните струни трябва да трептят по цялата си дължина, а не само по периферията. Въздушната струя трябва да се пренасочи, минавайки покрай гласните струни и ларинкса към твърдото небце, но не съвсем нагоре или напред. Издишването трябва да бъде под ъгъл, насочен към твърдото небце, което удължава пътя на тона и запазва тембъра на гласа. Този

тон носи необходимата темброва окраска за поппеенето и не го насочва нагоре. Преподавателят може да помогне, като слуша внимателно как се променя звученето на тона и от това да разбира намерен ли е подходящият ъгъл на насочване на звука при съответния ученик. На певците, изучавали класическа постановка, предстои голяма промяна, за да се получи спецификата на поп пеенето. Всички описани изисквания обяснявам в пряката си работа на всеки студент, съобразно конкретните текущи задачи, като основно се опирам на личния показ – ученикът да осъзнае какъв звук произвежда, да направи съзнателна промяна, която да запомни. Естествено работата невинаги протича гладко, наблюдава се и застои, временен напредък, връщане на старите навици. Успехът идва бавно, с много усилия.

Еднакво опасно е преминаването както от класическа постановка към поппостановка, така и от народна постановка към поппеене. Постановката, характерна за изпълнителите на народни песни, с нейната пробивна, открита звучност се нарича „народна постановка“. Като звукоизвличане тя е по-близка до поп пеенето, отколкото класическата. Разликите между двете са по-преодолими, защото и двете са с гръден резонатор, ларинксов тон и пренасочване на тона напред. Промяната, която е необходимо да се извърши, е в глътъчната област и атаката върху гласните струни, в използването на подструнното налягане и поддържане на глътъчна ширина. Оттам и пренасочването на звука ще се повдигне, за да се включат и главовите резонатори. Така тонът ще се отвори, окръгли, ще се стопли с повече дъх и ще стане по-обемен с различно звучене, характерно само за поппеенето. Механизмът на звукоизвличане при народна и поппостановка е еднакъв (ларинксов), но с различен начин на привеждане в трептене на гласните струни, оформянето на тона в глътъчната област и устната кухина, както и използването на главов резонатор. Докато при народната постановка разходът на въздух е минимален поради огромното съпротивление на плътно прилепналите гласни струни, то при поппеенето този разход е много по-голям заради глътъчната ширина, която свежда подструнното налягане до минимум и води до отсъствие на такова съпротивление. Това трябва да се компенсира по някакъв начин, за да бъде тонът устойчив. При положение че е налице свободен път на въздуха от диафрагмата до гласните струни, които е необходимо да се предпазят от опасен натиск, се прилага пренасочване на звука с постоянна въздушна струя. Тя трябва да е отработена с тренирана диафрагма и правилно разпределение на въздуха. Глътъчната ширина не трябва да се променя, за да се опазят гласните струни от прекален на-

тиск и тонът да е устойчив, мекото небце да е повдигнато, коренът на езика леко и контролирано да се повдигне, за да може звукът да се пренасочи към твърдото небце при необходимия ъгъл за изнасяне на тона напред. Това повдигане на корена на езика трябва да се прецени внимателно, защото ако езикът е прекалено повдигнат, той ще затвори пътя към твърдото небце и ще го отпрати нагоре към главов резонатор, а резултатът ще е носов оттенък. Ако е много надолу, пътят на въздуха остава прекалено свободен и ще се получи недостиг на въздух. Така тонът зазвучава гърлено, но за кратко време. Когато гласните гънки са отворени и този отвор се контролира, тогава въздухът, който идва от диафрагмата, минава покрай тях и предизвиква трептенето им, а не ги атакува твърдо и директно, за да ги приведе в трептене, както при народната постановка, при която те са плътно прилепнали и подгласното налягане е силно. Твърдата атака, с която се пее при народната постановка, ще се смени с мека, а това предполага да се започне с упражнения за отпускане на ларинкса, на вратните мускули и отваряне на глътчната област. Тази вътрешна ширина се обуславя от свиване на небната завеска, повдигане на мекото небце и отпускане корена на езика. Всичко това трябва да става при правилно косто-абдоминално дишане, т.е. при свободно протичане на въздушната струя и здрава опора за целия апарат, равномерно трептене на гласните връзки и правилно фонаторно положение на ларинкса. Подвъздушното налягане трябва да е умерено. Да бъде в степен, която да позволява на гласните струни да имат необходимото приближаване и свобода на трептене за добро звучене. При неправилна преценка може да се получи форсиране на тона или интонационни отклонения, повишаване или понижаване. За преминаване от народна постановка на пеене към поппостановка е наложително да се включи главовият резонатор, като се промени фонаторното положение на ларинкса и глътчната област. Промяната започва от оформянето на тона при глътчна ширина, насочването му към твърдото небце, а оттам напред. Това може да се получи само ако гласовият апарат е спокоен, без напрежение, което предполага добра дихателна опора.

При поппостановката има основни, характерни правила на звукоизвличане, които придават специфика на звука. Гласът не търпи темброва промяна от говорене към пеене. Звученето е „говоримо“, т.е. както тонът звучи в говорната реч, така трябва да звучи и при пеенето. При поп- и джазпеене звукоизвличането и използването на гласовия апарат имат по-голяма свобода за експериментиране при овладяна до съвършенство вокална техника. Това обогатява средствата за личен изказ и интерпре-

тация. Използва се всичко постигнато до момента, като не се изключват някои похвати от класическата и народна постановки. Това дава възможности за разнообразно и различно нюансиране, повече техники на звукоизвличане и многостранно овладяване на гласовия апарат. При поспеене се получава използване на гръден и главов резонатор, като се дава предимство на гръдния по целия певчески диапазон, поддържа се постоянна глътчна ширина, близка до говорната, тонът е с ларинксово звучене и се пренасочва към твърдото небце и напред. Накратко, оформянето му започва още при ларинкса, мекото небце и корена на езика. Продължава в устната кухня, като се контролира звучене, естествено като при речта. Всичко това трябва да е подкрепено със стабилно певческо дишане, което да позволява свобода на тона при правилното му оформяне и изнасяне. Разграничавайки попостановката от класическата и народната, се виждат както общи елементи, така и разлики. Пътят на тона от диафрагмата през трахеята до гласните струни е еднакъв при всички вокални постановки. От това място пътищата на въздушната струя се разделят и променят звука. Пренасочването на тона и използването на резонаторите е различно. Докато при народната постановка гласните струни са плътно прилепнали по цялата си дължина и ширина, звукът е първичен, ларинксов с гръден резонанс, то при класическата постановка имаме глътчна ширина и пренасочване на звука към главов резонатор. При поспеене се получава частично използване на двете постановки, като се дава предимство на характерното оформяне на тона при глътка, меко небце и пренасочването му под ъгъл, който да изхвърли пренасочения звук към твърдото небце право напред. Оформянето на звука в устната кухня също е различно при различните вокални постановки. Докато при класическата всички вокали са оформени на мястото на вокал „О“, при народната постановка те се оформят странично, близко до вокала „Ъ“, като голяма роля играе говорният диалект на отделната фолклорна област, то при попостановката оформянето е подчинено на естественото звучене на вокалите, както при говор. Общите звена само могат да помагат в усвояването на певческото изкуство, но разликите са тези, които го правят толкова разнообразно и интересно. Затова има различни жанрове, стилове, различни по характер песни, а оттам и различни по звучене изпълнители, намерили себе си в това многообразие. По тази причина подхождам много внимателно и индивидуално към всеки глас, за да се запази неговата неповторимост, което означава, че подходът към всеки е различен в зависимост от специфичните физиологични дадености. Пеенето е психо-физиологичен процес и за всяко неавтоматично движение е необходима ясна, предварителна представа за начина

как да се направи, като се осъзнае крайната цел от това действие. Именно осъзнаването позволява контролирането му, а оттам и пълноценното използване на гласовия апарат. Съвременните изисквания са за по-голяма свобода в интерпретацията и това предполага повече варианти на съчетания от умения, повече възможности за певчески прийоми, като всичко се ръководи от крайния резултат – вълнуваща и запомняща се вокална интерпретация.

Литература

- Адамс, С. За джаза накратко. РИВА, С., 2010.
- Аспелунд, Д. Развитие певца и его голоса. Музгиз, М., 1952.
- Боварян, А. Вокално-постановъчна работа в жанровата музика. Аскони, С., 2007.
- Георгиев, Л. Евъргрийни на всички времена. С., 1993.
- Грозева, В. Среци с имена на джаза. Музика, С., 1982.
- Дафов, Ан. Народнопесенния изпълнителски стил и неговите вокалнопедагогически проблеми. Музика, С. 1978.
- Дмитриев, Л. Голосовой апарат певца. Музыка, М., 1964.
- Жекова, К. Практическа вокална методика. МАФК, Пловдив (второ издание).
- Заседателев, Ф. Научный основый постановки голоса. Музгиз, М., 1937.
- Иванов, Ал. П. Об искусстве пения. Музгиз, М., 1993.
- Йосифов, И. Трудният път към голямото певческо изкуство. Музика, С., 1992.
- Йордан, Р., Хофман, Х. АБВ на поп музиката. Музика, С., 1987.
- Кушлева, А. Звукоизвличане и орнаментика при народното пеене. Методи за тяхното овладяване. Университетско издание, Пловдив. 1996.
- Киселова, Е. За вокалната педагогика. Наука и изкуство, С., 1963.
- Ламперти, Фр. Искусство пения. Музсектор, М., 1923.
- Луканин, В. Обучение и воспитание молодого певца. Музгиз, М., 1977.
- Михалева, Ср. Вокална техника. Св. св. Кирил и Методий, В. Търново. 2006.
- Назаренко, И. Изкуството на пеенето. Наука и изкуство, С., 1975.
- Орукин, Е. От нешколувания тон до високото певческо майсторство. Наука и изкуство, С., 1963.
- Органов, П. Гласът на певеца и методика на неговата постановка. Наука и изкуство, С., 1955.
- Работнов, Л. Голос и речь. Статъи в БСЕ и БМЕ, М., 1929.
- Синтова, А. Вокална постановка.
- Стателова, Р. Чендов, Ч. Попмузиката. Музика, С., 1983.
- Чешко, О. Певческий голос и его свойства. 1990.
- Юсон, Р. Певческий голос. 1974.
- Schuller, Gunther. Early jazz; It's roots and musical development. Oksford University Press, New York, 1968.
- Nicholson, Stuart. Ella Fitzgerald: A Biography of the First Lady of jazz. Indigo, London, 1996.
- Ward, Geoffrey. A History of America's musik. Knopf, New York, 200.

СИСТЕМАТА НА ОБРАЗОВАНИЕТО И ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВАТА НА ПАЗАРА НА ТРУДА

Доц. д-р Людмила Векова

THE EDUCATION SYSTEM AND THE CHALLENGES
OF THE LABOR MARKET

Lyudmila Vekova, PhD, Assoc. Prof.

This article describes the education system from the perspective of the challenges, which the present socio-economical situation, the dynamic technological development, and the contemporary labour market place towards the qualitative characteristics of the human factor. The important role of the education is highlighted as one of the key aspects for the increase of competitiveness, productiveness and the growth potential of the EU member states as well as a main goal of the „Europe 2020“ Strategy. A detailed analysis is performed on basic indicators that are characterizing the education structure of manpower in Bulgaria. In addition, important directions for the qualitative modifications of the education system are given.

Образованието като система за придобиване на знания, умения и компетенции в съвременните условия все повече се превръща в решаващ фактор за ускоряване на икономическия потенциал на дадена страна и за постигане на устойчиво обществено развитие. Качеството на образователната подготовка на работната сила в отделните страни придобива определящо значение за увеличаването на производителността на труда и за растежа на конкурентоспособността на всяка една икономика. Едновременно с това равнището на образователна и професионална подготовка на човешките ресурси е и сред най-важните условия за подобряване на състоянието на пазара на труда, за преодоляване на съществуващите диспропорции и за нарастване на степента на заетостта в отделните възрастови и професионални групи.

Съвременни предизвикателства пред системата на образованието

Новата производствена структура, динамичното развитие на технологиите и създаването на съвременна организация на труда определят професионалните компетенции като водещ фактор за засилване

адаптивността на човешките ресурси. Технологичната промяна води до изменения в структурата на заетостта, което поражда необходимост от приобщаване на образователната система към технологичното реструктуриране. В този аспект развитието на системата на образованието и професионалното обучение е определящо за придобиване на компетенции, отговарящи на потребностите на икономиката, на знанието и информационното общество. Паралелно с това реалната оценка на притежаваните компетенции позволява да се определят главните насоки за развитие на образователната система като обхват на обучение по отделни степени и специалности и като съдържание на образователните програми. Така се засилва пазарната връзка между образованието и бизнеса и се пораждат стимули за подобряване на образователната система, за да може тя да отговори на предизвикателствата, които технологичната промяна оформя пред труда.

В условията на индустриално реструктуриране и значителни технологични промени, в т.ч. и ускорено развитие на информационните процеси, постоянното подобряване и развитие на качеството на работната сила като равнище на притежаваните компетенции става основен фактор за повишаване на конкурентоспособността на икономиката на всяка страна. развитието на високите технологии и масовото им навлизане в обществения живот наложи промяна на технологичната структура на производството. Конкурентоспособността на една икономика вече не се измерва единствено с традиционните показатели за производителност на труда, разходи за труд на единица продукция и динамика на валутния курс, но и с отделяните разходи за технически прогрес и иновации (R&D) и нивото и инвестициите за образование и обучение на работната сила като дял от БВП.

В условията на динамични и значителни промени в производствената и технологична структура модернизирването на трудовите пазари с оглед на повишаване на нивата на заетост е свързано с подобряване на образователното равнище и придобиване на нови умения, необходими за приспособяване на работната сила към новите реалности на пазара на труда и възможните промени и същевременно за повишаване на производителността на труда. При условията, при които функционира и се променя съвременният пазар на труда – на високи изисквания по отношение на търсенето на работната сила и на засилваща се конкуренция при предлагането, образователното равнище и професионалната квалификация, степента на притежаваните ключови знания и умения стават определящи за качеството на човешкия фактор. Насърчаването на заетостта и участието в пазара на труда във все

по-голяма степен зависят от качествените характеристики на работната сила, а образованието и професионалната подготовка са в основата на постигането на по-високо качество на човешките ресурси.

При тези условия подготовката на квалифицирана работна сила съобразно нуждите на пазара на труда е свързана с развитие на образователната система на базата на по-тясно обвързване с реалните потребности на бизнеса и съобразяване с утвърдените европейски стандарти и национални приоритети. Образованието придобива водещо значение за формирането на човешкия капитал, посредством който по нов начин се реализира потенциалът на производствения фактор труд в съвременната икономика. Акцентът се поставя върху подобряване на придобитите знания и умения, които, съчетани с професионален и социален опит, оформят високо качество на трудовите ресурси. Колкото по-развита е образователната система и по-широк е достъпът до образование и професионална подготовка, толкова по-голяма част от населението в трудоспособна възраст е ангажирано с различни образователни форми, което предпоставя високо качество на работната сила, а респективно и висока ефективност на трудовата дейност. Качеството на образователната система става определящо за постигането на по-пълна и ефективна реализация на работната сила.

Подобряването на качествените характеристики на човешките ресурси чрез системата на общото и професионалното образование е определяща алтернатива и за компенсиране на недостига от кадри поради негативните демографски тенденции в повечето от европейските страни. Това с особена сила важи за България, която е сред страните с най-високи темпове на спад на населението. При ограничените поради негативното развитие на демографските процеси възможности за нарастване на работната сила единствената алтернатива за компенсиране на недостига от кадри е подобряване на техните качествени характеристики чрез по-високо образователно равнище и професионална квалификация. При условията, при които функционира и се променя съвременният пазар на труда – на високи изисквания по отношение на търсенето на работната сила и на засилваща се конкуренция при предлагането, образователното равнище и професионалната квалификация, степента на притежаваните ключови знания и умения стават определящи за качеството на човешкия фактор.

Световната финансова и икономическа криза, от своя страна, оказва сериозно влияние върху икономическото и социално развитие на всички страни – членки на ЕС, в т.ч. и на България, което доведе и до нови предизвикателства към образователното равнище и професио-

налната подготовка и квалификация на работната сила. Сериозните проблеми пред пазарите на труда на преобладаващата част от европейските страни, високите и трайни равнища на безработица, особено сред групата на младежите до 29-годишна възраст, поставиха на сериозно изпитание европейските приоритети за изграждане на „икономика на знанието“ и наложиха необходимостта от предприемане на неотложни мерки и в областта на образованието. Както отбелязват някои автори¹, „важен акцент и на европейско, и на национално равнище е както реформирането на системата на общото и на професионалното образование и обучение, така и сериозното развитие на системата „Учене през целия живот“, за да се постигне по-бързо адаптиране на качествените характеристики на работната сила към променящите се изисквания на световната икономика“.

Образованието – основен приоритет на стратегия „Европа 2020“

Развитието на стратегията „Европа 2020“, насочена към устойчиво изграждане на ЕС в дългосрочен план и преодоляване на негативните последици от световната финансова и икономическа криза, предвижда един от трите основни приоритета да бъде интелигентен растеж – нова формулировка на заложения с Лисабонската стратегия приоритет за изграждане на икономика, основаваща се на знания и иновации. Въз основа на заложените приоритети, стратегията „Европа 2020“ разглежда образованието като една от ключовите области, в които е необходимо да се предприемат действия на европейско равнище с цел да се стимулират конкурентоспособността, производителността и потенциалът за растеж на страните от ЕС. Стратегията задава като една от водещите цели, която следва да ръководи действията на държавите членки на ЕС, повишаване на равнищата на образование, като акцентът се поставя върху намаляване на дела на преждевременно напускащите училище на 10% от сегашните 15% и същевременно увеличаване на дела на населението на възраст 30 – 34 години със завършено висше или равностойно на висшето образование от 31% най-малко на 40% през 2020 г. Както се посочва в стратегията до 2020 г., 16 млн. работни места повече ще изискват високи квалификации, а търсенето на ниски умения ще спадне с 12 млн. работни места. При

¹ Възможности за възстановяване, икономически растеж, заетост и догонващо развитие на Р България, изд. на БСК, С., 2011 г., с. 188.

тези условия постигането на по-дълъг работен живот ще изисква възможността да се добиват и развиват нови умения през целия живот.

Това налага държавите членки и Съюзът „да проведат реформи, които следва да целят подобряване на качеството на образованието, като осигурят достъп за всеки, засилят ефективността на научно-изследователската дейност и бизнеса и усъвършенстват допълнително регулаторната рамка с цел насърчаване на иновациите и трансфера на знания навсякъде в Съюза“, което е регламентирано в Препоръките на Съвета на ЕС от 13 юли 2010 г. относно общи насоки за икономическите политики на държавите членки и на Съюза в рамките на стратегията „Европа 2020“.

Развитието и изпълнението на Европейската квалификационна рамка на национално ниво е свързана с „придобиването и признаването на компетенции, необходими за по-нататъшно обучение и на трудовия пазар по време на общото, професионалното, висшето образование и образованието за възрастни, включително неформално и неофициално обучение“.

Образованието и обучението са основата за устойчиво развитие, което определя и европейските насоки за тяхното развитие. Изготвената от ЕК актуализирана стратегическа рамка за европейско сътрудничество в областта на образованието и обучението определя насоките на сътрудничеството на европейско ниво в тази област. Програмата за учене през целия живот за периода 2007 – 2013 г. е основно средство за развиване на ролята на образователните системи за обучение.

Постигането на една от водещите цели на стратегията „Европа 2020“ – стимулиране на иновациите и научните изследвания, освен на базата на заложеното увеличаване на разходите за тях (до 3% от БВП), е възможно чрез развитие на образователната структура на работната сила и повишаване на образователното равнище на заетите лица.

В това отношение България е изправена пред сериозни предизвикателства за превръщането на образованието в национален приоритет, тъй като, както се отбелязва в становището на ИСС „Образователната система в България – проблеми и необходими реформи“, страната ни „вече губи конкурентни предимства в професионалното образование на работната сила в сферата на новите индустрии и новите технологии. В това отношение несъответствията са двустранни. От една страна, придобитите в образователната система професионални компетенции не съответстват на изискванията на бизнеса. А от друга страна, поради бавното и трудно технологично модернизиране на иконо-

мическите дейности бизнесът предлага работни места под професионалните възможности на работната сила“.

Основни характеристики на образователната структура в България

За да се оцени доколко системата на образованието в България отговаря на посочените европейски приоритети, дали са реалистични заложените национални цели и съществува ли потенциал за тяхната реализация, необходимо е да се изследва образователната структура в България. Подробен анализ на състоянието и развитието на образователната и професионалноквалификационна структура на заетите лица в България е направен в рамките на проект на Българска стопанска камара за изграждане на система за оценка на компетенциите на работната сила (Векова, Л., Д. Златинов, Т. Тасков, Ив. Танева. Проучване на образователната и професионалноквалификационна структура на заетите и работната сила на национално, секторно и регионално ниво, изд. на БСК, том 3, ч. 1, 2009 г.).

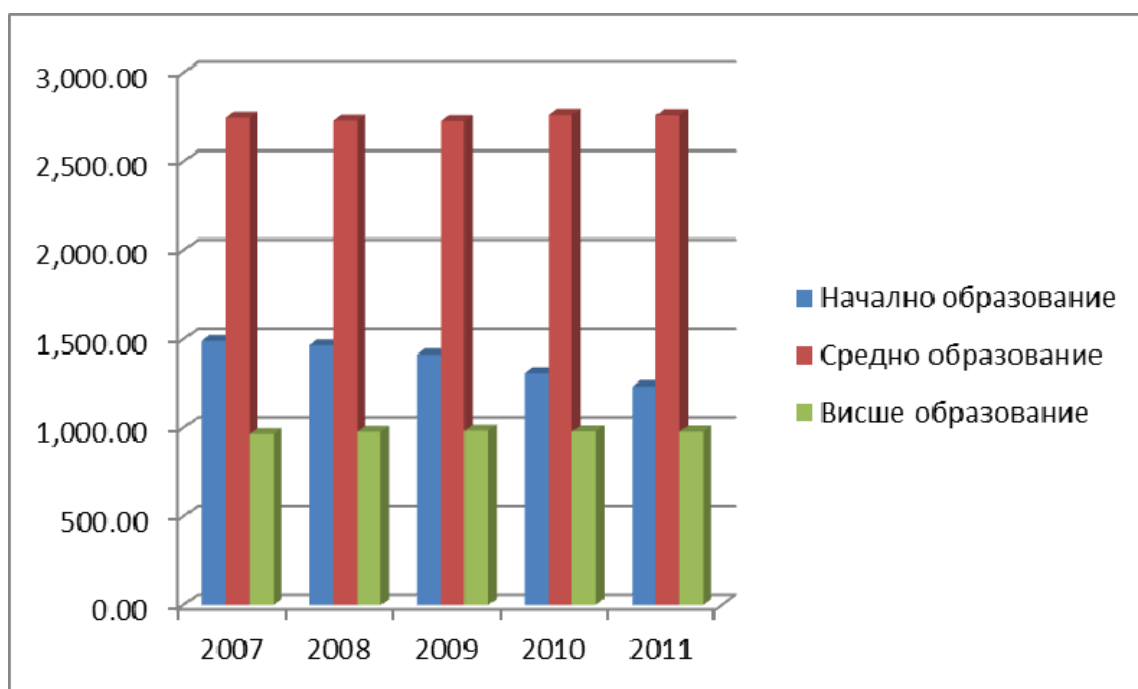
Образователната структура на икономически активното население в България на възраст (15 – 64 г. – общо 5 027 901 души)* има следните количествени параметри:

- 1 140 405 – с висше образование, в т.ч.: 356 180 – над 50 г. и 202 186 – до 30 г.
- 2 558 342 – със средно образование
- 1 051 142 – с основно образование
- 177 872 – с начално образование
- 100 140 – неграмотни

При ясно изразена тенденция за ежегодно намаляване на броя на лицата с по-ниска степен на завършено образование (основно, начално и по-ниско) и приблизително запазване на броя на лицата със завършено средно и висше образование образователната структура на работната сила в България може да се определи като относително добра. За периода 2007 – 2011 г. работната сила с основно, начално и по-ниско образование постепенно намалява, като през 2007 г. тези лица съставляват 28,7% от общата работна сила, а през 2011 г. техният брой възлиза на 24,8%. Въпреки че относителният дял на лицата със средно образование доминира (около 54% от работната сила в периода 2007 – 2011 г.), след 2007 г. се наблюдава по-висок темп на из-

* Данните са на НСИ от последното преброяване на населението (2011 г.).

менение на лицата с висше образование на годишна основа спрямо тези със средно образование, които отбелязват спад. Последното особено отчетливо се забелязва през 2008 г. и 2009 г. при темп на изменение на годишна база съответно $-0,6\%$ и $-0,1\%$ за лицата със средно образование при $1,4\%$ и $0,7\%$ за лицата с висше образование. Тази тенденция не се запазва през 2010 г., през която лицата със средно образование нарастват с $1,3\%$, а завършилите висше образование намаляват с $0,5\%$. През 2011 г. заетите лица със завършено образование и от двете образователни степени приблизително запазват броя си, като се регистрират незначителни спадове от $0,1\%$. Тези процеси показват, че докато в началото на кризата (2008 – 2009 г.) приоритетно е било задържането на по-високо квалифицирания персонал и освобождаване на лица с по-ниско образование, в кризисните години (2010 – 2011 г.) липсата на ясни сигнали за преодоляване на икономическия спад мотивира задържането на по-ниско платените работници и служители с по-ниска образователна степен.

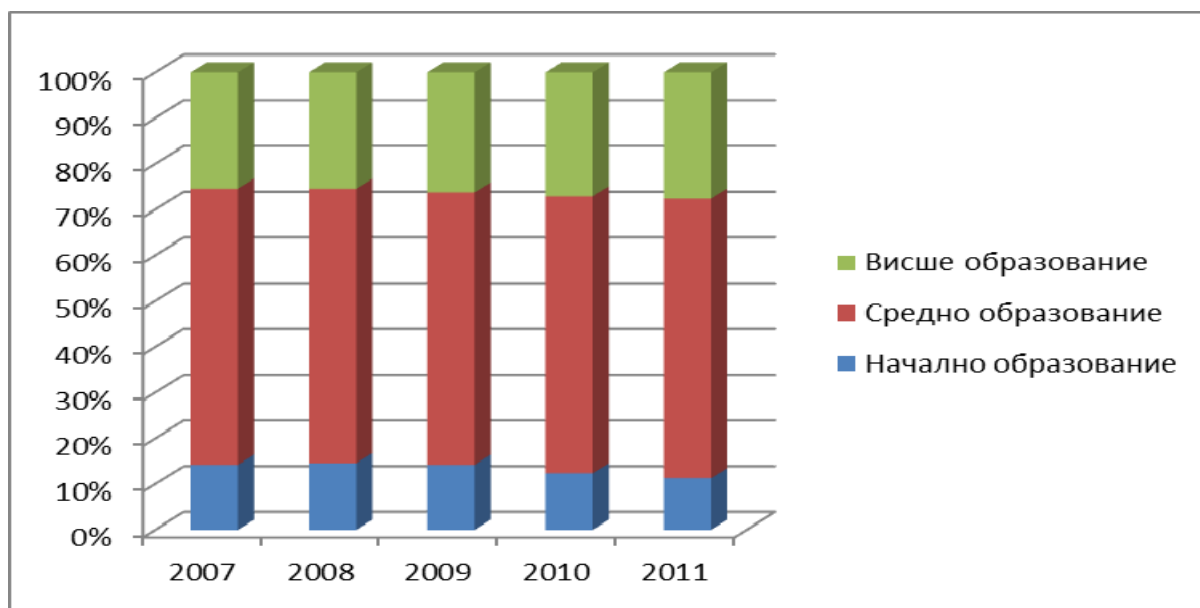


Източник: ЕВРОСТАТ

Фигура 1. *Работна сила (15 – 64 години) по завършено образование в България (хил. души)*

Действителният образователен капацитет на икономиката може да се проследи най-добре посредством анализиране на структурата на заетите лица по степени на завършено образование на ниво ЕС и Бъл-

гария, като наблюдаваните тенденции са напълно идентични. През периода 2007 – 2011 г. общоевропейската тенденция на намаление на дела на заетите лица с най-ниско образователно равнище (от 24,3% през 2007 г. до 20,8% за 2011 г.) е характерна и за България при намаление на дела им от 14,2% през 2007 г. до 11,3% през 2011 г. По отношение на дела на заетите лица със завършено средно образование през периода 2007 – 2011 г. общоевропейската тенденция на относително запазване на техния дял на приблизително 50% от работната сила в България с известни колебания също се потвърждава, като повишаването на техния дял е незначително от 60,4% през 2007 г. до 61,1 % през 2011 г. Изключение правят единствено 2008 г. и 2009 г., когато на ниво ЕС (съответно 49,7% и 49,4%) и в България (респективно 60,0% и 59,5%) се регистрира намаляване на относителния дял на заетите лица със средно образование, което се дължи на ускоряването на безработицата сред по-ниско квалифицираните групи. По отношение на дела на заетите лица със завършено висше образование през периода 2007 – 2011 г. общоевропейската тенденция на повишение на дела им – от 26,1% през 2007 г. до 30,0% през 2011 г., е отново валидна за България (от 25,4% през 2007 г. до 27,6% през 2011 г.).

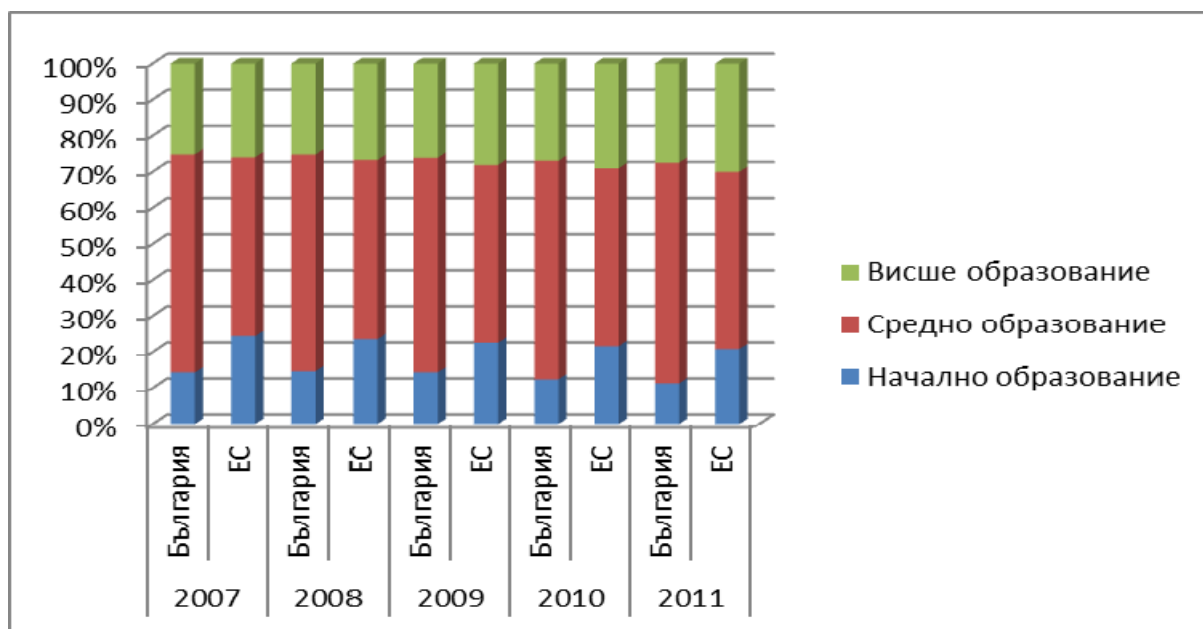


Източник: ЕВРОСТАТ

Фигура 2. Образователна структура на заетите лица в България

Като цяло изменението на структурата на заетите лица по степени на завършено образование в България следва динамиката на структурата на работната сила и в рамките на ЕС – намаляване на дела на заетите лица с основно, начално и по-ниско образование и повишава-

не дела на лицата със средно и по-високо образование. На фона на общоевропейската тенденция на нарастване дела на икономически активните лица със завършено висше образование и в България също се отчита ръст в стойността на този показател от 24,1% през 2005 г. до 25,2% през 2009 г. В сравнение с ЕС27, обаче, все още в България дялът на заетите с висше образование нараства с по-бавен темп от този в ЕС27 при много по-нисък дял на заетите с основно, начално и пониско образование, но и значително по-висок дял на заетите лица със средно образование. Наблюдаваното подобрене се съчетава с отдалечаване от средноевропейските стойности в сферата на висшето образование. При това поради слабото ежегодно нарастване на процента с течение на времето тази разлика не само не намалява, но и напротив, дори се задълбочава, като изоставането спрямо страни като Ирландия (37,8%), Белгия (37,7%), Люксембург (37,6%), Кипър (37,1%), Финландия (36,2%) и Естония (35,3%) става много съществено. При запазване на темповете на нарастване на относителния дял на икономически активните лица със завършено висше образование изоставането от равнището на показателя за ЕС като цяло ще става още по-голямо голямо и трудно за преодоляване. В този аспект България трудно би реализирала националната цел по стратегията „Европа 2020“ 37% от младите хора да са със завършено висше образование

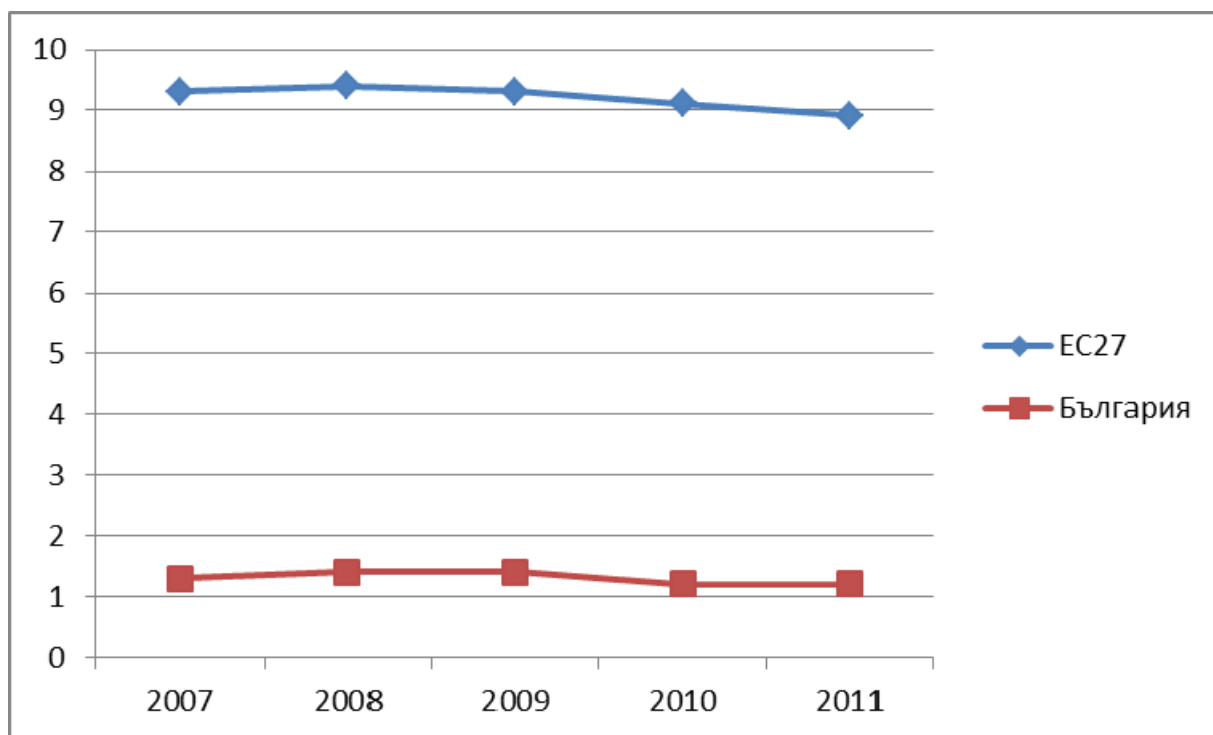


Източник: ЕВРОСТАТ

Фигура 3. Съпоставка между образователната структура на заетите лица в България и ЕС27

Въпреки положителната тенденция за нарастване на броя и относителния дял на младежите, които след завършване на средното си образование продължават обучението си в системата на висшето образование (от 19,6% през учебната 2007/2008 г. до 21,6% през учебната 2011/2012 г.), все още равнището за България на този показател нарежда страната ни на едно от последните места в сравнение с другите европейски държави, като при това разликата с водещите страни трудно ще бъде преодоляна при съществуващите тенденции в развитието на системата на образованието.

Посредством степента на участието на населението на възраст от 20 до 64 години в различните форми на образование и обучение може да се даде оценка и на развитието на системата за „учене през целия живот“. Въпреки че за периода 2007 – 2011 г. дялът на участващите в образование и обучение нараства (средно 1,3 % при средно 9,2 % за ЕС27), все още относителният дял на населението на възраст от 20 до 64 години, участващо в образование и обучение, остава на твърде ниско равнище. Това показва ограничен обхват и слабо развитие на различните образователни и професионални структури за допълнително обучение и квалификация, както и ниска степен на участие на заетите във форми за повишаване на образователното и професионално равнище. На фона на общоевропейската тенденция за лек спад по дял на участие в системата на учене през целия живот заемаме последно място сред страните, членки на ЕС, през целия наблюдаван период. При това разликата със средния показател за ЕС е значителна и трудно може да бъде преодоляна при текущото състояние на системата за учене през целия живот в нашата страна. Значителното изоставане на развитието на различните форми на образование и обучение рефлектира във влошаване на образователното и квалификационно равнище на работната сила в сравнение с останалите страни от ЕС и в ограничаване на възможностите за подобряване на конкурентоспособността на националната икономика. С оглед и на стратегията „Европа 2020“ особена актуалност придобива активизирането на националната политика за насърчаване на ученето през целия живот и съвместните усилия на държавата и бизнеса за стимулиране участието на по-голям брой заети лица в различни форми за повишаване на образователното и квалификационно равнище.



Източник: ЕВРОСТАТ

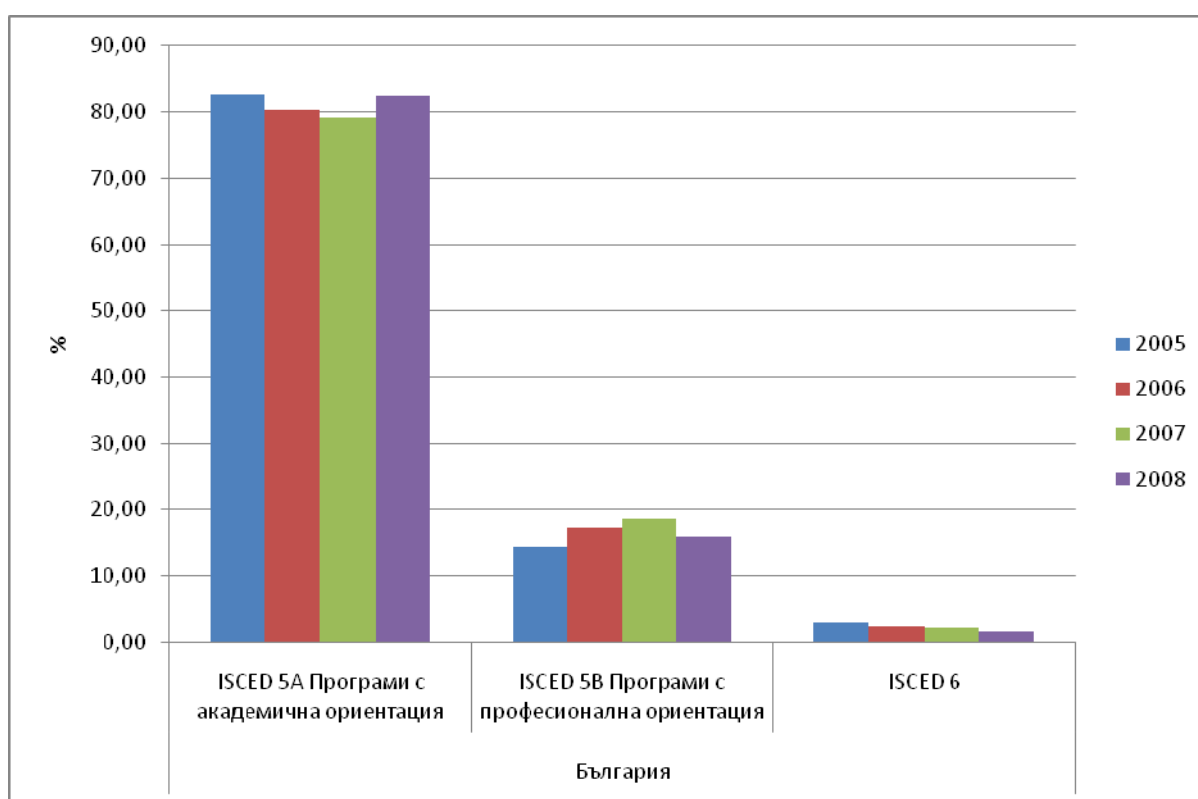
Фигура 4. *Учене през целия живот в ЕС и България – проценти от населението на възраст 25 – 64 години*

Система на висшето образование в България – характеристики и особености

Анализът на показателя общ брой на студентите, обучаващи се във всички образователно-квалификационни степени на висшето образование – бакалавър, магистър и доктор (ISCED 5-6) в страните, членки на ЕС, поставя страната ни в групата от държави с по-ниски стойности, изоставайки значително от страни като Великобритания, Германия, Франция, Полша, Италия, Испания.

Най-съществено по отношение на отделните образователно-квалификационни степени е нарастването на броя на обучаващите се в образователно-квалификационна степен бакалавър и магистър, които от 214 693 души (2005/2006 г.) се увеличават до 264 082 души (2011/2012 г.). Увеличава се ежегодно и броят на обучаващите се в образователно-квалификационна степен професионален бакалавър. Изключително негативна е посоката на постоянно и съществено абсолютно намаление на обучаващите се в образователно-квалификационна степен доктор, като техният относителен дял намалява значително – от 5183 души през 2005/2006 г. до 4703 души през 2011/2012 г.

Преобладаващата част от започващите обучение в системата на висшето образование са в програми с академична ориентация. Подобна структура свидетелства за самоцелно развитие на системата заради самото обучение. Броят на новоприетите студенти няма практическа връзка с потребностите на бизнеса и не отразява реалните нужди от кадри в отделните отрасли и производства. Свидетелство за деформираната структура е фактът, че много нисък, почти незначителен и постоянно намаляващ е процентът на продължаващите в следващата образователна степен доктор. Като потвърждение на направения извод е и много ниското и постоянно намаляващо равнище на заетите в дейностите наука и научни изследвания.



Източник: ЕВРОСТАТ

Фигура 5. Структура на новоприетите студенти в България

Анализът на информацията за новоприетите, обучаващите се и завършилите висше образование по образователно-квалификационни степени и професионални направление за периода 2005 – 2009 г. показва, че връзката между броя и специалностите на новоприетите и обучаващите се студенти с потребностите на бизнеса е все по-слаба и не отразява реалните нужди от кадри в отделните отрасли и производства.

Деформираната и без връзка с реалните потребности на пазара на труда структура на обучението се засилва, свидетелство за което е на-

растващият брой на новоприетите студенти в програми с академична ориентация, особено силно изразено в последната година от периода. От 39 946 лица през 2005 г. новоприетите студенти в тези програми се увеличават до 50 523 през 2008 г. Същевременно много малък е броят на новоприетите студенти в програми с професионална ориентация. Въпреки тенденцията на известно, макар и незначително нарастване на този брой в последните години – от 6960 през 2005 г. на 9808 през 2008 г., като цяло равнището за България изостава сериозно в сравнение с водещите по този показател страни. Това е причина да не може да се очаква сериозно подобрене в качеството на образователната структура в по-голяма част от производствените сектори и дейности.

Изключително негативна е характеристиката по отношение на образователно-квалификационната степен доктор – и като равнище, и като тенденция на развитие – от 1471 лица броят на новоприетите студенти от тази степен спада до 961 през 2009 г. При това положение трудно може да се очаква сериозно развитие на науката, научните изследвания и иновациите в България въпреки определянето им като европейски и национален приоритет.

Най-висок и изключително преобладаващ е процентът на новоприетите студенти в степен професионален бакалавър и бакалавър и магистър в направление стопански науки и администрация – 42,15% за професионалните бакалаври и 24,86% при бакалаврите и магистрите за учебната 2009/2010 година. Ежегодно намалява относителният дял на новоприетите професионални бакалаври и на бакалаврите и магистрите в технически науки и технически специалности. Висок и нарастващ е относителният дял на новоприети студенти в двете степени от направление „Науки за обществото и човешкото поведение“, в направление „Спорт“. Много рязък е спадът на относителния дял на новоприетите професионални бакалаври от направление „Здравеопазване“ – с над 50% от 13,27% на 6,08 – т.е. почти двойно, което е реална опасност за нормалното функциониране на системата на здравеопазването и трудно може да бъде компенсирано в близко бъдеще. Ниският процент на новоприетите студенти и от двете степени в направление „Аграрни науки“ може да се окаже сериозна причина отрасълът да не се развива с необходимите темпове. Положително е развитието при новоприетите студенти от двете степени в областта на информатиката – при професионалните бакалаври от 0,60% до 1,35% и при бакалаврите и магистрите – от 2,42% на 2,99%. В направление „Добив и производствени технологии“ намалява относителният дял на новоприетите и в двете степени – при професионалните бакалаври от 1,03% на 0,84% и

при бакалаврите и магистрите – от 1,89% на 1,67%. Изключително нисък и сериозно намаляващ е относителният дял на новоприетите в двете степени от професионално направление „Социални дейности“ – съответно от 0,53% на 0,16% и от 1,21% на 1,10% .

Най-голям е дялът на обучаващите се от ОКС доктор в областите Технически науки и технически професии, здравеопазване, хуманитарни науки, физика и химия и педагогика. Ограничен е обхватът на обучаващите се в тясната област Стопански науки и администрация“, в която се наблюдава съществен превес сред бакалаврите и магистрите.

Изменението на броя на завършилите висше образование по образователно-квалификационни степени за периода 2005 – 2009 г. показва, че в структурата на завършилите студенти по ОКС преобладават, и то съществено, бакалаврите и магистрите, докато равнището при докторите е изключително ниско. Налице е тенденция за постоянно ежегодно нарастване на общия брой на завършващите от всички ОКС, които от 45 957 през 2004 г. достигат до 57 803 лица през 2009 г., като в последните години изменението е по-значително. Тенденцията на увеличение на броя на завършващите се проявява при всички ОКС, като най-голямо е то при завършилите студенти в ОКС професионален бакалавър – от 3844 през 2004 г. до 6769 през 2009 г., докато нарастването при завършилите бакалаври и магистри е по-ограничено – от 41 476 лица (2004 г.) до 50 398 (2009 г.). Макар за периода броят на завършилите ОКС доктор да се увеличава почти с 60% (от 392 на 636), това е изключително ниско равнище, съпоставено с общия брой на завършващите системата на висшето образование.

Най-много в двете степени продължават да са завършилите от областта на стопанските науки и администрация и науките за обществото и човешкото поведение. Като цяло за периода нарастват завършилите в областта на туризма, аграрните науки и информатиката, при които се наблюдава спад през последната година. За периода, с изключение на последната година, се наблюдава намаление на броя на завършващите техническите науки и техническите професии. Много силно изразено е ежегодното намаление на завършващите студенти в областта на здравеопазването въпреки известното нарастване през последната година най-вече сред бакалаврите и магистрите. В професионално направление „Добив и производствени технологии“ негативното изменение в посока на намаляване на броя на завършилите студенти не може да бъде компенсирано от положителната промяна в последната година.

Въпреки че у нас се подобрява образователната структура по отношение на образователно-квалификационни степени бакалавър и магистър, липсва стремеж за продължаване в ОКС доктор, което отдалечава страната от средноевропейските стойности по този показател и я нарежда сред седемте страни членки с най-нисък процент на завършили тази ОКС. Тук изоставането в сравнение с другите страни от Европейския съюз е най-голямо. При това положение трудно може да се очаква сериозно развитие на науката, научните изследвания и иновациите в България, въпреки определянето им като европейски и национален приоритет.

В България продължава да нараства броят на студентите в областта на стопанските науки и администрация, докато общоевропейската тенденция е за задържане на тяхното равнище. В областта на техническите науки страната ни е една от трите държави в ЕС с най-висок дял на обучавани студенти. През 2007 г. България се нарежда сред страните в ЕС с най-висок дял на студентите, записани в областта на услугите.

През 2007 г. България се нарежда сред петте страни членки с най-нисък дял на обучавани се студенти в областта на хуманитарните науки и изкуствата. Страната ни също така заема последно място в ЕС по дял на обучавани студенти по природни науки, математика и информатика, с изоставане над два пъти от средното равнище за ЕС. Подобна тенденция се наблюдава и в област здравеопазване и педагогика.

Насоки за подобряване на връзката образование–бизнес

Целта на формулираните насоки е постигане на съответствие между качеството на човешките ресурси като равнище на образователна и професионална подготовка и нуждите на пазара на труда от квалифицирани кадри с необходими компетенции.

На първо място, необходимо е **набирането и актуализирането на информация за образователната структура на заетите лица по икономически дейности**, каквито данни понастоящем липсват. Липсата на данни за образователното равнище на заетите лица не само затруднява обективната оценка за качества реалистични и обвързани с конкретното състояние и бъдещите потребности на отделните от работната сила по този показател, но и е съществена пречка за разработването на сектори, икономически дейности и региони програми за обучение и квалификация.

На базата на изграждане и поддържане на подробни регистри за образователната структура на населението, в т.ч. и по отрасли, иконо-

мически дейности и региони, ще може да се постигне заложеното в Съобщението на Европейския съюз „Заетост, социална политика, здравеопазване и потребителски въпроси“ – т. 7.3., „подобряване на изпреварващото предвиждане и съчетаването на уменията с нуждите на пазара на труда, за да се улесни преминаването към нови стопански дейности, водещи до търсене на работна ръка“, Брюксел, 9.03.2009 г.

Второ, при положение че делът на работната сила с висше образование в България е под средното равнище за ЕС, а по процент на учениците и студентите спрямо общия брой на населението сме на едно от последните места и при запазване на темповете на нарастване на относителния дял на икономически активните лица със завършено средно и висше образование, страната ни трудно би реализирала една от важните цели на стратегията „Европа 2020“ – най-малко 36% от младите хора да са със завършено висше образование. Това налага **целенасочена и финансово обезпечена държавна политика и стратегия за развитие на средното и висшето образование в краткосрочен и средносрочен план, съдържащи конкретни мерки за преодоляване на изоставането спрямо равнището на аналогичните показатели за ЕС.** Специален акцент в нея следва да бъдат насоките и практическите мерки, от една страна, за нарастване на обхвата и подобряване на качеството на обучение в системата на висшето образование и от друга страна, за постигането на по-тясна обратна връзка с реалните потребности на бизнеса от кадри с определена професионална подготовка и квалификация.

Трето, сериозно внимание следва да се обърне върху преодоляване на деформациите в системата на висшето образование на базата на **сериозен анализ на реализацията на завършващите отделните образователни степени по професионални направления.** Необходима е сериозна промяна в развитието на системата за преодоляване на съществуващото положение, при което преобладаващата част от започващите обучение са в програми с академична ориентация. Подобна структура свидетелства за самоцелно развитие на системата заради самото обучение, при което броят на новоприетите студенти няма практическа връзка с потребностите на бизнеса и не отразява реалните нужди от кадри в отделните отрасли и производства. Основните изводи от подобно проучване ще позволят постигането на по-висока степен на обвързка между броя на новоприетите студенти по професионални направления и реалните потребности на бизнеса от кадри с такава подготовка.

Четвърто, специален акцент на политиката в сферата на образованието следва да се постави върху **създаването на стимули за продължаване на образованието в степен доктор**, тъй като при намаляващ брой и относителен дял на обучаващите се в тази степен може да се очаква сериозна редукция на заетите в сферата на науката и научните изследвания в близка перспектива. В условия, когато акцент на европейската политика е развитието на науката и иновациите, перспективите за страната при подобна тенденция са силно ограничени и с негативно отражение за цялостното социално-икономическо развитие.

Пето, подобряване на практическата професионална подготовка нормативно да се регламентират **стажантските програми и специализациите** и свързаните с тях финансови отношения между средните специални и висшите училища, от една страна, и осигуряващите стажантски и специализантски работни места, от друга.

Шесто, критерият за предоставяне на субсидия от държавния бюджет за висшите училища трябва да бъде само един – **нуждите на страната както за общественото, така и за икономическото ѝ развитие в настоящия момент и в близкото бъдеще от кадри с точно определени професии и специалности**, съгласно изготвената държавна заявка Идентифицирането на тези нужди и извеждането им като основен критерий за финансиране обучението на студенти, обучаващи се именно по тези професии и специалности, ще е предпоставка за преодоляване на задълбочаващото се несъответствие между конкретните нужди на стопанството от квалифицирани специалисти и квалификационната структура на висшето образование.

Литература

Актуализирана стратегическа рамка за сътрудничество в областта на образованието и обучението – Съобщение на Комисията до Европейския парламент, Съвета, ЕИСК и Комитета на регионите в Комисия на Европейските общности, Брюксел, 16.12.2008, COM (2008) 865 окончателен.

Векова, Л., Д. Златинов, Т. Тасков, Ив. Танева. Проучване на образователната и професионално-квалификационна структура на заетите и работната сила на национално, секторно и регионално ниво, изд. на БСК, том 3, ч. 1, 2009 г.

В подкрепа на растежа и създаването на работни места – програма за модернизирани системи за висше образование в Европа – Съобщение на Комисията до Европейския парламент, Съвета, ЕИСК и Комитета на регионите в Комисия на Европейските общности, Брюксел, 20.9.2011, COM (2011) 567 окончателен.

Възможности за възстановяване, икономически растеж, заетост и догонващо развитие на Р България, изд. на БСК, С., 2011 г.

- „Европа 2020 Стратегия за интелигентен, устойчив и приобщаващ растеж“ – Съобщение на ЕК, Брюксел, 3.3.2010 г.
- „**Заетост, социална политика, здравеопазване и потребителски въпроси**“ – Съобщение на Европейския съюз, Брюксел,
- Национална програма** за реформи на Република България (2011 – 2015 г.)
- „Образователната система в България – проблеми и необходими реформи“, становище на Икономическия и социален съвет на Р България, януари 2009 г.
- План за действие** с мерките, заложен в Националната програма за реформи на Република България (2011 – 2015 г.).
- Препоръките** на Съвета на ЕС от 13 юли 2010 г. относно общи насоки за икономическите политики на държавите, членки и на Съюза, в рамките на стратегията „Европа 2020“ от 13 юли 2010 година (2010/410/ЕС).
- Сотирова, М** и авт. колектив. Пазарна оценка на публичните и частните инвестиции в човешки капитал, формиран в степените на висшето образование (сборник материали), ИК „Труд и право“, С., 2009 г.
- Национален статистически институт** – Данни за преброяването на населението, 2011 г.
- Eurostat Statistics for Education**
Lifelong guidance across Europe: reviewing policy progress and future prospects
CEDEROP Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2011.

Доц. д-р Румяна Танкова
отговорен редактор

**СЪВРЕМЕНОТО ОБРАЗОВАНИЕ:
СТРАТЕГИИ, НАПРАВЛЕНИЯ, ЦЕННОСТИ**

СБОРНИК НАУЧНИ ТРУДОВЕ

Българска, първо издание

Коректор: Жанет Желязкова
Предпечатна подготовка: Георги Ташков
Печат и подвързия: УИ „Паисий Хилендарски“

Пловдив, 2012
ISBN 978-954-423-827-8