



MULTIDISCIPLINARY JOURNAL OF SCIENCE, EDUCATION AND ART

ISSN 1313 – 5236

[HTTP://WWW.USB-BLAGOEVGRAD.SWU.BG](http://www.usb-blagoevgrad.swu.bg)

MULTIDISCIPLINARY JOURNAL OF SCIENCE, EDUCATION AND ART



2024

<http://www.usb-blagoevgrad.swu.bg>

UNION OF SCIENTISTS IN BULGARIA — BRANCH BLAGOEVGRAD



РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

South-West University “Neofit Rilski”- Blagoevgrad, Bulgaria

- ❖ Assoc. Prof. Krasimira Marulevska, PhD
- ❖ Prof. Nikolina Ognenska, PhD
- ❖ Prof. Ilija Giujdenov, PhD
- ❖ Prof. Raia Madgerova, PhD
- ❖ Prof. Vaska Stancheva – Popcostadinova, PhD
- ❖ Prof. Boris Manov, PhD
- ❖ Prof. Snejina Andonova, PhD
- ❖ Assoc. Prof. Emilia Patarchanova, PhD
- ❖ Assoc. Prof. Elena Stavrova, PhD
- ❖ Assoc. Prof. Valentin Vasilev, PhD
- ❖ Assoc. Prof. Atanas Chapkanov, PhD
- ❖ Assoc. Prof. Viara Kiyrova, PhD
- ❖ Assoc. Prof. Ivanka Georgieva, PhD
- ❖ Assoc. Prof. Tatiana Dzimbova, PhD
- ❖ Prof. Daniela Tuparova, PhD
- ❖ Assoc. Prof. Dimitrina Stefanova, PhD
- ❖ Assoc. Prof. Yuliana Kovachka, PhD
- ❖ Assoc. Prof. Blaga Djourova, PhD
- ❖ Assoc. Prof. Milena Levunlieva, PhD
- ❖ Professor Assistant Magdalena Lobutova, PhD
- ❖ Professor Assistant Radoslava Topalska, PhD

National Research University Higher School of Economics – Moscow, Russia

- ❖ Prof. D.s. Elena Nikolaevna Knyazeva

Kazakh Ablai Khan University of International Relations and World Language, Kazakhstan

- ❖ Prof. D.s Dina Muvtahovna Jussubalieva

Eurasian Technological University, Kazakhstan

- ❖ Prof. D.s Rimma Ramazanovna Massyrova

Institute of Social Sciences, Belgrade, Serbia

- ❖ Prof. Mirko Blagojevic, PhD

Coordinator Italian Minister of education of the national network of educational Istitutions, Italy

- ❖ Prof. Stefano Cobello, PhD

Bartın University, Education Faculty, Department of Educational Sciences, Turkey

- ❖ Prof. Çetin Semerci, PhD
- ❖ Prof. Nuriye Semerci, PhD

Yildiz Technical University, Turkey

- ❖ Assoc. Prof. Bünyamin Bavli, PhD



Cherepovets State University - Cherepovets, Russia

- ❖ Prof. D.s. Nataliia Vitalyevna Ivanova
- ❖ Prof. D.s. Elena Viktorovna Yakovleva

Goce Delcev University – Stip, Republic of North Macedonia

- ❖ Prof. Sonja Petrovska, PhD

University of Niš, Faculty of Arts of Niš, Niš, Serbia

- ❖ Prof. Danijela Ilić, PhD

Korkyt Ata Kyzylorda State University – Kazakhstan

- ❖ Assoc. Prof. Almakul Abdimomynova Shakirbekovna, PhD
- ❖ Assoc. Prof. Kuralai Djrauova Serikovna, PhD
- ❖ Assoc. Prof. Timur Ibraevich Kenshinbai, PhD

Aleksander Xhuvani University – Elbasan, Republic of Albania

- ❖ Assoc. Prof. Altin Idrizi, PhD
- ❖ Assoc. Prof. Lindita Durmishi, PhD

Софийски университет "Св. Климент Охридски"

- ❖ Проф. дпн Вяра Гюрова

Laboratory Professor of History's Didactics, Aristotle University of Thessaloniki, Greece

- ❖ Dr. Fotini Toloudi



Седма балканска научна конференция „Наука – образование – изкуство през 21-ви век“

На 24 и 25 октомври 2024 г. в Университетския център „Бачиново“ на Югозападен университет „Неофит Рилски“ се проведе Седмата балканска научна конференция „Наука – образование – изкуство през 21-ви век“, организирана от Съюза на учените в България – клон Благоевград. Научният форум беше посветен на 80-годишнината от създаването на Съюза на учените в България.

Партньори на научното събитие бяха Факултетът по педагогика, Факултетът „Обществено здраве, здравни грижи и спорт“, Факултетът по изкуствата, Регионалното управление на образованието – Благоевград, Регионалното управление на образованието – Кюстендил и Съюзът на ръководителите в системата на народната просвета – Благоевград.

Международният научен форум „Наука – образование – изкуство през 21-ви век“ предостави възможност на български и чуждестранни учени да представят резултати от своите изследвания.

Seventh Balkan Scientific Conference "Science – Education – Art in the 21st Century"

On October 24-25, 2024, the Seventh Balkan Scientific Conference, "Science – Education – Art in the 21st Century," was held at the Bachinovo University Center of the South-West University "Neofit Rilski." The event was organized by the Union of Scientists in Bulgaria – Blagoevgrad branch. This scientific forum was dedicated to the 80th anniversary of the founding of the Union of Scientists in Bulgaria.

Partners of the scientific event included the Faculty of Pedagogy, the Faculty of Public Health, Health Care, and Sport, the Faculty of Arts, the Regional Department of Education – Blagoevgrad, the Regional Department of Education – Kyustendil, and the Union of Leaders in the Public Education System – Blagoevgrad.

The international scientific forum "Science – Education – Art in the 21st Century" provided an opportunity for Bulgarian and international scientists to present the results of their research.

**СЪДЪРЖАНИЕ**

| | |
|---|------------|
| ОБРАЗОВАНИЕТО И (НЕ)УСТОЙЧИВОТО РАЗВИТИЕ НА ЧОВЕЧЕСТВОТО | 5 |
| <i>Вяра Гюрова</i> | |
| ДЕТСКИТЕ ЛИЧНИ РИТУАЛИ ИЛИ ОНТОГЕНЕЗА НА РОДОВОТО ДЕТСТВО | 22 |
| <i>Яна Рашева-Мерджанова</i> | |
| “PERSONAL STORIES” IN BULGARIAN HISTORY TEXTBOOKS: WAYS OF TEACHING | 33 |
| <i>Fotini Toloudi</i> | |
| САМОРЪКОВОДЕНО УЧЕНЕ ПРИ ВЪЗРАСТНИТЕ ВЪВ ВЕЧЕРНИ УЧИЛИЩА (РЕЗУЛТАТИ ОТ ЕМПИРИЧНО ИЗСЛЕДВАНЕ) | 44 |
| <i>Ваня Божилова</i> | |
| САМОСТОЯТЕЛНАТА РАБОТА ПО МАТЕМАТИКА КАТО СРЕДСТВО ЗА ОСЪЩЕСТВЯВАНЕ НА САМОСТОЯТЕЛНА УЧЕБНА ДЕЙНОСТ | 56 |
| <i>Янка Стоименова</i> | |
| HARNESSING THE PROMPT POWER IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING: A BASIC GUIDE FOR TEACHERS | 70 |
| <i>Dzhusubalieva D. M, Lukranov A. T.</i> | |
| ГЛУХИТЕ БЪЛГАРИ И ЕКСТЕРИОРНАТА ПИСМЕНА ЕЗИКОВА СРЕДА В БЪЛГАРИЯ: ЛОНГИТЮДНО ИЗСЛЕДВАНЕ (2004 г. – 2024 г.) | 84 |
| <i>Светослава Съева</i> | |
| МОРАЛНО-ЕТИЧНИТЕ ЦЕННОСТИ В КОНТЕКСТА НА ВЪЗПИТАНИЕТО НА СЪВРЕМЕННОТО ДЕТЕ | 125 |
| <i>Красимира Марулевска, Блага Джорова</i> | |
| EDUCATIONAL DIMENSIONS OF INFLUENCER PUBLICATIONS | |
| <i>Ekaterina Tomova</i> | |
| „БАБА И ВНУЧЕ“ – ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МЕЖДУ СЪВРЕМЕННОТО ДЕТЕ И ВЪЗРАСТНИТЕ МУ РОДИТЕЛИ | 159 |
| <i>Светослава Съева</i> | |
| РОЛЯТА НА НАЦИОНАЛНАТА НЕЗАВИСИМА ПРАВОЗАЩИТНА ИНСТИТУЦИЯ В ПРОЦЕСА НА ПРИОБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ (С ФОКУС ВЪРХУ ПРАВАТА НА ДЕЦАТА СЪС СОП) | 178 |
| <i>Ева Жечева</i> | |
| МЕТОДИ ЗА РАЗВИВАНЕ НА ТВОРЧЕСКОТО МИСЛЕНЕ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ИЗОБРАЗИТЕЛНО ИЗКУСТВО | 195 |
| <i>Мариета Савчева</i> | |
| СПЕЦИФИКА НА УРОЦИТЕ ПО ИЗВЪНКЛАСНО ЧЕТЕНЕ В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ | 201 |
| <i>Ива Стаменова</i> | |
| ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРАНО ОБУЧЕНИЕ В АРТПЕДАГОГИКАТА | 207 |
| <i>Мариета Савчева</i> | |
| ПРИЛОЖЕНИЕ НА МЕТОДА НА ПРОЕКТИТЕ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ФИЗИКА | 214 |
| <i>Милена Славкова</i> | |
| РАЗВИТИЕ НА КАЧЕСТВАТА НА УМА В ПРОЦЕСА НА УСВОЯВАНЕ НА ЗНАНИЯ ЗА ПРИРОДАТА | 223 |
| <i>Цветомира Иванова</i> | |
| ПРОУЧВАНЕ НА ОТНОШЕНИЕТО КЪМ ИЗПОЛЗВАНЕ НА ТЕРАПЕВТИЧНИЯ ПОТЕНЦИАЛ НА ЧЕТЕНЕТО ПРИ ДЕЦА ОТ ДЕТСКАТА ГРАДИНА | 228 |



| | |
|---|------------|
| (изследване сред родители на деца ДГ „Вечерница“ гр. Благоевград) <i>Събина Ефтимова, Десислава Иванова, Теодора Генова</i> | |
| THE GAME – A FACTOR FOR IMPROVING MATHEMATICAL COMPETENCES | 244 |
| <i>Veritsa Arsov</i> | |
| ФОРМИРАНЕ НА КОМБИНАТОРНИ УМЕНИЯ У 6-9-ГОДИШНИТЕ ДЕЦА ЧРЕЗ КОНСТРУКТИВНО-ХУДОЖЕСТВЕНИТЕ ДЕЙНОСТИ | 248 |
| <i>Димитър Баев</i> | |
| „ИЗКУСТВЕНИЯТ ИНТЕЛЕКТ В МОДЕРНОТО ОБРАЗОВАНИЕ: ИНСТРУМЕНТ ЗА ЕФЕКТИВНО УЧИЛИЩНО УПРАВЛЕНИЕ”. | 257 |
| <i>Калинка Гайтанинчева, Наджибе Ибраим</i> | |
| THE ROLE OF TEACHER TRAINERS IN ENHANCING INTEGRATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR NOVICE EDUCATORS | 266 |
| <i>Nitza Nachmon</i> | |
| DAILY INCLUSION CHALLENGES FOR HIGH-FUNCTIONING AUTISTIC STUDENTS IN GREECE | 276 |
| <i>Olga Kostopoulou</i> | |
| THE EVOLUTION AND PROSPECTS OF CHINA'S EDUCATION POVERTY ALLEVIATION POLICIES | 286 |
| <i>Wang Rui</i> | |
| РАЗВИТИЕ НА СОЦИАЛНО-ЕМОЦИОНАЛНИТЕ УМЕНИЯ У ДЕЦАТА В НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ ЧРЕЗ БЪЛГАРСКОТО НАРОДНО ТАНЦОВО ИЗКУСТВО | 296 |
| <i>Валентина Друнчилова</i> | |
| (PRO)ACTIVITY OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT OF KEY COMPETENCES IN 6-7-YEAR-OLD CHILDREN FOR COMMUNICATION IN NATIVE AND FOREIGN LANGUAGES | 309 |
| <i>Maria Bakaloudi</i> | |
| МОМИЧЕТАТА В СВЕТА НА ТЕХНОЛОГИИТЕ | 315 |
| <i>Радослава Топалска</i> | |
| КИНООБРАЗОВАНИЕТО КАТО ОСНОВА НА МЕДИЙНАТА ГРАМОТНОСТ | 326 |
| <i>Христо Бонев</i> | |
| КЛАВИРНИТЕ ОПУСИ НА ГРАФ ГЕЗА ЗИЧИ | 333 |
| СОНАТА ЗА ПИАНО В СОЛ МАЖОР ЗА ЛЯВА РЪКА | |
| <i>Борис Мирчев</i> | |
| ИДЕЯ И РЕАЛИЗАЦИЯ – ПУБЛИКАТА В ЗАРИТЕЛНАТА ЗАЛА | 338 |
| <i>Милена Анева</i> | |
| ИНТЕГРАТИВЕН ДИАЛОГ МЕЖДУ „DANSE MACABRE” И „ПРИСПИВНА ПЕСЕН” ОТ КАМЕРНО-ВОКАЛЕН ЦИКЪЛ „ПЕСНИ И ТАНЦИ НА СМЪРТТА” ОТ МОДЕСТ МУСОРГСКИ | 342 |
| <i>Елвира Матева</i> | |
| ОПТИМИЗИРАНЕ НА РАБОТАТА ВЪРХУ ПРОИЗНОШЕНИЕТО ПРИ ПОСТАВЯНЕ НА РЕПЕРТОАР НА АНГЛИЙСКИ ЕЗИК СЪС СТУДЕНТИ- ПЕВЦИ ОТ КИТАЙ | 349 |
| <i>Калина Дечева</i> | |
| ДЕТСКОТО УНИФОРМЕНО ОБЛЕКЛО В БЪЛГАРИЯ – ВЪЗНИКВАНЕ И РАЗВИТИЕ | 356 |
| <i>Росица Рангелова</i> | |
| МЕТОДИКА НА ОБУЧЕНИЕТО ПО „ИСТОРИЯ НА ТЕЛЕВИЗИЯТА“ | 364 |
| <i>Яна Джарова-Караколева</i> | |
| ПОНЯТИЕ ЗА ОБРАЗ | 370 |
| <i>Цвятко Стоилов</i> | |
| МЕТОДИ ЗА АНАЛИЗ НА СПОРТНИТЕ ТАНЦИ | 375 |



| | |
|--|------------|
| <i>Силвана Ханджийска</i> ИЗКУСТВЕН ИНТЕЛЕКТ В ПОМОЩ НА ИЗКУСТВОЗНАНИЕТО – СЛУЧАЯТ С КАРТИНАТА „SALVATOR MUNDI” ПРИПИСВАНА НА ЛЕОНАРДО ДА ВИНЧИ | 387 |
| <i>Смилян Тодоров</i> ЗНАЧЕНИЕ НА ПРАВОГОВОРА В РАБОТАТА НА КИНОАКТЬОРА | 405 |
| <i>Христина Ангелова</i> MODERN METHODS FOR INCREASING UNIVERSITY STUDENTS' INTEREST IN CREATIVITY IN PAINTING CLASSES BASED ON EXAMPLES OF WORKS BY INTERNATIONAL AND KAZAKHSTANI ARTISTS <i>KANALINA N., ALGARTOVA G.</i> | 414 |
| ТВОРЧЕСКИТЕ ИДЕИ НА МА СИЦОН (马思聪) В КОНТЕКСТА НА ЦИГУЛКОВОТО ИЗКУСТВО В КИТАЙ ПРЕЗ XX ВЕК <i>HU BO</i> | 427 |
| ПО ВЪПРОСА ЗА НЯКОИ ОСНОВОПОЛАГАЩИ ПРИНЦИПИ В УЧЕБНИТЕ ПРОГРАМИ ПО МУЗИКА В КИТАЙ <i>Lin Zhiwei</i> | 435 |
| THE APPLICATION OF TRADITIONAL CHINESE PATTERNS IN THE VISUAL IMAGE DESIGN OF ETHNIC BRANDS <i>Tong Qiang</i> | 445 |
| MARYN VARBANOV'S STYLISTIC EVOLUTION AND CONCEPTUAL ADVANCEMENTS: A CATALYST FOR CROSS-CULTURAL EXCHANGE IN TAPESTRY ART <i>Zhang Jin</i> | 453 |
| НЯКОИ ПО-ВАЖНИ АСПЕКТИ, ХАРАКТЕРИЗИРАЩИ ПРОЦЕСА НА РАЗПРОСТРАНЕНИЕ НА ИЗПЪЛНИТЕЛСКИЯ СТИЛ БЕЛКАНТО В КИТАЙСКОТО ВОКАЛНО ИЗКУСТВО <i>Zhang Chutian</i> | 471 |
| ПАРАЛЕЛИ МЕЖДУ ЮДЕЙСКАТА ПАСХА И ТАЙНАТА ВЕЧЕРЯ (ЛИТУРГИЧНИ ХИПОТЕЗИ И ИНТЕРПЕРТАЦИИ) <i>Иван Иванов (Кюмурджийски)</i> | 476 |
| ХИМНОГРАФСКИ ТЕКСТОВЕ В ЦЪРКОВНОСЛАВЯНСКИЯ ПРЕВОД НА ТИПИКА ОТ ЙЕРОМ. НЕОФИТ РИЛСКИ <i>Димитър Димитров</i> | 495 |
| МЯСТОТО НА ОБУЧЕНИЕТО ПО ЦЪРКОВНОСЛАВЯНСКИ ЕЗИК В РАМКИТЕ НА СРЕДНОТО И ВИШЕТО БОГОСЛОВСКО ОБРАЗОВАНИЕ В БЪЛГАРИЯ <i>Димитър Димитров</i> | 506 |
| ПРАВОСЛАВНАТА ЛИТУРГИЯ В ОБУЧЕНИЕТО ПО РЕЛИГИЯ В БЪЛГАРСКОТО УЧИЛИЩЕ <i>Данила Иванова</i> | 521 |
| БЕЛЕЖКИ ВЪРХУ СЪВРЕМЕННАТА БОГОСЛУЖЕБНА ПРАКТИКА НА БЩ В ЧЕТЕНЕТО НА ЛИТУРГИЙНИТЕ АПОСТОЛ И ЕВАНГЕЛИЕ¹ <i>Венелина Михайлова</i> | 531 |
| „СТОЙНОСТТА“ НА ИНСТИТУЦИОНАЛНИЯ САЙТ ЗА ЕФЕКТИВНА КОМУНИКАЦИЯ <i>Димитрина Стефанова, Йона Мавревска</i> | 542 |
| ДИОНИС И РАСТИТЕЛНИТЕ ЕЛЕМЕНТИ В НЕГОВИЯ ТИРС (ПО ДАННИ ОТ АРХЕОЛОГИЧЕСКИ НАХОДКИ ОТ ТРАКИЯ ОТ VI-I В.ПР.ХР.) | 550 |

¹ Посвещавам тази публикация на 100 годишнината от отпечатването на Българския синодален превод на Библията през 1925 г.



| | |
|---|------------|
| <i>Теодора Недялкова</i> | |
| ПР ПРОЕКЦИИ В ДЕЙНОСТТА НА НЕПРАВИТЕЛСТВЕНИ ОРГАНИЗАЦИИ | 564 |
| <i>Любомира Христова</i> | |
| СПЕЦИФИКА НА СОЦИАЛНАТА РАБОТА В МЕСТАТА ЗА ЛИШАВАНЕ ОТ СВОБОДА | 573 |
| <i>Пролет Николова</i> | |
| ДИГИТАЛНА ТРАНСФОРМАЦИЯ И ОВЛАСТЯВАНЕ: НОВИ ПОДХОДИ В СОЦИАЛНАТА РАБОТА ЧРЕЗ ТЕХНОЛОГИИ | 582 |
| <i>Йоанна Цветанова</i> | |
| РОЛЯТА НА ЛИДЕРА ЗА КАРИЕРНОТО РАЗВИТИЕ И МОТИВАЦИЯ НА ЛИЧНОСТТА | 589 |
| <i>Йордан Георгиев</i> | |
| ВЛИЯНИЕ НА ЛИДЕРСКИТЕ СТИЛОВЕ ВЪРХУ УСПЕХА НА ОРГАНИЗАЦИИТЕ | 595 |
| <i>Йордан Георгиев</i> | |
| СОЦИАЛНО-ИКОНОМИЧЕСКИ АНАЛИЗ НА ТЕНДЕНЦИИТЕ В РАЗВИТИЕТО НА ОБЩИНА ДУПНИЦА | 601 |
| <i>Емилия Патарчанова, Гургана Николова, Радослава Вълчинова</i> | |
| „СКРИТИ“ ТАКТИКИ НА СЪПРОТИВА НА МАРГИНАЛИЗИРАНИ ГРАДСКИ БЕДНИ: СЛУЧАЯ НА КВАРТАЛ „НАДЕЖДА“ В СЛИВЕН В БОРБАТА ЗА ДОСТЪП ДО ВОДА | 617 |
| <i>Росица Кратункова</i> | |
| КОНЦЕПЦИЯТА ЗА ИКОНОМИКАТА НА ПРЕЖИВЯВАНИЯТА В ТУРИСТИЧЕСКИТЕ АГЕНЦИИ | 624 |
| <i>Деница Ганева</i> | |
| ТРАНСГРАНИЧНОТО СЪТРУДНИЧЕСТВО МЕЖДУ БЪЛГАРИЯ И СЕВЕРНА МАКЕДОНИЯ | 634 |
| <i>Васил Пандурски</i> | |
| УЧАСТИЕТО НА СЛУЖИТЕЛИТЕ КАТО КЛЮЧОВ ФАКТОР ЗА УСПЕХА НА ОРГАНИЗАЦИЯТА | 647 |
| <i>Елефтерия Йоту</i> | |
| НОВИТЕ МАРКЕТИНГОВИ ВЪЗМОЖНОСТИ В ХОТЕЛИЕРСТВОТО | 655 |
| <i>Беатрис Владимирова</i> | |
| ФУНКЦИОНАЛНО ВЪЗСТАНОВЯВАНЕ НА ПОХОДКАТА ПРИ ПАЦИЕНТИ С АРТРОПЛАСТИКА НА КОЛЯННА СТАВА | 664 |
| <i>Данелина Вачева, Атанас Друмев</i> | |
| СЪЩНОСТ И ЗНАЧЕНИЕ НА ИЗОКИНЕТИЧНИТЕ ИЗМЕРВАНИЯ | 677 |
| <i>Миглена Цветкова-Габерска, Мария Ганева, Илия Канелов</i> | |
| ЕФЕКТ НА СОЦИАЛНИТЕ МЕДИИ ВЪРХУ ЖУРНАЛИСТИКАТА ПРЕЗ ПОСЛЕДНИТЕ ДЕСЕТИЛЕТИЯ | 685 |
| <i>Цветелина Йорданова</i> | |
| CLUSTER ANALYSIS TO IDENTIFY SIMILARITY BETWEEN COPYING STRATEGIES USING THE BEFO26 QUESTIONNAIRE | 695 |
| <i>Silviya Miteva, Stanislava Stoyanova, Maria Damyanova-Andreeva</i> | |
| ПРАКТИЧЕСКО ОБУЧЕНИЕ И СУПЕРВИЗИЯ В СОЦИАЛНАТА РАБОТА. ПОДХОДИ И ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА | 705 |
| <i>Йоанна Цветанова</i> | |
| УЧАСТИЕТО НА СЛУЖИТЕЛИТЕ КАТО КЛЮЧОВ ФАКТОР ЗА УСПЕХА НА ОРГАНИЗАЦИЯТА | 712 |
| <i>Елефтерия Йоту</i> | |



ОБРАЗОВАНИЕТО И (НЕ)УСТОЙЧИВОТО РАЗВИТИЕ НА ЧОВЕЧЕСТВОТО

Проф. дн Вяра Тодорова Гюрова

СУ „Св. Климент Охридски“

РЕЗЮМЕ

Статията разглежда основни въпроси, свързани с ролята на образованието за преодоляването на глобалните проблеми пред човечеството и постигане на устойчиво развитие през 21 век. Представена е накратко еволюцията на идеята на образованието устойчиво развитие въз основа на решения и документи, приети на важни международни форуми. Коментират се параметрите на визията и целите на този нов тип образование и политиката за неговото прилагане, очертана в Рамковата програма „Образование за устойчиво развитие, 2030“ и пътната карта към нея, приети през 2015 г. Представят се в съдържателен план трите области на ученето за устойчиво развитие и темите, свързани с изучаването, разбирането и осмислянето на 17-те цели на това развитие. Обобщават се възможностите на образованието за изграждане на култура на устойчивото развитие и приносът му към решаване на глобалните проблеми и постигане на устойчиво развитие на човечеството.

КЛЮЧОВИ ДУМИ: глобални проблеми, устойчиво развитие, образование за устойчиво развитие (ОУР).

EDUCATION AND (UN)SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Prof. Viara Todorodva Gyurova, ScD

Sofia University St. Kliment Ohridski

ABSTRACT

The article examines basic issues related to the role of education in overcoming the global problems facing humanity and achieving sustainable development in the 21st century. The evolution of the idea of education for sustainable development (ESD) based on decisions and documents adopted by important international forums is briefly presented. The parameters of the vision and goals of this new type education and the policy for its implementation outlined in the framework program “Education for sustainable development 2030” and its Roadmap, adopted in 2015, are commented on. The three areas



of learning for sustainable development and the topics related to studying, understanding and making sense of the 17 goals of this development are presented in a meaningful plan. The possibilities of education for building a culture of sustainable development and its contribution to solving global problems and achieving sustainable development of humanity are summarized.

KEYWORDS: global problems, sustainable development, education for sustainable development (ESD).

От възникването си като социално явление образованието е свързано с големи очаквания - да подпомогне решаването на сериозни социални проблеми. Колкото повече се развивали обществата, толкова по-големи ставали предизвикателствата пред тях и, съответно, толкова по-високи ставали очакванията от образованието. Освен специфично образователни, пред него се поставяли все по-отговорни цели.

Така достигаме до 21 век, когато на различни форуми, в това число на свързаните с образованието все по-сериозен обект на дискусии стават глобалните проблеми на човечеството, които вече почти четвърт век проявяват забележителна устойчивост, което прави *света неустойчив*. В търсене на решения от десетилетия правителствата и значимите международни организации (от типа на ООН и ЮНЕСКО) и техните форуми достигат до идеята, че образованието може да помогне за преодоляване или намаляване (доколкото е възможно) на тази неустойчивост на света и се обединяват около идеята „да създадат по-приобщаващи, отзивчиви, гъвкави образователни системи, които могат да посрещнат нуждите на децата, младежите и възрастните, включително затворници и бежанци“, Образованието се обявява за „двигател“ (мотор) на развитието (при това – на устойчивото развитие) или почти вълшебен „ключ“, който може да отключи нов тип мислене - да промени човешкото съзнание, и хората да стават не просто по-знаещи, по-можещи и по-добри, а по-отговорни за съдбата на планетата и човечеството. При това, през последните десетилетия постепенно назрява идеята за едно холистично образование, което има различни аспекти и елементи, които, приложени комплексно, биха могли да доведат до по-сериозни резултати, като оцеляването и развитие на планетата и човечеството.

Впрочем, ученето за оцеляване и развитие беше определено в края на 20 век като един от четирите основни стълба на образованието на 21 век, от специално създадена Международна комисия, ръководена от Жак Делор. (*Делор, Ж, 1996*). Това е вариант на прилагането на холистичен подход към образованието от гледна точка на полезните знания и умения (в по-широк план - компетенции, дори компетентности), които гражданите на 21 век трябва да придобиват в училище и извън него, за да бъдат адекватни на времето, в което ще живеят. Но комисията Делор



едва ли е могла да прогнозира изцяло проблемите, с които ще се сблъска човечеството през новия век, които ще направят света толкова неустойчив и ще изведат на преден план идеите и

Днес въпросът вече не е за ученето за оцеляване и развитие, а за *образованието за устойчиво развитие*, на което се разчита да реши или поне да подпомогне решаването на тежки екологични проблеми на планетата и човечеството (проблемите на околната среда – климатичните промени, застрашеното биоразнообразие, замърсяването на околната среда; изчерпването на някои от важните природни ресурси и пр.), както и сериозни икономически и социални проблеми, сред които на първо място бедността, глада и неравенствата от различен характер.

В съвременния ѝ вариант тази концепция „стъпва“ на предишни решения на важни международни форуми и на документи, посветени на околната среда, развитието/ устойчивото развитие, и образованието, сред които Целите на развитието на хилядолетието, Целите на образованието за всички (Дакарските цели) и Програмата (Дневният ред) на Обединените нации за устойчиво човешко, социално, икономическо, културно и на околната среда развитие. Идеята се развива повече от 70 години, като могат да се отбележат няколко повратни момента в „обогатяване на концепцията“ (*no: Education for Sustainable development: a Roadmap., 2022, с. 65-66*):

- 1972 г. Според Декларацията на Световната конференция на ООН за човешката околна образованието е *„изключително важно („критично“) средство за преодоляване на световните кризи на околната среда“*;

- 1992г. В Програмата 21(Agenda 21), приета на Конференцията за околната среда в Рио де Женејро се акцентира върху *изключителната роля на образованието, обучението и общественото съзнание, както за подобряване капацитета на хората (до повишаване на съзнанието им) да се справят с проблемите на околната среда, така и за постигане на устойчиво развитие*.

- 1996г. Появява се докладът на Международната комисия за образованието на 21 век, ръководена от Жак Делор, в който се анализират резултатите от образованието през 20 век и се определят четирите основни насоки („стълбовете“) за развитието на образованието през новото столетие: *„Да учим/Ученето, за да знаем“; „Да учим/Ученето, за да (можем) да правим“; „Да учим/Ученето, за да се разбираме и да живеем с другите“; „Да учим/Ученето за оцеляване и развитие“*.

- 2000г. В Ню Йорк се провежда Световния форум „Среща на хилядолетието“, който приема 8 „Цели на хилядолетието за развитие“, седмата е *„Осигуряване на устойчива околна среда“*, а осмата – *„Създаване на глобално партньорство за развитие“*.



• 2005-2014г. Периодът е обявен от Генералната асамблея на ООН за *Десетилетие на образованието за устойчиво развитие (ОУР)*, чиято основна цел е глобална промяна на образованието, чрез което хората да се научат да живеят и да работят устойчиво (*Education for Sustainable development, с. 65*). Международните форуми, проведени през този период разглеждат ОУР като „*мярка за опазване на живота*“, „*инвестиране в бъдещето*“, *жизнено важно средство за постигането на устойчиво развитие*“

• 2015г. Тя е *ключова за световното движение за устойчиво развитие*. Приети са *целите за устойчиво развитие* и *Програмата за глобална трансформация на света 2030*. (Програма 2030.) Важни за образованието за устойчиво развитие е цел 4 - за осигуряване качествено образование за всички), с нейните подцели: 4.7 - за необходимостта от образование за устойчиво развитие за всички учещи; 12.8 - за избор на начин на живот в хармония с природата и 13.3.- за ролята на образованието за климатични промени за повишаване на съзнанието). През м.май 2015г. В Инчон (Република Корея) се провежда Световен образователен форум, който приема „Декларацията от Инчон за Образованието до 2030 г.“ („Образование 2030“). Документът представя *новата визия* за развитието на образованието за следващите 15 години: „*да се трансформира животът чрез образованието, като се признае важната роля на образованието като основен мотор на развитието и за постигане целите на устойчивото развитие*“ (*Education 2030- Incheon Declaration and Framework for Action, 2015*). Конференцията утвърждава и Глобална програма за действие за ОУР (2015-2019), която се опира на постиженията на Десетилетието за ОУР (2005-2014) и целите на устойчивото развитие (ЦУР). Тя конкретизира и подрежда поредица от действия за реализиране на ОУР. А Парижкото споразумение за климата, прието на Конференцията за климата в Париж (същата година) си поставя амбициозната цел до 2100 г. *да се задържи глобалното затопляне в рамките на 2°C*. като за целта се разчита и на *подобряване на образованието за промяна на климата, обучението и общественото съзнание*,

• 2017г. Генералната асамблея на ООН приема Резолюция 72/222 за ролята на ОУР като съставен елемент на *4-та цел за устойчивото развитие - за качеството на образованието*, която се приема като основа за реализирането на всички други цели на устойчивото развитие. Същата година Конференция на ООН за океаните призовава да се обяви *Десетилетие на науката за океаните за устойчиво развитие (2021-2030)*, сред целите на което да бъдат *засилване на образованието, свързано с океаните, осигуряване на грамотност по океаните*, както и *формиране на култура за опазване, възстановяване и устойчиво използване на океана*.

• 2019г. На 40-та сесия на Генералната конференция на ЮНЕСКО е приета Рамкова програма за прилагане на ОУР след 2019 г. „*ОУР до 2030г. (2020-2030)*“. Същата година Генералната асамблея на ООН приема Резолюция 74/223, с която се насърчават правителствата



да засилят усилията си за *интегриране и институционализиране на ОУР в сектора на образованието и в други съответни сектори.*

• 2021г. Виртуалната Световна конференция на ЮНЕСКО за ОУР: „Да учим за нашата планета. Да действваме за устойчивост“, проведена в периода 17-19 май в Берлин (Германия), приема „Берлинска декларация за ОУР“, която очертава *политики за трансформиране на ученето и преосмисляне на образованието въз основа на ОУР.* Декларира се готовност да се приложи ОУР като основен компонент (център) на учебните планове и програми до 2025 г.

В световен план това е твърде амбициозна задача.

Към този списък от важни събития и документи следва да се добавят международните конференции по образованието на възрастните (CONFINTEA), особено шестата (2009 г., Белем, Бразилия) и седмата (2022 г., Маракеш, Република Мароко), чиито решения, отразени в техните рамкови програми за действие и пътната карта (от последната конференция) в голяма степен залягат в основата на политиката за трансформиране на света чрез образованието и на съвременните параметри на концепциите за устойчивото развитие и образованието за устойчиво развитие.

Част от идеите и намеренията за трансформиране на света в по-устойчив чрез образованието и на образованието, като образование за устойчиво развитие, звучат по-скоро като добри намерения, отколкото като реално изпълними цели. Едва ли основно чрез образование може да се постигне устойчиво развитие на този неустойчив във всяко отношение (икономика, природа и климат; образование; ценности и пр.) свят. Още през 2013 г. междинният доклад на Комисията по развитието на Европейския парламент (GRALE II), прогнозира, че изменението на климата, продоволствената несигурност, миграцията, безработицата, демографските промени, корупцията, ресурсните ограничения, неустойчивият растеж и финансовата и икономическата криза, както и нарушенията на правата на човека ще останат сред сложните и взаимосвързани предизвикателства пред човечеството и след 2015 г. (*Комисия по развитие на Европейския парламент... , 2013*). И това е факт. Днес, 10 години по-късно проблемите са все така остри и устойчиви, което доведе до нови срокове за решаването им – до 2019 г. , после до 2030 г., приети на нови форуми, с нови документи и решения, очертаващи на международно ниво параметрите на една съвременна

политика на образованието за устойчиво развитие.

Всички документи отдават приоритет на националните решения в изпълнението на тази иначе глобална политика. Тя следва да се конкретизира (в конкретни дейности и мерки) на регионално равнище (напр. за Европейския, Африканския е др. големи региони), национално и



локално равнище (за отделните страни и техните административни единици). Според програмата „Да преобразим света: Програма 2030г. за устойчиво развитие“ (2015), изходна база на тези национални политики следва да бъде *новото разбиране за посоката* – промяна на света чрез устойчивото развитие. Целта „устойчиво развитие на света“ се конкретизира във: „изкореняване на бедността във всичките ѝ форми и измерения, борба с неравенството във и между държавите, запазване на планетата, създаване на устойчив, приобщаващ и устойчив икономически растеж и насърчаване на социалното включване“ (*Transforming our world: The 2030 Agenda...*, 2015, с. 18). Тези предизвикателства са съдържанието на *17-те цели на устойчивото развитие*, обхващащи всички области на живота, с чието изпълнение се очаква да се постигне по-справедлив, устойчив свят. И тук сериозно се разчита на образованието, което също се трансформира в „Образование за устойчиво развитие“ (ОУР).

Декларацията, приета от Световен образователен форум в Инчон (2015), която е в основата на „Програма 2030“, представя нова визия за ролята на образованието. Тя „стъпва“ на визията на световното движение за *образование за всички* от 1990 г., провъзгласена на форума в Джомтиен, Тайланд и препотвърдена от Световния форум за образованието в Дакар през 2000г., че трябва да се осигури качествено базово образование за всички деца, младежи и възрастни. Тази визия заляга и в решенията на следващи международни форуми, проведени в периода 2000-2014г., сред които с изключителна важност са споразумението „Глобално образование за всички“, прието на международния форум в Мускат, Оман през 2014г., и Програмата на ООН за устойчиво развитие до 2030 г. (2015), с нейните 17 цели и 169 подцели Тази *нова визията за образованието* е, че то трябва до 2030 г. „да трансформира света“. Признава му се важната роля на „главен двигател на развитието“ и база „за постигането на другите цели на устойчивото развитие“ (*Education 2030. Incheon Declaration...*, 2015, т.5). То трябва да бъде в центъра на една Програма за устойчиво развитие, в основата на която (както и на образователните политики на 21 век) е подходът за „образование, базирано върху човешките права“, по-конкретно – върху *правото на образование за всички хора*, като основно човешко право.

Всъщност, след 1948 г. (когато ООН приема Всеобщата декларация за правата на човека), във всички международни документи и в повечето национални конституции образованието е записано именно като основно човешко право, което трябва да бъде достъпно и безплатно за всички хора. И тук се появява ограничението от национален тип – образование „трябва да бъде безплатно *поне* на ниво начално или основно“ и това зависи от образователната политика (и бюджета) на отделните страни.

Тогава кое е новото във визията и в политиката за образованието?



Новото е в приемането на една „холистична, амбициозна и вдъхновяваща“ програма за образованието („Програма за образованието за устойчиво развитие за периода 2020-2030 г.“), насочена към всички хора, без изключение („която не оставя никого“ извън образованието, т.е. дори най-уязвимите групи). (*Transforming our world: The 2030 Agenda...*, 2015; *Education 2030. Incheon Declaration...*, 2015). Имайки предвид тях във фокуса на вниманието, „всеобхватната цел“ на програмата е *до 2030г. да се постигне „справедливо и приобщаващо качествено образование и учене през целия живот за всички“* (пак там). Това е още един от новите моменти – съчетаването на две глобални тенденции – за гарантиране на *образование за всички* (при това без ограничения на образователните равнища) и за предоставяне на равни възможности за *ученето през целия живот* (като континиум на формално, неформално и информално, т.е. самостоятелно образование и учене). Именно ученето и образованието през целия живот за всички хора се разглежда като основен фактор за личностно и обществено развитие, за устойчивост във всички сфери на живота и за опазване на планетата.

През ноември 2015 г. е приета и *пътна карта* за прилагането на програмата и реализиране на образованието за устойчиво развитие. Документът съдържа:

- обосновка на необходимостта от рамковата програма „Образование за устойчиво развитие: Към постигане на целите за устойчиво развитие“ (накратко „ОУР 2030“);

- представяне на 5-те приоритетни области на действие;

- основни аспекти на прилагането на програмата на национално и регионално ниво;

приложения:

- самата рамкова програма за реализиране на ОУР за периода след 2019г.

Както и:

- извадки от резолюции на генералната асамблея на ЮНЕСКО, с които е утвърдена Програма 2030 за устойчиво развитие;

- бърз преглед на историята на ОУР.

В началото на пътната карта се изяснява потребността от спешни действия по отношение на устойчивото развитие. Те са наложителни по следните причини (*Education [...]: a Roadmap, с74*).

- поради „спешността на текущите климатични промени и кризите на устойчивостта на околната среда, продукт на човешкото поведение“;

- защото „тази промяна става много бърза, драматична, видима и трудно обратима с всеки изминал ден“;

- защото е очевидно, че „човечеството е пряко отговорно“ за настъпващите „безпрецедентни и драматични промени“;



- и защото за този „катастрофален сценарий“ са нужни бързи, също безпрецедентни промени във всички аспекти на обществения живот с по-дългосрочен и сериозен ефект, които да касаят не само природните но и социалните и икономически проблеми в тяхната комплексност, като неравенството, в която се преплитат причините за появата на тези проблеми с последствията от тях;

- защото „това, което сме учили досега, не ни подготвя за предзвикателството“ на съвременните глобални проблеми и защото човечеството не може да продължава така – „прозорецът на възможностите (за адекватни решения – В.Г.) бързо се затваря“

Какво е необходимо?

„Спешно“ е необходимо ново образование, което да подготви учащите се на всички възрасти за „битката“ на техния живот (изразът е на Генералния секретар на ООН), образование, което да ги научи да започнат да живеят различно“ (*Education [...]: a Roadmap, с74*). Това е *образованието за устойчиво развитие*, което „ще даде на учащите се знания, умения, ценности и отношения да вземат информирани решения и да предприемат отговорни действия по отношение целостта на околната среда, жизнеспособността на икономиката и справедливото общество“, в интерес на днешните и бъдещите поколения, като се зачитат културните различия (пак там, с. 8). Определя се целта на ОУР, „ключов фактор за постигането на всички цели на устойчивото развитие“ - да преобрази обществото, с акцент върху личностното и социалното трансформиране и технологическия прогрес (*Education [...]: a Roadmap, с.54*). Водеща роля в това трансформиране ще играе изпълнението на Цел 4 и нейните под-цели, което би трябвало да гарантира, че до 2030 ще бъдат изпълнени всички подцели (*Education 2030, 2024 г.*):

„4.1. всички момичета и момчета да завършват безплатно, справедливо и качествено начално и средно образование, с ефективни резултати от обучението;

4.2. всички момичета и момчета да имат достъп до качествено ранно детско развитие, грижи и предучилищно образование;

4.3 да бъде осигурен равен достъп на всички жени и мъже до достъпно и качествено техническо, професионално и висше (включително университетско) образование;;

4.4 да се увеличи значително броят на младежите и възрастните с подходящи умения за заемане на достойни работни места и за предприемачество;

4.5 да бъдат премахнати различията между половете в образованието и да бъде осигурен равен достъп до всички нива на образование и професионално обучение за уязвимите групи от населението (включително хора с увреждания, от коренно население и деца в уязвимо положение);



4.6. всички младежи и значителна част от възрастните (мъже и жени) да бъдат грамотни и да имат умения по смятане;

4.7. всички учещи да придобиват знанията и уменията, необходими за насърчаване на устойчивото развитие, включително и чрез образование за устойчиво развитие и устойчив начин на живот, да усвояват знания и умения по човешки права, относно равенството между половете, културата на мира и ненасилието, глобалното гражданство и културното многообразие и приноса на културата за устойчивото развитие.

Постигането на тези подцели би било възможно чрез *следните средства*:

4.a. Изграждане и надграждане до 2030 г. на различни образователни съоръжения (улеснения), за хората с увреждания; осигуряване на безопасна, ненасилствена, приобщаваща и ефективна учебна среда за всички.

4.b. Значително увеличаване до 2020г. в световен мащаб на броя на стипендиите за учащи се от развиващите се страни, по-специално от най-слабо развитите страни - за обучение в различните образователни степени, обучение по информационни и комуникационни технологии, за обучение по технически, инженерни и научни програми в развитите страни и в други развиващи се страни.

4.c. Значително нарастване до 2030 г. на броя на квалифицираните учители в развиващите се страни, особено в най-слабо развитите страни и малките островни развиващи се държави, включително чрез международно сътрудничество (за обучение на обучаващи – учители и преподаватели на възрастни).

Практическото реализиране на Програмата „Образование 2030“ предполага изучаването на *учебно съдържание по 3 области* (на учене за устойчивото развитие):

- *Когнитивната област* – разбиране предизвикателствата на устойчивостта и техните комплексни взаимовръзки с промените; изследване на разрушителните идеи и търсене (и предлагане) на алтернативни решения;

- *Област на социалното и емоционално учене* – определяне на основните ценности и нагласи за устойчивост, култивиране на емпатия и състрадание към другите хора и планетата и мотивиране за осъществяване на промяна;

- *Област на поведенческото учене* – предприемане на практически действия за устойчива промяна в личностната, социалната и политическата сфери.

Целта на изучаването на тези три области е да се постигне повишаване нивото на знанията, осъзнаване на проблемите и адекватно поведение (действие). Това е възможно чрез усвояването на знания и умения по конкретни теми от 17 направления (които покриват целите на устойчивото развитие): 1. Бедността; 2. Гладът; 3. Доброто здраве и благополучие; 4. Качественото образование; 5. Половото равенство; 6. Чистата вода и хигиената; 7.



Възобновяемата и чиста енергия; 8. Подходящата работа и икономическият растеж; 9. Промислеността, иновациите, инфраструктурата; 10. Намаляване на неравенствата. 11. Устойчивите градове и общности; 12. Отговорното консултиране и производството; 13. Действия за климата; 14. Животът във водата; 15. Животът на сушата; 16. Мирът, справедливостта, силните институции; 17. Партньорството за постигане на целите. (*Education [...]: a Roadmap, с.17*). За всяка една от темите (според целите) са определени конкретна цел (очакван резултат). Например, по Цел/Тема 1. „Бедността“ се очаква „да се насърчава формирането на житейски умения насочени към устойчив поминък и справяне с неравномерното разпределяне на богатството“ (пак там).

И тъй като Програмата „ОУР 2030“ е глобална (ориентирана към света), ЮНЕСКО разработва глобален механизъм за сътрудничество, насочен към колективни действия и съвместна отчетност за изпълнение на амбициозната цел за трансформиране на света по посока на трайното устойчиво развитие чрез насърчаването на съответни образователни интервенции. Трансформиращите действия са по посока на разрушаване на статуквото и повишаване на гражданската активност на хората за промяна, в резултат на което ще се постигнат структурни промени – ще се изграждат алтернативи на консуматорското общество, на крайната бедност, на несправедливостта и уязвимостта, жертви на които днес са много хора на планетата.

Големи надежди се възлагат на технологиите, чрез които да се решат някои „стари проблеми“ и светът да върви напред. И това, според мен, е поредната илюзия, че те могат и ще решат всички или повечето проблеми на устойчивостта. Защото е възможно самите технологии да провокират нови рискове и предизвикателства. И тук от значение ще са уменията за критическо мислене и отстояване ценностите на устойчивото развитие.

Срокът, за изпълнение на Програмата „ОУР 2030“ не е голям. Затова в пътната карта са разписани дейности за мониторинг на изпълнението за този 10-годишния период, между които създаването на регионални мрежи, изработването на 5 обзора на постигнатото, консултативни срещи, междинен доклад през 2025 г. и финален – през 2030 г.

Както става ясно, програмата е изключително амбициозна. Поради което провокира съмнения относно нейното изпълнение в рамките на крайния срок – до 2030 г. Крайният резултат от образованието за устойчиво развитие всъщност би трябвало да бъде изграждането на една *култура на устойчивото развитие* – процес дълъг и комплексен: от конкретното знание (информирание и разбиране), през развиване на умения и навици за природосъобразен начин на живот (в центъра на който е не толкова личното здраве, колкото грижата на природата и планетата), осъзнаване на последиците от „погрешни“ дейности и действия и демонстриране на ежедневен поведенчески модел в защита и опазване на природата, реализиране и защита на човешките



права във всичките им разновидности – граждански, икономически, политически, социални и културни (при това, ако вземем за модел пирамидата на човешките потребности на А. Маслоу, не „на физиологично ниво“, а на всички нива – до най-високите нива на изява, оценяване, развитие и саморазвитие). Такъв тип култура би повлияла върху личностното поведение, ръководено от едно по-висок тип съзнание, което разбира смисъла на отстояване на граждански позиции, като защита на околната среда и на справедливостта по отношение на преодоляване на бедността, неграмотността, нормалните условия за живот, както и необходимостта от успешно противопоставяне на различните форми на агресия – от насочените към личността унижения на по-слабите, до терористическите акции и военните конфликти, застрашаващи свещеното висше правото на живот на хората (на всеки човек – какъвто и да е, откъдето и да е) и суверинитета на отделните страни.

Образованието може само това – да повлияе на един етап мисленето и съзнанието на учещите, които са предпоставки за поведение в контекста на справедливостта и устойчивото развитие – в по-близкото и по-далечното бъдеще. И за да бъде успешен този процес са необходими адекватно подготвени учители и обучаващи възрастни учащи с ясна визия за същността и елементите на такава култура и с компетенции (по отношение на учебното съдържание и методиката), за да бъдат успешни техните усилия. Изисква се самите те да притежават една холистична по спецификата си култура, за да приложат на практика очаквания холистичен подход към обучението на децата, младежите и възрастните, фокусирано върху устойчивото развитие в духа на документите, приети на международните форуми след 2014 г.

Но моята крайна прогноза не е така оптимистична. Мисля, че въпреки всички образователни усилия, те – глобалните проблеми на планетата и човечеството - ще си останат и след 2030 г. Защото, както и да се променя съзнанието чрез образованието, не хората, които променяме са тези, които създават проблемите или в чиито ръце са решенията. Не е тайна, че причините за тяхното нерешаване са комплексни, свързани с определени (предимно икономически) интереси, които никак не са хуманни и про-социално ориентирани. И е твърде утопично да се вярва, че могат да бъдат решени предимно чрез средствата на образованието. Например, още от втората половина на 20 век прогресивни педагози говореха за „педагогика на мира“ и за култура на мира. Тя е актуална и днес за оцеляване на планетата и хората, предвид все по-съвременните оръжия за масово унищожение, които злият човешки гений сътворява. И въпреки хуманните декларации от различни международни форуми, изобилстващи от „хуманно ориентирани“ решения, принципи, приоритети и задачи, мирът в света продължава да е една от все по-неустойчивите сфери на развитието, а терористическите акции станаха едва ли не част от нашето (на хората от различни страни) ежедневие.



Така изглеждат и призивите за създаване на култура за климата, за океаните и др.под. Докато господстват икономически интереси, които явно не отчитат риска за хората, за планетата и всички живи същества, в това число и за човечеството от замърсяването на природата (на водата, почвата, въздуха) и от безумната свръхексплоатация на природните ресурси, статистиката ще става още по-тревожна, призивите за промяна – още по-пламенни, илюзиите – може би по-големи. Но резултатите ще са минимални или далече по-очакваните. Както досега. Затова смятам, че образованието може много неща, но то не е магическата пръчка на феята-вълшебница – *само то не може да реши всички проблеми. И е наивно да му се възлагат такива очаквания.*

Какво е (по-)възможно? Да се търсят начини да се принудят политиците и олигарсите да надскочат егото си и да видят пропастта, към която колективно сме тръгнали. И да поискат да направят промени в поведението си. Стига да не бъде вече късно.

Вероятно тук глобалното гражданско общество може да помогне - не (само) чрез „глобални действия“, а чрез всяка инициатива, независимо колко малка е тя и за какво се отнася. По логиката на онази умна мисъл: „По добре да запалим свещичка, вместо да проклинаме тъмнината“.

2030 г. не е далече. Предстои междинен доклад (през 2025 г.) и финален, които ще покажат доколко реалистични са целите, планираните дейности и очакваните резултати от прилагането на Програмата за устойчиво развитие и стратегията за Образованието за устойчиво развитие. Дотогава се изискват максимално концентриране, добра организация и уеднаквяване на посоките, усилията и енергията на всички равнища за да се постигнат възможно най-добрите резултати – в сферата на образованието (по отношение на изграждането на култура за устойчиво развитие) и по посока на реалността – възможно най-добро справяне с глобалните проблеми и изграждане на един значително по-устойчив свят.

Използвана литература:

Да преобразим света: Програма до 2030 г. за устойчиво развитие (2015) - [https://www.moew.government.bg/static/media/ups/tiny/filebase/Nature/Biodiversity \[...\] pdf](https://www.moew.government.bg/static/media/ups/tiny/filebase/Nature/Biodiversity [...] pdf) [viewed 10 септември 2024]

Делор, Ж. (1997). Образованието скрито съкровище. Прев. на бълг. С., СЕПА-ИНФОРМА ООД. Комисия по развитие на Европейския парламент. Доклад относно изпълнението на Целите на хилядолетието за развитие и определяне рамката за развитие след 2015 г. (2012\\82289 – INI) (2013) – <https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef...> -[viewed 20.10 2015]

Права на човека. (1993). Международноправни актове. С., Унив. издат. „Св. Климент Охридски“.



- CONFINTEA VI, 2010. Harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future . Belém Framework for action. – [http://www.unesco.org/fileadmin/\[...\]Framework.Final.pdf](http://www.unesco.org/fileadmin/[...]Framework.Final.pdf) -[viewed: 12.08.2010]
- CONFINTEA VII.(2022). Marrakech Framework for Action: Harnessing the transformational power of adult learning and education. - <https://www.right-to-education.org/resource/confintea-vii-marrakech-framework-action-harnessing-transformational-power-adult-learning->[viewed: 10 септември 2024].
- Education 2030 (2024)- <https://www.right-to-education.org/issue-page/education-2030->[viewed: 6 септември 2024].
- Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action-(2015)- https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachment/Incheon%20declaration_framework%20for%20action_Education%202030_EN.pdf -[viewed: 7 септември 2024].
- Education for Sustainable development: a Roadmap (2015). App. E. History of ESD at a glance UNESCO 2020 - <https://ocm.icrom.org/documents/education-sustainable-development-roadmap-esd-2030-roadmap> - [viewed: 8.09.2024]
- 2014 GEM Final Statement: The Muscat Agreement, 2014, UNESCO - <https://unesdoc.unesco.org/ark> [viewed: 8.09.2024]
- Transforming our world: The 2030 Agenda for sustainable development. A/Res/70/1(2015). UN - <https://sdgs.un.org/2030agenda-> [viewed: 8.09.2024]



ДЕТСКИТЕ ЛИЧНИ РИТУАЛИ ИЛИ ОНТОГЕНЕЗА НА РОДОВОТО ДЕТСТВО

Проф. дн Яна Рашева-Мерджанова

merdjanova@fp.uni-sofia.bg

РЕЗЮМЕ

Текстът представя един възглед за ценностната природа на родовите ритуали, за нейното социално унаследяване и естественото ѝ проявление в детските ритуали като ценностно отношение към живота. Обосновава се педагогическата съзнателна подкрепа на детското ритуализиране, като ключово за развитието на индивидуалната ценностна система и за съхраняване на универсалните ценности на родово социално равнище. Споделя се личният професионален опит за естествено ритуализиране на съвместния живот и в образованието, като се представя апробиран ресурс (интеркултурно методическо пособие) за ценностно продуктово ритуализиране – Тематичен Коледен Късметен Календар. Животът като един ритуален жест „ВДЪХ-ИЗДЪХ“.

КЛЮЧОВИ ДУМИ: ценности – родови ритуали – социално унаследяване – детско естествено ритуализиране – педагогическа подкрепа – интеркултурно методическо пособие

ABSTRACT

Children's personal rituals, or the phylogenesis of ancestral childhood, Yana Rasheva-Merdjanova The article explores the value-based nature of ancestral and family rituals, its social inheritance and its natural manifestation in children's rituals as a value-centered attitude to life. The conscious and deliberate pedagogical support of children's ritualization of life is presented as key to the development of one's personal value system and to the preservation of universal values on an ancestral social level. The personal professional experience for natural ritualization of joint life and coexistence in the field of education is also explored, presenting a proven resource (intercultural methodical tool) for value-centered product ritualization – Thematic Christmas Fortune Calendar.

KEYWORDS: values – ancestral rituals – social inheritance – children's ritualization of natural life – pedagogical axiological support – intercultural methodical tool



Въведение

За да осигурия бързо и радостно приемане и спестя под-разбиращи се, но утежняващи научни аргументации, ще се позова на Естествения, Безспорен и Неоспорим Авторитет, на един от „Всепризнатите“ – на Писателя на Рода – на една от Книгите на Рода – на Приказната приказка на Рода – на „Малкия принц“.

Която, всъщност, ни обяснява и учи на ритуализиране на всяка истинска връзка, защото същността ѝ е универсална ценност – Любовта, Грижата, Раздялата (другата страна на Любовта), Самотата (другата страна на Заедността-Споделеността), Смелостта, Правото на избор, Приятелството, Вътрешната стойност на нещата, Безкористността. Нали за всяка от тези ценности се появяват веднага примерите от книгата? И така:

Първо

Ритуалите – родово детство за съхраняване на ценностите

Възпитанието и формирането на **културна и цивилизационна ценностна идентичност е първа и основна задача** на съвременното образование. Но макар терминът да е от втората половина на 20-ти век, историята на човешките ценности е историята на човешкия род – от момента, в който той се заема нарочно с оцеляването си – отсява важните за племето неща, ценните неща, любимите неща, и ги подсигурава с всички сили и ресурси.

Ритуалите датират от племенната епоха и са утвърден механизъм за споделяне, приемане, въвеждане, гарантиране на значимостите – ценностите. Затова смело и истинно можем да твърдим, че ритуализирането е живее на детството на Рода ни, през епохата на детството си човешкото племе спонтанно и постепенно съзнателно прави ритуали за всяко важно нещо и всички участват в това. Ритуализирането е една от първите съзнателни организирани колективни дейности на Рода ни – изразява колективното родово единно ценностно отношение към силите около и в човека – природните стихии, животни, растения, богове – всичко значимо за нас. Кое е значимото за рода и индивида? От което зависи оцеляването, съхраняването, нарастването, развитието, добруването. Ритуалът е дейност, която съхранява, поддържа, гарантира ценностното отношение на всички към най-важните неща в живота на групата. В онези начални епохи няма разлика между общи и индивидуални ценности – този „лукс“ човечеството може да си го позволи в модерната епоха. Затова и *съгласуването между едните и другите е проблем на съвременните общества*. За мост на „сдобряване“ между тях днес се опитваме отново да използваме универсалните всечовешки ценности. Защо? Като изначални, неоспорими, родово споделяни, доказали ролята си в развитието еволюцията на Рода. Проявленията и вариациите на проявленията на ценностно отношение към универсалното, обаче, днес са много – и различни на Родово, на Социално, на Общностно, на Групово, Персонално равнища. *Хармонизирането на ПОВЕДЕНЧЕСКО равнище е проблематизирано сериозно.*



Но ето как нашето родово начало ни среща със Спонтанна Способност – дарба на Човека да оценностява – да цени Живота. На Човека-Дете-Род в контекста на филогенеза.

Тук следва да подчертаем няколко основни същностни отлики на ценностите от потребностите, интересите, целите, мотивите:

1. Веднъж установени, *ценностите не зависят от степента си на удовлетворение* както интересите, потребностите, мотивите, които се сменят с други след задоволяването и реализирането им (нека си припомним Маслоу и неговата йерархия на потребностите). Ценностите, дори и защитени, продължават да са актуални за личността. Те представляват не ситуационни, а *жизнени приоритети* и затова са валидни за целия или за по-голямата част от живота на човека.

2. Смятам, че има достатъчно основания да разграничаваме (*освен двойката субективни значимости/обективни социални норми*) *други три модуса/тип функционалност на ценностите*, обособили се в научната история на тяхното изследване:

А. Онтологичен модус – същности обекти/феномени – семейство, майка, родина, деца, родов герб / професия, труд, фирмата, колегиалната общност и т.н.

Б. Атрибутивен модус – характеристики на същностите – разбиращ, верен, нежен, справедлив, креативен, безкористен, милостив, честен, любящ и т.н.

В. Релационен модус – отношения между същностите – семейственост, любов, справедливост, свобода, равенство, свобода на словото...

В развитието на ценностите се установява Парадокса на Ла Пиер – противоречието между декларираните нагласи и реализирано поведение.

Универсалните ценности представляват глобални жизнени приоритети за РОДА, оттам и за индивида. Ценностите не се употребяват от човека, нито от Рода, те преди всичко се съхраняват и с това му помагат да се чувства Човек, т.е. реализиран самият той като ценен за социалния живот. Механизми за съхраняване и развитие на ценностите са традициите, обективирани чрез ритуалите – и на родово, и на персонално равнище.

Второ

Превръщане на ритуалите в социално ДНК за оценностяване

Постепенно милионите години еволюционно развитие натрупват безкрайни вариации – и елегантни, и етични, и хуманни, и гротескни, и ужасяващи, и гнусни, и частични, и повсеместни, **НО** всички те – вдъхновявани и възможни чрез ценностно отношение, придружавано с все по-разнообразни вариации и на ритуали. Ценностите са различни, ритуалите различни, но принципът е неизменен – значимото и важното се обозначава, приема или налага, символизира и разпространява, за да тържествува и се гарантира поддържането му, а с това –



живота, добруването и просперитета на цялото и/или индивида. С една дума – оценностяването (осмислянето на върховно безусловно важното скъпото) като вътрешна страна, а ритуализирането като видима външна страна на процеса на развитие на рода, Е ПРИНЦИПЪТ, който действа неотклонно и той се превръща в един вит сгъстен общоприет, неопровержим социален родов опит, който се предава от поколение на поколение като „социално ДНК“ – същото като човешката усмивка. Не коментираме съдържанието на ценностите (то се променя през епохите), отбелязваме неизменността на принципа на оценностяване в еволюционното развитие на Рода.

Невероятно изумително красиво постижение на човешката природа, изразено от Блез Паскал – „Човекът е мислеща тръстика“. Нека чуем още веднъж в сърцето си обяснението: „Човек е само тръстика, най-крехкото нещо в природата, но той е мислеща тръстика... Величието на човека се корени **в съзнанието** за неговото нищожество. Дървото не съзнава нищожеството си. Следователно човек е нищожен, щом съзнава нищожеството си, но същевременно **е велик** именно защото го съзнава.“

И разбира се, реалистичността и критиката спрямо съдържанието на ценностите: „Загрижеността на човека към дребните неща и равнодушието му към най-важните е безспорно странно извращение на човешката природа.“

Блез Паскал. *Мисли*

Трето

Детското естествено ритуализиране – проявление на социалното ДНК за оценностяване

Защо могат да оценностяват децата? Защото ВЯРВАТ – в универсалните човешки ценности. Не са разочаровани, не се колебаят – дошли са при нас с тази убеденост, предадена им чрез социалното унаследяване на милионния еволюционен опит на рода. Вярват в:

- Любовта
- Свободата
- Родителя
- Детето
- Щастието
- Живота
- Справедливостта
- Своето-Личната Собственост

Вярват в Естественото Право!!!! – затова и само затова „посягат“ на „чуждата вещ/играчка“ – ако успеят да си я вземат, макар и за малко, защо да не си поиграят?



Действат принципите на естеството – на естественото право. Полагаме сериозни усилия в онтогенеза да отучим детето от естественото право, за да можем да започнем да го учим на съвременното върховенство на Закона – човешкия, местния, конюнктурния, винаги с „изключения“ и компромиси, и с актуализации, с недостатъчност и роящи се прецеденти.

В такъв период от нашето родово развитие към „днешна дата“ се концентрирам върху детското поведение. Не е трудно да забележим, че то е низ от ритуали – естествени, спонтанни, адекватни, ненатрапливи. **Та това е повече от естествено – онтогенеза да проявява филогенеза!** Нали сте „изтърпявали“ и вие невероятните „причудливи“ ритуали на мъниците около нас:

- На заспиване: по определен начин с определената играчка, поза, думи, човек, одеяло, осветление...
- На обуване, събличане – обличане: последователност, сгъване на свалените дрехи, последователност на крака, ...
- Ядене: прибори, време, съдове, как да е нарязана салатата, от коя страна чашата с вода, столче...
- Играене: кога, какво, с кого...
- Четене: кои книги по кое време, поза, кой да чете, глас, осветление, хапване или друго нещо...
- Миене: точно как търкаме със сапуна, по колко паста на четката за зъби, каква да е водата, колко силна...

Оооо, не, не са капризи (Малкият принц разбира с помощта на Лисичката Своята Роза), не са суеверия (далеч са още от това), не са и просто навици (тези детайли не са механични, а са съзнателни и стриктно, и с наслаждение/тържествено без бързана спазвани).

Всичко това е проява на естественото отношение на оценностяване – придаване на смисъл (без мислене – абсолютно просветлени) на родовите естествени значимости-ценности. Случва се родовото социално закодиране и социално унаследяване като социално ДНК. Децата идват с този дар – **надарени са да оценностяват.**

Мисля, възприемам, отнасям се към детето като към естествен пазител, преносител на родовите ценности – показва ни ги, отстоява ги, защитава ги, съхранява ги – доколкото може.

Четвърто

Деформация и потискане на детските ритуали

ЗАЩОТО – в неразбирането си на горното, ние ограничаваме, negliжираме детските ритуали. Потискаме ги. ЗАЩОТО са „изнервящи ни, дразнещи, неприемливи, бебешки, вредни, срамни, невротични, аутистични...“ и т.н. Какво се случва с децата ни – наистина стават „аутистични“, затворени, срамежливи, страхливи, агресивни, асоциални... Откъсваме ги от



Естеството и те реагират с пасивни (от затваряне до разболяване) или активни (от капризи до тайно причисляване и търсене на съответна среда, но вече много рискова) съпротивителни техники – доколкото и докогато могат.

След този процес на „очистване“ – започваме „на чисто“ и много трудно да ги учим на универсални ценности, национални, социални, лични – след отчуждението е много трудно. Съгласуването е трудно, хармонията е изгубена.

Тази деформация се е случила и се случва непрестанно (от нас) на общосоциално равнище. Когато влезем в парадокса на ЛА ПИЕР на противоречие между деклариран и фактически ценности. А нашето съвременно общество функционира чрез, в този парадокс – нашето общество Е този парадокс. Последните векове въз-родиха идеологемите, манипулациите, расизма, войните, корупцията – на ново, преднамерено и абсолютно съзнателно равнище, и което е още по-трагично – като че ли са общоприемливи – СЪГЛАСИХМЕ СЕ С ТЯХ, като с неизбежни, непреодолими и заради това – и „нормални“ в глобалната епоха!?

Пето

Пътят – Разбиране и съзнателна подкрепа на детските ритуали

Чрез Съ-творяване заедно на ритуали. С-поделяне и прозрачност на ценности и мотиви между различните им проявления в групата, общността, нацията, колектива, вътре в личността и душата. Къде по-естествено може да се случва това раз-говаряне от нарочната формираща среда – педагогическата – семейство, училище, център, школа, читалище. За това днешното общество така настоява за диалог и реално партньорство между всички тях за личностно ориентирано образование, но в граждански и универсален регистър, а с резултати на универсално равнище. Търсим механизми – формални и неформални, законови и методически, за действие. Защото сме в критично състояние на безверие, симулиране, неавтентичност.

Затова предлагам моят опит, като покана–предложение за партньорство, като един верифициран и фалсифициран пример за съ-творяване на ритуали с децата (ми) – всичките като Едного.

Шесто

Един пример

Инструментът е Родов Календар – Цикличен, Късметен, Тематичен, Ритуален (4):

Първо, защо „родов календар“? – **времеви ценностен аспект** на модела – всяка генеалогична перспектива търси *пространствено* обхващане на ключови взаимозависимости с насоченост и организираност *във времето*. А човешките календари са изначалният, постоянен, макар и различен в различните култури, механизъм за с-родяване на общността и организирането ѝ във времето. **ВРЕМЕТО НА РИТУАЛА.**



Второ, защо „цикличен“ – темите, възплътените ценности, ритъмът на календара се синхронизират в и чрез естествените времеви периоди – сезонни, годишни, многогодишни цикли, синхронизирани между българската и другите културни традиции. **ПОВТОРЯЕМОСТТА НА РИТУАЛА.**

Трето, защо „късметен“? – **пространствен аспект на модела** – защото в „късмета“ Календарът оформя и завещава в конкретен есенциален продукт океана от човешки типови култури. *Човешкото културно пространство-космос* се оразмерява, подрежда и само затова – и побира в коледния късметен календар. Канализираме го да тече „ред по ред“, година след година, цикъл след цикъл. „Късметът“ има и друга **персонална функция** – да провокира трудния разговор на всеки с неговата съдба. Можем ли да „пеговаряме“ с Късмета си? Само за нас ли да го пазим, или ще го умножим, ако го разделим – както парчетата от баницата? Вероятно сред близките, в доверителна среда, ще бъде по-лесно да се отговаря, защото човек може да се почувства като представител на всички с подобен късмет и да се синергетизира с тях. В условията на съвременното образование и на съвременната семейна среда това е много важно.

Четвърто, календарът е **тематичен**, но започваме с **Коледа** заради **ценностния и народностния фолклорен аспект на идеята**. Без приемствеността и предаването на културата между поколенията, човешкото пространство-време не би могло да трае, т.е. не бихме могли да бъдем като вид.

Но освен на Коледа, той може да се използва в различни ситуации и по различни поводи, които тематично съответстват определената година – например Великден може да се отбележи с късметена питка „Скрижали, Златни правила, Аркани“; Пролетта да се отбележи с „Природна градина“; празник на изкуствата с „Танци“ или денят на културата с „Басни и приказки“ и т.н.

Пето, защо „ритуален“? – технологичен материализиращ аспект на календара. Ценностите се обозначават като наше специално съхраняващо, уважително отношение към тях чрез определени церемонии. По този начин културната и цивилизационна традиция е намерила универсален за всички култури и общества механизъм: чрез символите, ритуалите и церемониите ценностите, като нещо енигматично и вътрешно, необяснимо и „мета“, да бъдат уловени, изявени, материализирани и предадени на следващите поколения. Разнообразието е огромно, но принципът е единсъщностен.

Шесто, защо „метакултурен инструмент/механизъм“? – **практически приложен аспект** – заради (не)тайното желание на автора моделът на Тематичния Родов Календар да бъде приет и вариативно използван в разнообразната образователна среда.

Прототипът на Инструмента – Коледният късметен календар, се „роди“ постепенно и при продължителна „бременност“ (много повече от 9 месеца) в двадесетилетната история на



лични отношения с децата ми и тяхната приятелска общност в търсене на интегриран, лесен, достъпен, но богат и ефективен начин да си говорим, да споделяме, да живеем заедно живота (си) в разнообразието и богатството му. Така след дълги години спазването на Календара се превърна в разширяваща се **традиция**, моментът на теглене на коледните културни късмети се превърна в **ритуал**, а родовата културна принадлежност и доверителната лична връзка – в **ценност**. Споделям го с всички вече като **оценностен (вътрешен аспект) и ритуализиран (реализационен аспект) опит**. **Безспорната окултуряваща оценностяваща мощ на ритуалите идва от:**

- дълголетие им, защото са съхранявани и предавани през всички отделни животи и през поколенията;
- авторитета на архетипажите и артефактите, които ги населяват;
- представителния разпознаваем стил на реализация;
- креацията и импровизацията, които позволяват.

Но тези характеристики изискват обществени и личностни качества, които превръщат ритуализирането за оценностяване в трудно ниво на съвременното обучение/живот: постоянство, приемственост, преданост, оригиналност, автентичност.

В обобщение, времево и пространствено конкретният Коледен късметен календар се разкрива като **интердисциплинен метамеханизъм за реализиране на универсалната културно-образователна концепция: образованието има възможност да функционира като действителен оценностяващ механизъм за цивилизационно/културно развитие“** на равнището на ритуализиране на дейности и на символизиране на техните продукти, защото така им се придава значим смисъл, който учещите си могат да транслират в живота – и личен, и на обществото.

Методическа обработка

Философска основа на предлагания опит е синергетическата философско-образователна парадигма, която включва всички участници в процеса на обучение като равноценности автономни и взаимноследящи се системи, взаимно и само-регулиращи се чрез отвореност, непрекъснат обмен на информация и дисипативни естествени (спонтанни и рефлексивни) процеси на синхронизация – синергетизация (Рашева-Мерджанова, Я., 2017: 41–60).

Принципи на методическа обработка: синергетичност–съответност; аксиологичност–ценностност; продуктивност в два аспекта: дейностен–ритуализиране и резултативен – като артефакти, създадени от самите млади хора.

Методически указания за употреба и усъвършенстване на календара

Съдържателни



КТКК (коледният тематичен късметен календар) може да се използва **широко** – по всички учебни предмети във всички степени на формалното образование и във всички форми на образованието, включително и за самообразование, включително и в семейна неформална среда – там, където решаваме да създаваме и да предаваме култура в широк и в тесен смисъл.

Вариации: каквито и съдържателни вариации да направите, важно е да се стремите да съхраните **принципа на „интер...“ – на представителство на различните области на човешкия познавателен и културен опит.**

Организационни и технически

В училищна среда през месец *ноември* учениците могат да си изтеглят „коледните късмети“ – по двама в екип и да подготвят своите проекти върху тях – с надеждна и нова информация, със символизиране и изработване на модели, макети, с демонстрации, с предизвикателства и закачки, с примери, с лични оценки, с отговор на въпроса „Какво ми носи този късмет – предизвиква ли ме с нещо, искам ли да го променя, съответства ли ми, как се вписва в следващата ми година, в жизнения ми проект?“ В предколедните дни може да се организира **открито занятие** „Празничен обред“ (или „Добре дошли“ или „Коледни късмети“...) на представяне на коледните късмети – могат да се реализират бинарни занятия, смесени кръгли маси с участие на родители, на по-малки или по-големи ученици, на братя и сестри, на приятели. И съвсем просто и лесно – да предложим на учениците да приложат календара у дома, заедно със своите близки.

Коледен късметен календар в 12-годишни цикли: Природна градина, Поговорки, Нумерология, Родов паспорт, Национални девизи, Басни/животни, Дзенкоани/гатанки, Филми, Кабала, Танци/божества, Народни песни/двустия, Скрижали/Среден път/Арки, Приказки, Цветове, Културни символи, Билки и здраве, Защитени видове, Екстремни спортове/не-покорени върхове и ...

КТКК 12-годишни цикли 2011 – 2063 година

Заклучение

Мислим (можем вече) **Онтогенеза като Традицията на Живота** като универсално Съ-съ-бъествуване – поддържане на Филогенеза, Ритуал на филогенеза – **тъкмо чрез детското ритуализиране**, което освидетелства и демонстрира този естествен живот. Той се предава като универсален и като Традицията да се живее – от поколение на поколение, от човек на човек. Ритуалът Живот ни се по-казва от децата. Децата са Жреци на Живота и така се отнасям към тях. Те ритуализират **не специални нарочни дейности, не създават вън от живота ритуали, те ритуализират естествените жизненни дейности, самото Естество**, по-казват ни "обикновения" живот като свещен, правят го красив ритуал, живеят го красиво - с това **възвръщат естественото значение и смисъл на термина "ритуал"**.



Тези идеи и са **ключови, според мен, за разбиране и преосмисляне**, за преоценка на нашето отношение, реакции, цялостното ни поведение спрямо децата. **Пре-осмисляне на Образованието като свещен ритуал по предаване на Човешката култура.** Образованието - Традиция Родова да се съз-дава, твори, съ-творява в единение Културата на рода ни.

И така, да обобщим:

Детските ритуали **въплъщават** естествено ценностно отношение към Живота;

Детските ритуали **са проявление** социално унаследяване на родовите ценности;

Ето защо е смислена и ключова, за Бъдното еволюиране в Естеството на Човечеството, **Педагогическата съзнателна аксиологическа подкрепа** на детското ритуализиране на Естеството;

ЗАЩОТО Детските ритуали са проявление на родовото естествено оценностяване на Живота И Детските лични ритуали са, всъщност, Онтогенеза на Родовото ни детство;

Децата са Жреци на Естествения живот – всяко дете е наш Малък принц и наша Малка принцеса;

Съвместното сътворяване на ритуали и на културо-ценностно формиращи ресурси е мисия на Образованието на Бъдещето в най-чистия смисъл на „Културно общение“, завещано ни и от нашия Цветан Стоянов.

И от Малкия принц, който има една върховна ценност – виждането на **Невидимото** – виждане със сърцето – **Любовта**. Има Ритуал на запознанство с всеки (като „входящ“ тест) – „Нарисувай ми овца в чекмедже“ и „Какво е това?“ (дали ще види боата, глътнала слон или шапка?). Учи ритуалите от Лисичката:

- Ритуала на срещата за **ПРИЯТЕЛСТВОТО**: „трябва да идваш в точно определено време – защото ако зная, че идваш в 3 часа, ще мога да подготвя сърцето си“.
- Ритуала на превръщането на липсата в **ЗАЕДНОСТ-ВЗАИМНОСТ** – „косите ти имат цвета на узряло жито и като ги видя, ще виждам теб“.

Малкият принц учи *летеца на ритуали* (защото разпозна „запознанството“: разпозна боата и рисува овцата): ритуала на **РАЗДЯЛАТА-СМЪРТ-ЖИВОТ**: „като гледаш звездите нощем, ще чуваш смеха ми“ – гледане на звездите.

Малкият принц се връща при своята единствена оценностена вече роза – разбирайки грижите за нея като *о-смислени ритуали* – да я полива, да я покрива вечер с похлупак, да слуша оплакванията ѝ, да се радва на бодлите ѝ, да гледат залезите заедно – **ЛЮБОВ И ГРИЖА**.

НЕВИДИМАТА СТРАНА НА НЕЩАТА – ГЛЕДАНЕ СЪС СЪРЦЕТО.

И ето, аз те моля: Оооо, рисувай ми..., Оооо, каква мила овца в чекмедже!



Благодаря ти – виждаш невидимото ми искане даже преди да го изговоря, защото се познаваме – „Ти си другото ми Аз – Аз съм другото ти Ти“. Или просто „Ин Лак Меш“ (толтекският древен поздрав на единението синергично на всичко с всичко).

Струва си да се живее/работи (едно и също е) за това. То и друго същностно/съществено няма. Децата ни препредават щафетата на ЖИВОТА като един родов ритуален жест „ВДЪХ-ИЗДЪХ“. Благодаря (им, ви).

Използвана литература:

Арместо, Ф. (2004) Цивилизациите. София.

Рашева-Мерджанова, Я. (2017) Синергетическа философия на образованието. Синергетическа училищна педагогика. Синергично образование. София.

Рашева-Мерджанова, Я. (2024) Ценности. Ритуали. Образование (от подхода до инструмента). София.



**“PERSONAL STORIES” IN BULGARIAN HISTORY TEXTBOOKS:
WAYS OF TEACHING**

Fotini Toloudi, PhD

*Laboratory Prof. in History Didactics, Faculty of Philosophy, Department of Education, Aristotle
University, 54124, Thessaloniki, Greece*

ABSTRACT

“Personal Stories” are used as primary historical sources. This kind of source has been used in the primary and secondary education as well, especially during the last decades. The aim of this report is, firstly, to give a guide example of exploring facts and emotions, through a discourse analysis, which highlight the obvious and the “hidden” information of this kind of historical source. The following step is to lead, teachers and students to reflection, through an associative learning process, by connecting all the information they are digging out, with corresponding situations at the present times. As an example is taken a “personal story”, given in the current Bulgarian School Textbook of History of the 9th class, referring to the 1950s.

KEYWORDS: History Didactics, Teaching Methodology, Discourse Analysis, History of Emotions, Affect, History Textbooks, Bulgarian History, Hungarian History, Social History.

**„ЛИЧНИ ИСТОРИИ” В БЪЛГАРСКИТЕ УЧЕБНИЦИ ПО ИСТОРИЯ: НАЧИНИ НА
ПРЕПОДАВАНЕ**

д-р Фотини Толуди

*Университет „Аристотел ”, Философски Факултет, Катедра по Педагогика, Тесалоники,
Гърция*

РЕЗЮМЕ

„Личните истории“ се използват като първични исторически източници. Този вид източник се използва и в основното и средното образование, особено през последните десетилетия. Целта на този доклад е, на първо място, да даде напътстващ пример за изследване факти и емоции, чрез анализ на дискурса, които подчертават очевидната и „скритата“ информация на този вид исторически източници. Следващата стъпка е да насочите учителите и учениците към размисъл



чрез асоциативен процес на учене, свържайки цялата информация, която изкопават, със съответните ситуации в настоящето. Като пример е взета „лична история“, дадена в действащия учебник по история за 9 клас в българското училище, отнасяща се за 50-те години на XX век.

КЛЮЧОВИ ДУМИ: Дидактика по История, Методика на Преподаване, Анализ на дискурса, История на емоциите, Афект, Учебници по История, Българска История, Унгарска История, Социална История.

1. Aim and purpose

The aim of this report is, firstly, to give a guide example to secondary education students of exploring facts and emotions, through a discourse analysis, which highlight the obvious and the “hidden” information as well, of historical sources, given by their school textbooks. The following step is to encourage them, through an associative learning process to reflect, by connecting all the information they are digging out from their analysis, with corresponding situations at the present times.²

Usually, the schoolteachers, while teaching history, leave at last the analysis of the historical sources – contained or not in the main text - and sometimes skip them, because – as they claim – “there is no time left”. But what they are not realizing is that they can, really, teach the whole lesson by using only the sources as well, since the textbook authors are taking the information, they are presenting, from the historical sources that they have studied. So, the history schoolbook turns to be the “abstract” of all types - primary and secondary - of these sources.

In the frame of History Didactics, our suggestion refers to the way the topic of each chapter is presented by the teacher. Our recommendation is that it should be presented through deep and extend analysis of the historical sources, which are given by the textbook, the curricula or the credible bibliography. At the same time the students will be guided to dig out of the sources the obvious but also the hidden information, which regard to the essence of the topic. Moreover, through an analytical approach to the sources, they will have the chance to train their minds to:

- Think deeper!
- Develop Historical Thinking and Critical Mind.
- Construct Political Conscience.

² An early version of this paper, under the title “Teaching History through literature texts in the Bulgarian school textbooks of History” was presented in the Conference “Issues in Historiography and in the Teaching of History”, organized by the Department of Languages, Literature and Culture of Black Sea Countries of the Democritus University of Thrace in Greece (Komotini, 3-5 November 2023). An enriched version of the original text is presented here with kind permission of Prof. Angelos Palikidis, member of the scientific committee of that conference.



- And, maybe, to understand themselves and their needs a little better...

2. Choice of the source under analysis

As an example, we will give the analysis of a personal story³, which is presented, as related to the topic source, through the Bulgarian History Textbook of the 9th class of the Bulgarian Secondary Education. This class corresponds to fifteen years old students.⁴

The title of the textbook is: History and Culture for the 9th class. Its Publishing House is the Sofia Publishing House “Prosveta”, one of the biggest in Bulgaria. It was first published in 2020 and it’s use continues until today. The authors of the book are Professor Mihail Gruev and Associate Professor Boris Stoyanov from History Faculty of the Sofia University “St. Kliment Ohridski”, the Schoolteacher Kiril Slavchev and the Political Scientist Javor Siderov. The contents of the book refer to issues of the contemporary European and World History.

The source to be analyzed – as personal story - is a primary. It is contained in the Chapter of Personal Histories related to the former Eastern Bloc and more over in the sub-chapter: **Censorship and Dissent**.

The reason for choosing “personal stories”, as an approach to the past, comes from the need to highlight the “unseen” of history, the history of those people, whom the official general and traditional historiography seems to consider them “mutes” and casts them aside. All kind of narratives – autobiographical, memoirs, personal diaries, letters e.t.c. - during the recent decades have begun to get a great interest as historical sources in the international scientific field. The historians, in their efforts to bring to light the “hidden” history of individuals – that is the everyday life history of ordinary people or else the “history from below”, have showed that they can use anything as a historical source, with the reservation, of course, that their material is incomplete and fragmentary. It is the person and not the mass, the “subjective” and not the “objective”, the individual and not the collective which these scientists focuses on, through a prism of micro – historical approach. It is not, however, a reference cut off from the body of the historical context (at a macro – historical level), but a reduction to the part that always remains within the historical - cultural whole anyway. Thus, subjective and objective converge

³ About the theory and the methodology of the narration analysis see, indicatively relevant works as R. Barthes, A.J. Greimas et al., *Introduction to the Structural Analysis of the Narrative*, Centre for Contemporary Cultural Studies, University of Birmingham 1988 and C. Bremond & Elaine D. Cancalon (translation), “The Logic of Narrative Possibilities”, *New Literary History*, 11/3 Spring 1980, On Narrative and Narratives :II, 387-411.

⁴ The education in Bulgaria, pre-primary, primary and secondary is compulsory. About a detailed presentation of the History of the Bulgarian Educational System, see the work of N. Popov, “History of Bulgarian Comparative Education”, *Comparative Education and Teacher Training*, 4 (2006), 11-28.



and an interrupted flow between psychology⁵ and history takes place. It is what Jacques Le Goff called “the rest of the story” (Hourdakis: 2024, Le Goff: 1992).

2.1 The source as it is presented in the Bulgarian textbook:

Съпротивата на душата и сърцето

“Колко пъти съм бил принуждаван да приемам чуждото мнение, което не споделям. Когато това мнение се промени, от мен се иска и аз да променя моето. Това ме кара да чувствам гадно, по- гадно, отколкото ако са ме били. Аз съм човек и също имам глава, с която да мисля...

Аз съм пълнолетен човек, който отдава своята душа, сърцето, младостта и енергията си за строителството на социализма... Аз го правя с желание, но искам на мен да гледат като на възрастен, който живее и знае как да мисли. Бих искал да мога свободно да казвам какво мисля, без да се страхувам - и искам да бъда чул.”

2.2 The source translated in English by the author of this paper:

The resistance of the soul and the heart

How many times have I been forced to accept someone else's opinion, that I do not share. When that opinion changes, it is required of me to change mine too. This makes me feel sick, worse if I have been beaten. I am human and I also have a head to think with. ...

I am an adult, who has given his soul, heart, youth, and energy to the construction of socialism... I do it willingly, but I want something for me too, to be seen as an adult, who lives and knows how to think. I would like to freely speak my mind, without be scared and I want to be heard.

That is a quote from a Letter of a Hungarian metallurgist to the literary journal “Literaturen Vestnik”, organ of the Hungarian Writers' Association in the 1950's.

3. An epigrammatic reminder of knowledge about the Eastern Bloc⁶

In 1944-1945, the imposition of the Soviet-style communist regimes began in Romania, Bulgaria, Yugoslavia, Albania, Hungary, Czechoslovakia, Poland and East Germany (GDR). Together with the USSR, they formed the so-called Eastern Bloc.

⁵ For the use of tools from the methodology of psychoanalyses in analyzing emotions useful are the works of Sara Ahmed, especially the S. Ahmed, *The Cultural Politics of Emotion. Second Edition*, Edinburg: Edinburg University Press, 2014.

⁶ For a credible presentation of the history of the Eastern Bloc, see the latest work of M. Kramer, *СССР и Източна Европа (1941–1991)* [The Soviet Union and the Eastern Europe 1941-1991], Siela, Sofia 2022.



In 1949, the countries of the Eastern Bloc - excluding Yugoslavia - created the organization Council of Mutual Economic Assistance, with headquarters in Moscow.

In 1955, they united in the military-political bloc “Warsaw Pact Organization”.

On July 1st, 1991, in a historic meeting in Prague the Warsaw Pact was dissolved, after more than two and a half years of uprisings against the Soviet regime in their countries.

4. Analyzing the historical source in two steps

We will try to show a way of analyzing this personal story and to use this literary text as historical source about the living conditions in the area under the “soviet regime”. On the base that we, probably, know a few things about the history of the Eastern Bloc or the history of this country (Hungary⁷), it is interesting to investigate a) the kind of information, mostly the indirect, we can take out of this personal story, as well as b) the conclusions, we are getting into, through its discourse analysis⁸.

4.1 Indirect Information – First Step

1. The existence of metallurgy shows that this country, Hungary, had underground wealth.
2. Hungary had developed industry for the exploitation of this wealth.
3. In this industry workers were locals as well.
4. There were metal workers, who were also members of the Communist Party.
5. The communist regime was called socialist regime.
6. There was an official Writers’ Association in Hungary in the 1950’s.
7. So “writing” had an important place in the society of Hungary in that period.
8. That official union had its organ, a journal.
9. If somebody wanted to be really heard, he could send something written to this journal.

4.2 Detailed Discourse analysis – Second Step

⁷ A good summary about the Hungarian history is the work of M. Molnar, *A Concise History of Hungary*, Cambridge University Press, Cambridge 2001.

⁸ Fruitful is the academic production for the discourse analysis. Indicatively see the works of I. Fairclough & N. Fairclough, *Political Discourse Analysis. A method for advanced students*, Routledge, London and New York 2012. N. Fairclough, *Analyzing Discourse. Textual analysis for social research*, Routledge, London and New York 2003. M. Jorgensen & L. Phillips, *Discourse Analysis as theory and method*, Sage Publications, London, Thousand Oaks, New Delhi 2002. J. Potter, *Discourse and Social Psychology. Beyond Attitudes and Behaviour*, Sage Publications, London, Newbury Park, Beverly Hills, New Delhi 1987.



A first detailed discourse analysis will be attempted, aiming to explore what it was really going on in the country of Hungary in the early 1950's⁹, trying, at the same time, to mobilize all three aspects of the human being – the mind, the emotion, and the body (five senses) – seeking to achieve learning on a holistic level (Kapsalis, 2015. Toloudi, 2024).

1. The resistance of the soul and the heart.

Questions and Work Cases: This is a very cruel title, which the author of the Bulgarian textbook gives to the letter of that worker. The title prepares us that we will hear about a violent but also a “hidden” condition. So violent that resistance erupts. So “hidden”, that it cannot be proved. That is why it is worst. The hidden violence is the most toxic one. It is the time when the soul and the heart suffer. And then, an “explosion” happens...

2. “How many times have I been forced”.

Questions and Work Cases: Forced by whom? a) The political system? b) The situation? c) The government? d) The manager of the industry? Possible Hidden Information and Emotions: I am afraid that I am going to lose my job or something will happen to my family, if I do not obey.

3. “To accept someone else’ s opinion, that I do not share”.

Questions, Work Cases and Hidden Emotions: I do not believe on this but I pretend – even to my self - that I do. Why? What I am afraid of if I do not show that I agree with him?

4. “When that opinion changes, is required of me”.

Questions, Work Cases and Hidden Emotions: Who “demands” here? a) The boss? b) The Union? c) The Government? d) The Party? How do I feel each time?

5. “To change mine too”.

Questions and Work Cases: Why? Maybe in order to be shown that there is an unanimity? Why it must be seen, that everyone agrees? That there is no resistance? Maybe, so the system can do whatever it wants?

6. “This makes me feel sick”.

Questions, Work Cases and Expressed Feelings: What situation makes us sick? When? The situation we cannot stand, the toxic one. Possible hidden information: The political and social environment were toxic in multiple levels.

7. “Worse if I have been beaten”.

Questions, Work Cases and Expressed Feelings: The sick feeling cannot be worst. I am done! There is nothing worse that could happen to me. I cannot breathe...

⁹ For the social and political conditions which drove to the Hungarian revolution against the soviet regime, see the work of G. Litván, *The Hungarian Revolution of 1956: Reform, Revolt and Repression*, Longman, London 1996.

**8. “I am human”.**

Questions, Work Cases and Hidden Emotions: I am not something without soul, without feelings. I am crying asking the significance of my existence.

9. “I also have a head to think with”.

Questions, Work Cases and Hidden Emotions: I have critical mind too. I am not a total idiot. I feel disrespected the way you treat me.

10. “I am an adult”.

Questions, Work Cases and Hidden Emotions: I am not a child. You cannot play games with me. You cannot lie about whatever you want. I am a real thing here.

11. “I have given my soul, heart, youth and energy”.

Questions, Work Cases and Hidden Emotions: I have invested on this my whole life. You should recognize, what I have put myself into, but you don't. Possible Hidden Information: I had no life of my own because I was totally devoted to the “communist” cause.

12. “To the construction of socialism”.

Questions, Work Cases and Hidden Emotions: Why was the communist regime called “socialist” by the communists? According to their beliefs, “the perfect communism was a total utopia, something that could never be achieved”. Why the regime needed such a “loyalty”? What was the fear? When the people rebel against a regime? Maybe when they feel miserable. Was this one of the fears of the regime? That people were unhappy? Were they receiving such signals from the Hungarian society? What were they doing about that? Possible hidden information: The regime needed absolutely devotion maybe because in the early 1950's there were still plenty of followers of the old political situation. The regime needed totally dedicated party members in the struggle against the non-communists.

13. “I do it willingly”.

Questions and Work Cases: I believe on this. That's why I have done it. Nobody has forced me to. Possible Hidden Information and Emotions: There was a strong mechanism of conversion to communist ideology. So, the new members were feeling that the membership was their own choice and they were not forced into it. At the same time it is half expressed a hidden frustration too. That this party member has put himself into all this trouble “for nothing”.

14. “But I want something for me too, to be seen as an adult, who lives and knows how to think”.

Hidden Emotions: Possible anger and bitterness: I am not a child! You cannot lie on me! You cannot play games with me! Possible Hidden Information: It seems that here we have a sob, a cry, maybe because indeed this was happening to him. Maybe some people were trying to confuse him, to play with his mind, to drive him crazy.

15. “I would like to freely speak my mind”.



Questions and Work Cases: Why freely? Were there situations that freedom was questioned? Why? Which situations were they? Possible Hidden Information and Emotions: Even the dedicated party members as him were afraid to express themselves.

16. “Without be scared”.

Questions, Work Cases and Expressed Feelings: This reference implies that there was real fear indeed. Why? In which circumstances? Possible Hidden Information: The freedom of expression was really questioned. The reference to scariness implies that there were harsh reprisals.

17. “And I want to be heard”.

Possible Hidden Information: This reference implies that there were voices stifled before they could even be heard. Questions, Work Cases and Hidden Emotions: Why he cries for attention? Why he feels disrespected? Although he is a party member and a dedicated communist, why he feels that he has no voice? Do these feelings give him motive to continue to work for the cause, he had been dedicated on? Is it possible, this is his last attempt to find a cause to remain dedicated?

5. Information that refers to the Hungarian History

If we know nothing about the state under the name Hungary in the early 1950's, what are the information we are receiving by analyzing this primary historical source?

For example, there were people during that period, among the communist party members, who were neither happy nor cheerful. Why? Is it because they were committed to a cause but instead of receiving recognition, they were facing discredit, depreciation?

6. Methodology of investigating the objectivity of the source

This narration is one man's story. It can be his word against the word of another's. It is a subjective perception of reality through the interpretations he gives. But also, our approach of his narration is possessed by subjectivism if it is related, only, to our own social and cultural receptive. That's why we need to confirm the information, we are getting – directly or not - of this personal story with other historical sources about the living and working conditions before 1989 in Hungary and in the former Eastern Bloc in general. It is recommended to be studied historiography works by national and international authors as well, published after the 1989's revolution and, especially, after the ending of the Soviet military occupation of Hungary in the 1991. And then, with a procedure of deep reflection, to go all through the text again from the very beginning and compare the data we discovered from our first approach with our findings after the study of the bibliography and the other relevant sources.



7. Bulgaria’s political statement: The Image of the ‘Other’

It is extremely interesting that this source, as direct accusation of the communist regime, it is contained in a contemporary Bulgarian school textbook of History of the Secondary Education. What the Bulgarian history textbook of 2024’s tries to do by highlighting the “abusive” working conditions in a former “state allied”? What is the political statement here? Is it understandable that modern Bulgaria, through its school textbook, is trying to “separate” its position from its own communist past? Does it succeed? Why does the Bulgarian education policy consider it necessary to proceed with such a direct repudiation of its communist past, even almost thirty years after the change of the political system? Is there still a fear that strong pro–communist or even pro-Russian elements remain active, even though today’s Russia has no political correspondence with the former Soviet Union? In what extent the content of the textbook reflects Bulgaria’s current foreign policy through the Image of the ethnical and political ‘Other’¹⁰?

What is the role of the history teacher here? What kind of training should he/she receive to be able to effectively analyze the source in the direction that the textbook writers and official educational policy in general seem to be pushing? If the history teacher has different political ideology how he/she should deal with the source?

8. Connection with the present times: Questions for internal reflection

1. According to the text, what does a person need more to feel like a human being? He needs to be taken seriously.
2. Could this text be from a worker’s complaint in a NON-communist country?
Of course, it could.
3. Now, let us try to put ourselves in the place of the metallurgist. We, as persons, who have a job, do we have the same needs and complaints about our relationships with our colleagues, our supervisors, the system itself? Or, if we are students, with our classmates, our teachers, the educational system? What do we do in that occasion? How do we express our needs, our feelings? Do we see any results? Or we prefer not to express them at all out of fear?

The answers require us to try to be honest with our selves first of all...

.....
.....

¹⁰ For an extend analysis about the “Image of the Other” in the history textbooks of the Balkan Countries see P. Xochellis & F. Toloudi, *The Image of the ‘Other’/ Neighbour in the school textbooks of the Balkan Countries. Proceedings of the International Conference, Thessaloniki 16-18 October 1998*. Athens: Tipothito 2001.



References:

- Ahmed, S. (2014). *The Cultural Politics of Emotion. Second Edition*. Edinburg: Edinburg University Press.
- Barthes, R. & Greimas, A.J. et al. (1988). *Introduction to the Structural Analysis of the Narrative*. University of Birmingham: Centre for Contemporary Cultural Studies.
- Bremond, C. & Cancalon, E. (1980). “The Logic of Narrative Possibilities”. *New Literary History*, 11/3, 387-411.
- Gallant, T. (2012). “Long Time Coming, Long Time Gone: The Past, Present and Future of Social History”. *Historiein*, 12, 9-20.
- Eley, G. & Nield, K. (2000). “Farewell to the Working Class?”. *International Labor and Working Class History*, 57, 1-30.
- Fairclough, I., & Fairclough, N. (2012). *Political Discourse Analysis. A method for advanced students*. London and New York: Routledge.
- Fairclough, N. (2003). *Analyzing Discourse. Textual analysis for social research*. London and New York: Routledge.
- Hourdakis, A. (2024). “ Ιστορία της Εκπαίδευσης από «κάτω». [History of Education from below]”, <https://opencourses.gr/opencourse.xhtml?id=15828&In=el> . Retrieved in 10/9/2024.
- Ilchev, I. (2015). *The rose of the Balkans*. Sofia: Colibri Publishers.
- Jorgensen, M., & Phillips, L. (2002). *Discourse Analysis as theory and method*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Joyce, P. (2010). “What is the Social in Social History?” *Past and Present*, 213-248.
- Kapsalis, A. (2015 [5]). *Educational Psychology. Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Άφοι Κυριακίδη.
- Kokkinos, G. (1998). *From History to stories. Από την Ιστορία στις ιστορίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Litván, G. (1996). *The Hungarian Revolution of 1956: Reform, Revolt and Repression*. London: Longman.
- Kramer, M. (2022). *СССР и Источна Европа (1941–1991) [The Soviet Union and the Eastern Europe 1941-1991]*. Sofia: Siela.
- Le Goff, J. (1992). *History and Memory*. Columbia: Columbia University Press.
- Mavroskoufis, D. (2016). *Looking for the traces of History. Historiography, Teaching Methodology, Historical Sources. Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας. Ιστοριογραφία, Διδακτική Μεθοδολογία, Ιστορικές Πηγές*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.
- Molnar, M. (2001). *A Concise History of Hungary*. Cambridge: Cambridge University Press.



- Popov, N. (2006). "History of Bulgarian Comparative Education". *Comparative Education and Teacher Training*, 4, 11-28.
- Potter, J. (1987). *Discourse and Social Psychology. Beyond Attitudes and Behaviour*. London, Newbury Park, Beverly Hills, New Delhi: Sage Publications.
- Stone, S. (1979). "The Revival of Narrative: Reflections on a New Old History". *Past and Present*, 85, 3-24.
- Toloudi, F. (2024). «Teaching School History and all-round human development: a proposal for experiential learning through Aristotelian thinking. Διδασκαλία της Σχολικής Ιστορίας και ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου: Πρόταση βιωματικής μάθησης διά της αριστοτελικής σκέψης», in Κ. Τσιούμης & Β. Φούκας (Επιμ.), «Παραχαράσσοντας το Νόμισμα». *Κείμενα προς τιμήν του Ομότιμου Καθηγητή Δημητρίου Μαυροσκούφη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, 245-255.
- Toloudi, F. (2019). "Practical Training of Future School History Teachers: Methodology of Observation". *Общество, Памет, Образование История и обществени нагласи*, 5, 135-141.
- Toloudi, F. (2018). The Macedonian Struggle (1904-1908) in the Greek school textbooks of History (2017-2018): Ways of teaching. *Общество, Памет, Образование. История и обществени нагласи*, 4, 181-196.
- Thompson, E.P. (1963). *The Making of the English Working Class*. London: Victor Gollancz.
- Xochellis, P., & Toloudi, F. (2001). *The Image of the 'Other'/ Neighbour in the school textbooks of the Balkan Countries. Proceedings of the International Conference, Thessaloniki 16-18 October 1998*. Athens: Tipothito.
- White, H. (1985). *The Content of the Form. Narrative Discourse and Historical Representations*. Baltimore-London: The Johns Hopkins University Press.
- White, H. (1998). "The Historical Text as Literacy Artifact", in: Br. Fay – Ph. Pomper – R. Vann (eds), *History and Theory: Contemporary Readings*. Oxford: Blackwell, 15-33.



САМОРЪКОВОДЕНО УЧЕНЕ ПРИ ВЪЗРАСТНИТЕ ВЪВ ВЕЧЕРНИ УЧИЛИЩА (РЕЗУЛТАТИ ОТ ЕМПИРИЧНО ИЗСЛЕДВАНЕ)¹¹

Ваня Божилова

*СУ „Св. Климент Охридски“, Факултет по педагогика,
бул. Цар Освободител 15, София, 1504*

РЕЗЮМЕ

Статията представя резултати от емпирично изследване на саморъководеното учене на възрастни във вечерни училища. Определени са 4 области на мотивация за ръководено учене и се проследява влиянието на фактори от вътрешната среда (желанието за учене) и външната среда (образователния контекст). Постигнатите резултати и направените изводи показват, че саморъководеното учене е в пряка зависимост от личната нагласа, ориентация и мотивация за учене и поставяне на цели. От друга страна, то има ситуационни аспекти и може да бъде реакция, отговор на определена учебна ситуация. Затова от голямо значение е начина, по който образователната институция създава условия за развитие на саморъководеното учене и саморъководещи се учащи.

КЛЮЧОВИ ДУМИ: саморъководено учене, възрастни учащи се, вечерни училища

ABSTRACT

The article presents results of an empirical study of the self-directed learning of adults in evening schools. Four areas of motivation for self-directed learning are defined and the influence of factors from the internal environment (the motivation to learn) and the external environment (the educational context) is tracked. The results achieved and the conclusions drawn show that self-directed learning is directly dependent on personal attitude, orientation and motivation for learning and setting goals. On the other hand, it has situational aspects and can be a reaction, a response to a certain learning situation. Therefore, the way in which the educational institution creates conditions for the development of self-directed learning and self-directed learners is of great importance.

KEYWORDS: self-directed learning, adult learners, evening schools

ВЪВЕДЕНИЕ – С ФОКУС КЪМ САМОРЪКОВОДЕНОТО УЧЕНЕ

¹¹ Тази публикация е изготвена по проект по НИС, договор 80-10-62/ 09.04.2024г. Ваня Божилова носи цялата отговорност за съдържанието на настоящия документ и при никакви обстоятелства той не може да се приеме като официална позиция на Софийски университет „Св. Климент Охридски“, Факултет по педагогика.



В обучението на възрастни концепцията за саморъководеното учене има голямо значение. Терминът възниква в областта на образованието за възрастни през 70-те години на миналия век и все още е широко използван. Ключова роля в първоначалното дефиниране на саморъководеното учене има М. Knowles, който го описва като процес, в който учещият има инициатива, с или без помощта на другите, при определянето на потребностите от учене, при формулирането на учебните цели, идентифицирането на ресурсите (човешки и материални) в помощ на ученето, прилагането на подходящи учебни стратегии и оценяване на постигнатите резултати (Knowles, M., 1975).

От тогава и до днес саморъководеното учене е тема на научен дебат. Опитът показва, че то е концепция, присъстваща в теорията, дискусиите и обмена на мнения, но рядко систематично прилагана практика в обучението за възрастни.

През 1961 г. Cyril Houle публикува книгата си „Питащият ум“ (The Inquiring Mind), която направи „видимо“ саморъководеното учене като важна част от обучението за възрастни (Houle C.O, 1961). След него Allen Tough (Tough A., 1967) и Malcolm Knowles (Knowles M.,S., 1970) доразвиват идеите му, че хората могат да учат сами, в групи или в институции. Средата на 70-те години на XX век Knowles публикува книга, посветена на саморъководеното учене (Knowles, M.S., 1975). А през 80-те години изследванията върху саморъководеното учене достигат своя апогей. От гл. т. на съвременните изследвания в тази област то е многостранна концепция, към която не трябва да се подхожда от една гледна точка.

90-те години на XX век Brockett и Hiemstra създават модел „Ориентация към лична отговорност“ (Personal Responsibility Orientation (PRO) model), в който разграничават две измерения – саморъководеното учене като процес и способност за самоуправление като личностна характеристика и въвеждат понятието „самоуправление в ученето“. То отчита едновременно външните характеристики на процеса на обучение и вътрешните (личностните) характеристики на учещия се в процес, при който индивида носи първоначалната отговорност за натрупването на учебен опит (Brockett, R. G., & Hiemstra, R., 1991).

Традиционно саморъководеното учене се разграничава от саморегулираното учене по своята природа / произход. Саморъководеното учене произлиза от концепцията за образование на възрастни, докато саморегулираното учене – от когнитивната психология. Както посочва и Loyens (Loyens et al, 2008), корените на саморъководеното учене са в образованието на възрастни и то се използва основно, за да се разграничат и опишат учебни дейности извън традиционните училища и съдържа аспекти на планиране на учебната среда от самия учещ се. Докато саморегулираното учене се проучва основно в училищна среда, но не изключва възможността за планиране на лична / персонална учебна среда. Саморъководеното учене е по-широко понятие,



което обхваща саморегулираното учене и включва свободата на учащия се да управлява своите учебни дейности, както и да има степен на контрол върху тях.

Според Jossberger, Brand-Gruwel, Boshuizen, и Wiel (2010) саморъководеното учене е на макрониво, а саморегулираното учене е на микрониво. На макрониво саморъководеното учене се отнася до планирането на ученето – учащият е способен да реши какво има потребност да учи и как по най-добрия начин да го научи. Саморъководещият се учащ е способен, готов и желае да подготви, реализира и завърши ученето независимо (Jossberger et al, 2010).

В този смисъл автономното и доброволно решение за избор на вечерно училище като място за продължаване и завършване на образованието е израз на способността за саморъководене. Уменията му да планира, реализира и завърши своето образование са израз на различните нива / степени на саморъководене.

МЕТОДОЛОГИЯ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

Най-общо бихме могли да открием 4 нива на саморъководещото се учене при възрастните във вечерни училища:

1 ниво – автономно взимане на решение за връщане в училище и продължаване на образованието;

2 ниво – планиране на ученето – 1) избор на подходяща форма на обучение, която позволява успешно за конкретния учащ (усещане за лична ефективност) съчетаване на учене, работа и семейство; 2) умения за планиране на процеса на учене – организационно-времево; 3) мотивация за учене.

3 ниво – независимо учене – 1) целепологане, 2) структуриране на ученето, 3) прилагане на стратегии за учене, 4) търсене и използване на подходящи учебни ресурси, 5) оценка на постигнатите резултати, 6) рефлексия на степента на постигане на целите

4 ниво – постигане на резултати / завършване на ученето – 1) успешно завършване на отделните училищни класове, 2) успешно завършване на образованието и дипломиране, 3) мотивация за продължаване на образованието на следващо ниво.

В рамките на емпиричното изследване бяха проведени интервюта с директорите на три вечерни училища – ВСУ „Пеньо Пенев“ – гр. София, ВСУ „Захари Стоянов“ – гр. Стара Загора и ВСУ „Захари Стоянов“ – гр. Бургас. При посещенията в училищата бяха проведени и 7 фокус-групи с възрастни учащи се в същите училища (общо 128 възрастни учащи се). Бе проучено доколко основните характеристики на саморъководеното учене на очертаните 4 нива се наблюдават при възрастните учащи се във вечерните училища и как това повлиява подходите на преподаване в процеса на обучение. Чрез фокус-групите с учащи допълнително бе осъществена самооценка на уменията за саморъководено учене на 4-те нива.



Като изследователски метод фокус-групата позволи да се съберат данни за конкретни фактори и мотиви за учене в реално време, „нефилтрирани“ и да се проучат нагласи и отношения към ролята на вечерните училища върху мотивацията за учене. Използвани са полуструктурирани групови интервюта. Предварително бе разработена тематична рамка за интервюто, която включва следните области – таблица 1. Изследването се проведе в периода декември 2022 – ноември 2023 г.

Табл. 1. Тематична рамка за интервю

Мотивация за връщане в училище – решение за връщане в училище и продължаване на образованието

Мотивация за обучение – избор на форма на обучение, възможности за съчетаване на учене, работа и семейство, готовност за учене, усещане за лична ефективност

Мотивация за саморъководено учене – целеполагане, лична ангажираност, прилагане на стратегии за учене, използване на подходящи учебни ресурси, търсене на помощ, оценка / самооценка на постигнатите резултати

Мотивация за постигане на резултати и продължаване на образованието на следващо ниво

ОСНОВНИ РЕЗУЛТАТИ И ИЗВОДИ

Основни изводи, до които достигнахме са:

1. Възрастните учащи се взимат решение да продължат своето образование във вечерни училища автономно, изборът е доброволен, но върху него оказват влияние следните фактори: желание за получаване на образование и по-добро бъдеще („желание да направят нещо със себе си и да се реализират по някакъв начин“), желание за намиране на по-добра (вкл. по-добре платена) работа, търсене на смисъл в живота (потребност от социално признание), да бъдат пример за децата си, да продължат да учат в университет.

Добра илюстрация за начина, по който взимат решение са думите на един от директорите: „Хората, които са се записали да учат във вечерните училища са почувствали празнотата, не толкова липсата на диплома, а празнотата в знанията си. Попълват нещо в себе си, от което са имали потребност, но не са успели да реализират на по-ранен етап. Трудно им е да вземат решение да дойдат в училище, както и да преминат през цялата процедура, това приключение „учебен процес“, защото съчетаването на дълъг работен ден и ходенето на училище години наред е много изчерпващо. Но те успяват и ние много се гордеем с това, че успяват.“ (директор на 5.ВСУ)

„Съдбите, човешки, са толкова различни, но основното опира до семейството. Някакъв кризис в семейството води до това, че момчето или момичето е спряло да учи. Дали



ще е ранен брак при момчетата или раждане на дете на 16-17 г. При момчетата са други проблемите, но някакъв кризис в основната клетка, в семейството води до прекъсване. А тези хора са не само интелигентни, те имат онази гъвкавост, която е необходима, за да се справят. Те всички работят, говорим за страхотна младежка безработица, а те работят. И то всякаква работа. И винаги работят. Така, че не можем да ги подценяваме. Ако те имат пропуски в знанията – това е обяснимо. Но що се отнася до интелекта им не бива да бъдат подценени никак. Не признават затворена врата в живота (директор на 5.ВСУ)

2. Те осъзнават в много голяма степен ролята на своето участие в процеса на обучение / учене, както и необходимостта да полагат усилия, за да постигнат своите цели (метамотивационно ниво).

„Прекъснах училище в 8 клас. Рано се ожених – на 17 години. Обърна ми се живота и не можах да си продължа образованието. Започнах работа, роди ми се най-големия син, който е на 22 години вече. После имам още две момчета – на 15 г. и на 5 г. Мотивирах се от тях, от самия себе си, защото винаги съм искал да си завърша образованието. Заради работата, заради семейството, заради пари най-вече, не съм могъл и винаги съм съжселявам. И тази година си казах, че ще направя всичко възможно да завърша. Имам подкрепата на жена ми, на семейството ми, на майка ми. След прекъсване от около 20-22 години днес се чувствам много особено, даже се вълнувам.“ (възрастен учащ в 5 ВСУ „Пеньо Пенев“).

3. Повечето от възрастните учащи се във вечерни училища определят, че могат да управляват / имат контрол върху процеса си на учене в голяма степен. Но разчитат много и на своите преподаватели. Трудно разпределят и пренасочват индивидуалните си ресурси към отделни моменти в процеса на учене, без това да им създава допълнително напрежение и трудности.

4. По-голямата част от тях срещат трудности при възприемането и преработването на идващите отвън социални влияния – имат трудности при актуализиране на уменията си за учене („На тия години ми беше малко трудно отново да уча“), трудности при усвояването на учебния материал и трудности да организират ученето си извън училище (при подготовката за задачите за самостоятелна работа). В такива ситуации разчитат на подкрепата на други учащи и на своите учители. Степента на инициативност не е голяма, трудно достигат до адекватни стратегии за учене. На личностно ниво степента на самоувереност, изобретателност и възможности за многопосочна и задълбочена рефлексия също не е висока.

5. Най-сериозна трудност за възрастните учащи се е да посещават редовно учебни занятия. Но нормативната база на този етап не осигурява много възможности за избор на форма на обучение, при която учещият сам да прецени възможностите да съчетава учене, работа и семейство, а оттам намалява и усещането за лична ефективност.



6. По-ниската степен на възприятието за лична ефективност е съпроводено, също така, с трудности възрастните учащи се във вечерни училища активно да се самонаблюдават в процеса на учене, да прилагат постоянство при изпълнението на учебните задачи и да са ориентирани към високи академични резултати.

„Не се чувствам по-успял, но се чувствам по-добре. Със сигурност това, че нямах образование ми действаше зле на самочувствието, чувстваш се като че ли си по-долу от другите хора, а знаеш че можеш да успееш...“ (възрастен учащ в 5. ВСУ).

7. В образователната практика отдавна е доказано, че учебното представяне (повисоките учебни резултати) влияят върху усещането за Аз-ефективност. Настоящото изследване потвърждава това. Постигнати резултати влияят положително и върху мотивацията им за учене, но тя не е висока и често се повлиява от външни фактори – невъзможност за посещаване на занятия, трудности при изучаването и разбирането на учебния материал, недостатъчно време за разбиране на наученото и др.

8. Интересен резултат от изследването е, че емоционалната подкрепа и емоционалното съпреживяване в процеса на учене при възрастните повишава усещането им за лична ефективност. Това за пореден път показва ролята на външната среда и външните стимули като силен мотивиращ фактор, който повишава усещането за постижения. Нещо повече ученето в група, в структурирана социална среда (каквато е вечерното училище) се явява фактор за постижения. А това безспорно доказва ролята на тези училища в контекста на ученето през целия живот.

„Това време, което дадох в училището ми се отплаща – срещнах страхотни учители, създадох нови приятелства, вече не ме е срам да кажа къде съм завършил. Гордея се, че съм завършил това училище.“ (възрастен учащ в 5. ВСУ).

9. Всички интервюирани потвърждават, че социалният контекст и условията на обучение влияят върху начина, по който учат възрастните, както и върху степента на самоуправление на ученето. Прилагането на преподавателски подход, който отчита особеностите на учащите – възрастни – е от ключово значение за постигане на по-добри резултати от обучението.

„Всички учители, целят колектив, разбира, че те са прекъснали преди много години своето образование и напълно разбираме, че в началото ще бъде много трудно. Знанието е натрупване. Първите няколко дни, първите няколко месеца им се струва, че нищо не знаят. Но това натрупване до края на годината ще даде резултат...Но важното е да вървим в екип и да си помагаме.“ (учител от 5 ВСУ „Пеньо Пенев“).

По думите на един от директора на 5. ВСУ „Пеньо Пенев“: *„Всеки който седне зад чина, става ученик. Няма значение на колко години е. Превръща се в ученик веднага... Но тук е*



различно. Понякога имаме много невярващи в себе си хора, които след известно време придобиват самочувствието на знаещи и можещи. И наистина успяват да се реализират...Трудно е на майките, които имат не точно бебета, а вече пораснали деца, които ходят на училище, защото техните задължения у дома са по-големи и много често ние имаме в класната стая мама и детето, което седи в страни и пише своите домашни, а пък мама е в клас.“

Тази да я наречем „уязвимост“ на възрастните учащи се, завърнали се във вечерни училища дава отражение върху тяхното самочувствие, усещането им за справяне със задачите, а оттам и върху Аз-ефективността.

„Не се чувствам по-успял, но се чувствам по-добре. Със сигурност това, че нямах образование ми действаше зле на самочувствието, чувстваш се като че ли си по-долу от другите хора, а знаеш че можеш да успееш...“ (възрастен учащ в 5. ВСУ „Пеньо Пенев“ – гр. София).

10. Сред основните начини за подкрепа на ученето на възрастните в едно от училищата (5. ВСУ „Пеньо Пенев“) прилагат подхода „съставяне на план за действие от страна на учащия“, което му помага да осмисли същността на учебните цели и да избере най-подходящите за него стратегии за учене.

„Изключително важно е да разбере, че ученето не е еднократно действие, а сложен, продължителен и комплексен процес, резултатите от който зависят от индивидуалните способности и личната готовност и желание да се вложат усилия в ученето от една страна и от организацията и провеждането на образователния процес и подкрепата, която получават учащите, от друга“. Като признание за своята работа директорът на това училище (който е и учител) получава пластмасов Оскар.

11. Социалният контекст и подходът на обучение във вечерни училища, който отчита особеностите на възрастните учащи влияе върху желанието им за продължаване на образованието. Макар и броят на продължаващите образованието си във висши училища да не е голям, промяната на нагласите за продължаване на образованието е ключов резултат при голяма част от възрастните. Промяна настъпва и на равнището на взаимоотношенията, които те изграждат – както по между си, така и с техните преподаватели.

„Представете си нашите ученици, които три или четири години са полагали при нас усилия и след това така сме си свършили работата, че те са продължили, избрали са отново храма на знанието...10 души от един випуск вече са студенти. За тях е невероятна гордост, за нас също. Осъзнатите да устоят изпитват към нас повече от уважение.“ (директор на 5.ВСУ „Пеньо Пенев“).



МОТИВАЦИЯ ЗА УЧЕНЕ – АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОТ НАБЛЮДЕНИЯТА ДИНАМИКАТА ПО ВРЕМЕ НА ГРУПОВИТЕ ДИСКУСИИ

По време на интервюто във фокус-групите се извършиха допълнителни наблюдения на груповата динамика, чрез които да анализираме степента на мотивираност на учащите. За целта разработихме изследователска рамка, която включва следните типове поведение на учащите се и индикатори – таблица 2.

Табл. 2 Типове поведение по време на интервю и съответните индикатори

| Вид отговор / типове поведение по време на груповото интервю | Индикатори | |
|--|---|---|
| | Реч | Език на тялото (показва чувства, емоции и намерения) |
| Отговор „Ориентация към действие“ | Увеличаване броя отговори в групата, показващи желание за проактивно поведение. Дава примери. Предлага варианти / алтернативи. Интерпретира адекватно. Ясен и разбираем изказ. Формулира цели. | Движение на тялото, показващо желание да се вземе думата. Показва увереност и интерес. |
| Отговор „Ориентация към вербализиране“ | Разказва история. Задава въпроси. По-голяма продължителност на изказа. Дава обратна връзка. Търси информация. | Търси разбиране, съгласие. Показва желание за комуникация. |
| Отговор „Ориентация към слушане“ | Задава въпроси. Перифразира. Резюмира. Търси разбиране. | Липса на движение. Замисленост. Концентрираност. Минимално вмешателство. |
| Отговор „Ориентация към съмнение“ | Поставя под съмнение присъствието на интервюиращия. | Върти се на стола. Става. |



| | | |
|--|--|--------------------------------------|
| | Задава провокативни въпроси. Конфронтира се. Търси недоизказано. Излиза извън темата. | Движи се в стаята, сякаш търси нещо. |
|--|--|--------------------------------------|

Приложихме и 4-степенна Ликертова скала за определяне на степента на мотивираност на участниците в зависимост от вида отговор и наблюдаемото поведение:

- Отговор „Ориентация към действие“ – много висока степен на мотивация
- Отговор „Ориентация към вербализиране“ – висока степен на мотивация
- Отговор „Ориентация към слушане“ – средна степен на мотивация
- Отговор „Ориентация към съмнение“ – ниска степен на мотивация

При поведение тип „Ориентация към действие“ възрастните учащи се споделят за намерения за продължаване на обучението след завършване на вечерното училище, за започване на работа или промяна на настоящата работа, за повишено желание за учене и търсене на допълнителни учебни материали, за включване в допълнителни инициативи, които предлага училището и др.

„Като завършивам планирам да започна работа като коафьор“ (възрастен учащ във ВСУ „Захари Стоянов“ – гр. Ст. Загора).

„Какво е необходимо да уча, за да стана детски учител?“ (възрастен учащ в 5. ВСУ „Пеньо Пенев“ – гр. София).

„Моята дъщеря сега е кандидат-студент в Софийския университет и иска да учи за учителка в детска градина. И аз като завърши искам да уча същото.“ (възрастен учащ в 5. ВСУ „Пеньо Пенев“ – гр. София).

„Откакто уча във вечерното училище започнах да чета повече книги. Участвам в организирани от нашия учител литературни четения“ (възрастен учащ във ВСУ „Захари Стоянов“ – гр. Бургас).

При поведение тип „Ориентация към вербализиране“ възрастните учащи се разказват история или задават въпрос/и, които показват че търсят все още опори за своето поведение, имат доверие към институцията и учителите, но изпитват несигурност какво престои отук нататък.

„Дойдох в това училище, защото се върнах от чужбина и трябваше да завърши някъде своето образование. Насочиха ме към вечерното училище. Тук научавам много полезни неща, но още не знам като завърши къде искам да работя“ (възрастен учащ във ВСУ „Захари Стоянов“ – гр. Бургас).



„В училище научавам много неща. Трудно ми е, но ще се справя. В момента работя в една фирма, но искам като завърша да си потърся по-добра работа. Тази ми носи пари, но искам да работя нещо друго, което ми харесва. Още се чудя какво.“ (възрастен учащ в 5.ВСУ „Пеньо Пенев“ – гр. София).

„Вие нали знаете, че с диплома и без диплома, в България можееш да си намериш добре платена работа? Аз, обаче, реших да си завърша образованието, защото ми омръзна да ми дават по-малко пари за същата работа, която прави и друг, който има диплома“ (възрастен учащ в 5.ВСУ „Пеньо Пенев“ – гр. София).

„Никой не ни гарантира, че като завършим ще си намерим добра работа. Но то без образование как изобщо да стане. Малко късно сме се сетили, но ...Нека завърша, че имам още няколко години, пък ще го мисля“ (възрастен учащ във ВСУ „Захари Стоянов“ – гр. Ст. Загора).

При поведение тип „Ориентация към слушане“ възрастните учащи се най-често са пасивни, не задават много въпроси, по-скоро наблюдават какво се случва около тях в залата. Някои потърсиха контакт след като приключи фокус-групата.

„Късно осъзнах, че трябва да завърша образованието си. Не ми се говори много за това. Предпочитам да действам, отколкото да говоря“ (възрастен учащ във ВСУ „Захари Стоянов“ – гр. Бургас).

„Като дойдох в училище, изпитвах срам, че не съм завършил своето образование. Сега се чувствам по-добре. Уча.“ (възрастен учащ в 5.ВСУ „Пеньо Пенев“ – гр. София).

„...(мълчание) Не знам какво да ви кажа. При мен не е по-различно от останалите. Трябва да учим, ако искаме да успеем.“ (възрастен учащ във ВСУ „Захари Стоянов“ – гр. Ст. Загора).

При поведение тип „Ориентация към съмнение“ възрастните учащи се са в колебание за избора, който са направили, понякога се конфронтират с водещия груповото интервю или задават провокиращи въпроси.

„То без образование нищо не става. Но и като завърша, надявам се, че ще успея, само с диплома пак не става. Всеки работодател си гледа интереса.“ (възрастен учащ във ВСУ „Захари Стоянов“ – гр. Ст. Загора).

„Вие защо сте дошли? За какво ви е това изследване?“ (възрастен учащ във ВСУ „Захари Стоянов“ – гр. Бургас).

„От страни е много лесно. Обаче като си без образование и без работа какво правиш? Дойдох да уча, дано нещо се промени. Но като гледам добри пари се изкарват и без ... Ама понатрупах годинки, а пък може и да отида да работя в чужбина, та ... ей затова уча“ (възрастен учащ във ВСУ „Захари Стоянов“ – гр. Бургас).



Дадените примери са илюстративни за поведението на различните групи възрастни учащи се. Обобщено бихме могли да кажем, че преобладаващата част от възрастните учащи (участвали във фокус-групите) принадлежат към първите три типа поведение, което показва динамика на мотивацията по скалата от средна към много висока мотивация за учене. Най-голям абсолютен брой учащи попадат в поведение тип „Ориентация към вербализиране“ (52), след това в поведение тип „Ориентация към слушане“ (35) и „Ориентация към действие“ (25). 16 учащи показват „Ориентация към съмнение“.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Направеното изследване върху саморъководеното учене при възрастни учащи се във вечерни училища показва, че саморъководеното учене е в пряка зависимост от личната нагласа, ориентация и мотивация за учене и поставяне на цели. От друга страна, то има ситуационни аспекти и може да бъде реакция, отговор на определена учебна ситуация. Затова от голямо значение е начина, по който образователната институция създава условия за развитие на саморъководеното учене и саморъководещи се учащи.

Ако се позовем на думите на Knowles „възрастните не са саморъководещи се, защото са възрастни...те се нуждаят да бъдат възприемани като такива, защото това се отразява и на тяхната представа за самите себе си...(Knowles, M.S., 1970).

Способността на един човек да се саморъководи е от голямо значение за неговото развитие и за обществото, част от което е той. Мотивираните възрастни учащи се, с развито усещане за Аз-ефективност и нагласи за учене могат да развият способностите си за саморъководено учене, ако образователната среда създаде условия, за да ги подкрепи.

Използвана литература:

- Brockett, R. G., & Hiemstra, R. (1991). *A conceptual Framework for Understanding Self-direction in Adult learning. Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research, and Practice*, London and New York: Routledge.
- Jossberger, H., Brand-Gruwel, S., Boshuizen, H., & Wiel, M. (2010). The challenge of self-directed and self-regulated learning in vocational education: a theoretical analysis and synthesis of requirements. *Journal of Vocational Education and Training*, 62(4), December, 415-440.
- Houle C. O. (1961) *The Inquiring Mind*, University of Wisconsin Press, WI, USA
- Knowles M.S. (1970) *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*, Association Press, New York, NY, USA.
- Knowles, M. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Chicago, IL: Follett Publishing Company.



Loyens, S. M. M., Magda, J., & Rikers, R. M. J. P. (2008). Self-Directed Learning in Problem-Based Learning and its Relationships with Self Regulated Learning. *Educational Psychology Review, Dec, 20(4), 411-427.*

Tough A. (1967). *Learning without a Teacher: A Study of Tasks and Assistance during Adult Self-Teaching*, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, ON, USA



**САМОСТОЯТЕЛНАТА РАБОТА ПО МАТЕМАТИКА
КАТО СРЕДСТВО ЗА ОСЪЩЕСТВЯВАНЕ
НА САМОСТОЯТЕЛНА УЧЕБНА ДЕЙНОСТ**

Янка Стоименова

*Югозападен университет „Неофит Рилски“, ул. „Иван Михайлов“ 66, Благоевград, 2700,
България*

РЕЗЮМЕ

В настоящата разработка самостоятелната работа по математика е разгледана като средство за осъществяване на самостоятелна учебна дейност. Разкрити са особеностите на самостоятелната работа в отделните структурни компоненти на урока по математика в общ план, както и особеностите на самостоятелната работа в различните типове уроци по математика в началните класове. Разгледани са различните видове самостоятелна работа по математика с обучаващ и с проверочен характер.

КЛЮЧОВИ ДУМИ: самостоятелна учебна дейност, самостоятелна работа, видове самостоятелна работа, структурни компоненти на урока, типове уроци по математика.

**INDEPENDENT WORK IN MATHEMATICS AS A MEANS OF IMPLEMENTING
INDEPENDENT LEARNING ACTIVITY**

Yanka Stoimenova

South-West University "Neofit Rilski", Str. "Ivan Mihaylov" 66, Blagoevgrad, 2700, Bulgaria

ABSTRACT

In this paper, independent work in mathematics is examined as a means of carrying out independent learning activities. The features of independent work in the different structural components of the mathematics lesson in general, as well as the features of independent work in different types of mathematics lessons in primary grades are revealed. Different types of independent work in mathematics with instructional and checking character are considered.



KEYWORDS: independent learning activity, independent work, types of independent work, lesson structural components, types of mathematics lessons.

Въведение.

Прилагането на самостоятелната работа в урока по математика зависи от две групи условия. Едната група условия са свързани със спецификата на урока като дидактическа категория, а другата група условия са свързани с индивидуално-психологическите особености на учениците в начална училищна възраст.

Към първата група условия се отнасят типа на урока, дидактическата цел на урока, учебното съдържание, образователните, възпитателните и развиващите задачи, които се преследват с него, структурата на урока и др., а към втората група условия се отнасят възрастовите особености и индивидуалните различия на учениците, когнитивното им равнище на развитие, степента на изградените умения за самостоятелна работа и др.

Целта на настоящата разработка е да се разкрият особеностите на самостоятелната работа в отделните структурни компоненти на урока по математика, както и особеностите на самостоятелната работа в различните типове уроци по математика.

1. Особенности на самостоятелната работа в отделните структурни компоненти на урока по математика

1.1. Видове самостоятелни работи с *обучаващ характер*

Особеностите на самостоятелната работа с обучаващ характер в отделните структурни компоненти на урока по математика се определят от възрастовите възприемателни възможности на учениците, от постигнатото равнище на учебно познание и от характера на учебното съдържание. Самостоятелната работа с обучаващ характер се изпълнява под непосредственото ръководство на учителя.

1.1.1. Самостоятелна работа при подготовка на учениците за възприемане на нови знания

Самостоятелната работа при подготовка на учениците за възприемане на нови знания се характеризира с изпълнение на два вида упражнения от учениците. Упражненията от първия вид целят създаването на психологическата нагласа на учениците за учебна дейност. Чрез тях се актуализира сетивния опит на учениците и се повишава познавателната им активност. Упражненията от втория вид са свързани с методическата част от подготовката. Те служат за актуализиране на по-рано усвоени знания и умения, необходими за усвояване на новото учебно съдържание. Тъй като учениците усвояват новите знания върху основата на вече овладени знания, при възпроизвеждането на опорните знания следва да се актуализират някои общи похвати на познавателна дейност и съответстващите на учебното съдържание похвати за



умствена дейност. При подбора на пропедевтичните упражнения се отчитат особеностите на новото учебно съдържание (дали новите знания са по-скоро теоретични – понятия, свойства, правила или са по-скоро практически – алгоритми, текстови задачи и др.), спецификата на новите знания (аритметични, геометрични или алгебрични) и възрастовите възможности на учениците (за ученици от кой клас на началното училище е предназначено новото учебно съдържание).

1.1.2. Самостоятелна работа при възприемане на нови знания

Самостоятелната работа при възприемане на новите знания се характеризира с изпълнение на упражнения от учениците, чрез които се актуализират по-рано усвоени знания, които са конкретен елемент от новото понятие, алгоритъм и т.н. Така се създават връзки и зависимости между по-рано усвоените и новите знания и последните заемат своето логическо място във вече изградената у учениците система от познания.

Самостоятелната работа в този структурен компонент на урока се реализира чрез три вида упражнения.

Първият вид упражнения са свързани с източниците, от които учениците черпят новите знания. Такива източници са словесната форма на предлагане на знанията от учителя и устната форма на възпроизвеждането им от учениците, зрителната форма (подходящо онагледяване), практическата дейност под ръководството на учителя и др.

Вторият вид упражнения са свързани с логическото усвояване на новите знания. При този вид упражнения (индуктивни и дедуктивни, за определяне на понятия, за доказателство, за формулиране и решаване на проблеми), учениците възприемат, осъзнават и осмислят признаците и свойствата на предметите и явленията. Чрез активна мисловна дейност се осъществява логическа обработка на информацията чрез абстрахиране, сравняване, класификация, използване на аналогия и др.

Третият вид упражнения са свързани с репродуктивно или творческо усвояване на новите знания. В зависимост от степента на развитие на самостоятелността и съзнателността у учениците, новите знания могат да се усвоят по различен начин – репродуктивен или творчески. Първият начин на усвояване е свързан с използването на репродуктивни методи, чрез изпълнение на упражнения по образец, а вторият начин – с участие на учениците в проблемни ситуации, решаване на проблемни задачи, самостоятелни описания и обяснения.

1.1.3. Самостоятелна работа при затвърдяване на новите знания и умения

Самостоятелната работа при затвърдяване на новите знания и умения се осъществява на два етапа – първично затвърдяване на знанията и затвърдяване на знанията в усложнена ситуация.

Самостоятелната работа на първия етап се характеризира с изпълнението на упражнения, в които пряко се възпроизвеждат новите знания и се коментира решението на поставените



задачи. При тази самостоятелна работа се предлагат образци на решени задачи, а при проверката на изпълнението ѝ се използват коментарни упражнения. Вариантното представяне на новите знания дава възможност за усвояване и на нови начини за изпълнение на определени действия. В зависимост от характера на учебното съдържание и възрастта на учениците на този етап широко се използва аналогията – решават се задачи, подобни на вече решени задачи.

Самостоятелната работа на втория етап се характеризира с изпълнението на упражнения, съдържащи новите знания в усложнена ситуация. Разкриват се различни аспекти от новото учебно съдържание. С помощта на конкретизацията, обобщението, класификацията, установяването на причинно-следствени връзки и др. се осъществява логическа преработка на новоусвоените от учениците знания. Като цяло упражненията са на по-високо когнитивно равнище и включват и по-рано усвоени знания и умения.

1.1.4. Самостоятелна работа за прилагане на новоусвоените знания и умения

Самостоятелната работа, насочена към прилагане на новоусвоените знания и умения се характеризира с изпълнението на упражнения, при които учениците напълно самостоятелно решават практико-приложни задачи. Упражненията трябва да са подредени в логическа последователност и да са степенувани по трудност. В зависимост от подготовката на учениците и съдържанието на самостоятелната работа се определя начина на степенуване на трудностите. Упражненията трябва да дават възможност за използването на общи похвати, свързани с практическата дейност на учениците.

1.1.5. Самостоятелна работа за разширяване и задълбочаване на усвоените знания и умения

Самостоятелната работа за разширяване и задълбочаване на усвоените знания и умения се характеризира с изпълнението на два вида упражнения. Първият вид упражнения са стандартни задачи, в които често присъстват творчески елементи. Това ги прави задачи с повишена трудност. Тъй като тези задачи не са по силите на всички ученици, по време на самостоятелната работа, учителят оказва пряко или косвено дозирана помощ. Вторият вид упражнения са упражненията с творчески характер. В тях се изисква от учениците да съставят математически задачи и да ги решават. Предлагането на тези задачи в система съдейства за изграждане на умения у учениците за решаване на творчески задачи.

1.2. Самостоятелни работи с проверочен характер

Самостоятелните работи с проверочен характер имат особен статут и могат да се реализират във всеки структурен компонент на урока. Техните особености в отделните структурни компоненти на урока по математика се определят от позициите на принципа за индивидуален подход. Чрез този вид самостоятелна работа се получава реална представа за състоянието на усвоените знания и умения от всеки конкретен ученик. Основната цел е след



получаване на обратна информация за степента на усвоените знания и формираните умения у всеки ученик, да се създадат адекватни условия за по-нататъшно успешно обучение и развитие по математика. Това дава добра възможност на учителя да построи образователната си стратегия в съответствие с индивидуалните потребности на всеки ученик и неговите конкретни постижения и слабости. Упражненията при тази самостоятелна работа са в зависимост от характера на учебното съдържание, чието усвояване се проверява и от постигнатото равнище на учебно познание от учениците.

1.3. Самостоятелни работи с *оценъчен характер*

Освен проверен характер, самостоятелната работа има и оценъчен характер. Поставената количествена или качествена оценка от учителя има временен характер и не е окончателна. Тя дава информация за моментното състояние на усвоените знания и формираните умения у учениците. Чрез самостоятелните работи с оценъчен характер у учениците постепенно се изграждат и рефлексивни умения за извършване на самооценка на собствената дейност.

2. Особености на самостоятелната работа в различните типове уроци по математика

2.1. Самостоятелна работа на учениците в урока за нови знания

Урокът за нови знания предлага богати възможности за прилагане на самостоятелна работа, въпреки че много често в педагогическата практика, тези възможности не се използват пълноценно. Самостоятелна работа на учениците в урока за нови знания се предлага при подготовката за усвояване на новите знания; при мотивиране на новите знания; при въвеждане на новите знания; при затвърдяване на новоусвоените знания; при прилагане на знанията при решаване на практически задачи.

В *подготвителната част на урока* за нови знания чрез самостоятелна работа се осъществява повторение на по-рано усвоени математически знания, необходими за усвояване на новото учебно съдържание. Повторението се извършва под ръководството на учителя с помощта на беседа, която в зависимост от подготовката на учениците е репродуктивна или евристична. Чрез самостоятелната работа на този етап учениците съзнателно отработват усвоените вече знания. От друга страна чрез повторението се извършва систематизация на усвоените по-рано знания, като се повишава степента им на обобщеност.

В *подготвителната част на урока* за нови знания, самостоятелната работа се идентифицира и с помощта на пропедевтични упражнения. При самостоятелното изпълнение на тези упражнения, освен че се припомнят, опорните знания се прилагат на практика. Активността на учениците се повишава, което дава отражение върху повишаване степента на тяхната съзнателност. По този начин актуализацията е основателна и целенасочена.

В този структурен компонент на урока за нови знания учителят поставя учебната задача и дава указания за организиране на дейността по изпълнение на задачата, а учениците се



запознават със съдържанието на задачата и с възможните начини за нейното изпълнение, като слушат указанията на учителя и извършват самостоятелната работа.

Основната цел на самостоятелната работа при *мотивиране* на предстоящите за усвояване нови знания от учениците е свързана с формиране на убеждението, че усвояваните математически знания ще са полезни при решаване на практико-приложни задачи, както и при решаване на проблеми по други учебни предмети. Тези самостоятелни работи са насочени и към развитие и поддържане на интереса към математическите знания. Особено полезни в това отношение са задачите със занимателен характер, към които често учениците самостоятелно се насочват и успешно изпълняват.

Самостоятелната работа при *въвеждане на новите знания* е в зависимост от характера и сложността на учебното съдържание и постигнатото равнище на учебно познание у учениците. Съществен момент от самостоятелната работа на този етап е актуализиране на знанията за конкретен елемент от новото (понятие, алгоритъм, правило). На този етап самостоятелната работа се провежда под прякото ръководство на учителя. С помощта на евристична беседа и организирана практическа дейност учениците стигат до „нови“ за тях математически истини. Формиращото се математическо понятие, алгоритъм или правило е резултат от собствения опит на ученика, което е гаранция за съзнателно и трайно усвояване на знанията. В зависимост от равнището на развитие на познавателната активност и самостоятелността на учениците, при тази самостоятелна работа има два начина за усвояване на новите знания – 1) чрез използване на репродуктивни методи, при които новите знания се усвояват в резултат от изпълнение на действия по образец; 2) чрез продуктивно усвояване на знанията в резултат от решаване на проблемни ситуации и проблемни задачи.

Самостоятелната работа при *затвърдяване на знанията* се реализира на два етапа – самостоятелна работа при първично затвърдяване на знанията и самостоятелна работа при затвърдяване на знанията в усложнена ситуация. И на двата етапа преобладава ръководната дейност на учителя. На първия етап задачите за самостоятелна работа представят вариантено новия случай. Предлагат се образци на решени задачи и се използват коментарни упражнения. Усвояват се нови начини за изпълнение на определени действия. На втория етап задачите са с по-сложна структура и включват и по-рано усвоени знания и умения. В задачите за самостоятелна работа на двата етапа се разкриват различни аспекти от новото учебно съдържание.

Самостоятелната работа, свързана с *прилагане на знанията* се осъществява под ръководството на учителя. В съдържателно отношение тя е свързана с решаване на числови изрази, текстови и геометрични задачи, като се прилагат на практика знанията от съответния концентричен кръг. В зависимост от подготовката на учениците и характера на учебното



съдържание, учителят определя доколко и как предложените задачи да са степенувани по трудност.

2.2. Самостоятелна работа на учениците в урока за затвърдяване на знанията, формиране на умения и навици

Функцията на самостоятелната работа в урока за затвърдяване на знанията е чрез нея да се постигне осмисляне, запомняне и затвърдяване на новоусвоените знания. Осмислянето е по-висока степен на разбиране на учебния материал и осъзнаването на учебното съдържание най-добре се осъществява в процеса на самостоятелна работа. Трайността на знанията също е в зависимост от самостоятелното им прилагане.

При *подготовката за затвърдяване на знанията* и формиране на умения и навици у учениците, самостоятелната работа е свързана със задълбочена мисловна дейност и подготовка за обяснение на начините за решаване на различни видове задачи. В тази част на урока под ръководството на учителя се извършва самопроверка на домашната работа по зададен образец. Самостоятелната работа на този етап е свързана със сверяване на собственото решение с образца и коригиране на допуснатите грешки. По този начин на работа започват да се изграждат умения за самопроверка и самоанализ на резултатите от собствената дейност.

В подготовителната част на този тип урок, самостоятелното решаване на предложена от учителя проблемна задача съдейства за *мотивиране* на учебната дейност, при която се откриват вече нови връзки и зависимости между изучаваните математически знания.

Повторението и систематизирането на знанията, които ще се затвърдяват се осъществява предимно чрез логически методи на познание. В процеса на самостоятелната работа при този структурен компонент протичат процеси на анализиране, сравняване, обобщаване, които съдействат за отделяне в умствен план на съществените признаци на предметите, които принадлежат към определен клас. При самостоятелната работа на този етап се развива класификацията като мисловен процес. Чрез нея се осъзнават и осмислят връзките между понятията, свойствата, отношенията и зависимостите и се постига трайно усвояване на алгоритмите при четирите аритметични действия с естествени числа.

В процеса на самостоятелната работа на този етап, свойствата на изучаваните математически обекти се усвояват при сравняване на сходни и противоположни математически понятия. Сравняването по разлика и прилика на новите с вече усвоените понятия в този структурен компонент има собствена специфика – то се извършва на по-високо когнитивно равнище. По този начин се постига по-задълбочено разбиране и осмисляне на математическите знания. Това облекчава процеса на формиране на новите понятия и съдейства за приобщаването им към изградената вече понятийна система.



В следващия структурен компонент на този тип урок *поставената от учителя самостоятелната работа* има обучаващ характер. Тя е насочена към прилагане на новоусвоените знания и умения при решаването на практически задачи. В зависимост от сложността на учебното съдържание, възрастта на учениците и постигнатото равнище на развитие, тази самостоятелна работа е насочена към: 1) прилагане на знанията на репродуктивно равнище (с помощта на зададен образец или еталон); 2) прилагане на знанията при решаване на алгоритмични задачи (решаване на стандартни задачи по аналогия на вече решени задачи чрез използване на предварително усвоена поредица от стъпки); 3) прилагане на знанията при задачи, изискващи основни по-рано усвоени знания (решаване на стандартни задачи по аналогия на вече решени задачи, но на по-високо когнитивно равнище).

Самостоятелната работа в този структурен компонент е диференцирана. Тя се организира от учителя по различни начини: 1) задачите са в един вариант, като се предвиждат допълнителни задачи за по-бързо успяващите ученици; 2) задачите са в два варианта (с по-ниска и с по-висока степен на трудност), с една и съща дидактическа цел; 3) задачите се в един или в два варианта, като на по-трудно успяващите ученици се оказва индивидуална помощ.

Чрез проверката на резултатите от самостоятелната работа се установява степента на усвоените знания: 1) знания, които са основни от съответното учебно съдържание; 2) знания, които са трудни за усвояване от учениците; 3) знания, без които е невъзможно по-нататъшно усвояване на учебното съдържание по математика.

Чрез устната проверка се установява доколко са осмислени възприетите знания и доколко съзнателно се прилагат при решаване на практически задачи. Поставените от учителя въпроси съдействат за активизиране на процесите на запомняне, за развитие на мисловните процеси, за усвояване на математическата терминология, за обогатяване и развитие на речта на учениците. При отговорите на поставените въпроси се осигурява самостоятелност в мисленето на учениците, тъй като отговорът се коментира след неговото цялостно представяне; създава се обстановка, в която всеки ученик може в максимална степен да изяви интелектуалните си възможности.

Писмената проверка се извършва конкретно, върху индивидуално решена задача. Формите на работа при тази проверка са съпроводени с коментарни упражнения и с оказване на индивидуална помощ.

Чрез извършване на самопроверка и взаимопроверка на самостоятелно решената задача учениците придобиват умения да анализират продукти от собствената си дейност и да коригират допуснатите грешки. Едновременно със самопроверката се извършва и самооценка, чрез която ученикът изгражда реална преценка на собствените си сили и възможности.

Поставянето на нова самостоятелна работа от учителя в следващия структурен компонент на урока е в съответствие с изпълнението на предходната. Тя е с по-висока степен на



трудност и е насочена към непосредствено прилагане на новите знания при решаване на творчески задачи, в които се изисква използване на по-рано усвоени знания и умения. По този начин новоусвоеното учебно съдържание се затвърдява на по-високо когнитивно равнище. При тези задачи учениците самостоятелно търсят и самостоятелно намират нови начини и подходи на решаване. Развива се гъвкавостта и рационалността на мисленето им. Самооценката на самостоятелната работа е свързана с индивидуалните постижения от извършената творческа дейност, а преценката на учителя е по посока степента на приложимост на новоусвоените от учениците знания в нестандартни условия.

2.3. Самостоятелна работа на учениците в урока за формиране на изчислителни умения и навици

Урокът за формиране на изчислителни умения и навици създава благоприятни възможности за използване на самостоятелната работа, тъй като след съзнателното усвояване на знанията е необходимо съответните умения да се доведат до автоматизъм. Характерна особеност на този тип урок е, че подготовката за усъвършенстване на изчислителната техника на учениците включва като задължителен елемент изпълнението на предварителна самостоятелна работа.

Специфичните особености на този тип урок определят характера на самостоятелната работа в *подготвителната част* на урока. При нея се повтаря последователността на определени умствени и практически действия и се използват познати правила при срещане на трудности.

За разлика от предходните типове уроци *мотивацията* на учениците, насочена към усъвършенстване на изчислителната им техника, се осъществява чрез създаване от учителя на проблемна ситуация и решаване от учениците на проблемна задача. Тези дейности се реализират под формата на самостоятелна работа в съответствие с постигнатото равнище на учебно познание от учениците.

В следващия структурен компонент на урока се поставя *същинската самостоятелна работа* на учениците. Тя се осъществява под прякото ръководство на учителя. Той поставя учебната задача, дава насоки за планирането, наблюдава и контролира работата на учениците, проверява резултатите, дава насоки по самоконтрола. При необходимост оказва индивидуална помощ. Като цяло самостоятелната работа се извършва чрез репродуктивна дейност, която определя минимума формираны умения и навици у учениците от съответното учебно съдържание.

В съдържателно отношение поставената самостоятелна работа включва изпълнение на тренировъчни упражнения, откриване на грешно решени задачи, откриване на типични грешки, решаване на задачи за съпоставяне и противопоставяне на понятия, прилагане на по-рано усвоени основни и съществени знания. Чрез самостоятелното изпълнение на тренировъчни упражнения се довеждат до автоматизъм редица умения, които предварително са съзнателно



усвоени от учениците. При тази самостоятелна работа се прилагат определени начини и похвати за по-бързо, по-правилно и по-точно извършване на аритметичните действия. По отношение откриването на грешно решени задачи и анализиране на допуснатите грешки степента на самостоятелност е много по-висока в сравнение със същата дейност в урока за нови знания. Намалява се вероятността за допускане на изчислителни грешки или грешки в мисленето. Самостоятелното откриване на типични грешки и съзнателното вникване в причините за пораждането им съдейства за намаляване както на типичните, така и на нетипичните гръби и второстепенни грешки. Самостоятелното решаване на задачи за съпоставяне и противопоставяне на понятия при този урок е от съществено значение за усъвършенстване на изчислителната техника, в сравнение с урока за нови знания, при който същата дейност има познавателен характер.

Резултатите от самостоятелната работа се проверяват от самите учениците (чрез самопроверка и взаимна проверка, при които те придобиват представа доколко са усъвършенствани уменията им) и от учителя (той прави преценка за степента на формиране на изчислителните умения и навици).

Поставянето на нова самостоятелна работа от учителя в следващия структурен компонент на урока е в съответствие с изпълнението на предходната. Освен, че поставя учебната задача, учителят дава насоки по самоконтрола, преценява изпълнението на самостоятелната работа и оказва индивидуална помощ в случай на необходимост. Учениците самостоятелно организират, планират и изпълняват поставената задача.

Специфичните особености на тази самостоятелна работа се детерминират от формата и съдържанието ѝ. Изборът на форма е в зависимост от възрастовите особености на учениците, от особеностите на конкретното учебно съдържание, от спецификата на уменията, които ще се усъвършенстват и от трудността на предложените упражнения. При тази самостоятелна работа задачите са степенувани по трудност. Започва се със задачи на сравнително по-високо умствено равнище, при които се прави пренос на знанията в условия, различни от условията, при които са възприети и се преминава към задачи, които изискват пренос на знанията в усложнена ситуация и по-голяма самостоятелност на мисленето, тъй като се изпълняват без помощта на еталон.

Характерна особеност на задачите за самостоятелната работа в този момент от урока е тяхното диференциране. Под ръководството на учителя се организира диференцирана самостоятелна работа за отделни групи ученици, при която при запазване на основната дидактическа цел (усъвършенстване на изчислителната техника) се поставят допълнителни условия в съответствие с възможностите на учениците – например, усложняване на задачата чрез допълнителни изисквания, олекотяване на задачата чрез премахване на сложните изисквания, диференциация по отношение обема на самостоятелната работа и времето за изпълнение и др.



Резултатите от самостоятелната работа се проверяват от учителя чрез устна и писмена проверка, а от учениците – чрез самопроверка.

При устната проверка се отговаря на въпроси, обясняват се задачи, повтарят се алгоритми. Нейната цел е да се попълнят пропуските в знанията на отделни ученици. Като цяло при устната проверка се акцентира върху усъвършенстваните вече изчислителни умения и навици. При писмената проверка решенията на задачите се записват от учениците. Под ръководството на учителя те съобщават плана за решение, обясняват начина на решение, формулират отговора на задачата, проверяват верността на решението.

Възможности за самопроверката в този момент от урока има при задачите свързани с взаимнообратността на аритметичните действия, при решаването на задачи по два начина, при откриване на верния отговор между зададени алтернативни отговори.

2.4. Самостоятелна работа на учениците в урока за обобщаване и систематизиране на знанията, уменията и навиците на учениците (преговорен урок)

Преговорният урок също съдържа добри възможности за използване на самостоятелна работа, тъй като след като се формират, понятията трябва да заемат своето място в системата от познания, която учениците имат. Характерните особености на този тип урок определят използването на самостоятелната работа още в *подготвителната част на урока*. Съдържанието на предварителната самостоятелна работа е подчинено на основната дидактическа цел на урока – повторение, обобщаване и систематизиране на знанията за усвоените понятия и алгоритми.

При извършване на *обобщаващото повторение* се поставя акцент върху основното и същественото в изучаваните знания. Такава е целта и на организираната на този етап самостоятелна работа. Подбраните от учителя упражнения са разнообразни по своя характер и изискват комплексно и вариативно прилагане на усвоените знания. Като форми на организация на тази самостоятелна работа се използват груповата и индивидуалната. Задължителен елемент на тази самостоятелна работа е предварителното запознаване на учениците с конкретните критерии, по които ще се отчитат резултатите. При тази самостоятелна работа учителят поставя учебни задачи, дава насоки за самооценяване, а учениците организират, планират, изпълняват и контролират собствената си дейност.

При определено учебно съдържание, на този етап от урока се провежда и практическа дейност, която също е под формата на самостоятелна работа. Такава самостоятелна работа е особено подходяща в случаите на обобщаване и систематизиране на знанията за количественото значение на числата, алгоритмите при аритметичните действия, свойствата на събирането и умножението, мерните единици и връзката между техните основни и производни, измерване и чертане на геометрични фигури, съставяне по модел на задачи и решаване на текстови задачи.



По този начин на работа учениците се убеждават в практическата приложимост на изучаваните знания.

По време на самостоятелната работа знанията по определена тема се *систематизират и се достига до съответни изводи* в няколко насоки – обобщаване на случаите, при които могат да се приложат конкретните знания, открояване на частните случаи чрез сравняване, откриване на нови за учениците връзки и зависимости, насочване вниманието към възможните типични грешки и начините за преодоляването им.

При обобщаване на случаите, при които намират приложение конкретните знания се установява, кога и при какви условия тези знания могат да се използват. Открояването на частните случаи чрез сравняване е приложимо най-често при усвояване алгоритмите за аритметичните действия с естествените числа. При сравняването на конкретни случаи учениците откриват различия в подобните неща. Изясняват се условията, при които частният случай се подчинява на общото правило.

При изграждане на умения за решаване на текстови задачи се извършва сравняване, при което се подчертава общото в решенията на отделни задачи. По този начин се определя целият клас от задачи, които се решават по същия начин. Този начин на работа се използва при решаване на обикновени и съставни текстови задачи, съдържащи различни отношения (с повече, с по-малко, пъти повече, пъти по-малко), задачи за сравняване на две числа, решаване на геометрични задачи за изчисление и др. При всички случаи обобщаващото повторение на този етап от урока е на равнище системи от понятия. Анализират се взаимовръзките между понятията, което позволява те да се класифицират както по същество, така и по отношенията между тях. Използването на определени предметни и знакови модели (систематизиращи таблици, чертежи, схеми и др.), придават определена структура на знанията при обобщаващото повторение.

Разглеждането на понятията, алгоритмите, зависимостите от различни аспекти позволява на учениците да откриват типични грешки, а при тяхното тълкуване се развива общата способност за анализиране и осмисляне на собствената си дейност и извършване на самоконтрол и самооценка.

При *проверяване на резултатите* от самостоятелната работа се постига по-висока степен на систематизиране и възможност за достигане до съответни изводи. При проверка на задачите от самостоятелната работа се използват коментарни упражнения, чрез които се правят съответните изводи и обобщения. Създават се благоприятни условия за отделяне на основното и същественото в конкретната учебна тема. Реализира се повторение на учебния материал, знанията се задълбочават и разширяват, изграждат се интелектуални и практически умения и навици.



2.5. Самостоятелна работа на учениците в урока за проверка и оценка на знанията, уменията и навиците на учениците

Проверката и оценката на знанията и уменията на учениците след приключване на определена тема или раздел от учебното съдържание по математика се извършва чрез писмена самостоятелна работа в урок за проверка и оценка на знанията. Ръководно положение при оценяването заема принципът за индивидуален подход. Оценката на учителя отразява моментното състояние на усвоеното учебно съдържание и няма окончателен характер. Целта е да се направи равностойност на индивидуалните постижения на всеки ученик и да се преосмислят условията за по-нататъшно усвояване на учебния материал.

Преди *поставянето на писмена самостоятелна работа* учителят определя обекта и целта на проверката. Предварително се уточнява начинът на оценяване на резултатите, както и характерът на възможните грешки – изчислителни грешки или грешки в мисленето.

По отношение на сложността, задачите в самостоятелната работа трябва да са по силите на всички ученици, а по отношение на трудността – да са степенувани по трудност за отделните ученици. Ръководно положение при определяне трудността на задачата е отношението между самата задача и ученика, който я решава. Една и съща задача може да бъде много трудна за един ученик, по-малко трудна за друг ученик и лесна за трети ученик. Трудността се определя от отношението между сложността на задачата и сложността на по-рано решените задачи-компоненти от всеки ученик.

При *поставянето на писмена самостоятелна работа* учителят организира класа на групи, поставя учебни задачи, дава указания, относно техниката на изпълнение, дава насоки за самооценяване, а учениците организират, планират, изпълняват и контролират собствената си дейност при решаване на конкретните задачи – решаване на числови изрази, текстови и геометрични задачи чрез прилагане на знанията и уменията първо на репродуктивно равнище, след това в усложнена ситуация, както и при извършване на практическа дейност.

На заключителния етап от самостоятелната работа учениците извършват задължително усна или писмена самопроверка. Чрез нея те откриват закономерности и извършват изводи. Чрез самопроверката се формира критично отношение към собствената дейност и се преодолява страхът пред трудностите. При нея учениците реално управляват собствената си учебна дейност. Открива се поле за изява на творческата им самостоятелност.

Резултатите от самостоятелната работа се оценяват по количествени и качествени показатели. Разграничават се съществените от несъществените грешки и изчислителните грешки от грешките в мисленето на учениците. Съвкупността от допуснатите грешки при дадена задача е показател за равнището на усвоеност и степента на приложимост на конкретното учебно съдържание.



2.6. Самостоятелна работа на учениците в урока за поправка на самостоятелните работи

Чрез поправката на самостоятелната работа се реализира диагностичната функция на проверката. При нея се получава информация за постиженията на учениците, за пропуските в знанията им, за характера и вида на грешките. Чрез поправката на самостоятелната работа се реализира и обучаващата функция на проверката. При нея се извършва затвърдяване и прилагане на знанията и уменията в нови ситуации, акцентира се върху основното и същественото, постига се по-голяма обобщеност и систематизираност на знанията.

В урока за поправка на самостоятелните работи, след извършване от учителя на обща преценка на работата на класа като цяло и конкретна преценка на работата на отделни ученици, под ръководството на учителя се организира индивидуална самостоятелна работа в зависимост от постиженията и допуснатите грешки на отделните ученици.

Разглеждането на самостоятелната работа по математика като средство за осъществяване на самостоятелна учебна дейност позволява да се подпомогне методическата работа на началните учители за превръщане на обучението по математика в самообучение на учениците от началния етап на основното образование.



HARNESSING THE PROMPT POWER IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING: A BASIC GUIDE FOR TEACHERS

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Abylay Khan Kazakh University of International Relations and World Languages - Dzhusubalieva D. M.

Master's student Abylay Khan Kazakh University of International Relations and World Languages - Lukpanov A. T.

ABSTRACT

As education continues its digital transformation, the integration of Artificial Intelligence (AI) technologies, particularly Large Language Models (LLMs), presents significant opportunities for optimizing the teaching process. In Foreign Language Teaching (FLT), AI holds promise for various applications, from creating engaging exercises to personalized learning programs. This paper explores the concept of Prompt Engineering, a skill set crucial for maximizing the effectiveness of LLMs, and particularly its valuable usage in FLT. Drawing from existing literature and research, the paper delineates six essential components for crafting effective prompts: task, context, exemplar, persona, format, and tone. Through a survey of educators in Kazakhstan, the study examines current practices in prompt design and identifies areas for improvement. By integrating all components of prompt engineering, educators can construct prompts that optimize LLM comprehension and yield more accurate responses. This research highlights the importance of prompt engineering in harnessing the potential of LLMs in FLT to enhance teaching practices and improve learning outcomes.

KEYWORDS: Artificial Intelligence, Foreign Language Teaching, Prompt Engineering, a chatbot, a prompt, ChatGPT



Аннотация

В условиях продолжающейся цифровой трансформации образования интеграция технологий искусственного интеллекта (ИИ), в частности, больших языковых моделей (LLM), открывает значительные возможности для оптимизации процесса обучения. В преподавании иностранных языков (FLT) ИИ является перспективным инструментом для различных применений - от создания увлекательных упражнений до персонализированных учебных программ. В этой статье рассматривается концепция Prompt Engineering - для повышения эффективности в преподавании FLT. Основываясь на существующей литературе и исследованиях, в статье выделяются шесть основных компонентов для создания эффективных подсказок: задача, контекст, пример, образ, формат и тональность. На основе опроса преподавателей в Казахстане в исследовании рассматриваются современные методы разработки промпта. Интегрируя все компоненты разработки промптов, преподаватели могут создавать промпты, которые оптимизируют понимание LLM и дают более точные ответы.

Ключевые слова: Искусственный интеллект, преподавание иностранных языков, оперативное проектирование, чат-бот, prompt, ChatGPT

Introduction

The digital transformation of education in modern conditions is sinking deeper into digital reality. The educational process is actively being modernized, with new ideas being introduced to optimize every phase of the process. Throughout history we might witness various inventions of humankind which have forced education to transform and educators to accommodate to the changes the inventions entail. As evidence, such historical occurrences as the Internet creation or Personal Computer (PC) invention pushed the teaching industry, modified the whole learning process, forced teachers to seek to fit a new era of technology and opened gates of new opportunities in educating. The main task of the Kazakhstan education system is to train highly qualified, ambitious, competitive, motivated and self-motivated specialists who know their profession well. Therefore, special attention should be paid to the training of future foreign language teachers who possess, in addition to professional competence, digital competence. Artificial intelligence contributes to this. Our President Kassym-Jomart Tokayev, in his address at an expanded government meeting, said: "We have already witnessed a global transformation in medicine, education, and creative industries. The development of artificial intelligence can become a driving force for economic progress and innovation in our country. In short, we must keep up with the times. Our success in all other areas depends on how quickly and effectively we will develop new digital technologies." New epoch of tech has come and we are the generation to harness it, particularly for the sake of ensuring efficiency in a learning process. Artificial Intelligence (AI) is yet



another game-changer, which is about to revolutionize the educational sphere and can successfully be considered as a crucial milestone in the education field (Zawacki-Richter et al., 2019). Teachers today are expected to learn how to use AI technology in order to keep abreast of the latest developments and make the most out of their lesson preparation, just as they did when they first learned how to use computer applications or the Internet. Among these, Foreign Language Teaching (FLT) stands out as a domain where AI holds enormous potential (U.S. Department of Education, 2023). The implementation of AI in FLT includes a broad spectrum of applications, from creating engaging exercises aimed to develop various language skills to building personalized learning programs for tutees.

Large Language Models (LLM) are the first thing that spring to mind when discussing AI technology usage in FLT. These models, which consist of neural networks, are capable of creating text that looks like human speech. These models work on a very basic principle: they read the text, "learn" from it, find patterns, and utilize that information to mimic human speech with the goal to create their own text responses (Bowman et al., 2023). The most widely used AI-based tool, a chatbot (Conte, 2024), is actually integrated with the LLM system along with a number of other teaching tools. AI chatbots, such as ChatGPT, may produce text of excellent quality and support contextual understanding in a variety of Natural Language Processing (NLP) activities. Even though ChatGPT (OpenAI) is the most widely used AI tool globally, there are several other chatbots based on AI, such as Gemini by Google or Copilot by Microsoft. Nevertheless all interactions with AI in the article are described on the basis of ChatGPT. This model is trained on a large amount of textual data, studying the patterns of language and creating an internal understanding of the connections between words and sentences (covering most of the syntax and semantics of human language). The interaction between a user and the model proceeds via text messages in a chat. An average individual (like an ordinary FLT teacher), who is typically unable to apply any common programming languages, may easily use it since it makes use of a natural language (language that occurs naturally in a human community by a process of use). So teachers may use English in order to make their request and eventually get the desired response from the model. A well-written query is critical to obtaining appropriate and relevant information from generative AI tools like ChatGPT.

One of the issues is that people have become accustomed to asking inquiries in a particular way after using search engines for years. A search engine is something like a helpful "librarian" which takes a specific question and points a user to the most relevant sources for possible answers. The search engine does not create anything new, but effectively extracts what is already there. Our goal is to operate ChatGPT more as a "sniffer dog" than as a "librarian." The user is just like an owner that the dog blindly obeys when they give commands and provide clues. AI understands their commands, determines the most efficient way to carry them out, and produces something entirely original. The result often depends on the accuracy and clarity of the instructions they provide. A vague or poorly worded query can lead



to the AI producing less relevant results. The more context and guidance an individual gives it, the better the result will be. A concept entering the game at this point is called Prompt Engineering. As claimed by White et al. (2023) it is a skill set to maximize the effectiveness of the language model via optimization of input prompts, eliminating the gap between the user's intentions and understanding of the model. This might involve choosing the right words, providing context, or structuring the prompt in a way that encourages the model to produce accurate responses. It appears that an educator needs to brilliantly obtain the skill of writing prompts to be able to properly apply LLM in order to achieve maximum effectiveness in the teaching process. It is undoubtedly going to be the primary goal in education in the near future.

The problem coming over here is a lack of practical recommendations of designing prompts in education, especially in FLT. The article strived to fill in this gap. The primary objective of the research was to provide educators with guidelines on the basics of giving prompts for a chatbot in FLT. The research observed basic principles of giving prompts, analyzed the way teachers in Kazakhstan write prompts, and juxtaposed them to those principles. The guidelines were designed to help teachers easily comprehend the process of giving inquiries and start applying the framework straightaway in their work facilitating the teaching process.

Literature Review

White et al. (2023) deduced the main principles in writing prompts for LLM. The scholars described a catalog of prompt engineering techniques applied to solve common problems when conversing with LLMs. Further the data was used in the largest educational resources which are aimed at teaching prompt engineering (promptingguide.ai and learnprompting.org). The simplified form of these findings was presented by Su (2023). He outlined six major components to compose a successful prompt. The components are absolutely universal and may be implemented in diverse areas, particularly in FLT. They are task, context, exemplar, persona, format and tone also ranked in order of significance. It's obligatory to have a task in a prompt, it's significant to involve relevant context and exemplars and it's nice to have a persona, format and tone.

As a general rule, an action verb should always come before the task sentence. A prompt can include a one simple task or a “multiple-task” request.

Giving the context would be a terrific way to constrain the model's infinite possibilities and get a more accurate result. In order to do so, Su suggests responding to these three primary questions, giving the necessary background information:

- 1) What's the user's background?
- 2) What does success look like?
- 3) What environment are they in?



In general, studies on big language models have demonstrated that the output quality is much enhanced when examples are included in the prompt. Not all prompts require exemplars, but if a user provides ones, the quality of the outcome will be significantly improved by providing an appropriate example. The terms "zero-shot," "one-shot," and "few-shot" describe various methods for interacting with the model, especially when it comes to giving it instructions or input.

- 1) In a zero-shot scenario, the model responds to a given task or query without previous instruction or examples. Zero-shot occurs, for instance, if a user asks ChatGPT a question and it responds coherently without any background or examples.
- 2) In a one-shot situation, a user provides the model with only one example or bit of data to work with when determining how to respond. This sample acts as a prompt to direct the understanding and creation of the model.
- 3) In a few-shot scenario, a user gives the model a couple of instances or examples that are relevant to the task that they want it to do. These examples assist the model in understanding the situation and producing a more precise response.

Numerous research, such as Wei et al. (2022), have shown that LLM exhibit exceptional zero-shot capabilities. Zero-shot prompting also helps to prevent false associations and maximizes user convenience. Based on Kejriwal's findings (2023), output accuracy, in other words its quality, improved fivefold using just one example in a prompt. However, the accuracy started showing consistency in increasing after using more and more examples. Hence, as it displayed in Figure 1 utilizing a couple examples is preferred in the time-quality ratio.

In essence, the persona component is who you want ChatGPT to be. To apply this idea effectively, consider a person you would like to have immediate access to for the task at hand. The role component was quite beneficial for earlier models (GPT-3), but it seems to have less effect on later models (e.g., GPT-3.5 or GPT-4). Nonetheless, we may still utilize this strategy to direct an LLM reaction toward the intended result in more complex roles. Roles can be much longer than a sentence. Anecdotally, you can collaborate with many role-prompted LLMs. This frequently results in increases to text creation quality and accuracy (Wang et al., 2023).

The fifth component is format. It's essential to specify not only the content you want the model to convey, but also the presentation style. This is especially crucial for tasks where a precise output organization is required for readability or usability. As Su mentioned, in order to succeed here, really close your eyes and see the precise outcome you wish to achieve. The outcome might be presented in various ways such as: bullet points, tables etc. It might involve changing a heading/subheading format, eventually highlighting wanted results and so forth. Additionally, it's fantastic to harness the potential of numbers and be straight in this aspect as well.



Tone is the final element to be included. It's all about the tone of the communication—formal or informal, friendly or corporate, emotional or neutral. Consider tone as the desired "voice" that the model will use to communicate with you. Unfortunately, humans typically struggle to quickly recollect the thousands of possible adjectives and adverbs. Thus you can tell ChatGPT the mood you are going for, as it displayed in Picture 1. Afterwards you can easily enable the tone words in your prompt to get a desired output. Do not underestimate the emotional component of LLMs. Even as a language model, it recognizes the significance of emotional cues and how they may affect communication. Salinas and Morstatter (2024) observed dependence of various emotional tricks on accuracy of a prompt across some LLMs. The observation showed that using such phrases as “I am going to tip you for a perfect response!” insignificantly improved the outcome. Yang et al., (2024) investigated that asking a LLM even to “take a deep breath and work on this problem step by step” enhances results. Also such phrases as “This is very important to my career.”, “You'd better be sure.”, “Your hard work will yield remarkable results.” increased results accuracy in some prompts.

Thus any detail may change the final outcome and teachers should assume the role of an explorer, try to empirically modify a prompt to eventually get a desired result. Hence, a teacher of the new epoch is required to obtain several skills in order to succeed in prompt engineering and effectively involve it in a teaching process (World Economic Forum, 2014):

1. Professional competency: First things first teachers need to acquire skills directly related to their professional responsibilities. Such as a teaching methodology and a language proficiency.
2. Critical Thinking: Teachers should be able to analyze prompts critically, identifying potential biases, assumptions, and implications.
3. Empirical Problem-Solving Skills: Being able to experiment with different variations of prompts to achieve desired outcomes through empirical observation and modification.
4. Flexibility and Adaptability: Teachers should be open to adjusting their approach based on the responses they receive and the effectiveness of different prompts.
5. Creativity: The ability to devise innovative and engaging prompts that capture students' interest and encourage active participation.
6. Technology Proficiency: Proficiency in using digital tools and platforms to create and administer prompts, as well as to analyze and track student responses efficiently.
7. Reflective Practice: Continuously reflecting on the effectiveness of prompts and adjusting them based on feedback and assessment data to improve student learning outcomes over time.

Methods & Materials

The study surveyed 15 teachers who work at public educational institutions and private schools located in Almaty, Kazakhstan and online worldwide, who utilize AI technologies in their work. Which made it possible to wholly evaluate the results.

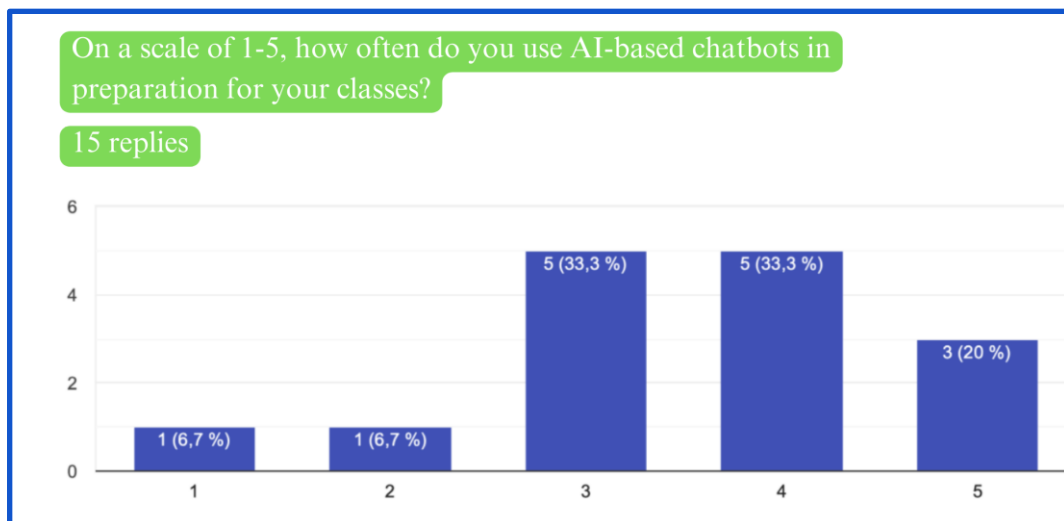


Initially, to give a thorough investigation a questionnaire was developed. Which was aimed at showing the frequency of applying AI-based chat-bots in lesson preparation and its precise usage. The eventual part consisted of a task which participants had to complete. The questionnaire involved two questions. The first one asked the interviewees to measure on a scale of 1-5 (where 1 stands for “never” and 5 stands for “always”) the rate of using AI-based chatbots in preparation for their lessons and had only one option to choose. The second one requested polled to mark the purposes they use AI-based chatbots for. This question included six possible options to choose, and surveyed had an opportunity to multiply choose from the variants. If the teachers wanted to share their own way to use AI-based chatbots, it contained a free space to fill in with their own answer. The last part asked teachers to think of a situation where they need to create a Speaking skill development exercise for one of their lessons. The purpose was to type a prompt asking AI to create that task. This assignment was aimed to investigate the way teachers make prompts and trace the style they use and mistakes they make in order not to commit them in future. The survey was conducted on Google Forms and distributed electronically via a social media platform and finally made it possible to present primary quantitative and qualitative data in the form of graphs. The participation was voluntary.

Results

The results, based on responses from the participants, showed that polled use AI-based chatbots in preparation for their classes quite frequently. It turned out that 53,3% of all respondents most of the time apply AI-based chatbots in their work and 20% of all respondents couldn't imagine a lesson preparation without involving AI technologies.

Figure 2. Frequency of applying AI-based chatbots in lesson preparation.

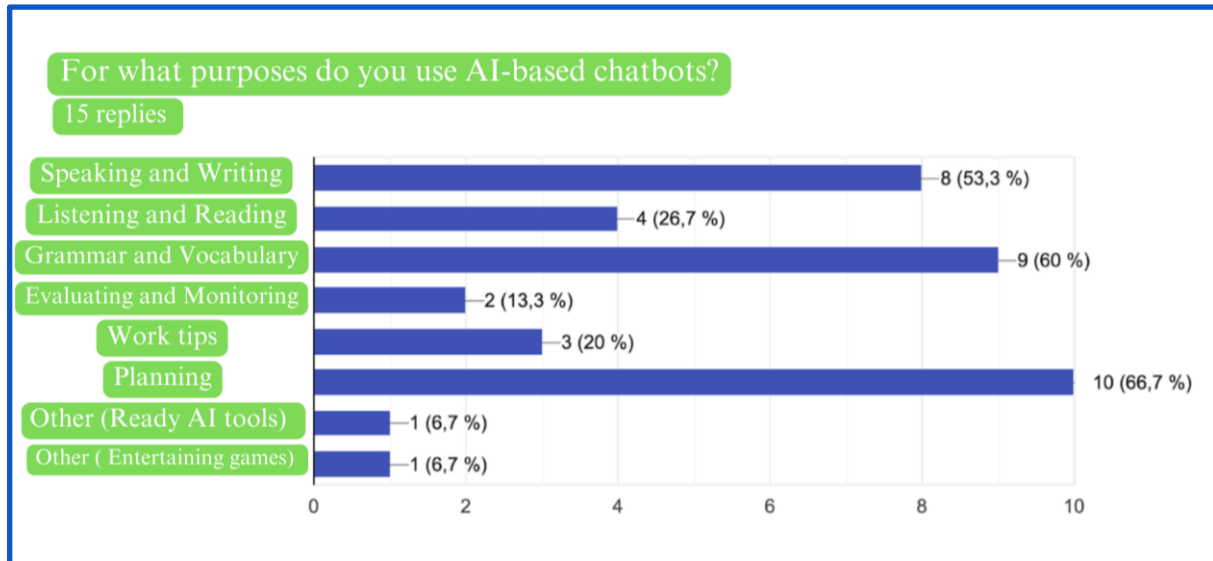


The next figure visualizes the purposes the teachers use AI-based chatbots for. As we can see three goals from the list lead by a wide margin. There are: “Lesson planning and creation of educational programs”, “Creating exercises for Grammar and Vocabulary” and “Creating exercises for Speaking



and Writing”. More than half of the respondents, it transpired, utilize AI-based chatbots exactly for these reasons. The least frequently picked option “Evaluating and Monitoring” also came out over here with only 13,3% of polled chosen. Two respondents besides everything added their own answers as “Most of the time I use ready AI-based platforms like twee.com” and “To create entertaining activities and games”.

Figure 3. Types of applications of AI chatbots in lesson preparation.



Finally the result of the survey showed the way the respondents create a prompt aimed at developing Speaking skill of their students. The task envisaged absolutely differing replies due to the specificity of respondents’ work and teaching topics. This specific study contributed to the field providing information on how teachers currently write prompts in their work purposes, how many mistakes they make and to what extent they are far from the idea of creating a correctly written prompt. It is essential to have a complete picture of a present awareness of teachers in Kazakhstan in writing prompts. Some of the results, based on responses, are shown in Picture 2.

As is apparent, all of the prompts the respondents wrote differ from each other. Starting with the length of a prompt and finishing with the amount of context provided by a prompt. Actually only a couple of prompts partially corresponds to the prompt engineering fundamental components.

Discussion

As it was already discussed, according to the scholars, a prompt which seeks to utilize all capabilities of LLM should include most of the following components: task, context, exemplar, persona, format and tone. Finally it became possible to analyze the findings and to look at them through the prism of the framework we derived. The results made it possible to



If we review a task, almost all of the participants coped with the task and represented a clear task, since it is the primary object in a query and it is not possible to imagine a prompt without a task at all.

Picture 3.

Come up with an interesting exercise for the 5th grade to develop speaking skills. Please note that it should include the grammatical topic “Present Perfect tense” and the topic "Healthy lifestyle".

When it comes to revising context, only a couple of the respondents provided prompts closely corresponding to this component.

Picture 4.

Hello! I am planning a lesson on [lexical topic] for an English class (at [B1 level]). Can you help me design speaking exercises that involve the use of [I had my nails done] and alike patterns and the use of [fitness and sports] vocabulary. Please, make at least five prompts.

The survey revealed that not a single polled used exemplars in their prompts.

In light of the study's findings just one respondent mentioned the “Persona” component in the prompt and even added a degree of expertise to it. Which is also recommended to do.

Picture 5.

You are a skilled English teacher who has years of experience. I’m a student with the A2 English level (CEFR) and I’m creating a detailed plan to improve my speaking skills in English. Ask me at least 20 questions in order to create a perfect educational plan for improving my English speaking skills to the best of your ability.

Analyzing the format section, just a couple of respondents came closer to accomplish this component.

Picture 6.

Hello! I am planning a lesson on [lexical topic] for an English class (at [B1 level]). Can you help me design speaking exercises that involve the use of [I had my nails done] and alike patterns and the use of [fitness and sports] vocabulary. Please, make at least five prompts.



Putting all the components together and analyzing the queries of the respondents, it became possible to generate a prompt which covered almost all of the principles above.

Picture 7.

| | |
|---|-----------------|
| <u>You are an experienced and skillful English teacher with 30 years work experience and a dozen international certificates like CELTA and DELTA.</u> | PERSONA |
| <u>You are preparing for your ESL class. The students' English level is B1 (CEFR). Create an engaging activity to improve their speaking skills. Strive to spark them. The activity must include Present Perfect tense revision and Travelling based vocabulary. The activity must not take more than 20 minutes.</u> | CONTEXT TASK |
| <u>As a format of the output, create printable sheets to hand out in class, it should contain clear and concise instructions for the students to make it easier for them to understand the task.</u> | FORMAT |
| <u>Use friendly, relaxed, supportive, encouraging and lighthearted language.</u> | TONE |

Limitations

The work clearly has some limitations. The present study mostly investigated educators who were predisposed to using AI in their working processes, since the participation was voluntary and teachers who were interested in AI usage in education showed the most concern. Furthermore the amount surveyed was enough to have a general idea, if there were more participants, the results would be more objective as well. Finally, the findings might not be transferable due to an absence of immersion in the case of writing the particular prompt. By that I mean that the teacher didn't possess additional data related to their imaginary lesson, so they were forced to make that information up. That fact limited the clarity of the findings too.

Conclusion

In conclusion, the efficacy of language models (LLMs) in educational settings hinges greatly on the precision and clarity of the instructions provided to them. The emerging concept of Prompt Engineering, as elucidated by White et al. (2023), underscores the importance of crafting well-structured prompts to bridge the gap between user intentions and model understanding. This skill set is poised to become a cornerstone in education, particularly in the Foreign Language Teaching (FLT) domain.

The study aimed to address the dearth of practical recommendations for designing prompts in education, particularly in FLT, by offering educators a set of guidelines for crafting effective prompts for chatbots. Drawing from the principles outlined by White et al. (2023) and simplified by Su (2023), the research delineated six major components essential for composing successful prompts: task, context, exemplar, persona, format, and tone. These components, when integrated into prompts, enhance the model's comprehension and yield more accurate responses.



The survey of the educators revealed a prevalent use of AI-based chatbots in lesson preparation, with over half of the respondents relying on them regularly. Furthermore, the purposes for which educators employ AI-based chatbots predominantly include lesson planning, grammar and vocabulary exercises, and speaking and writing exercises. Notably, the study also shed light on the varied approaches educators employ in creating prompts for speaking skill development, highlighting areas for improvement in prompt design.

The analysis of survey responses underscores the importance of incorporating all components of prompt engineering to maximize the effectiveness of prompts. While most participants succeeded in articulating clear tasks, there were notable gaps in providing context, exemplars, format, and tone. However, by amalgamating these components, it is possible to construct prompts that align closely with prompt engineering principles.

In essence, the study underscores the pivotal role of prompt engineering in optimizing the use of LLMs in education. Educators are encouraged to cultivate prompt engineering skills to enhance their teaching practices, fostering more meaningful interactions and improving learning outcomes for students. Moving forward, further research and training in prompt engineering are imperative to unlock the full potential of LLMs in educational contexts.

References:

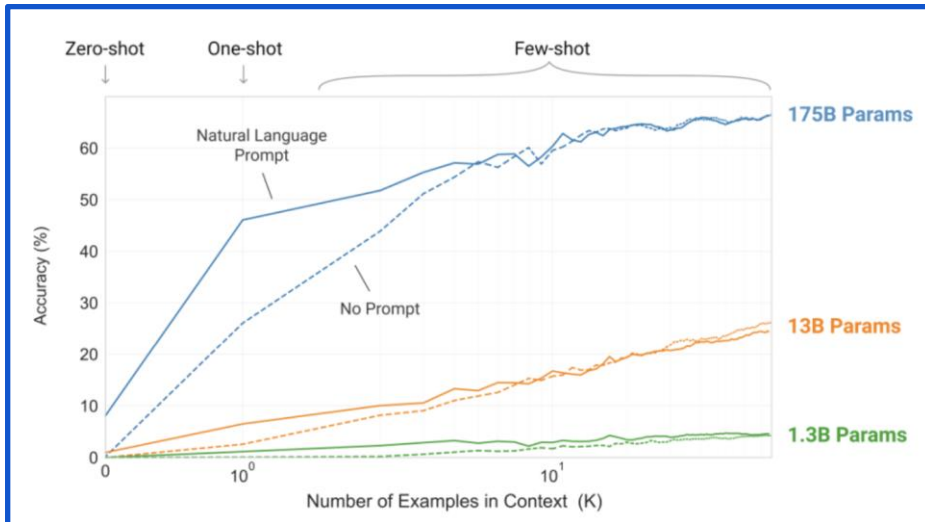
- Bowman, S. R. (2023, April 2). *Eight Things to Know about Large Language Models*. Available at: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2304.00612>;
- Conte, N. (2024, January 24). *Ranked: The most popular AI Tools*. Visual Capitalist. <https://www.visualcapitalist.com/ranked-the-most-popular-ai-tools/> (Accessed: March 17, 2024);
- Kejriwal, K. (2023, August 24). *GPT-3: Few shot learning for language model?* Unite.AI. <https://www.unite.ai/gpt-3-few-shot-learning-for-language-model/> (Accessed: March 12, 2024);
- Salinas, A., & Morstatter, F. (2024, April 1). *The butterfly effect of altering prompts: How small changes and jailbreaks affect large language model performance*. arXiv.org. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2401.03729>
- Su, J. (2023, August 1). *Master the perfect CHATGPT prompt formula (in just 8 minutes)!*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=jC4v5AS4RIM&list=PLZbK1IQez9JpnFJSHEqSKM5gSEbnI9LG9&index=2> (Accessed: March 2, 2024);
- U.S. Department of Education, Office of Educational Technology. (2023). *Artificial Intelligence and Future of Teaching and Learning: Insights and Recommendations*. Washington, DC;



- Wei, J., Bosma, M., Zhao, V. Y., Guu, K., Yu, A. W., Lester, B., Du, N., Dai, A. M., & Le, Q. V. (2022, February 8). *Finetuned language models are zero-shot learners*. arXiv.org. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2109.01652>;
- White, J., Fu, Q., Hays, S., Sandborn, M., Olea, C., Gilbert, H., Elnashar, A., Spencer-Smith, J., & Schmidt, D. C. (2023, February 21). *A prompt pattern catalog to enhance prompt engineering with chatgpt*. arXiv.org. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2302.11382>;
- World Economic Forum. (2014). *The skills needed in the 21st century - New Vision for Education*. Weforum.org. <https://widgets.weforum.org/nve-2015/chapter1.html> (Accessed: May 7, 2024);
- Yang, C., Wang, X., Lu, Y., Liu, H., Le, Q. V., Zhou, D., & Chen, X. (2024, April 15). *Large language models as optimizers*. arXiv.org. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2309.03409>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). *Systematic review of research on Artificial Intelligence Applications in higher education – where are the educators?* International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

Appendix

Figure 1. Changes in accuracy providing different amounts of examples.



Picture 1. A prompt asking ChatGPT the mood you need.

I'm making a speaking exercise for my ESL students I haven't worked with them before, so we might feel shy and cringy. So some ice-breakers would work. Can you please give me a list of five tone keywords.

ChatGPT

Sure, here are five tone keywords that can help set a positive and welcoming atmosphere for your ESL students:

1. **Friendly:** Encourages warmth and approachability.
2. **Relaxed:** Helps ease any tension and promotes a comfortable environment.
3. **Supportive:** Indicates a willingness to help and assist students throughout the exercise.
4. **Encouraging:** Fosters motivation and confidence among students.
5. **Lighthearted:** Adds a touch of humor and playfulness to the activity, making it more enjoyable for everyone.



Picture 2. The prompts participants made to develop speaking skills.

- Give me a dialogue
- Create questions and exercises on the topic ____
- Create questions/tasks/activities for speaking on the topic: " ____ " OR List of the tasks/questions/activities for speaking on the topic: " ____ "
- Make up questions on ____
- Hello! I am planning a lesson on [lexical topic] for an English class (at [B1] level). Can you help me design speaking exercises that involve the use of [I had my nails done] and alike patterns and the use of [fitness and sports] vocabulary. Please, make at least five prompts.
- Speaking exercises pre-intermediate level/ speaking prompts
- Write me a lesson plan for the development and improvement of speaking English
- Please provide speaking topics on Environment
- Offer me exercises to develop the speaking skill
- You are a skilled English teacher who has years of experience. I'm a student with the A2 English level (CEFR) and I'm creating a detailed plan to improve my speaking skills in English. Ask me at least 20 questions in order to create a perfect educational plan for improving my English speaking skills to the best of your ability.
- Come up with an interesting exercise for the 5th grade to develop speaking skills. Please note that it should include the grammatical topic "Present Perfect tense" and the topic "Healthy lifestyle".



**ГЛУХИТЕ БЪЛГАРИ И ЕКСТЕРИОРНАТА ПИСМЕНА ЕЗИКОВА СРЕДА В
БЪЛГАРИЯ: ЛОНГИТЮДНО ИЗСЛЕДВАНЕ (2004 г. – 2024 г.)**

доц. д-р Светослава Съева

Югозападен университет „Неофит Рилски“

ул. „Иван Михайлов“ №66, гр. Благоевград, п.к. 2700, България

РЕЗЮМЕ

В статията се представят обобщени данни от дългогодишно, лично проведено изследване на писмени съобщения, публично достъпни в българската екстериорна реална и виртуална среда. Те се разглеждат през призмата на възприятие от страна на българите със слухови нарушения. В резултат на изследването се открояват явления, които затрудняват разбирането на писмените съобщения от посочената категория лица. Установяват се и други такива, които улесняват процеса на възприемане смисъла на съобщението в писмената му форма. Установени са общо 20 групи писмени съобщения, допълнени от прилежащите им пет подгрупи, налични в реалната и във виртуалната екстериорната писмена среда на България.

Представянето на писмените съобщения на общодостъпните публични места в страната и на български език, независимо от тяхната и алтернативна форма на изписване, биха улеснили процесите на възприятие и разбиране от страна на лицата със слухови нарушения.

В допълнение към тази категория лица, полза биха имали и лицата с дислексия или други по вид и степен на проявление когнитивни предизвикателства. Освен тях, биха били улеснени и възрастните хора, както и тези, принадлежащи към различни възрастови групи, при които липсват знания на чужди езици.

КЛЮЧОВИ ДУМИ: глухота, езикова среда, екстериорна среда, писмени съобщения, надписи, лонгитюдно изследване, чужди думи

**DEAF BULGARIANS AND BULGARIAN EXTERIOR, WRITTEN LANGUAGE
ENVIRONMENT: A LONGITUDINAL STUDY (2004-2024)**

Assoc. Prof. Svetoslava Saeva, PhD

South-West University “Neofit Rilski“



66 Ivan Mihaylov, Str., 2700 Blagoevgrad, Bulgaria

ABSTRACT

This article presents summarized data from longitudinal personal observation and analysis of written messages publicly available in the Bulgarian external real and virtual environment. They are considered through the prism of perception by Bulgarians with hearing loss.

As a result of the research, phenomena are highlighted that make it difficult to understand the written messages of the specified category of individuals. There are also others that facilitate the process of perceiving the meaning of the message in its written form.

Avoiding the visual presentation of written messages described in the article would facilitate the process of perception and understanding by persons with hearing loss. Additionally, individuals with dyslexia and other cognitive challenges, in terms of type and degree of manifestation, would also benefit. Apart from them, the elderly would also be facilitated, as well as those belonging to different age groups who lack knowledge of foreign languages.

KEY WORDS: deafness, language environment, exterior, written messages, labels, longitudinal study, foreign words

Увод

Любопитството ми към езика е мой отколен спътник. Повече от двадесет години наблюдавам и анализирам екстериорната писмена езикова среда в България, като я пречупвам през погледа на лицата с нарушен слух и в частност на тези със степен на слухово нарушение „глухота“ (Съева, 2005; 2010-а; 2010-б, стр. 135-157; 2022, стр. 62).

Анализът на екстериорната среда може да се раздели на две условни области по отношение на визуалното ѝ възприемане от страна на лицата със слухови нарушения (ЛСН): устна и писмена езикова среда, всяка от които, от своя страна, може да се разглежда и като виртуална, и като реална.

Устната, орална реална и виртуална среда се свързва с начина, по който хората изговарят речевите звукове – реално или опосредствано (чрез екран), при която се отчита предоставената пред ЛСН възможност да отчетат от лицата на говорещите произнесената от тях реплика. В областта на устната форма на речта се регистрира нова комуникативна бариера: ЛСН срещат сериозни затруднения, граничещи с невъзможност, да отчетат от лицата на хора, които са прибегнали до козметични интервенции, особено с прилагане на ботокс и филъри, вследствие на които у тях се наблюдават ограничени или липсващи движения на артикуляционните им органи,



видими външно, отчитат се нехарактерни артикулационни пози в процеса на речево продуциране.

Писмената среда, от своя страна, се отнася за всички писмени съобщения (ПС), налични в публичната реална и виртуална действителност. Екстериорната писмена среда е „жива“ среда – постоянно изменяща се, обект на влияния и взаимодействия от страна на много фактори. Езиковите предизвикателства по отношение на писмената реч, които съвременните хора хвърлят в лицето на човека със слухови нарушения, създават за него нова, непозната доскоро, комуникативна бариера. Това се случва непреднамерено от страна на чуващите хора, но поставя пред тези с нарушен слух нова трудност, с която те следва да се справят, ако желаят да имат (равен) достъп до информационния поток от околната среда.

При избора на наименование на даден (търговски) обект, в ход влизат редица личностови особености на автора на наименованието: неговата мечтана представа за обекта, асоциацията, която го свързва с него, идеята за него, сантименталната стойност на наименованието му и т.н. По този начин страничните наблюдатели – четящите надписите непознати хора, са поставени в ситуация, при която са потребители на продукт от въображението на поне двама души: собственика на обекта и на автора на ПС (табелка, надпис, плакат). В редки случаи единия съвместява и дейността на другия.

По време на проведени разговори между автора на статията и част от собствениците на обекти, наименованията на които са включени в настоящата разработка, поради факта, че се открояват от обичайните, се достига до логично обяснение на полученото в този вид ПС (например даден надпис е трудноразбираем, агенция за недвижими имоти носи название от областта на счетоводството и много други). Далеч не всеки минувач или интернет потребител, обаче, има възможност и желание за осъществяване на личен контакт от подобно естество с цел да разбере смисъла на посланието. Това не е и необходимо. ПС следва да е ясно само по себе си, без необходимост от поясняване.

Българският словесен език се отличава с комбинации, които не се регистрират в българския жестов език. Словосъчетания като „много малко“ и „течен прах (за пране)“, се състоят от взаимноизключващи се по своето значение думи, чието послание чуващите хора разпознават с лекота. В първия пример словосъчетанието се отнася за „малко количество“, а във втория – за „течност“. Сходна е ситуацията с многозначни думи. Например „забавен кадър“, което може да означава както нещо весело и смешно, така и нещо бавно. В жестовия език следва да се предаде смисъла на изказа, без да се превежда дословно.

Допреди няколко десетилетия са съществували отделните езици и за да се осъществи общуване на някой от тях, носителите му е следвало да използват избрания от тях език. В настоящето обаче, се регистрира пълна смесица от различни езици, в случая от тяхната писмена



форма, към които щедро и постоянно се добавят символи, знаци и изображения, в качеството им на носители на смисъл. ПС, представени по този начин, се поставят на публични места, оповестявайки търговски обект, стока, услуга или продукт, до които ЛСН нямат равен достъп именно поради начина, по който са представени.

1. Параметри на изследването

Изследването обхваща виртуалното и реалното пространство в България. Някои от населените места в страната, от които са регистрирани ПС, са: София-град, София-област, гр. Благоевград, Благоевград-област, гр. Троян, гр. Белене, с. Овча могила (област Велико Търново, община Свищов), с. Старо село, бивше Съево (област Ловеч, община Троян), гр. Бургас, гр. Варна, гр. Китен, к.к. Св. Св. Константин и Елена, с. Синеморец (област Бургас, община Царево), с. Резово (област Бургас, община Царево).

Периодът на изследването се простира от 01 юни 2004 г. до 31 октомври 2024 г.

Броят обекти, които са регистрирани и анализирани лично от автора, е 10 912 (десет хиляди деветстотин и дванадесет). В тях се съдържат ПС, които са разположени в екстериорната, писмена реална и виртуална езикова среда в България. Осредненият брой писмени езикови стимули, обследвани на ден, за периода от 20 години и 5 месеца (двадесет години и пет месеца), които се равняват на 7 426 (седем хиляди четиристотин двадесет и шест) календарни дни, е със стойност 1,46 обекта на ден.

Важни уточнения:

При анализа на ПС, включени в настоящата разработка, не се подценяват нито интелектуалното състояние, нито умствените възможности на ЛСН. Напротив. Предоставя се обективна преценка на езиковия и чуждоезиковия им опит, който е свързан със слуховия езиков вход, частично или напълно липсващ при тази категория лица. Това води до особеностите във възприемането на ПС от екстериорната среда, които авторът анализира.

Снимките, включени в настоящата разработка, се използват само с цел онагледяване на установените типове ПС.

Снимките са направени лично от автора. В случаите по изключение, когато изображенията са заимствани от трети лица, това е изрично посочено под изображението – акт, който е отразен и в списъка с използваната литература.

2. Анализ на резултатите

Изследването се базира на реални емпирични данни, събрани лично от автора. Откритите в настоящата разработка типове ПС не изключват наличието на други типове. Някои



от примерите, приведени към дадена група или подгрупа могат да се причислят и към друга или други групи, поради характеристиките им.

Оформени са три основни типа ПС, регистрирани в екстериорната, писмена, реална и виртуална езикова среда в България, на база лично проведено лонгитудно изследване в периода 01.06.2004 г. – 31.10.2024 г., както следва:

Първи тип – ПС на български език.

Втори тип – ПС на чужд език.

Трети тип – ПС в комбинации между български и чужд език.

Първи тип: ПС на български език

Анализът е насочен към писмените надписи на територията на Република България. Поради тази причина се регистрира естествената, засега, ситуация преобладаващата част от надписите в страната да бъдат на националния ни език – **българския**. Някои от примерите са посочени на снимки №1, №2 и №3 по-долу.



Снимка №1. Табелка в гр. Благоевград, указваща: „МАТЕМАТИКА АНГЛИЙСКИ ЕЗИК ПОДГОТОВКА ЗА УЧИЛИЩЕ“.



Снимка №2. Табелки в гр. Благоевград, указващи: „СЛУХОВИ АПАРАТИ“ и „БАНКОМАТ“.



Снимка №3. Табелка в гр. Благоевград, указваща: „Животозастраховане“.

В екстериорната езикова среда се регистрира и използване на българския език, което може да се класифицира като „грешки“. Това обикновено са ПС на български език в неговата не книжовна форма в ситуация, при която авторът на писменото съобщение не е овладял или не е приложил граматичните правила на езика. В повечето случаи тези надписи са разбираеми и за



лицата със слухови нарушения, в частност за тези със степен на слухова загуба „глухота“. Нагледните стимули, разположени около надписа, както и поведението на хората около него, подпомагат разбирането на значението на написания текст. В някои особени случаи, обаче, е налице трудност при възприемането на написаните по този начин съобщения. Тогава ЛСН могат да се окажат възпрепятствани в усилията си да разберат написаното и най-честата им реакция, в ситуация на фрустрация, е игнориране на неразбираемото съобщение, което води до дезинформация.

Изписването по този начин, както на български език, така и на останалите три чужди езици, които са част от анализа в настоящото изследване, а именно: английски, италиански и испански език, при чуващите хора може да бъде причина за забавен разказ или случка, докато при хората с нарушен слух може да се превърне в реална комуникативна бариера. В някои от случаите последните могат успешно да се ориентират в ситуацията, в други случаи – не.

На вниманието на читателя се предлагат примери от две области: хранително-вкусовата (снимки №4 и №5) и финансово-икономическата (снимки №6 и №7).



Снимка №4. Надпис, указващ:
„ВЕГЕТРЯСКА“.

Източник:

<https://www.facebook.com/photo/?fbid=1022>



Снимка №5. Надпис, указващ: „ЛУКАНКОВА
КРЕНВРШКА“.

Източник:

<https://www.facebook.com/photo/?fbid=56849946>

[6739274529209&set=bv.412bkdjf573903758](https://www.facebook.com/photo/?fbgka=38594063857739274529209&set=bv.412bkdjf573903758)

[4038](#) [10.01.2021]

[378585385584&set=jlt.0896304022502686867576](https://www.facebook.com/photo/?fbgka=378585385584&set=jlt.0896304022502686867576)

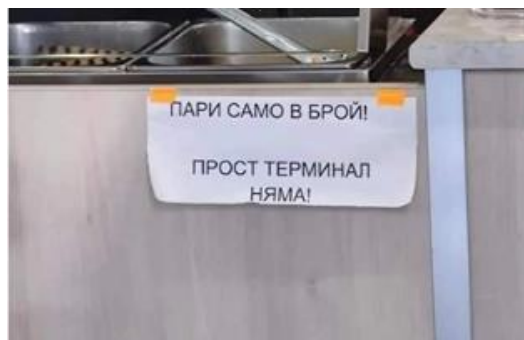
[930](#) [26.04.2022]

Примерът, показан на снимка №5, показва рядкост във фонетичната страна на българския език: наличието на пет струпани съгласни звука в една дума – „Н“, „В“, „Р“, „Ш“ и „К“, което следва да е индикатор към създателя на писменото съобщение за невъзможността за правилно произнасяне на избраната от него звукова комбинация.



Снимка №6. Табелка, указваща: „ПОСТЕР МИНАЛА НЕРАБОТИ“.

Източник: <https://www.facebook.com/photo/?fbgka=38594063857739274529209&set=a.bsb59783658397574> [29.11.2022]



Снимка №7. Табелка, указваща: „ПАРИ САМО В БРОЙ! ПРОСТ ТЕРМИНАЛ НЯМА!“.

Източник: <https://www.facebook.com/profile.php?id=100066460343051> [11.09.2023]

Предложените примери могат да се приемат и като своеобразен „езиков бойкот“ на българското население по отношение на чуждите думи (заемки и чуждици), които стремглаво навлизат в езика ни. Понякога в случаите, когато те имат близък по звучене и по състав еквивалент в родния ни език, чуждите езикови елементи биват заменяни с български думи, които са проводник на значение за ползвателя им, за разлика от оригинала. Например ситуацията с „POS терминал“ (снимки №6 и №7). Понятието „POS“ произхожда от английски език, където представлява съкращение от „Point Of Sale/Service“ и частта „POS“ е транслитерирана от езика-източник, за да се превърне във варианта си на кирилица „ПОС“: съкращение, което в устната форма на речта се превръща в „пос“ – езикова единица, лишена от съдържание в българския език. Вероятно поради тази причина се губи смисъла за българския потребител и той се опитва да запълни смисловата празнина с нещо, което е познато на родния му, български език с примери като: „постер“ (Снимка №6) и „прост“ (Снимка №7), следвайки логиката: „ПОС“ → „пос“ → „постер“ в примера с „постер минала“, както и „ПОС“ → „пос“ → „прост“ при „прост терминал няма!“. В този случай може да се направи паралел с вече широко навлезлия в българската реч



термин за „личен лекар“ – „джи пи“, който произхожда от английското съкращение “GP” от “general practitioner”, което може да се преведе както като „общопрактикуващ лекар“, ката и като „личен лекар“ в смисъла на „семеен лекар“. Разликата между двата примера е, че при „POS“ липсва български аналог и терминът се използва само на латиница и само на английски език. Именно тук се коренят затрудненията при чуващите българи, а при тези със слухови нарушения трудностите се превръщат в комуникативна бариера.

Регистрира се изобилие от примери в тази област. Например надпис в магазин „Мъпет маг“, който гласи: „ЧОРОБОГАЦИ“. Също така сергия, на която може да се закупи: „Дубайский шукулат 200 гр.“. Не липсват и „Всички най-лонови торбички по 0,15 лв.“. Продава се „Десерт МАЙСТОРИ My Story“, както и „КЪРНОШОН ОТ ПАЗАРДЖИК 1.30 лв./кг“. Открива се баничарница, в чието название има ударена съгласна буква: „Горан Ѓоко“.

Подобен „езиков бойкот“, само че от страна на ЛСН, авторът регистрира в дългосрочен ретроспективен аспект, както и към настоящия момент. Явлението тук се изразява в това ЛСН да търсят смисъл в чуждите думи, които ни заливат, като ги свързват с позната им българска езикова единица. Например те разчитат телевизионния канал „НВО“ (произнасян от чуващите хора като „ейч бий оу“) като „Ново Видео Оригинал“. Зад този резултат стоят идентичните графемни в кирилицата и латиницата – явление, което се разглежда детайлно по-долу в настоящата разработка. Съкращението на посочения телевизионен канал, от своя страна, съвпада с абривиатурата за „национално външно оценяване“ – НВО, откъдето понякога също произтичат забавни ситуации. Услугата за аудиокниги „Сторител“ (от англ. ез. “Storytell”), те често разчитат като „Строител“ и други подобни.

Съществуват и игри на думи, които се използват в областта на търговията, продажбите, рекламата и изкуството. Едно послание от този род е двусмисленото послание на “HAPPY bar & grill” с реклама на печена тиква от страна на привлекателна млада дама с надпис: „ТИ К’ВА си печена!“. Гоблен в горска хижа с изписано послание: „Ходи го raspberry“. Плакат на културен афиш на предстояща театрална постановка със заглавие: „ДАБЪ ДЕШИЛ ИНЕ (да бъдеш или не)“.

Авторът регистрира същото явление и от страна на чуващи деца в норма. Например звучащата реклама на „Радио Едно Рок“ е разбрана от петгодишната ѝ дъщеря Ахинора като „Радио Еднорог“.

Изводът, който може да се направи е, че всеки човек, в зависимост от редица индивидуални фактори, като възраст, езиков опит, социална среда и други, свързва съобщенията с това, което е известно нему. То невинаги съответства на оригиналния замисъл на съобщението.



В резултат на проведеното изследване се установи, че надписите изцяло на **английски език** са на второ място след тези, изцяло на български език, в качеството му на доминиращ чужд език в България. Регистрира по-често изписване на американски английски език, отколкото на британски английски: например по-често се изписва „center“ вместо „centre“.

Чрез някои от снимките в настоящата разработка могат да се проследят и социални явления в българското общество, налични в периода на изследването. Например на снимка №8 се вижда обект – интернет клуб, който, поради съвременния напредък на информационните и комуникационни технологии, отдавна е лишен от едновременната си популярност.



Снимка №8. Табелка в гр. София, указваща: „INTERNET CLUB Venus SOFIASAT NETWORK“.



Снимка №9. Надпис, указващ: „facefood“. Източник: <https://opoznai.bg/zavedenia/view/facefood-sofia> [28.06.2024]



Снимка №10. Надпис, указващ: „facebook“. Източник: <https://logos-world.net/facebook-logo/> [28.06.2024]

Регистрирана и в настоящото изследване е популярната практика в сферата на бизнеса и услугите, при която нова на пазара марка се опитва да наподобява визуално начина на изписване на разпознаваема компания. Един от случаите, в които това явление се установи: „facefood“ и „facebook“, се споделя на снимки №9 и №10.

При използването на английски език като чужд са налични регистрирани случаи на **„грешки“** в ПС. Някои от примерите са свързани с неправилен превод от български на английски език, с неправилно изписване на английски съобщения и обърнати или огледално изписани съобщения на английски език. В тези случаи, освен наличната първа комуникативна бариера пред ЛСН – чуждия английски език, се наблюдава и втора по отношение на същия: неправилното му изписване.

За примери в сферата **„неправилен превод“** могат да се причисли сладкишът реване, предложен в бюфета на петзвезден хотел у нас: „реване – cxying“ (снимка №11), „ЗАЛОЖНА КЪЩА – HOSTAGE HOUSE“ (снимка №12), „сирене под капак – cheese under cover“, „палачинки с мед или течен шоколад – pancakes with copper / liquid chocolate“, „св. уши – holy ears“ (снимка №13), „NO SMOKING ALOUD!“ („Пушенето на глас забранено!“) вместо „No smoking

allowed!” („Пушенето забранено!“), надпис на входна врата на заведение: „ВХОД LOGIN”. Последното явление отразява влиянието на виртуалния свят върху реалния – паралелно съществуване в два свята: реален и виртуален.

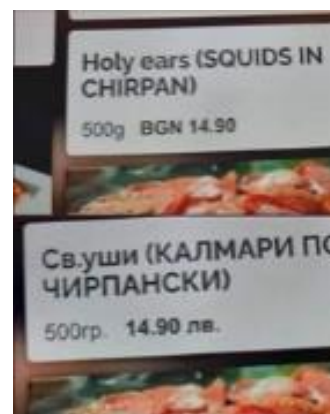
Аналогични казуси се регистрират и извън предела на България. Преводът от арабски език на английски език за думата „кюфте“ („meatball“) е: „Пол е мъртъв“ – „Paul is dead”. Сходна е ситуацията и при превода от френски език на английски език на писменото съобщение пред блюдо на трапеза в хотел „натурално авокадо“ – „avocat nature”, което се оказва преведено на английски език като „natural lawyer”, а именно: „естествен адвокат“. Друг случай: етикет на дреха, на който е изписано: „MADE IN TURKEY” и надписът е преведен на френски език като „FABRIQUE EN DINDE” – „ПРОИЗВЕДЕНО В ПУЙКА“.



Снимка №11. Табелка, указваща: „Реване Crying”.
Източник:
https://lupa.bg/news/kak-da-porachame-revane-na-praveshki-angliyski_43720news.html
[29.11.2023]



Снимка №12. Надпис, указващ: „HOSTAGE HOUSE ЗАЛОЖНА КЪЩА“. Източник:
https://blitz.bg/vorzen-otmkna-15-000-leva-ot-seyf-na-zalozhna-kshcha_news68787.html
[15.03.2010]



Снимка №13. Надпис, указващ: „Св. уши Holy ears”. Източник:
<https://www.facebook.com/photo/?fbid=179366700589458383945>
[17.12.2021]

Друга допускана грешка в ПС в България е **неправилното изписване** на думи или фрази на английски език, което може да доведе до наличието на допълнителни затруднения в разбирането или обратното – до улеснения в разбирането на ПС на английски език от страна на ЛСН в България.

Пример за улеснение е неправилното изписване на “photo”, като „foto“ (снимки № 14 и №15), където побългарената версия с използването на “f” на мястото на “ph” допринася за пълния



процес на транслитерация на думата „фото“. За да бъдат в състояние да прочетат фонетично правилно думата „photo“ като „фото“, глухите българи следва да са овладели знанието, че съчетанието на двете графемни в посочената последователност се произнася като „ф“, а не като „пх“. Условие, което не винаги бива изпълнено.

Друг пример за неправилно изписване на английска дума е „Wellcome“ (снимка №16), където заблудата идва от двете думи, от които се състои тази за „добре дошли“ – „well“ и „come“. От автора остава неовладяно езиковото знание, че при сливането на двете думи, една от графемите отпада и двойното „l“ става единично. Сходна е ситуацията при думите „four“ и „forty“, където при „четири“ присъства графема „u“, но тя отпада при „четиредесет“.



Снимка №14. Табелка в гр. София, указваща: „FOTO FANTASY“.



Снимка №15. Табелка в гр. София, указваща: „HAPPY FOTO“.



Снимка №16. Надпис в гр. София, указващ: „WELCOME!“.

Друг пример е табелка за магазин за дрехи, указваща: „EM 2003 MEN'S AND LADY'S COLLECTION“, където се забелязва, че мъжката мода е за мъже (men's), а дамската – само за една дама („lady's“ вместо „ladies“ или „women's“). Менютата изобилстват от примери в разглежданата област: „Телешки стек с манатарки 300 гр (телешко филе, манатарки, сметана) Beef steak by manatarki (calf loin with souse from lose manatarki)“. Табелка, указваща продажбата на риба съдържа следният надпис: „РИВА“. Наименование на магазин за стоки за домашни любимци, което е: „Happy pet's“ вместо „Happy pets“.

Други примери се откриват в ПС, които са **обърнати или огледално изписани** на английски език. Незнанието на чуждия език може да доведе до удивителни словоформи, които за носителите на английски език като майчин език, са немислими. Някои от примерите са на снимки № 17, №18 и №19: „ТАМ НТАВ – BATH MAT“, „EWOCLEM - WELCOME“ и „uoshp - dyson“.



Снимка №17. Надпис,
указващ: „BATH MAT ТАМ
НТАВ”.

Източник:

[https://www.facebook.com/
groups/17259721276574167689
594093087857920920857587984
79](https://www.facebook.com/groups/1725972127657416768959409308785792092085758798479) [02.12.2023]



Снимка №18. Табелка,
указваща: „EWOCLEM”.

Източник:

[https://www.reddit.com/r/fun
ny/ comments/177ocnh/need
a_ewoclem_doormat/](https://www.reddit.com/r/funny/comments/177ocnh/need_a_ewoclem_doormat/)
[19.10.2023]



Снимка №19. Надпис,
указващ марка: „uoshp”.

Източник:

[https://www.facebook.com/ph
oto
?fbid=875091838078975&set
=a.503400428581453](https://www.facebook.com/photo?fbid=875091838078975&set=a.503400428581453)
[24.08.2024]

Относно ситуацията, представена на снимка №19, се допуска, че текстът е написан от лице, за което, както английският език, така и марката “dyson”, са непознати. Видно е, че е публикувало обява в италианска група във Фейсбук за търсене на стоки, от която става ясно, че продава прахосмукачка “uoshp”. В този случай принципът на грешна регистрация на писмената реч на английски език е същата като тази, отбелязана на снимка №18 – наличие на неправилна гледна точка към надписа, което води до грешното му разчитане и изписване. И в двата случая влияние върху погрешното разчитане оказва и липсата на главна буква в началото на надписа: при снимка 18 всички букви са главни, а при снимка 19 всички са малки. Липсата на познания за чуждия език, на който е изписано съобщението, също е от решаващо значение за успешното разчитане на ПС.

Третият език, в низходящ ред, след българския и английския, на който се откриват ПС в България на публични реални и виртуални места, е **италианският**. На италински са представени редица наименования на фирми, стоки и услуги. Някои от примерите са посочени по-долу (снимки №20, №21 и №22).



Снимка №20. Надпис в гр. Благоевград, указващ: „BELLISSIMI“.



Снимка №21. Надпис в гр. София, указващ: “Grazie dell’ idea”.



Снимка №22. Надпис в гр. Благоевград, указващ: “MODERATO CENTRO SCARPE”.

Авторът не е регистрирал случаи на **грешки** при надписи, които са представени на италиански език, причините за което могат да бъдат от различно естество, но е отчетел други вариации, като например: **комбинирано ПС на три езика, включително италиански** (снимка №23). Надписът на снимката е смесица от следните три езици: италиански, английски и български: „Sconto line Seга, евтино и добро!“. В надписа “sconto” означава „отстъпка“, “line” – може да се преведе като „опашка“. Надписът подбужда минувача към хващане на ред на опашка, на която, като клиент, ще получи отстъпка сега, ще плати евтино и ще получи добро качество на услугата.



Снимка №23. Надпис в гр. София, указващ: “SCONTO line Seга, евтино и добро!!!”.



Снимка №24. Надпис в гр. Благоевград, указващ „PAROLE Dress for less“.



Снимка №25. Надпис на подвижен обект, заснет в гр. Благоевград, указващ: “SALIDA DE EMERGENCIA”.

Друга вариация е **комбинирано писмено съобщение на италиански и английски език**, видна на витрината на магазин за дрехи: „PAROLE Dress for less“ (снимка №24).



Четвъртият език в низходящ ред, на който са регистрирани ПС в България, е **испанският**. Установява се същата тенденция, както при италианския език, при която на испански език не са регистрирани примери, които да онагледят подгрупа „грешки“, при която да се прилага не книжовна форма на езика, както това бе установено при първите два езика – български и английски. Причините за това явление именно при тези два езика: италиански и испански, могат да се търсят във влиянието на различни фактори.

На снимка №25 се открива надпис на стъклото на български междуградски автобус, който се допуска, че е внос от Испания и аварийният изход е указан на испански. Текст на български език липсва.

В обобщение на представените данни се регистрира отчетлива доминантност на английския език спрямо останалите чужди езици: италиански и испански, в посочената последователност.

Най-често срещани са надписите на български език – тази тенденция се запазва в рамките на двете десетилетия, в които е осъществено изследването, както е видно и от предходните публикации (Съева, 2005; 2010-а; 2010-б, стр. 135-157; 2022, стр. 62), където се регистрира същото явление. Това е логично, като държава, в която официален език е българският. Следва безспорното първенство на надписи на английски език, като чужд език. На трето място са надписите на италиански език и на четвърто място са писмените съобщения на испански език. Следва разглеждането и идентифицирането на явленията, които се регистрират в случаите, в които ПС е представено на два или повече от два езика или това се случва с помощта на графични изображения, различни от графеми.

Трети тип: ПС на комбинации между български и чужд език

Регистрираните, а и потенциалните възможни комбинации между езиците са много. Основният език, на който се регистрират вариации, е английският.

Единият от вариантите е **ПС е със запазено изписване на чуждия език в оригинал и с налично спазване на книжовните норми на българския език**. Например ПС на английски език, като българските думи в него са съгласувани по род и число с думата на чуждия език, която е изписана на езика-източник в оригинал. Например: късметче под капачката на известна марка напитка с текст: „Crush-ът ти те следи“ (снимка №26), “The Spirit of USA ... Усети го! Работи и пътувай!“ (снимка №27) и „ГЕОДЕЗИЧЕСКИ ИНСТРУМЕНТИ НАВИГАЦИОННИ GPS ГЕОТРЕЙД“ (снимка №28). При последния пример английската част от ПС “GPS” е съкращение, което означава: „global positioning system“, където “system” е в единствено число. Въпреки това, явно на български език се възприема по-лесно, ако звучи в множествено: „навигационни GPS”,

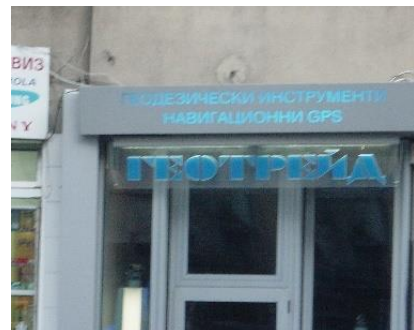
може би визирайки разнообразие в предлагането на различни видове системи от конкретния вид в конкретната фирма.



Снимка №26. Надпис на подвижен обект, заснет в гр. Благоевград, указващ: „Crush-ът ти те следи“.



Снимка №27. Надпис в гр. София, указващ: “The Spirit of USA ... Усети го! Работи и пътувай!”.



Снимка №28. Надпис в гр. София, указващ: „ГЕОДЕЗИЧЕСКИ ИНСТРУМЕНТИ НАВИГАЦИОННИ GPS ГЕОТРЕЙД“.

Към тази група чужди думи, основно, но не само, от английски език, родовото и числовото определение са съгласувани с българските книжовни норми. Например прието е да се каже „едно“ мюсли (ср. р.) или „едни“ мюсли (мн. ч.). В този случай мъжки род („един мюсли“) и женски род („една мюсли“) са неприложими, тъй като се включват езикови механизми в езика-приемник – българския, които не допускат подобно съгласуване. Идентичен е случаят с широко навлязлата в българския език дума „хейт“ (от англ. език – „мразя“, „омраза“), която най-често се определя в мъжки род, докато ако думата е в нейния български вариант – „омраза“, тя е в женски род.

Други примери тук са **ПС без запазено изписване на чуждия език в оригинал, транслитерирано е на кирилица, като транслитерираната част от ПС има смисъл на български език, който е различен от заложения.** Например: заведение за бързо хранене „Топ сандвич“ (снимка №29), където думата „топ“ има свое значение на български език, което се отличава от английското “top”. Книжарница „Топ ученик“, надпис-късметче под капачката на известна марка напитки: „Ще станеш ТОП ТикТок-ър“, реклама на продукт в интернет страница „Комбо Кит за кола маска“, където „кит“ на български език означава морски бозайник. Строителна фирма „Стар сити“, където „стар“ има свой смисъл на български език. „Медицински Диагностичен Център БИОЧЕК“ (снимка №30), където „чек“ има друг смисъл на български език от замисъла на “check” на английски език. „БАСЕЙНИ УЕЛНЕС СПА“ (снимка №31), където



„СПА“ на български език се отличава от „SPA“ на английски език. Езикът-източник на транслитерираните части от ПС е предимно английски.



Снимка №29. Надпис в гр. София, указващ: „Топ сандвич“.



Снимка №30. Надпис в гр. София, указващ: „Медицински Диагностичен Център БИОЧЕК“.



Снимка №31. Надпис в гр. София, указващ: „БАСЕЙНИ УЕЛНЕС СПА“.

Наблюдават се и ситуации, при които в ПС няма запазено изписване на чуждия език в оригинал, транслитерирано е на кирилица, като транслитерираната част от ПС няма смисъл на български език. Този тип ПС се среща най-често в писмения екстериор на страната ни – както реален, така и виртуален. Тук се установява, че езикът-източник не е само английски. Регистрирани са примери и от италиански, немски, френски и испански език. Някои от примерите, разпределени спрямо езика-източник, са:

От английски език: „Спечели футболния кен на Загорка“ (снимка №32), където „кен“ няма собствено значение на български език, но думата е съгласувана по род и число съгласно правилата на българския книжовен език. „Мото и електро кари сервис“ (снимка №33), където думата „кари“ не съществува нито на български, нито на английски език, където би следвало да бъде множественото число на “car”, което е “cars”. „Porsche Sofia Нов шоурум, (снимка №34) – „шоурум“ не съществува в български език и е транслитерирана от две английски думи: “show” и “room”, които се изписват сякаш в езика-източник: “showroom”.





Снимка №32. Надпис на билборд в гр. София, указващ: „Спечели футболния кен на Загорка“.

Снимка №33. Надпис в гр. София, указващ: „МОТО И ЕЛЕКТРО КАРИ СЕРВИЗ“.

Снимка №34. Надпис на билборд в гр. София, указващ: „Porsche Sofia Нов шоурум“.

Други примери тук са: „Букмейкърски пункт Еврофутбол“, „Детски маркет“, „Сити дентал студио“, като при последното се наблюдава механично събиране на два езика чрез английските думи “city” и “dental” и българската дума „студио“. ПС може да се промени по начин, който да следва нормите на книжовния български език, като „дентал“ се трансформира в „дентално“, т.е. „зъбно“. Също така „Аптека Хоуп Фарма“, където „хоуп“ произлиза от “hope”, но това остава неизвестно за ЛСН. „Клуб по фитнес и бодибилдинг Флайс“, където значението на транслитерираната дума „Флайс“ остава трудно установимо. Фейсбук група „Хендмейд България“, „Ресторант Брънч“, туристическа агенция „България травъл“, магазин за плочки за баня „Слейт“, разделител с надпис „Кинг оферти“ (снимка №35), „Фондация Сошъл фючър“, „Сдружение Сторикечърс“ (снимка №49), фирма „Пи Си Хелп Солюшънс“ ЕООД, „Автокъща Еурокар“. При последния пример се регистрира грешно изписване на произношението – следва да бъде „юрокар“, в краен случай „еврокар“ – по подобие на валутата „евро“. Примерът с магазина за плочки за баня „Слейт“ също заслужава повече внимание, тъй като думата от езика-източник “slate” означава „плоча“. Тя е специфична в конкретна област и не са много хората, които от обща култура да могат да разберат смисъла на транслитерирания ѝ вариант – „слейт“, още повече при липсата на възможност за работа с речник и установяване на произхода на думата.

От италиански език някои от установените примери са: „Магазин Амичи за уют, красота и топлина“ (снимка №36), „Вестити трейд ООД“.

От немски език: „Вундер! Мебелен салон“ (снимка №37).

От испански език: надпис на бутилка червено вино „Сангре де торо“ (снимка №38).





Снимка №35. Надпис на подвижен обект, заснет в гр. Благоевград, указващ „КИНГ ОФЕРТИ“.

Снимка №36. Надпис, заснет в гр. Благоевград, указващ: „Магазин АмичИ за уют, красота и топлина“.

Снимка №37. Надпис на билборд в гр. София, указващ: „Вундер! Мебелен салон“.

В резултат на проведеното лонгитудно изследване се отчита тенденция във времето за увеличаване интереса към транслитерирането и на други езици, освен на английски език, при който това явление се регистрира масово. В резултат на отчетените по-горе явления, са установени две находки в писмената езикова среда на България, както следва:

- Неправилна транслитерация от латиница на кирилица с липсващ език-източник в оригинал и
- ПС, представено на български език или на чужд език, в което се регистрира пълно съвпадение между графемите на латиница и кирилица, вследствие на което или смисълът на ПС се губи, или се получава друго значение на съобщението.

Примери за първото явление на **неправилна транслитерация от латиница на кирилица с липсващ език-източник в оригинал** се откриват в английската дума за „фойерверки“ – “fireworks”, като тя е представена като „ФОЕРВЕРКС“. На снимка №39 се забелязва транслитерирането от кирилица на латиница: “FOERVERKI.COM”, българската дума „ФОЙЕРВЕРКИ“ – единствена от всички вариации е правилно изписана, и смесицата от българския и английския вариант на думата, а именно: „фоерверк“. В него се открива окончанието за множествно число “-s”, което е индикатор за наличието на известно знание на автора на правилата в английския език, които се оказват недостатъчни за цялостното правилно изписване на думата.



Снимка №38. Надпис на подвижен обект, заснет в гр. Благоевград, указващ:



Снимка №39. Надпис на подвижен обект, заснет в гр. София, указващ:



Снимка №40. Надпис на подвижен обект, заснет в гр. Благоевград, указващ:



„Сангре де торо Sangre de toro“.

„ФОЙЕРВЕРКИ ФОЕРВЕРКС FOERVERKI.COM“.

„KOH LIBRE Premium Quality 100% YOUNG COCONUT WATER“.

В ролята им на примери за ПС, представено на български език или на чужд език, в което се регистрира пълно съвпадение между графемите на латиница и кирилица, вследствие на което или смисълът на ПС се губи, или се получава друго значение на съобщението, на английски език, може да се предложи реклама в социалната мрежа „Фейсбук“, наименована „Му Тоу“, която в превод от английски език означава „Моята играчка“. Това ПС, обаче, може да бъде прочетено и на български език като „му тоу“, което няма смисъл. Също така: „KOH libre young coconut water“, където „KOH“ може да се почете като българската дума „кон“, който от своя страна няма нищо общо с кокосовата вода от млад кокосов орех (снимка №40). ПС на български език, които са представени с шрифт, объркващ читателите и се произнася неправилно, понякога с обидна нотка, могат да се открият в редица примери: „Дева depilatory steam“ (снимка №41), където всички останали ПС върху обекта са на английски език и шрифта на „Дева“ наподобява английските „D“ и малката ръкописна буква „b“. Идентична е ситуацията с надпис на спортен клуб „Дева спорт“.

Липса на значение се открива на латиница в наименованието на иначе българския „бар & ресторант Весита“ – „Бекума“ (снимка №42). Същото явление се отчита и при надписа „Апетито Burger & Duner“ (снимка №43), където първата дума може да се разчете на латиница като „Анемумо“. При последните два примера влияние оказва азбуката, на която са изписани околните думи: при „бар и ресторант Весита“ те са на кирилица, на български език и се предполага, че това е женското име Весита, докато при втория случай – околните думи са изписани на латиница, на английски език, което накланя везните към произнасянето на Анемумо, наместо Апетито, въпреки че първото е лишено от смисъл на английски език.





Снимка №41. Надпис на подвижен обект, заснет в гр. Благоевград, указващ: „Дева depilatory cream“.

Снимка №42. Надпис, указващ: „бар & ресторант Весита“.

Източник:

[https://www.facebook.com/photo/?fbid=8873924589312240&set=gm.1332508348124386&idorv](https://www.facebook.com/photo/?fbid=8873924589312240&set=gm.1332508348124386&idorvanity=383484159693481)
[anity=383484159693481](https://www.facebook.com/photo/?fbid=8873924589312240&set=gm.1332508348124386&idorvanity=383484159693481)

[31.10.2024]

Снимка №43. Надпис, указващ: „Апетито Burger & Duner“.

Източник: Мобилно приложение Glovo.

Не само че може, но и е разчетена по този начин, както е видно от следващия пример със сходно текстово съдържание в ПС: „Олинеза Апетитка“, която е транслитерирана на латиница като “OLINESA ANENUMKA” (снимка №44).



Снимка №44. Надпис, указващ: “OLINESA ANENUMKA”. Източник:

<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=948534090642299&set=pb.100064571507069.-2207520000&type=3>

[30.10.2024]



Снимка №45. Надпис, заснет в гр. Благоевград, указващ: “Beauty studio LUKS”.



Снимка №46. Надпис, заснет в гр. Благоевград, указващ: “Sisi butik”.



Отчитат се и други вариации: **ПС на български и английски език, като българският текст е транслитериран на латиница.** Тук могат да се открият ПС, при които **транслитерираната българска част на латиница от ПС има смисъл на английски език, който е идентичен със заложения.** Има сходства в думите на двата езика на фонетично ниво, което предопределя идентифицирането на българската дума като кореспондиращата ѝ в английския език и въпреки че не е изписана на книжовен английски език, тя остава фонетично разпознаваема. Тук се включва и езиковата интуиция, езиковата антиципация и други езикови явления. Някои от примерите са: “Beauty studio LUKS” (снимка №45), рекламата във Фейсбук на групата „Matematika4You”, наименованието на магазин за дамски дрехи „Venerastyl collection”, както и това на дамски бутик “Sisi butik” (снимка №46).

Някои от примерите, когато **транслитерираната българска част на латиница от ПС няма смисъл на английски език**, са: “MEBEL DESIGN EL EL”, където думата “mebel” няма значение на английски език. Същата е ситуацията и с думата “imoti” в ПС “Imoti BG REAL ESTATE”. Идентично е явлението при “Snejanka” в “Snejanka fashion culture” и с “divani” в “DIVANI-DELUXE”, където за ЛЧН произнасянето/дактилирането на “deluxe” може да бъде: „делухе“, при по-запознатите с английския език – „делуксе“. За да бъдат в състояние да разберат значението трябва да знаят думите „лукс“ и съответно „делукс“. Вариации на този тип надписи се откриват в табелка на вход на магазин: „NE E OPEN!” и „МОЛЯ ОТСЕРВИРАЙТЕ СИ! otservirayte please!“.

Откриват се и **ПС с комбинация от чужд език и български език, при което на кирилица е представена произносителната страна на чуждата дума.** При тези ПС не се използва транслитерацията в никоя от двете посоки: от латиница на кирилица или от кирилица на латиница, а директно се представя фонетичната страна на езиковата единица от чуждия език. Това прави практически невъзможно за глух човек да разбере прочетеното, освен ако не е бил научен на произносителната страна на дадената дума на конкретния чужд език. Пример се открива в надписа: „ЧЕЙНДЖ БЮРОТО СЕ ПРЕМЕСТИ 100 М. ПО НАДОЛУ“. В надписа се откриват и други правописни и пунктуационни пропуски. На фокус е думата „чейндж“, при която липсва транслитерация: “change” не е представена като „сханге“, „кханге“ или „цханге“. Липсва езикът-източник и възможност за справка с речник с цел установяване смисъла на ПС.

Вторият пример е с думата „хайбол“, която се открива в надпис на реклама: „Johnnie & Reach Хайболът на лятото“. На английски език думата „хайбол“ се изписва: hiball” и се отнася за вид коктейлна чаша. Тази дума, също както „слейт“, приведена за пример по-горе в текста, са от специфични области, които не са достояние от обща култура на широката, дори чуваща, общественост. Относно частта „хай“, обаче, при наличието на остатъчен слух или езиков опит,



респ. липсата му, на английски език, би могло да се допусне, че изписването ѝ може да бъде представено и като “high”, което придава друго значение на ПС.

По отношение на чуждите думи в българския език се откриват и такива, които в идентичен вариант на изписване, респ. изговаряне, служат както за прилагателни, така и за съществителни имена. Това твърдение може да се онагледява с рекламна опаковка на напитка в комплект с подарък: „+ две уиски чаши“. В случая „уиски“ може да служи и като прилагателно, и като съществително име, в зависимост от последователността му в израза. Регистрира се наличието на разлика в последователността на думите „две чаши уиски“ и „две уиски чаши“. Първият словоред индикира две пълни с уиски чаши, докато вторият указва две чаши за напитката уиски. Причина за това може да се открие и във факта, че описаното явление е характерно за обекти, които не са типични за нашите географски ширини. Например в българския език са налични прилагателни имена за винени и за ракиени чаши, тъй като местното население по традиция произвежда и консумира тези напитки. Но липсва прилагателно за уиски, тъй като то не се произвежда като традиционна напитка в България.

Други регистрирани писмени ситуации се отразяват чрез **представяне на ПС чрез съвместяване на чужд език и български език, без да бъдат взети под внимание книжовните норми на нито един от езиците**. Някои от примерите в тази група могат да се открият в директната комбинация на български език и втори, чужд език, най-често английски, но не само. Примери за комбинация между български и английски език са случаи от рода на: „Емили fashion“, “Time Is Money мобилни телефони, аксесоари, сервиз“, „Art Impress сувенири и подаръци“, „Емили бира скара NON STOP“, “CANAS Key service ключове секретни, касови, секретни патрони, брави“, “Hit Art галерия“. На испански език: “La festa агенция за организиране на тържества“.

Други вариации в този тип ПС са **смесица в едно ПС на части от български език и от чужд език, като и на двата езика съществува по-подходящ писмен изказ**. Пример тук се предоставя с надписа „Автокъща Аутоимпорт Autoimport“, в който и на двата езика – български и английски, има по-разбираеми и по-често употребявани думи, които да заменят използваните в ПС (снимка №47), както следва: на български език вместо „ауто“ може да се използва „кола“ или „коли“, а вместо „импорт“ – „внос“. Така ще се получи българският вариант на замисъла на наименованието на автокъщата: внос на коли. От друга страна, на английски език може „auto“ да се замени с “car/s” и ще се получи “cars import”.



Снимка №47. Надпис, заснет в гр. София, указващ: „Автомобил Аутоимпорт Autoimport“.



Снимка №48. Надпис на подвижен обект, заснет в гр. Благоевград, указващ: Lucky girl Лъки гърл“.



Сдружение „Сторикечърс“

„Сторикечърс“ е сдружение, създадено през 2018-та год театрална компания), занимаващо се с Playback теа:

Снимка №49. Надпис, указващ: Сдружение „Сторикечърс“ StoryCatchers“. Източник: https://www.story_catchers.org/ [18.07.2024]

В надписа „Сторикечърс StoryCatchers“ (снимка №49) се регистрира различие между думата/думите, изписани на кирилица и на латиница. В първия вариант главната буква е само една, в началото на думата. Във втория случай, те са две: една в началото на думата и втора – в средата на думата, за да се отбележи началото на втората смислова единица: catchers. В нито един от двата представени варианта, обаче, не се открива смисъла на ПС на български език.

Друга вариация на този тип ПС е **транслитерацията**, която у нас се осъществява двупосочно: както от български език на чужд език, така и обратно, респективно: както от кирилица на латиница, така и от латиница на кирилица. Обикновено транслитерацията от кирилица е от български език в качеството му на език-източник, а от латиница транслитерацията може да бъде от всякакви езици, които имат латиницата за своя азбука. Най-голям е броят на транслитерирани писмени съобщения от английски език, но не липсват регистрирани случаи на транслитерация и други езици.

Отчитат се особеностите в използването на двете азбуки на територията на България: кирилица и латиница, като например този, че при кирилицата има две основни форми, които се ползват у нас: руската и българската ѝ форма.

Когато става дума за **транслитерирано ПС от чужд език (латиница) на български език (кирилица)**, то може да се осъществи по поне три варианта, които са изброени по-долу. Единият от тях е **транслитерирано ПС с наличие на чуждия език-източник в оригинал (на латиница).**



Този начин на изписване предоставя възможност на читателя за работа с речник и самостоятелно търсене на значението на ПС. Това се случва по-лесно, ако той допуска или знае на кой език е изписано съобщението. Някои от примерите от английски език, в качеството му на език-източник, са: „Фондация Офлайн кидс Offline kids”, фирма за медикаменти „Фор кидс For kids”, танцувалното състезание „Денсинг старс Dancing stars“, популярните сред малките деца царевични пръчици „Лъки гърл Lucky girl“ (снимка №48), респективно „Лъки бой Lucky boy“, разсадник за декоративни растения „Хоум гарден ТТ Home garden TT”, както и училищата за чужди езици „Хай тайм“, които, дори в качеството си на такива, допускат изписването на наименованието си по този начин. Тук се включва и фирмата за отоплителни печки и камини „Прити“, която на латиница се изписва като “Prity” – което не означава нищо на английски език. Би следвало да се изпише “Pretty”, ако замисъла е да означава „Хубав/а“.

Примери от испански език също не липсват (вж. снимка №38).

Установени са и случаи на ПС, в което в една дума са слети две думи на чужд език, едната от които е на чуждия език-източник (латиница), а втората е транслитерирана от чуждия език-източник (кирилица). Тази писмена вариация, в търсене на комуникативност и оригиналност на ПС, в една дума се смесват две отделни, едната е представена на чуждия език, а втората, също идваща от чужд език, е транслитерирана. Пример в това отношение е каналът в YouTube, озаглавен „MindКаст“, където с главните букви се отбелязват началата на двете думи, от които е съставена словоформата. Графемата „т“ е индикатор за изписването на тази част на кирилица, а не на латиница. Останалите графемии са идентични при двете азбуки. Същото ПС се среща в Интернет пространството, изписано и изцяло с главни букви – „MINDКАСТ“ (снимка №50), където частта на кирилица не се отличава от тази на латиница, поради идентичните графемии в двете азбуки. В резултат транслитерираната дума „каст“ може да се прочете на английски език, езикът-източник на това ПС, като „майндкакт“, което е лишено от смисъл и на двата езика – български и английски. При ръкописен шрифт се получава „майндкакм“, отново ПС, лишено от смисъл на който и да е от двата езика.

Вариация се открива в **транслитерирано ПС с наличие на чуждия език-източник, но в транслитерираната му форма (на кирилица)**. Този начин на изписване лишава читателя от възможността сам да провери значението на ПС в речник. Например: „Фаст фууд Бърза закуска“ (снимка №51), където липсва “fast food”. Друг пример е фирма за производство и търговия с плодове и зеленчуци „Терра веджис ООД“, което произхожда от английски език „Terra veggies“, като последното липсва в обозначението на фирмата.

Алтернатива се регистрира и чрез **транслитерирано на кирилица ПС от чужд език без наличие на езика-източник**. По подобие на горния вариант, и този начин на изписване лишава читателя от възможността за самостоятелна проверка на значението на ПС в речник. За ЛСН



често остава неясно кой е езикът-източник, чиято транслитерация чете. Примери тук от език-източник английски са: предложение на хотел за „Ултра ол инклузив“ престой, където липсва оригинала на „ultra all inclusive. Дентална клиника „Дента фейс“ (снимка №52), чието значение не само на български език, но и на английски език остава неясно.



Снимка №50. Надпис, указващ: „MINDCAST“. Източник: <https://www.youtube.com/@MindcastNelly> [14.09.2024]

Снимка №51. Надпис, заснет в гр. София, указващ: „ФАСТ ФУУД БЪРЗА ЗАКУСКА“.

Снимка №52. Надпис, заснет в гр. Благоевград, указващ: „ДЕНТАЛНА КЛИНИКА ДЕНТА ФЕЙС“.

За пример могат да се приведат още наименования: агенция за недвижими имоти „Дриймс реал естейт“ (снимка №53), където се открива грешно изписано произношение на английските думи. Фонетично би трябвало да се представи като „Дриймс рийл истейт“, за да се спазят произносителните особености на оригиналната фраза, възможно най-приблизени до графичните възможности на българския език и кирилицата и без използването на символите за транскрипция, чрез които коректно да се обозначат звуковете. Туристическа агенция „Евротур креатив“, надпис на маса в заведение „Резерве“, „Фондация Сошъл Фючър“, „Ауто мобайл АД“, разпределител в магазин „Билла“ с надпис на него „КИНГ ОФЕРТИ“ (вж. снимка №35).

Пример от италиански език може да се открие на снимка №36.





Снимка №53. Надпис, заснет в гр. Благоевград, указващ: „НЕДВИЖИМИ ИМОТИ ДРИЙМС РЕАЛ ЕСТЕЙТ“.

Снимка №54. Надпис, заснет в гр. София, указващ: “chervilo”.

Снимка №55.

Надпис, заснет в гр. Благоевград, указващ: “Blagoevgrad mezi”.

Установени са и други случаи на транслитерация: **транслитерирано ПС от български език (кирилица) на чужд език (латиница)**. Тук се среща възможност за **ПС на български език, представено само на латиница, без запазен език-източник (български език)**. Някои от примерите тук са: наименование на кафе-ресторант „SEGNATA kafe-restaurant”, наименованието на магазин “Sporten sviat”, ателие за облекла и бижута “Svraka”, мебелен магазин „StilDom“, надпис на касова бележка „Princesa s shunka”, козметична марка “Kokona”, надпис пред входната врата на хотел на плажа “Pochistvayte krakata ot pyasaka”, надпис на стенно табло „10 lewa, 50 lewa Izhod”, известният в миналото столичен клуб “chervilo”, чието наименование е изписано само с малки букви (снимка №54), фестивалът на балканската скара “Blagoevgrad mezi” (снимка №55).

Друга вариация е **ПС на български език, представено на кирилица и на латиница**. При тези ПС българският надпис е наличен. Примери: небезизвестната указателна табела на автомагистрала „Тракия“ от 01 Юни 2014 г. „Излизане Izlizane” с автор на снимката Диан Карагеоргиев, столичната улица „Виторио Позитано“, представена като “ul. Vittorio Positano”, където вместо “ul.” би трябвало да бъде “str.” от “street”. Също и информация, предоставена на вниманието на чуждоезичните туристи в български курорт: „Самостоятелни стаи Samostoiatelni stai” (снимка №56).

Поредна възможност за алтернативно изписване е **използване в ПС на графема, цифра, символ или художествено изображение на мястото на дума или част от дума на кирилица, латиница, респ. на български език или на чужд език**. Замените на графеме във всички регистрирани вариации затрудняват разбираемостта, понякога дори и четивността, на ПС от страна на ЛСН.

Например за **използване в ПС на графема на мястото на дума или част от дума**. На български език често графемата „я“ се заменя с буква “q” на латиница. Така например думата „ям“ би изглеждала “qm” на латиница. Този пример е част от шльокавицата, но също така се предлага и вариация на този тип ПС: един от най-често срещаните случаи в тази категория, а именно използването на графемата “X” на мястото на думата “Christ” в ПС. По тази логика името на певицата Кристина Агилера, изписано на английски език, изглежда така: xtina Aguilera. Вариациите тук могат да бъдат, както следва: Xtina, X-tina или x-tina. По същата логика Коледа (Рождество Христово), бива изписвано като X-mas. Произходът на това съкращение идва от гръцката буква „X“, която е първата буква в името „Христос“ „Christós“, „Χριστός“, което се

превръща в „Christ“ на английски език. По пътя на тази логика, във всяка дума, която съдържа елемента „Christ“ в себе си (Christian, Christina, Christmas), може да се инкорпорира графемата „X“, която да замести частта „Christ-“, на съответното място.

Същата графема „X“ се използва и за заместване на звуковете „екс“, тъй като това е звуковият аналог на буквата в английската азбука. Поради тази причина се регистрира заигравка и в този аспект в думи като „expectations“ в словосъчетанието “beyond expectations” (снимка №57) и обувки “excess”. Среща се и вариант на „извинете“ “excuse me”, изписан като: “xcuse me”. Друг пример тук е начина на изписване наименованието на българското радио “N-JOY”, където графемата “N” се използва за заместване на сричката “en-“ в думата “enjoy”.

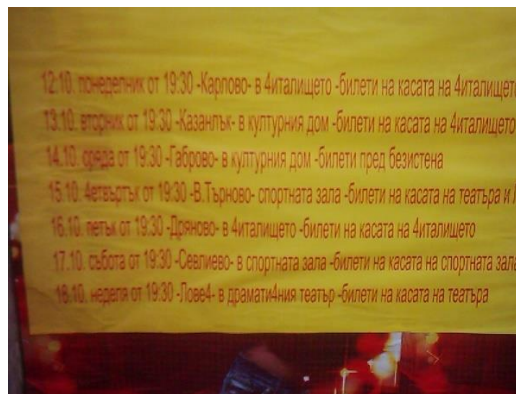
Посочените примери ползват звуково-фонетични асоциации и езикови връзки, които рядко са достояние на ЛСН в България.



Снимка №56. Надпис, заснет в с. Синеморец, указващ: „Самостоятелни стаи Samostoiatelni stai”.



Снимка №57. Надпис, заснет в гр. Благоевград, указващ: “BEYOND XPECTATIONS”.



Снимка №58. Надпис на плакат, заснет в гр. Габрово, указващ: „Лове4“, „4италището“, „драмати4ен театър“.

Налични са още вариации в тази сфера, като например **използване в ПС на цифра на мястото на дума или част от дума**. В тази част се предоставят примери на български и на английски език.

На български език често се заменят графемите с цифри, както следва: четворката означава буква „ч“, шестцифрата – буква „ш“, петцифрата замества думата „пет“, например в името „Петко“, така то може да се означава и по следния начин: „5ко“. Плакат за концерти на група „Сигнал“, заснет от автора през октомври 2009 година, съдържа следните комбинации: „Лове4“, „4италището“, „4етвъртък“, „драмати4ния театър“ (снимка №58).



Примерите от английски език също са в изобилие: в началото на XXI^{-ви} век, а именно през 2000^{-те} години имаше популярна столична верига за дамска конфекция с наименованията “4 you“ (снимка №103, направена от автора през месец май 2005 г.) и „4 me“ (снимка №104 датираща от 04.05.2005 г.), регистрирането на които отново служи в доказателство лонгитюдността на авторския интерес и анализ по темата.

В социалните мрежи се открива специализирана фейсбук група за хора с интерес в областта на скейтбордите, озаглавена „SK8 channel“, която следва да се изпише коректно като “Skate channel”. Небезизвестна е инициативата на Forbes “Women4Education”, която следва да бъде правилно изписана като “Women for education”. Актуална е и друга обществена инициатива “Run2Gether”, която би трябвало да бъде представена като “Run together”. Също така вече споменатата “Matematika4You” (Matematika for you, която на английски език следва да бъде Mathematics for you), фейсбук групата “Dance4ever” – от “Dance forever”. Фразата “looking gr8!” – “looking great”.



Снимка №59. Надпис, заснет в гр. София, указващ: “4 you“.



Снимка №60. Надпис, заснет в гр. София, указващ: „4 me“.



Снимка №61. Надпис, заснет в гр. София, указващ: „Ксерокс на ъгъла“.

В хода на изследването се установи и друг модел на изписване: **използване в ПС на символ на мястото на дума или част от дума**. За пример тук се предлага табела, засената на 16.01.2011 г., на която думата „ъгъла“ е заменена с математическия символ за „ъгъл“ (снимка №61). В този пример се открива визуално противоречие, при която стрелката, която указва посоката на мястото за ксерокопиране е наляво, а символът за „ъгъл“ съдържа ъгъл, който се пада вдясно от четящия табелата. Поради факта, че нагледно-образното мислене при ЛСН е доминиращо над абстрактно-логичното, то противоречието в изображенията може да доведе до объркване, свързано както със смисъла, така и с местоположението на обекта.

Открива се и друга вариация: **неправилно използване в ПС на символ на мястото на дума или част от дума**. Това може да бъде онагледено чрез табела, която указва „Алкохол § цигари“ (снимка №62), където на мястото на символа за „и“, а именно „&“ е използван символа



за параграф – „§“. Това може да е съзнателно търсен ефект, а може и да е в резултат на незнание или липса на техническа възможност. Надписът следва да означава „Алкохол и цигари“.

Регистрира се също неправилно използване на препинателни знаци, в частност на тирето, в ПС. Тирето, въпреки че в настоящия случай не замества дума или част от дума, може да бъде открито на неправомерни места, като не отразява правилно смисъла на ПС. Например в надписа “DIVANI-DELUXE“ или в надписа на медикамент за лечение на деца „джуниър-ангин“. Употребата на тирето, в българския книжовен език, се подчинява на пунктуационни правила, които масово не се спазват в изследваната екстериорна езикова среда.

Може да се открие и **използване в ПС на художествено изображение на мястото на дума или част от дума**. В тези случаи обикновено една буква е заменена от тематично свързана с посланието на надписа рисунка. Тук се регистрират две вариации.

При първата вариация **художественото изображение съдържа основните характеристики на графемата, която замества, и тя може да бъде разпозната в ПС**. Например верига магазини “Fresh Spot”, където графемата „о“ е заменена от изображение на портокал (снимка №63). Сходна е ситуацията при заведение за бързо хранене “BOXD” (снимка №64), където надписът идва от английската дума “boxed” – „в кутия“ – допуска се, че „салатите и прясно изцедените сокове“, които предлага заведението, могат да бъдат опаковани и за консумация извън неговата територия. В надписа обаче липсват две графемни „о“ и „е“, като разпознаваеми остават три съгласни: В, Х и D. Сходна на тази е ситуацията с плаката на културното събитие “GRLPWR” (снимка №75). И двата последни случая се оказват трудноразбираеми за ЛСН.



Снимка №62. Надпис, заснет в гр. София, указващ: „Алкохол § цигари“.



Снимка №63. Надпис, заснет в гр. Благоевград, указващ: “Fresh spot”.



Снимка №64. Надпис, заснет в гр. Благоевград, указващ: “BOXD”.

Магазин за автомобилни части „Спектромастик“, където буква „о“ е заменена с цветни линии (снимка №68), турска марка за детски дрехи “koton”, при която двете букви „о“ са



заменени от изображения на две цветчета памук. „Фрог трейдинг“ с включено изображение на жаба. Други примери са: мебелен магазин „Фокс“ (снимка №65), където изображението на главата на лисицата е свързано с текста, но е необходимо наличието на редица знания и изграждането на логични връзки и езикови асоциации, както и на слухов опит, за да бъдат в състояние ЛСН да разберат смисъла на ПС. За глухите минувачи, надписът се състои от три главни букви (Ф, К, С) и глава на лисица. По инициатива на автора, свързани с молба да обяснят какво разбират от надписа, някои глухи мъже разтълкуваха буквите „Ф“ и „К“ като „футболен клуб“, но не можаха да го свържат с мебелите. Посланието остава неразбрано от тях. Не липсваха и чуващи лица, които също не откриха смисъл между „лисицата“ и „мебелите“.



Снимка №65. Надпис, заснет в гр. Благоевград, указващ: „ФОКС МЕБЕЛИ“.



Снимка №66. Надпис, заснет в гр. Благоевград, указващ: „Hair lab“.



Снимка №67. Надпис, заснет в гр. Благоевград, указващ: „Sisi boutique“.

Регистрира се и друг вариант, при който художественото изображение не съдържа основните характеристики на графемата, която замества, и тя не може да бъде разпозната в ПС. Например „Hair lab“ („лаборатория за коса“), където буква „i“ е заменена от женска фигура, наподобяваща разлистено дърво (снимка №66). Отвън не става ясно каква е дейността на обекта. Бутик за дамски бижута и дрехи „Sisi boutique“, при надписа е направен опит първата, главна буква „S“ от името да бъде изобразена чрез дамски силует, открит в червен цвят (снимка №67). Надпис на същия обект, но поставен на друго място в екстериора, е част от предходен анализ в настоящата разработка (вж. снимка №46). Магазин за цветя „Elegantz flowers“, където буква „a“ е заменена с изображение на четирилистна детелина в зелен цвят (снимка №68). Детелината не наподобява визуално графемата на буква „a“.

Отгатването на въпросните графемни е въпрос на езиков опит, който при ЛСН често липсва, особено на чужд език, още повече ако той е в транслитерираната или направо във фонетичната му форма, както е в случая с „Фокс мебели“.



Снимка №68. Надпис, заснет в гр. Благоевград, указващ: “Спектрматик“.



Снимка №69. Надпис, заснет на нощна светлина в гр. Благоевград, указващ: „Elegantz flowers“.



Снимка №70. Надпис, заснет в гр. Благоевград, указващ: “Мед Диа ”.

Регистрира се практика в ПС на английски език да се използват множество съкращения, които също остават неясни за ЛСН. Например в ПС: “It’s my fav part of the day”. Частта “fav”, срещана още като “fave”, идва от думата “favorite” – „любим“ и за да бъдат в състояние ЛСН да разберат ПС, те следва да знаят откъде идва съкращението, нещо, което няма как да се случи, ако то не бъде изрично обяснено. В противен случай, ЛСН не са в състояние да разберат смисъла на ПС.

В много писмени съобщения се използва символа “@” вместо думата “at”. Предоставя се пример с комбинации между графема, символи и цифри: “I will C U @ the dinner table 2night!” (“I will see you at the dinner table tonight.”). Представено по този начин, ПС на английски език е на практика неразбираемо за българите със слухови нарушения.

Изводът е, че ако изображението не се разчете от ЛСН като графема, посланието на съобщението може да бъде компрометирано. В резултат на изброените казуси се регистрират случаи, при които четящият се двоуми дали дадено изображение следва да бъде или да не бъде прочитано в качеството му на някоя „маскирана“ чрез него буква. Такъв е случая с Медико-диагностична лаборатория „Мед Диа“ или може би „МедОДиа“, декодирайки изображението на надписа ù (снимка №70). Допълнителният въпрос тук е свързан със значението на тези думи „мед“ и „диа“ и докато първата се допуска, че произлиза от „медицина“, „медицински“, то неясна остава частта „диа“, погледната през очите на ЛСН.

Всички описани примери са труднодостъпни или недостъпни, в комуникативно и смислово отношение, за ЛСН, поради липсата на слухов езиков опит на чуждия език, на който тези ПС са представени в екстериорната среда в България.

Наблюдават се и изображения, разположени в ПС, които не заместват дадена графема, а само допълват тематично надписа, като в 100% от случаите те са тематично свързани с надписа. Например: при магазини Верде, надписът е допълнен с изображение на листо, фабрика за мека



мебел “Gatto”, надписът е допълнен с изображение на котка (“gatto”от итал. език – „котка“), марка минерална вода, която е допълнена с изображения на капки вода и зелен лист.

Всички графични елементи, разглеждани тук, са в резултат на различни маркетингови стратегии с цел популяризиране на даден продукт или услуга, които обаче затрудняват четивността и разбираемостта на ПС от определени групи потребители, едни от които са ЛСН.

Обобщение: Интересен факт, който се регистрира, е, че авторът не е попадал на ПС, в което да има повече от един от изброените елементи в едно и също съобщение, т.е. в едно и също писмено съобщение е налична: една графема, една цифра, един символ или едно изображение. Липсват регистрирани случаи, при които, в едно и също ПС, да има например: две цифри, два символа и т.н. За сметка на това, обаче, са отчетени комбинации между отделните групи и подгрупи от този тип – например в едно и също ПС се откриват една графема и една цифра, както е в случая с: “Check your schedule B4 coming!”, където на мястото на английската дума “before” се използва комбинация между графемата “B” и цифрата четири: прочитането на “B4” звучи идентично с прочитането на “before”. Но този факт остава неизвестен за българите със слухови нарушения, тъй като се отнася за фонетичната страна на чуждия за тях английски език. Комбинацията „B4“ те могат да разтълкуват на английски език като „б 4“, а на български език като „в 4“, като и в двата случая смисъл трудно може да бъде установен. Друг примери примери: коментар на потребител в социалните мрежи по повод разпада на брака между Дженифър Лопес и Бен Афлек: “she is not satisfied with any1 but herself. tht is who she needs 2 b with,”; фирма за недвижими имоти “Home2U”.

В резултат от наблюдаваните явления, авторът обобщава някои от факторите, които оказват влияние върху възприятието и разбираемостта на ПС от ЛСН.

Фактори, влияещи върху разбираемостта на ПС от ЛСН

Отдава се голямо значение на степента на влияние на различни фактори, които са регистрирани в хода на изследването в качеството им на оказващи пряко или непряко влияние върху разбираемостта на ПС, на неговата четивност и достъпност от ЛСН, намиращи се в реалната или виртуална екстериорна среда на България. Влиянието на посочените фактори се оказва не само в пряко отношение към ЛСН, а и към други категории потребители, четящи ПС – например лица с дислексия, възрастни лица с различни когнитивни, сетивни или езикови предизвикателства, лица с оскъдни познания по чужд език и други категории лица.

Допълнителен фактор, който влияе на четивността на ПС, е формата на кирилица, която се използва у нас – руска или българска, както и горните и долните дължини на графемите.

Един от важните фактори, които оказват влияние върху разбираемостта на ПС от ЛСН, са **свързани с визуалното представяне на ПС**. Всяко ПС е съпроводено с различни по степен на

влияние и интензивност фактори, които директно или индиректно влияят върху възможността то да бъде успешно прочетено и правилно разбрано. В тази област се разглеждат някои от основните фактори, свързани с визуалното представяне на ПС.

Един от факторите е **влияние на разположенето на ПС в екстериорната среда с получен нежелан ефект**. ПС продължава да е проводник на смисъл, но той е различен от първоначално заложения. Обикновено се получава забавна ситуация или се регистрира различно по съдържание ПС от оригинално замисленото. Например табелка пред хотел със следното указание, в което липсващите запетайки оказват своето влияние: “Smoking bare feet pets prohibited in the building!”. Надпис в голям магазин: “Attention Toilet ONLY for disabled elderly pregnant children Thank you for shopping with us!!!”, както и пътен знак с цел ограничение на скоростта, гласящ: “Do not exceed 20 children”. Енергийната напитка “Hell” се разчита по различен начин, когато надписът е разположен хоризонтално, а именно като “hello” (снимка №71). За българите със СН по-познатата дума от двете чужди думи: „hell“ („ад“) и „hello“ („здравей“), е втората. Затова визуално те асоциират видяното с нещо познато. Този смисъл се допълва и от надничащият образ от кръга в края на ПС. Бамбуковите мокри кърпички с марка „dr.isla“ биват разчетени по различен начин от българското население (снимка №72), като за това допринася и факта, че ПС е изписано изцяло с малки букви, а точката след втората буква е малка и трудноразграничима от останалите графични елементи в ПС.

Чрез посочените примери ясно се вижда, че полученият ефект от ПС не е бил умишлено търсен.



Снимка №71. Надпис, заснет на подвижен обект в гр. Благоевград, указващ: „Hell energy drink“.



Снимка 72. Надпис, указващ: „dr.isla“.
Източник:

<https://www.facebook.com/photo/5934k909840993>

[06.11.2023]



Снимка 73. Надпис, указващ: “ХАПВАНЕ И ПИЙВАНЕ NiceTO МитЮ“. Източник:

<https://www.facebook.com/photo/lm=1138846>

[21.04.2023]



Друг фактор е **влияние на оригиналността в изписването на ПС в екстериорната среда с получен търсен ефект**. Концентрирани са примери, които онагледяват стремежа за оригиналност при изписване на съобщенията в екстериора. Например заведение за хранене, наречено: “NiceTO МитЮ“ (снимка №73). Също така: “Bakery It’s on you Пекарна Ицо ню“ (снимка №74).

Реклама на абонаментен план на телекомуникационна компания от преди петнадесет години, озаглавен: „Виж какво става WAZ’UP“. Тук впечатление прави факта, че българската част е написана книжовно, а английската – в разговорна форма.

Интересен е и афишът за културно мероприятие в гр. Благоевград от месец септември 2024 г., което е озаглавено “GRLPWR” (снимка №75). Става дума за две английски думи, изписани слято и без графемите на гласните звукове в тях, а именно: “girl power”. Цялото наименование на събитето е “girl power fest” – „фестивал на момичешката сила“. Този пример може да се причисли и към „неправилно изписване на английски ПС“ по-горе в текста.

Често се наблюдава явлението за оригинално изписване на графемата на буква „А“, когато вместо хоризонталната чертичка се изписва точка, кръгче или тя липсва. В този случай се получава визуално идентична графема с тази на „Л“ на кирилица. Както това е в случаите на автомобилните марки: „KIA“, “DACIA”, в телекомуникационната компания „VIVACOM“. Особено често става заиграването с графичното изобразяване на „А“ като „Л“ на кирилица, когато в надписа има и буква „V“ на латиница, т.е. обърнато „Л“. По този начин се получава неумишлено смесване на графемите от кирилица и латиница в едно ПС. Срещат се и вариации при графемата на буква „А“: “TABOO piercing studio”, където хоризонталната чертичка на буква „А“ липсва и е заменена с кръгче, с което се изобразява частта от обещата на пиърсинга. Буква „В“ е обърната огледално, а двете букви „О“ в края на ПС са оформени отново с кръгче, наподобяващи обеци за пиърсинг.

Най-голямо е объркването в разчитането на ПС, които са съставени изцяло от графемите, които се срещат както в латиницата, така и в кирилицата. Например: „химическо чистене Роса“ (снимка №76). Въпросът е: как да се произнесе наименованието на химическото чистене „Роса“ или „Пока“? Същата е ситуацията и с наименованието на здравословен магазин „Кара“ – как следва да се произнесе правилно: „кара“ или „капа“?



Снимка №74. Надпис, указващ: „Bakery It’s on you Пекарна Ицо Ню“. Източник: <https://www.facebook.com/photo/694951128=36977> [18.12.2023]



Снимка №75. Надпис, заснет в гр. Благоевград, указващ: „GRLPWR”.



Снимка №76. Надпис, заснет в гр. Благоевград, указващ: „химическо чистене Роса“.

Регистрира се и влияние на шрифта и големината на графемите, включени в ПС с получен нежелан ефект. Освен последните примери, показани на снимки №72 и №76, могат да се приведат още редица: „Аптека АНЕТА“ – как следва да се прочете наименованието на аптеката: „Анета“, ако се приеме, че ПС е на кирилица, или „Ахета“, ако се окаже на латиница? При ръкописното изписване отново се открояват идентични графемите в двете азбуки – кирилица и латиница. В тази връзка се привежда за онагледяване надпис в ръкописен шрифт, който гласи: „Център за лично развитие Его“, където първата и последната графема на наименованието „Его“ са идентични в двете азбуки, а буква „д“ в ръкописния ѝ вариант е еднаква с буква „g“ на латиница. Остава въпросът, от гледна точка на ЛСН, как се казва центърът „Его“ или „Едо“ (снимка №77).

Интересни са казусите: „Апетито Burger & Diner“, изписани ръкописно, при което първата дума може да се прочете и на латиница, тъй като следващите също са на латиница, и да се получи безсмислицата „Анемумо“ (снимка №43). И докато това е възможност, факт е следващата ситуация, при която „Олинеза Апетитка“ е транслитерирана латиница, явно в търговски обект в чужбина, като „Anenumka Olinesa“ (снимка №44). Както бе упоменато, едни и същи езикови примери могат да попаднат в различните типове, групи и подгрупи в анализа, поради техните специфични характеристики.

Шрифтът, както и допълнителните орнаменти, оказват своето влияние върху четивността и върху степента на разбираемост на ПС. На снимка №78 се представя пример на

мъчноразличими букви на латиница, в опит да се наименова ресторант “Affinity”. В допълнение, надписът е представен на чужд език и на латиница.

Друг фактор, който оказва влияние върху разбираемостта на ПС е **влиянието на фактори на средата**. Един от които е **наличието или липсата на добра осветеност на ПС**, както в реална, така и във виртуална екстериорна среда. На снимка №69 е представен магазин за цветя, който е осветен отвътре с изкуствени осветителни тела и поради тази причина се осигурява оптимална среда за успешното правилно прочитане на ПС. На снимка №79 е представен същият обект, заснет на дневна светлина, без включено осветление в помещението. Видно е, че поради особеностите на изписването, поради липсата на светъл фон под буквите и не на последно място, поради особеностите на стъклото на витрината, успеваемостта в прочитането на надписа на дневна светлина е компрометирана.



Снимка №77. Надпис, заснет в гр. Благоевград, „Център за личностно развитие Ego“.



Снимка №78. Надпис в гр. Благоевград, указващ наименованието на ресторант “Affinity”.



Снимка №79. Надпис в гр. Благоевград, указващ: “Elegantz flowers” на дневна светлина.

Друг фактор, който оказва влияние на разбираемостта на ПС от ЛСН е **начина на изписване на околните обекти**. Безспорно влияние върху начина за прочитане на дадено ПС, от реалната или от виртуалната екстериорна среда в България, оказва начина на изписване на околните съобщения било то на търговски обекти или на услуги, указателни знаци или други, ако те са налични.

Следващ фактор е **наличието или липсата на видимост към дейността на обекта**. Възможността паралелно с прочитането на наименованието на даден обект да се види неговата вътрешност, която да показва същността на дейността му, е от съществено влияние при



разбираемостта на дадено ПС от ЛСН. Например ако е написано „салон“ или “salon” и през стъклото на обекта се вижда, че става дума за фризьорски салон, а не за автомобилен салон, това улеснява разбираемостта, дори и ако ПС е представено на чужд език, който ЛСН не владее.

Друг фактор е **поведението на хората, в реалната или във виртуалната среда, в непосредствена близост до писменото съобщение и обекта, за който то се отнася**. Например, ако е в реална среда, става виден клиентопотока на магазин, фризьорски салон, автосервиз. Ако е във виртуална среда са видими реакциите и коментарите по отношение на обекта.

Нужно е да се отчете и влиянието на **комбинации от изброените фактори**. Допускат се всякакви комбинации между вече изброените фактори и между такива, които в настоящата разработка не са изрично отбелязани.

Възможно е влиянието и на **други фактори на екстериорната реална и виртуална среда**, които могат да бъдат от различно естество и да повлияват с различен интензитет степента на възприемане и на разбираемост на ПС от страна на ЛСН.

3. Изводи и препоръки

В резултат на представените от изследването типове ПС може да се обобщи, че са установени общо 20 групи, допълнени от прилежащите им пет подгрупи ПС, налични в реалната и във виртуалната екстериорната писмена среда в България.

Установен е факта, че българите със СН биват изолирани от огромен в качествено и в количествено отношение информационен поток, протичащ визуално (писмено): област, в която те нямат ограничение на ниво възприятие, в резултат на посочените особености във възприятието и разбирането на писмената реч в екстериорната среда на България. Потокът от информация в писмена форма на различни езици е отделно от този, който протича по слухов път. По този начин се получава двойно сензорно ограничение: вербално и визуално в частта писмена реч, провокирано от едно нарушено сетиво: слухът. Ограниченията са както в качествено отношение, така и в количествено.

1. Представянето на писмените съобщения на общодостъпните публични места в страната и на български език, независимо от тяхната алтернативна форма на изписване, биха улеснили процесите на възприятие и разбиране от страна на ЛСН.

2. През периода на изследването се регистрира динамика по отношение на начина на изписване на думи, фрази и словосъчетания, които увеличават предизвикателствата пред ЛСН както в информативен аспект, така и в комуникативен.

3. Установена е тенденция към увеличаване броя на типовете изписване в екстериорната среда в страната, което е ясен индикатор и за нарастващите, вместо намаляващите, комуникативни и информационни бариери, които съвременното общество поставя, непреднамерено, пред ЛСН у нас.



4. В анализираниите ПС се регистрират много случаи на изписване само с главни букви, изписване само с малки букви, както и на неправилна употреба на пунктуационни знаци.

5. При всички регистрирани и анализирани случаи, в които в ПС е включено изображение, то винаги е свързано с тематиката на надписа, респ. на обекта.

6. Необходимо е осъществяване на контрол и регулация върху писмените съобщения в екстериора, реален и виртуален, от страна на държавна административна структура.

7. Регулационето на процесите, свързани с поставянето или публикуването на ПС в екстериорната среда в България, ще подпомогне тяхното правилно разбиране от значителна на брой група хора, надхвърляща категорията на лицата с нарушения на слуха. Полза от правилно изписаните съобщения и на български език биха имали и чуващи лица с дислексия, чуващи лица с когнитивни предизвикателства, чуващи възрастни хора, чуващи хора, неползващи чужди езици, независимо от възрастта им и други категории лица.

8. Често в ПС се наблюдава неспазване на книжовните норми на българския език.

9. Някои ПС могат да принадлежат към повече от един от описаните в настоящата разработка типове, групи или подгрупи.

10. Регистрира се безспорна доминантност в ПС във виртуалната и реалната екстериорна среда на България на явлениято „транслитерация“. Осъществява се предимно в посока от английски език на български, от латиница на кирилица.

11. Свеждането до минимум на транслитерираните ПС ще подобри разбираемостта на съобщенията в писмен вид. Това ще доведе до чистота на езика, от която полза ще извлече и чуващото население на страната.

12. На база горепосоченото, най-добрата форма на писмена реч, която следва да се използва в екстериорните ПС в България, е тази на български език. В краен случай на чужд език, изписан в оригиналния му вид. Ако се налага използването на някой от другите типове ПС, следва да се осигури и изписване само на български език, който е официален език в държавата.

13. Наблюденията сочат, че регистрираните и анализирани в настоящата разработка типове, без първи тип – ПС на български език, представляват трудност и за чуващи лица с различен социален, възрастов и езиков статус.

14. Регистрира се отчетлива доминантност на английския език спрямо останалите чужди езици, италиански и испански, в посочената последователност, по отношение предпочитание за представяне на ПС в реалната и във виртуалната писмена екстериорна среда в България.

Заклучение

Писмената форма на комуникация и информация няма да загуби във времето своята актуалност и стойност. Анализираниите в настоящата статия обстоятелствата поставят ЛСН в



ситуацията да живеят като чужденци в собствената си държава. В някои случаи те не разбират смисъла на ПС на български език, в други не разбират смисъла на чуждите думи, включени в ПС или не успяват да разграничат графемите, вплетени в изображения или особени шрифтове, чрез които са изписани. Обичайната реакция на хората с нарушен слух в посочените ситуации в екстериорната езикова среда е игнориране на визуалния стимул, който за тях не е проводник на смисъл. В резултат се регистрира социална и информационна изолация. Ако чуващ човек изрично не предостави информация на ЛСН за значението на ПС, те игнорират писмения стимул, вследствие на което живеят в информационна депривация, която пряко влияе върху качеството им на живот – по-ниско от това на чуващите хора в този аспект.

Повечето надписи са изписани с главни букви – или само с главни букви, или с преобладаващи главни букви. От писмената форма на общуване е известно, че писането по този начин е графичния еквивалент на повишената сила на гласа. Публичното викане, чрез писмената форма на речта в ПС, е с цел привличане на вниманието на минувачите заради реклама, търговия или друга полза на автора на писменото съобщение. Чрез прилагането на този начин на изписване се дава израз на стремежа на фирмите и на ПС въобще да се „надвикват“ и конкурират помежду си в борбата за привличане вниманието на виртуалния или реалния минувач.

Наличието и влиянието на околните обекти върху разбираемостта на писменото послание са взети под внимание при анализа на получените резултати – тяхното влияние върху разбираемостта на ПС е неоспоримо и силно я повлиява в положителна, а понякога в отрицателна посока. Например обектите, които са разположени в непосредствена близост, могат да внесат объркване при човека със слухови нарушения. Друг път подпомагат разбираемостта на иначе трудноразбираемото ПС.

Поради факта, че езиковата динамика е много интензивна, както на национално, така и на международно ниво, както и поради факта, че тематиката продължава да държи вниманието на автора вече повече от 20 години, може с увереност да се анонсира, че предстоят анализи по темата и в следващи негови публикации.

Използвана литература:

- Съева, Св. (2005). Екстериорната (градска) лингвистична среда и глухите хора. Югозападни листи, кн. 2, стр. 36-43
- Съева, Св. (2010-а). Българите със слухови нарушения и българските надписи на небългарски, стр. 367-370. В: Съвременното образование мисия и визии. Благоевград
- Съева, Св. (2010-б). Глухота и билингвизъм. Аеропрес БГ, София
- Съева, Св. (2022). Тотална комуникация. Университетско издателство „Неофит Рилски“, Благоевград



Снимка №4. Надпис, указващ: „ВЕГЕТРЯСКА“. Групата на правописните ченгета във фейсбук.

Източник:

<https://www.facebook.com/photo/?fbid=10226739274529209&set=bv.412bkdjf5739037584038>

[10.01.2021]

Снимка №5. Надпис, указващ: „ЛУКАНКОВА КРЕНВРШКА“. Групата на правописните ченгета във фейсбук. Източник:

<https://www.facebook.com/photo/?fbid=56849946378585385584&set=jlt.08963040225026868>

[67576930](https://www.facebook.com/photo/?fbid=56849946378585385584&set=jlt.08963040225026868) [26.04.2022]

Снимка №6. Табелка, указваща: „ПОСТЕР МИНАЛА НЕРАБОТИ“. Групата на правописните ченгета във фейсбук. Източник:

<https://www.facebook.com/photo/?fbgka=38594063857739274529209&set=a.bsb59783658397>

[574](https://www.facebook.com/photo/?fbgka=38594063857739274529209&set=a.bsb59783658397) [29.11.2022]

Снимка №7. Табелка, указваща: „ПАРИ САМО В БРОЙ! ПРОСТ ТЕРМИНАЛ НЯМА!“.
Джунджурийникът на Ла Бруха. Източник:

<https://www.facebook.com/profile.php?id=100066460343051> [11.09.2023]

Снимка №9. Надпис, указващ: „facefood“. Източник: <https://opoznai.bg/zavedenia/view/facefood-sofiia> [28.06.2024]

Снимка №10. Надпис, указващ: „facebook“. Източник: <https://logos-world.net/facebook-logo/> [28.06.2024]

Снимка №11. Табелка, указваща: „Реване Crying“. Как да поръчаме реване на правешки английски. (07.02.2020). Източник: https://lupa.bg/news/kak-da-porachame-revane-na-praveshki-angliyski_43720news.html [29.11.2023]

Снимка №12. Надпис, указващ: „HOSTAGE HOUSE ЗАЛОЖНА КЪЩА“. Въръжен отмъкна 15 000 лева от сейф на заложна къща. (24.01.2010). Източник: https://blitz.bg/vorzhen-otmkna-15-000-leva-ot-seyf-na-zalozhna-kshcha_news68787.html [15.03.2010]

Снимка №13. Надпис, указващ: „Св. уши Holy ears“. Групата на правописните ченгета във фейсбук. Източник: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=179366700589458383945> [17.12.2021]

Снимка №17. Надпис, указващ: „BATH MAT ТАМ НТАВ“. The Language Nerds. Източник: <https://www.facebook.com/groups/1725972127657416768959409308785792092085758798479> [02.12.2023]

Снимка №18. Need a EWOCLEM doormat? Източник: https://www.reddit.com/r/funny/comments/177ocnh/need_a_ewoclem_doormat/ [19.10.2023]



- Снимка №19. Надпис, указващ марка: „uoshp”. The Lingwist Източник: <https://www.facebook.com/photo?fbid=875091838078975&set=a.503400428581453>
[24.08.2024]
- Снимка №42. Надпис, указващ: „бар & ресторант Весита“. Източник: <https://www.facebook.com/photo/?fbid=8873924589312240&set=gm.1332508348124386&idovanity=383484159693481> [31.10.2024]
- Снимка №43. „Апетито Burger & Diner”. Източник: Мобилно приложение Glovo.
- Снимка №44. Надпис, указващ: “OLINESA ANENUMKA”. Източник: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=948534090642299&set=pb.100064571507069.-2207520000&type=3>
[30.10.2024]
- Снимка №49. „Сдружение Сторикечърс StoryCatchers”. Източник: <https://www.storycatchers.org/>
[18.07.2024]
- Снимка №50. „MINDКАСТ“. Източник: <https://www.youtube.com/@MindcastNelly> [14.09.2024]
- Снимка №72. Надпис, указващ: „dr.isla“. Групата на правописните ченгета във фейсбук.
Източник: <https://www.facebook.com/photo/5934k909840993> [06.11.2023]
- Снимка №73. Надпис, указващ: “NiceТО МитЮ“. Групата на правописните ченгета във фейсбук.
Източник: <https://www.facebook.com/photo/lm=1138846> [21.04.2023]
- Снимка №74. Надпис, указващ: “Bakery It’s on you“. Пекарна Ицо ню“. Групата на правописните ченгета във фейсбук. Източник: <https://www.facebook.com/photo/694951128=36977>
[18.12.2023]



МОРАЛНО-ЕТИЧНИТЕ ЦЕННОСТИ В КОНТЕКСТА НА ВЪЗПИТАНИЕТО НА СЪВРЕМЕННОТО ДЕТЕ

Доц. д-р Красимира Марулевска

Югозападен университет „Неофит Рилски“ – Благоевград, България,

krasimira_marulevska@swu.bg

Доц. д-р Блага Джорова

Югозападен университет „Неофит Рилски“ – Благоевград, България, blagadzhorova@swu.bg

РЕЗЮМЕ

Целта на настоящото изследване е насочена към идентифициране и анализ на възможностите и предизвикателствата пред изграждането на морално-етични ценности у съвременното дете в образователното пространство на детската градина и началното училище. В доклада са представени резултати от проведено изследване по проблемите на възпитанието на съвременното дете с акцент върху формирането на морално-етични ценности. Изследователският интерес е насочен към анализ на актуални теоретични постановки във връзка с възпитаването на нравствени ценности. Теоретичните обобщения и изводи са направени на основата на научна интерпретация на данни от анкетно проучване на мнението на педагози в детска градина и начален етап на основното образование, както и студенти, които се обучават в специалности за подготовка на детски и начални учители.

КЛЮЧОВИ ДУМИ: етика, морал, морално-етични ценности, процес на възпитание.

MORAL AND ETHICAL VALUES IN THE CONTEXT OF UPBRINGING CONTEMPORARY CHILDREN

ABSTRACT

The purpose of this study is aimed at identifying and analyzing the opportunities and challenges in forming moral and ethical values in contemporary children in kindergarten and primary school. This report presents the results of a study conducted on the issues in raising a contemporary child with an emphasis on the formation of moral and ethical values. The research interest targets the analysis of current theoretical constructs in the fostering moral values. The theoretical summaries and conclusions are made on the basis of a scientific interpretation of data from a questionnaire survey on the opinion of



teachers in kindergarten and the initial stage of primary education, as well as of students who study for kindergarten and primary teachers.

KEYWORDS: ethics, morals, ethical and moral values, upbringing process.

Педагогическата теория и практика, разгледани в аспекта на историческата динамика, са доказателство за непрекъснатия стремеж на дейците в сферата на образованието да търсят възможно най-добрите измерения на обучението и възпитанието, съответстващи на актуалните обществени потребности. В духовното пространство на всяка социална формация образованието е сферата, която ориентира дейността си от една страна към запазване на общественоекономическите отношения, а от друга – към извеждането им на ново по-високо качествено равнище. Ето защо големите педагогически мислители винаги са водели образователната теория и практика към постигане на високи цели, които да трасират пътя на човечеството към бъдещето. Ярки мислители – визионери търсят и откриват блестящи идеи – от времето на Я.А. Коменски до днес. Повдигат завесата към бъдещето, правят настоящото по-динамично, бележат с мисъл и с чувство непрестанния път на човека към истината за собствената му мисия на земята. Образованието като духовно пространство и училището, като средоточие на социалната и интелектуална мощ на обществото, очаквано стимулират процеси на духовен растеж, разбира се според възможностите си в определен исторически отрязък от време.

Морално-етичните ценности, които са във фокуса на настоящото изследване, са неотменна част от представите ни за функционирането на обществото, защото представляват своеобразен регулатор в хода на индивидуалното човешко развитие, както и на междуличностните отношения. В педагогическото взаимодействие, като основен механизъм за осъществяване на „великото тайнство“ на истински ценното обучение, винаги се търсят правилните „ключове“ за вратите на познанието на света, откривани пред учещия. Във връзка с разглеждания в настоящия доклад проблем за ролята на нравствено-етичните ценности във възпитанието на съвременното дете, напълно оправдана и ясна препратка правим към философските, социалните и педагогическите възгледи на Я. А. Коменски. Съвременните ни тълкувания на хуманистичните подходи в образователната практика не биха били в пълнота аргументирани, без опора върху високата ценност на идеите, издигнати в един *отдалечен*, но и толкова *близък* свят, какъвто е *светът на Коменски*. Далечен – според формалните и материални измерения на времето и пространството, но близък – заради идеите, които продължават да вълнуват педагозите и да вдъхновяват търсещите умове в откриването на правилните стратегии за възпитание на децата. С особено внимание се отнасяме към пансофията, от чиито идеи са проникнати всички трудове на големия педагогически мислител. Хуманизмът и пансофията



стоят в основата на социалните и педагогическите въззрения на Коменски. Впечатляващ е начинът, по който хуманистичните и пансофските идеи са вплетени в стройната педагогическа система на Коменски. Ученият успява да издигне на ново равнище идеите на предшестващите го хуманисти от епохата на Възраждането, както и идеите на енциклопедизма, широко разпространени през XVII век. Големият педагогически мислител по неповторим начин, с удивителна последователност развива идеи, които застават в основата на много педагогически концепции за възпитанието през следващите столетия. Една от най-ярките мисли на Коменски за голямата цел на възпитанието - „*Човекът е най-висшето, най-съвършеното и превъзходно творение*“ – е заредена с изключителен оптимизъм и хуманизъм. Мисълта и действията на великия педагог са много по-прозорливи, те далеч надскачат времето и пространството, в което са се зародили, и днес продължават да звучат модерно и не са загубили вдъхновяващия смисъл. Възпитанието, според Коменски, има за цел не само усъвършенстването на човека, но и подготовката му за облагородяване на обкръжаващия го живот. В заключителната част на „Велика дидактика“ големият педагогически мислител защитава още тезата си за могъществото на възпитанието, което „трябва да се разпространява на всички, защото всички се нуждаят от него, защото няма човек, когото с помощта на възпитанието не би могъл да стане по-добър“ (Коменски, Велика дидактика, XXIII, 17)

Според Коменски правилното поведение на човека се основава на правилното разбиране на всичко съществуващо. Източник на познанието е тройната светлина: „вечната – божествена мъдрост, земната – природна, и вътрешна – разум и воля на човека“ (Пискунов, А.И., 1982, 22) Във „Велика дидактика“ Коменски пламенно призовава в процеса на обучение да бъде формирано съзнание и поведение, основани на всички човешки добродетели – мъдрост, умереност, мъжество, издръжливост в труда, справедливост, честност и т.н. Това според педагогическия мислител е възможно, ако върху децата се повлиява още от най-ранна възраст чрез наставления, напътствия, подкрепяни от конкретни дела. В нашия своеобразен „диалог“ с Коменски по проблемите, свързани с изграждането на морално-етични ценности, откриваме толкова много допирни точки със съвременното разбиране за съдържанието и технологията на цялостния възпитателен процес. За нравственото възпитание великият педагог подчертава особено голямото значение на нравственото поведение на педагога, а също и на примерите, които могат да бъдат взети от историята и от класическата литература. Все във връзка с нравственото възпитание са и мислите на Коменски за огромното значение на дисциплината. Крилатата му фраза „Училище без дисциплина е като мелница без вода“ (Коменски, Велика дидактика, XXIII, 17) Основните си идеи във връзка с нравственото ръководство на учениците Коменски отразява в стройна система в „Законите на добре организираното училище“ и в „Правила на поведение, събрани за юношеството в 1653 г.“. Идеен разкош, удивителна далновидност на един



изключителен ум, изпреварил времето си, това е наследството, на което се радваме днес и продължаваме да търсим проекциите му в теорията и практиката на съвременното образование.

С убеждение можем да твърдим, че цялостният анализ на актуалното състояние на проблема за формирането на морално-етичните ценности на съвременното дете не би бил пълен, ако не спрем вниманието си върху едни от най-ярките идеи от края на 20-то столетие, заявени в педагогическото пространство от Шалва Амонашвили. С цялата непринуденост и изключително вдъхновение, присъщи на една безгранична любов към децата, Ш. Амонашвили представя в творчеството си удивителен подход към детството, обучението и възпитанието на детето. Показва и доказва как с любовта, уважението и вискателността към детето по великолепен начин могат да подкрепят цялостното му развитие и да бъдат постигнати невероятно добри резултати при всички деца, в съответствие с техните индивидуални особености. Педагогическите му произведения са изпълнени с толкова естествено любопитство към детето и такава грижа за неговото благоденствие, че читателят започва да си мисли, че сложната наука за възпитанието има и други, много човешки и разбираеми измерения. Те са във висока степен научни, без да са настъпателно дидактични. Това е другото лице на педагогиката, което винаги е вълнувало любящия педагог, търсещ неутъпкани пътища към своите възпитаници. Установяването на хуманни отношения в процеса на обучение Ш. Амонашвили разглежда като задължително условие за успеха на учебно-познавателната дейност на учениците. „В атмосферата на любов, доброжелателност, доверие, съпреживяване, уважение ученикът охотно и лесно приема учебно-познавателната задача.“ (Амонашвили, 1990, 179)

Ш. Амонашвили посочва редица изходни положения, които се явяват основополагащи за установяването на хуманни отношения между педагога и неговите възпитаници, както и между самите ученици. Посочва необходимостта управлението на обучението и на цялото училище да бъдат съобразени с интересите на учещите се. „Да се възвиси ученикът до педагогически организираната среда“ (Амонашвили, 1990, 180) – изтъква големият педагог като ефективна стратегия за ефективно обучение и възпитание, при отчитане на потребностите и потенциала на личността на детето. Постоянното проявление на вяра във възможностите и перспективите на всеки ученик е друго важно условие за ефективността на педагогическия процес. Не по-малко важна предпоставка е сътрудничеството на педагога с учениците. Подкрепя се личното самочувствие и увереност на детето, че във взаимодействието си с учителя, то заявява и проявява своята индивидуалност. Етиката във взаимоотношенията с ученика, уважението и подкрепата на неговото лично достойнство Ш. Амонашвили посочва също сред необходимите условия за хуманния облик на училището и на образователния процес. Това е възможно чрез: установяване на взаимно доверие; издигане на авторитета на всеки ученик в класната общност и в семейството; постоянно формиране и възпитаване на взаимно уважение и етика на отношенията в детския



колектив; проявяване на жив интерес към увлеченията, интересите и дейността на всеки ученик (Амонашвили, 1990, 187-189). Удивително ясни послания, казани напълно разбираемо, без проява дори на капчица превъзходство на учения над тези, към които са отправени – към настоящите и бъдещите учители. В тази непринуденост прозира гениалността на един ум, чиято сила е преди всичко в любовта и вярата в детето и в неговите възможности.

Заслужават специално внимание съвременните философски, социално-психологически и педагогически интерпретации на проблема за възпитаването на морално-етични ценности на съвременното дете. Ценностите като норма за предпочитано, стимулирано, одобрявано от обществото поведение и действие присъстват в публикациите на редица изследователи. Очертават се две важни характеристики на нравствено-етичните основания на възпитанието – константност и динамика. Неизменното, постоянното е свързано с определянето на съдържателната характеристика на морално-етичните ценности. Динамиката като характеристика на ценностите свързваме с тълкуването на значението им в отделните етапи от развитието на човека и с различни аспекти от неговия живот. Необходимо е да се отчита и промяната в индивидуалните и колективните ценности според социалната ситуация, както и връзката им с науката, културата, политиката и др.

Един от изследователите по проблема за ценностите Милтън Рокич посочва връзката им с идеалните начини на поведение, както и с постигането на крайни цели чрез действия, подчинени на личните вярвания, предпочитания, убеждения. Индивидуалната ценностна система М. Рокич (1973) определя като “трайна организация на убежденията”, която влияе на поведението на човека съобразно представите му за смисъла на съществуването (по Тодорова, 2012:99). Редица изследователи интерпретират понятието ценност. Сред тях са: Schwartz, 1992; Triandis, 1995, Feather, 1992; Olson & Zanna, 1993, Maio & Olson, 1994. Според Шварц ценностите са желани общи цели, които служат като водещи принципи с различна значимост за човешкия живот (по Гарванова & Папазова, 2016:105).

В поведението си човек се ръководи от своята ценностна система, която има конкретно проявление в неговите нагласи, мотиви и отношения. Ценностите се свързват и с реакциите, емоциите, възприятията и действията на човека **в и спрямо** заобикалящата го среда, центърът на която е той и представата му за правилно и неправилно, добро и лошо, истина и лъжа, забранено и позволено, справедливо и несправедливо. От съществено значение е осъзнаването на тези понятия и процеси още в ранна детска възраст, когато детето опознава себе си, възприема многообразието от обекти и явления в природата, ориентира се в обществените отношения и взаимодействия. Това е периодът, в който детето може и трябва да се възприема като ценност от другите, както и да изгражда ценностно отношение към всичко, което го заобикаля (Джорова, 2018). Откриването и осъзнаването на смисъла, значението, ролята на всеки обект, предмет,



явление и определянето им като ценност, предопределят действията и реакциите на личността. Те могат да се разглеждат и като гарант за изграждане на правилна стратегия за ефективно поведение, в чиято основа стоят общочовешки добродетели като уважение, любов, състрадание, съпричастност и др.

Целта на всяка образователна институция следва да бъде възпитаване и развитие на учащите се така, че да станат добри членове на обществото. Според Marquez и Florendo, възпитаването в ценности и силен характер е необходимост, която играе жизненоважна роля при оформянето на отговорно, съпричастно и етично поколение на бъдещето (Hermawan & Kusniasari, 2023; Marquez & Florendo, 2023). Възпитаването на ценности и силен характер е от полза за формиране на личности, които са не само академично интелигентни, но също така притежават силна индивидуалност, добра етика и почтеност в действията си. Могат да бъдат очертани някои важни ефекти от такъв тип възпитателно въздействие и взаимодействие: *силното морално развитие, подобреното лидерство, развитието на емпатия и социалната загриженост, стимулирането на отговорност, подобрените междуличностни отношения, подготовката за успешно бъдеще.*

Силното морално развитие, разгледано в контекста на цялостния процес на възпитание и развитие на личността, свързваме с изграждането и утвърждаването на нейните нравствени устои. Това помага и при вземане на правилни решения в различни житейски ситуации. Изграждането на характера помага за оформянето на положителни нагласи и ценности у личността, оказвайки влияние върху нейното поведение (по Hermawan & Kusniasari, 2023). Възприема се и като ориентир при вземане на решения, които не само са от полза за един човек, но и допринасят положително за по-широката общност (по Hermawan & Kusniasari, 2023). *Подобреното лидерство* култивира силни лидерски качества, защото подрастващите се учат да дават положителен пример на другите и да ръководят с почтеност, вдъхновявайки и мотивирайки хората около тях. *Развитието на емпатия и социалната загриженост* повишават нивото на емпатия към чувствата и нуждите на другите, влияят върху отношението към разнообразието и възпитават загриженост за социалното благополучие. *Засилената устойчивост* е свързана с умствена и стабилност, т.е. подрастващите се учат да преодоляват предизвикателствата с почтеност и смело да се изправят пред препятствията, които могат да възникнат по пътя. *Стимулирането на отговорност* се свързва с поемането от страна на детето на отговорност за действията, като се отчита въздействието им върху собствената личност, върху другите и околната среда. *Подобрените междуличностни отношения* помагат за изграждане на здрави и уважителни взаимоотношения с другите. Това създава положителна социална среда в образователната институция/училище и в широката социална среда. *Подготовката за успешно*



бъдеще дава солидна основа за постигане на успех в кариерата и личния живот, като развива надеждни, честни и качествени личности (по Hermawan & Kusniasari, 2023).

Моралното възпитание помага на детето да се ориентира в глобализирания свят, да запази или отхвърли ценностите и да осмисли своята среда. В центъра на вниманието в настоящото изследване са морално-етичните ценности в цялостния процес на възпитание на съвременното дете. В сложната реалност на нашето лично, професионално и социално битие морално-етичният статус на човека е един от най-важните индикатори за неговото функциониране в обществото. Двадесет и първото хилядолетие донесе глобализиран свят, в който „всеки може да бъде някой“ – значим, неповторим, независимо към коя култура или нация принадлежи. Единственото условие трябва да бъде способността на лицето да допринесе ефикасно и ефективно за развитието на човешкото общество, споделяйки набор от основни ценности. Образователният процес, постигнат в национален контекст, но с истинска отвореност към света, към ценностите и предизвикателствата отвъд националната монокултура, може да подпомогне процеса на интернализация. Самото образование е процес с тенденции на интернационализация, което може да означава „разширяване и обогатяване на учебната програма, изграждане на мостове между културите“ (по Niculescu & Norel, 2013:338-339).

В подкрепа на твърдението е тезата на J. Horowski (2020), според който подпомагането на моралното развитие на детето от една страна се свързва със семейството или религиозната общност, а от друга - с училището като образователна институция (Horowski, 2020). Училището е мястото, където детето се среща с хора, които не принадлежат към неговото семейство или към близката му общност. В тази институция то трябва да си сътрудничи с хора от различен културен и религиозен произход. В периода на училищното образование моралните добродетели са решаващи за по-нататъшното функциониране на човека в общественото пространство и за ефективното изпълнение на професионалните му роли. В процеса на общуване в ученическата среда се формират морални качества, добродетели. Младата личност обаче е подложена и на отрицателни въздействия, които могат да провокират появата на отрицателни характеристики и дори пороци.

Може да се обобщи, че морално-етичните ценности оказват значително и многостранно влияние върху индивидуалното развитие. Във връзка със *социалното сближаване*, насърчават чувството за единство и разбирателство, като стимулират сътрудничеството между хората. Подкрепят личността при *вземане на етични решения*, правенето на избори, което допринася за функционирането на морално общество. Допринасят за *личностното израстване*, насърчават укрепването на характера и развитието на емоционалната интелигентност. Морално-етичните ценности са неразделна част от формирането на добре развита личност, способна да допринесе положително и за обществото (Ambrose, Arnaud, & Schminke, 2008; Schinkel & de Ruyter, 2017).



Интерес представлява и въпросът как учителите могат да интегрират моралните ценности процеса на обучението. Включването на ценности като любов, почитеност, състрадание и смирение в ежедневните взаимодействия с децата в образователната среда допринася безспорно за *изграждането на характера* на обучаваните. *Диалогът и споделянето на преживявания от реалния живот* насърчават откритост в отношенията и дават възможност за запознаване с разнообразната религиозна структура на обществото (Suryani & Muslim, 2024).

Възпитаване на морално-етични ценности у съвременното дете – емпирични измерения

Целта на настоящото изследване е насочена към идентифициране и анализ на възможностите и предизвикателствата пред изграждането на морално-етични ценности у съвременното дете в образователното пространство на детската градина и началното училище. Теоретичните постановки са подкрепени от резултати от достатъчно голямо по обхват емпирично проучване, част от които ще бъдат представени в нашата статия.

За целите на емпиричното проучване, което се проведе през юни 2024 г., се структурира анкета от 16 въпроса, която се разпространи сред действащи учители и студенти, подготвящи се за учители. Предположихме, че няма да се открият различия в отношението на двете основни групи респонденти – учители и студенти - бъдещи учители, т.е. че наличието на педагогически стаж не влияе върху позицията им за ролята на обучението по Религия в процеса на изграждане на морално-етични ценности.

В изследването участваха общо 41 учители, от които 28 в детска градина и 13 в училище. В анкетирането се включиха и 62 студенти, обучаващи се в бакалавърски специалности и магистърски програми във Факултета по педагогика при Югозападен университет „Неофит Рилски“. По този начин обхващаме както лица с професионален педагогически опит, така и такива без. Всички респонденти са декларирали, че участието им е доброволно, запознати са с целта и са съгласни резултатите да се използвани за научни цели. Най-голям е относителният дял на респондентите на възраст 19-29 години (37%), следвани от тези на възраст 29-39 години (30%) и 39-49 - годишните (24%). В проучването има представители и на групата във възрастта 49-59 години (6%), както и над 60 години (3%).

Още в самото начало можем да открием ценностите, които според анкетираните характеризират днешното общество и да проверим съответстват ли на добродетелите, ценностите, коментирани в теоретичния обзор. Отговорили са 61% и споделеното позволява систематизирането на следните групи:

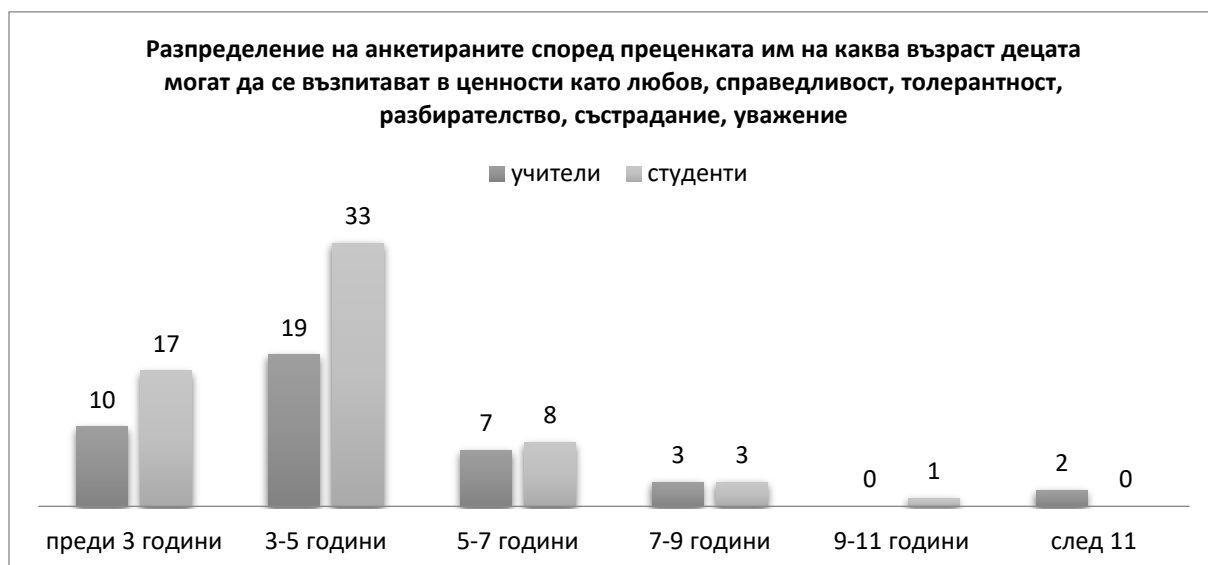
- ✓ Липса на ценности и/или с водещи негативни характеристики – 27%, като някои уточняващи коментари са: *липса на хармония от общуване, духовност; голяма доза егоцентризъм и ниско самочувствие; неуважение, агресия, екранна зависимост; завист,*



алчност, егоизъм; бързи пари, популярност, нежелание за физически труд; обезценяване на всички ценности.

- ✓ Ценности, които могат да допринесат за благоденствие на социума и природата – 41%. Честотата на избора откроява значимите за анкетираните ценности: морал (11), уважение (9), толерантност и любов (8), състрадание, честност и добросърдечност/доброта (5), емпатия, справедливост и разбирателство (3), съпричастност, вяра, свобода (2). Еднократно посочените ценности очертават и цялата палитра от лични мнения - човеколюбие, достойнство, доверие, отговорност, мъдрост, искреност, чест, добро поведение, почтеност, сътрудничество, възпитание, инициативност, либералност.
- ✓ Ценностите, насочени към личното благополучие и това на близките хора, са посочени – 32% от анкетираните. Позицията на 9 респонденти е, че водещо в днешното общество е материалното - изобилие, пари, богатство, вещи; 8 от отговорите са обединени около лидерството, величието, превъзходството, надмощието, властта и контрола; 2 - около популярността и славата. Всички останали допълват: блясък, сексуалност, визия, красота, познание, творчество, споделеност, благодарност, находчивост, самореализация, лично щастие, индивидуализъм, коректност, самочувствие, семейство, закони, социална адекватност, амбиция, адаптивност, креативност, здраве, смелост, решителност, оптимизъм.

От резултатите, представящи преценката на анкетираните относно подходящата възраст за възпитание на децата в ценности като любов, справедливост, толерантност, разбирателство се вижда, че между двете групи респонденти не се наблюдава съществена разлика. И при учителите, и при студентите болшинството приемат, че детето на 3-5-години може да бъде възпитавано в посочените ценности.





С два от въпросите в анкетата си поставихме задача да проследим каква е степента на влияние на фактори като семейство, учители, приятели и т.н. върху възпитанието в ценности при децата в предучилищна и начална училищна възраст. В най-висока степен върху възпитанието на ценности при *децата в предучилищна възраст* влияе семейството (91%), учителите (86%) и приятелите (57%), следвани от обществото, като 42% от анкетирани посочват „влияние във висока степен“, а 45% - „средно влияние“. Институциите и медиите са със средна степен на влияние, като отговорите показват, че медиите са определени от най-много анкетирани с ниска и без степен на влияние (32%). За обществото и институциите този процент е под 15%, а за семейството, учителите и приятелите под 5%.

По отношение на детето в начална училищна възраст се запазва влиянието в силна степен на семейството (88%), учителите (85%) и приятелите (70%), но се променят процентите, което показва, че в тази възраст се изравнява влиянието на семейството и учителите, а приятелите заемат още по-осезаемо място в този процес. За детето в началното училище се повишава и влиянието на обществото – по-голям процент от респондентите са го определили като силно влияние (53%), а по-малък - като средно (41%). По отношение на влиянието на институциите и медиите също се наблюдава промяна. Институциите почти от равностоеен брой анкетирани са определени като фактор с високо (48%) и средно (42%) ниво на влияние. Според 44% от респондентите медиите влияят в средна степен, а според 41% във висока степен.

Анализът ни позволява да обобщим, че в началната училищна възраст в сравнение с предучилищната възраст:

- Отслабва влиянието на семейството и учителите като фактори в процеса на възпитание в ценности, а ролята на приятелите се засилва и почти се доближава до това на първите два фактора (учители и семейство).
- Повишава се влиянието на обществото и институциите, а медиите макар отново да са посочени от най-много анкетирани като фактор, който влияе в ниска степен/не влияе (16%) засилват своето присъствие в живота на детето и влияят върху процеса на формиране на морално-етични ценности.
- Институциите влияят слабо или не влияят (според 11% от анкетирани), а семейство, общество, приятели получават под 5%. Липсата на такъв процент по отношение на учителите очертава същественото им значение и принос за възпитанието на детето в начална училищна възраст, и в частност възпитанието му в ценности.

Разколебането проличава и при оценката в каква степен християнските принципи на морал и етика могат да изпълняват функциите на универсален регулатор на нравственото поведение на личността в съвременното общество. Споделеното от мнозинството (65%), че в известна степен е възможно насочва към въпроса: Възможно ли е да има универсален регулатор



на нравственото поведение на личността, живееща в мултикултурна, мултирелигиозна среда? Този резултат може да се приеме като оценка на адекватността и обективността на споделеното от учители и студенти отношение и още повече като реална преценка за мястото и ролята на религията и нейните послания в живота на човека.

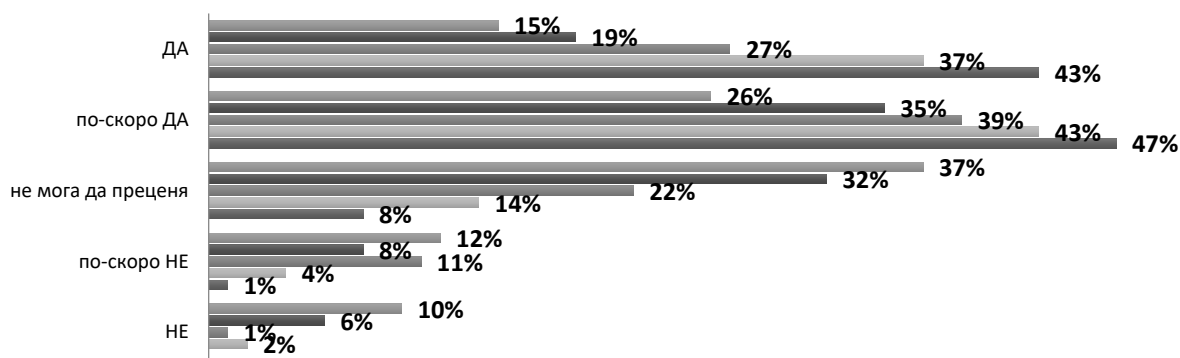


Ролята на учителя, разгледана в теоретичния обзор, се откроява и в отговорите на анкетираните, от които става ясно, че учителят може да интегрира морални, етични и религиозни ценности в педагогическата си практика като насочва вниманието на децата към любов, смирение, почтеност в ежедневните дейности (90%), насърчава взаимодействията, споделянето и преживяванията в разнообразна по етнос, култура и вероизповедание среда (80%). Голяма част от анкетираните приемат, че това може да се случи и чрез преподаване на религиозно съдържание, съобразено с ценностите на обществото (66%). Изразеното съмнение и несигурност по отношение на възможността на учителя да повлияе върху възпитанието на детето в ценности е чрез организиране на допълнителни дейности в партньорство с легитимни религиозни институции или техни представители (54% споделят положително отношение, 32% не могат да преценят, останалите 14% са с отрицателно отношение) и "отварянето на вратите" на занималнята/класната стая за представители на религиозни институции (42% положителни отговори, 37% не могат да преценят, 21% отрицателни отговори).



Разпределение на анкетираните според мнението им за възможността на учителя да интегрира морални, етични и религиозни ценности в педагогическата си практика

- "отваря вратите" на занималнята/класната стая за представители на религиозни институции
- организира допълнителни дейности в партньорство с легитимни религиозни институции или техни представители
- преподава религиозно съдържание, съобразявайки се с ценностите на обществото
- насърчава взаимодействията, споделянето и преживяванията в разнообразна по етнос, култура и вероизповедание среда
- насочва вниманието на децата към любов, смирение, почтеност в ежедневните дейности



Интерес представлява мнението на анкетираните относно ефективността на педагогическите подходи при изграждането на морално-етични ценности у децата в предучилищна и начална училищна възраст.



Логиката в това подреждане може да се търси в същността на подходите и връзката с изследвания проблем. Безспорно именно ценностният подход, който се фокусира върху ценностите и убежденията на индивида, върху значимите за него неща и влиянието им върху решенията и действията му, е важен при възпитаването на морално-етични ценности у децата. Осъзнаването на собствената значимост и приемането на ценността на другите са стабилна основа за изграждане на ценностите и добродетелите, намерили място в теорията и потвърдени с проведеното проучване, а именно: любов, толерантност, уважение, съпричастност и т.н.



Личностно-ориентираният подход от своя страна подчертава важността на самореализацията и развитието на личността чрез самопознание и самоусъвършенстване (което се свързва и с изграждането на индивидуалната ценностна система), а хуманистичният подход се фокусира върху цялостното благополучие на човека и подчертава важността не само на развитието на потенциала на индивида и самореализацията, а и на съпричастността. Еднакъв процент от анкетираните определят четвърто място за дейността и културологичния подход (34%), а най-слабо са подкрепени подходът, центриран върху човека (16%) и холистичният подход (9%).

Данните от проучването ни позволяват да обобщим, че добрият личен пример (94%), взаимното уважение и доверие (93%), похвалите и наградите (86%) и опората върху преживяванията на детето (85%) са важните предпоставки в процеса на формиране на морално-етични ценности у детето. Подчертано е значението и на проактивното поведение (51% утвърдителни отговори). Положително отношение относно строгите изисквания и напътствия и порицанието и наказанията изразяват под 40% от анкетираните, като значителна част от респондентите ги определя като нежелани и ненужни в процеса на възпитаване на морално-етични ценности.

С висока (43%) и средна (47%) ефективност определят професионалните си действия за изграждане на морално-етични ценности у децата анкетираните студенти и учители. Заслужава внимание въпросът в каква степен тази увереност е в зависимост от педагогическия стаж. Значителен е относителният дял (46%) на учителите, които са посочили „висока ефективност“ и също толкова - „средна“, а съотношението при отговорите на студентите е 39%:45%. Стойностите са близки и може да се каже, че планирането на взаимодействие с деца и ученици в контекста на професионалните ангажименти дават сигурност относно резултатите. Същевременно взаимодействието с деца и ученици в контекста на ежедневните дейности, макар и неформални, също е възможност за възпитаване на морално-етични ценности у децата.

Взаимодействието с родителите, които както стана ясно влияят върху възпитанието на детето в ценности в еднаква степен с учителите, се оказва нелека задача. Едва 22% от анкетираните го оценяват като успешно, а болшинството (68%) като задоволително. Този резултат може да бъде основа за бъдещо изследване с цел детайлно анализиране на взаимодействието между учители и родители и подобряването му в посока възпитаване в ценности на детето.

С един от първите въпроси си поставихме за задача да открием ценностите, които характеризират днешното общество, според анкетираните, а с последния да открием отношението към морално-етичните ценности на съвременното дете. На основата на споделеното от 67% от анкетираните можем да обобщим, че тези ценности:



- 1) Зависят „във висока степен от моралните устои на обществото, което би трябвало да създава най-добрите условия за обучение, възпитание, развитие и социализация на детето”, „от обкръжаващата детето действителност”, и от семейството и заобикалящата го среда”.
- 2) Трябва да бъдат „заложени” от ранна детска възраст, „изградени” в семейството и развивани във времето, „моделирани” в предучилищната и начална училищната възраст. Трябва „да присъстват в ежедневието на детето”, „да се надграждат и насочват към правилното им структуриране”, „да се показват, адмирират непрекъснато”. Следните две мнения обобщават десетките написани: „На първо място трябва да се възпитават в семейството, защото то е моделът на подражание за подрастващите и след това в образователните институции”. „Колкото по-рано в своето развитие едно дете се учи на ценности, толкова по-здро общество ще има”.
- 3) Те са: „нещо, на което трябва да се обърне повече внимание”; „изключително важни и значими”; „важен ориентир за израстването на детето и изграждането му като пълноценна личност в общество”; „важен фактор за емоционално-интелектуалното развитие на детето”; „важна част от израстването на детето и трябва да започне още от ранна детска възраст формирането на добрите морални ценности, за да се запечатат в съзнанието му”; „важни за развитието на детето, за формирането му като личност, както и за изграждане на хуманистично отношение към света.
- 4) Тези ценности са: „в основата на човешките отношения”; „важни за бъдещето на детето, „важни и в голяма степен допринасят за правилното възпитаване на детето да общува и да се образова”; „задължителна част от възпитанието на детето”; „от изключително значение за формирането на една личност, респективно на общество с добри морални устои и принципи”; „отговорност първо на семейството, едва след това идва ролята на учителите...”; „отражение на опит на детето, семейното възпитание и процесите, протичащи в обществото”; „път към усъвършенстване на личността”; „път към по-добро бъдеще”; „култура, морал, грижа”. Според един от анкетираните морално-етичните ценности на съвременното дете „са толерантност и уважение”, а според друг „са занемарени морално-етичните ценности на съвременното дете и често са объркани или грешно осъзнати”.
- 5) Ценностите се възпитават съвместно от родители и учители, в семейството и образователните институции от ранна детска възраст и се свързват с добродетели, като любов, смирение, разбирателство, почтеност, съпричастност, състрадание уважение. „От решаващо значение е родителите да обграждат децата си с любов и разбиране и да допринасят за развитието на морално поведение от страна на децата”.



Позицията на анкетираните студенти и учители представлява пъстра картина от емоционално обогрени представи и мнения, които трудно биха могли да бъдат систематизирани, но показват ясна им ангажираност с тази проблематика. Доказателство са за наличие не просто на интерес, но и на мисъл, чувства и емоции, свързани с темата за морално-етичните ценности. В отговорите на анкетираните се посочва значението на разглежданите ценности за възпитанието и формирането на личност, която е „свободна да избира и има право на избор”. Подчертава се, че тези ценности изграждат детето като „дисциплиниран и успешен човек”, „помагат му да разбере концепцията за справедливост”, „представят най-доброто в него“, „помагат на детето да изгради здрава основа, която ще го насърчи да стане добър и отговорен гражданин”, „допринасят за личностното развитие, както и за ориентирането на детето в съвременният свят”.

Наред с изтъкнатите по-горе позиции на анкетираните, има и такива (19% от отговорилите на въпроса), според които морално-етичните ценности „са непонятни за детето”, „не са високи”, „западат” и дори „липсват”. И заявление с още по-голяма категоричност: „Липсват морал, ценности, уважение един към друг”. „Съществуват ли тези ценности? – е въпросът, отправен от един от респондентите. В неговите разсъждения прозира тревога във връзка с определени актуални характеристики на съвременното общество. Според анкетирания, рисковете в процеса на изграждане на морално-етични ценности са свързани с разнопосочните и често противоречиви послания към децата и подрастващите, отправяни от страна на възрастните, както и от страна на институциите и медиите. Посочва във връзка с това и влиянието на джендър – идеологията, неконтролираното информационно облъчване на децата, при недостатъчно овладени от тяхна страна умения и компетентности критично да осмислят възприетото.

Направеният теоретичен обзор по проблема за възпитаването на морално-етични ценности у съвременното дете и анализът на данните от проведеното в същия контекст емпирично изследване дават основание да направим следните изводи:

- 1) Налице са осъзната необходимост и готовност у представителите на педагогическата общност за търсене на нови възможности, стратегии и практически решения за ефективно решаване на проблемите на възпитанието на съвременното дете и особено в аспекта, свързан с изграждането на морално-етични ценности.
- 2) Съвременните педагози в лицето на действащите учители в предучилищни институции и работещите в началния етап на основното образование, както и подготвящите се за професионална педагогическа дейност студенти, имат ясна представа за актуалното състояние на процеса на възпитание на морално-етични ценности у съвременното дете. Работят със съзнанието за голямата отговорност в този



процес, която следва да бъде проявявана от страна на учителите, родителите и широката общественост.

- 3) Има необходимост от целенасочено изследване на възможностите за подобряване на комуникацията между семейството и училището, родителите и учителите, за да се намерят ефективни пътища за взаимодействие в интерес на развитието и възпитанието на съвременното дете. Това би било възможно, ако всички институции, имащи отношение към духовното израстване на младата личност, търсят целенасочено и упорито в полето на сътрудничеството възможности за синергетично, взаимно обогатяващо взаимодействие. Резултатът от него да бъде изграждането на личности с ярка индивидуалност, високи ценности и идеали, с готовност за самореализация и ефективно функциониране в обществото.

Използвана литература:

- Амонашвили, Ш. А. (1990). *Личностно-гуманна основа педагогического процесса*. Минск: Унив. изд.
- Гарванова, М. Е. Папазова (2016). *Динамика в основните индивидуални ценности при български студенти във възникваща зрелост – 18-29 г.* Psychological Thought, Vol. 9(1), 104–122, doi:10.5964/psyct.v9i1.173 <https://psyct.swu.bg/index.php/psyct/article/view/173/html>
- [Джорова, Б. \(2018\). *Ценностен подход към опознаване на околния свят от детето в предучилищна възраст*. София: Авангард Прима.](#)
- [Коменский, Я.А. \(1982\). *Избранные педагогические сочинения*. Том первый. Под ред. А.И.Пискунова, и др. Москва: Педагогика.](#)
- Тодорова, Б. (2012). Ценности и ценностна система на индивида като фактори за познание и творчество. В: *Научни трудове на русенския университет*, том 51, серия 6.2. <https://conf.uni-ruse.bg/bg/docs/cp12/6.2/6.2-16.pdf>
- Ambrose, M. L., Arnaud, A., Schminke, M. (2008). Individual Moral Development and Ethical Climate: The Influence of Person-Organization Fit on Job Attitudes. *Journal of Business Ethics*, 77(3), 323–333. <http://www.jstor.org/stable/25075565>
- Hermawan, R., Kusniasari, S. (2023). Developing Strong Moral Values: Integrating Value and Character Education in Educational Context. *International Journal of Research and Scientific Innovation (IJRSI)*. DOI: <https://doi.org/10.51244/IJRSI.2023.10901>
- Horowski, J. (2020). Christian religious education and the development of moral virtues: a neo-Thomistic approach. *British Journal of Religious Education*, 42:4, 447-458, DOI: 10.1080/01416200.2020.1752618



- Hyde, B. (2024). An introduction to religious, moral and values education. *Cogent Education*, 11(1).
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2313805>
- Marquez, L.P., Florendo, K.P. (2023). Exclusive Values, Religious, and Moral Education: An Appeal for Philosophical Pedagogy for the Sake of Inclusivity. In: Mancenido-Bolaños, M.A.V., Alvarez-Abarejo, C.J.P., Marquez, L.P. (eds) *Cultivating Reasonableness in Education. Integrated Science*, vol 17. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-99-4198-8_20
- Niculescu, R., Norel, M. (2013). Religious education an important dimension of human's education. In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 93, 338 – 342.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*, NY, Free Press, p. 5.
- Schinkel, A., de Ruyter, D.J. (2017). Individual Moral Development and Moral Progress. *Ethic Theory Moral Prac* 20, 121–136. <https://doi.org/10.1007/s10677-016-9741-6>
- Suryani, A., Muslim, A.B. (2024). Religious Tolerance at School and Democratic Education. In: *Embracing Diversity: Preparing Future Teachers to Foster Religious Tolerance*. SpringerBriefs in Education. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-97-1616-6_5



EDUCATIONAL DIMENSIONS OF INFLUENCER PUBLICATIONS

Ekaterina Tomova

Sofia University “St. Kliment Ohridski,” Blv. Tsar Osvoboditel 15, Sofia 1000, Bulgaria

ABSTRACT

The present study poses the following research questions: to what extent are publications by influencers considered appropriate resources for educational purposes; what are the main educational dimensions of influencer publications; and what are the principal challenges and prospects for the integration of content presented by influencers in the educational process? The main tasks, undertaken in order to address the research questions, are a review and analysis of existing research focusing on influencers and the possible integration of their content in the educational process; an outline of the primary educational dimensions of such publications; a systematic examination of the risks and the opportunities involved. Possible options for the advantageous incorporation of influencer content in the educational process are highlighted, as well as recommendations in this context. The method used is systematic analysis.

KEYWORDS: education, influencers, educational influencers, learning influencers, educational process, children’s attitudes, values and behavior, influencer publications, systematic analysis.

1. Introduction

Social media, defined as “websites and applications that enable users to create and share content or to participate in social networking” (Bozzola et al., 2022), have become increasingly important, even influential in the everyday lives of individuals, including children and adolescents. A significant proportion of the latter group invests a substantial amount of time in engaging with digital devices, with the majority of children between the ages of 8 and 11 demonstrating a clear preference for consuming content on YouTube over traditional television programs (Ofcom, 2018). Additionally, kids and teenagers explore various other social networks, where they frequently encounter content that they find appealing, engaging, and interesting. In this context, online social interactions or observations may play an important role in the lives of many young people, influencing their self-esteem and well-being (Gonzales & Hancock, 2010), as well as their socioemotional, cognitive, personal, and psychological development.

Similarly, the content published by social media influencers may exert an influence on the ideas, beliefs, values, and behaviors of children. Diaz (2017) classifies influencers into three primary



categories: “celebrity influencers” (famous figures such as movie stars, singers, and artists with a substantial following on social networks); “social media influencers (they build their audiences and become recognizable as experts, fashion examples, community leaders, and so forth), and “micro-influencers” (who may have a smaller online following but have a significant impact). A novel phenomenon may give rise to a new category of opinion leaders: virtual influencers, who are, along with all of their posts, generated through artificial intelligence (Koles et al., 2024).

Considering the incorporation of digital technologies into all aspects of life, the field of education is undergoing a period of significant transformation. This process is driven by the need to align educational practices with the evolving societal demands and expectations. In this context, a new type of influencers has emerged, namely, those who create content specifically related to education, commonly referred to as educational influencers or Edu-influencers. They may be differentiated into five distinct categories: studigrammers, who disseminate reflections and notes on educational matters; learning influencers, who are teachers and promote positive practices, offering an insider perspective on educational situations; bookstagrammers, who encourage reading habits; the influencers who present various educational resources that can be utilized in pedagogical environments (Gil-Quintana J., Vida de León, E., 2021); knowledge spreaders, who distribute information, facts, data, and interpretations related to a range of topics, provide instructions for acquiring various skills, upload tutorials and teaching materials, and conduct lessons online, typically via YouTube videos.

Simultaneously, every influencer has the potential to contribute to educational initiatives, even if their primary focus is not on education. This can be achieved by sharing didactic or formative content, or by educators screening the publications and identifying those with the potential to present an important subject or transmit a valuable message. However, this gives rise to questions among those engaged in pedagogical research and practice, such as whether influencer content can be used as an appropriate educational resource and, if so, what risks this might entail.

1. Methodology

In light of the above-mentioned observations and arguments, the present study poses the following research questions: (RQ1) To what extent are publications by influencers considered appropriate resources for educational purposes?; RQ2) What are the main educational dimensions of influencer publications?; and (RQ3) What are the principal challenges and prospects for the integration of content presented by influencers in the educational process? The main tasks, undertaken in order to address the research questions, are a review and analysis of existing research focusing on influencers and the possible integration of their content in the educational process; an outline of the primary educational dimensions of such publications; a systematic examination of the risks and the opportunities involved. Possible options for the advantageous incorporation of influencer content in the educational



process are highlighted, as well as recommendations in this context. The method used is systematic analysis.

The systematic analysis was conducted in accordance with the methodology proposed by M.J. Page et al. (2020), comprising four principal stages. In the first phase of the study, three online platforms were identified for the retrieval of relevant publications on the subject matter: Google Scholar, Academia.edu, and ResearchGate. These platforms encompass a vast scope of research and provide the option for filtering the information according to specific themes, periods, and types of studies. The following keywords were employed: “influencers and the process of education,” “educational influencers,” “learning influencers,” “influencer publications and formation of values/attitudes,” “influencers and the process of formation,” “formation of values/attitudes via influencer publications.” The initial three keywords yielded the most relevant results, whereas the remaining terms led to articles pertaining to influencer marketing, consumption, brand trustworthiness, advertising, and similar subjects. The total number of publications identified through this process exceeded 2,500.

The second stage was dedicated to the primary review of the sources and their categorization according to a chronological period (2017–2024). Subsequently, the texts were classified according to their titles and themes. Of the 384 publications initially considered, 279 were excluded on the grounds of irrelevance, duplication of titles or themes.

At the outset of the third stage, a secondary review was performed. The remaining 105 articles were classified as either relevant or irrelevant based on the following criteria: relevance to the research problem; peer-reviewed status; adherence to best practices for conducting and describing research; and provision of detailed results. During the process, 50 publications were excluded due to not meeting the criteria. Furthermore, following a more elaborate investigation, an additional 26 texts were removed, as there was a lack of a definitive connection between the findings and the educational process.

The final stage of the process entailed a comprehensive review of the sources, which were then categorized according to the year of publication, the type of material, the title, and the scope of the content. Subsequently, the articles were grouped according to themes, which were then analyzed.

2. Results

The selected 26 articles were examined in detail and the content was differentiated into separate themes, each indicating the potential role of influencers in the educational process. The results are illustrated in Table 1.

**Table 1** – Differentiation based on authors and themes

| Autors | Themes |
|--|---|
| Shen C.- wen, Kuo, C.-J., & Minh Ly, P. T. (2017). | Influencer content regarding online and mobile learning—impact on the public opinions. |
| Lin M-H., Vijayalakshmi A., & Laczniak, R. (2019) | Connection between parents’ social media usage and their perceptions of influencers; parents’ role in educating adolescents about social media influencers. |
| Rowland P. & Noteboom, Ch. (2019); Arellano P., Pérez, V., & Fernández, I. (2020); Hendriks H. et al. (2020); Bonnevie E. et al. (2021); Bianco M. et al. (2022); Zimmermann D. (2022); Chiheb A. (2024). | Influencers as role models (in a positive and/or a negative aspect). |
| Gil-Quintana J. et al (2020); Hendry N. A., Hartung, C., & Welch, R. (2021); Waldner I., Mittischek, L. M., & Klinger, S. (2021); Yalcin T., Nistor, C., & Pehlivan, E. (2021); Goodyear V. (2022); Abdullah M. et al. (2023); Albadri H. (2023); Mittischek L. & Waldner, I. (2023); Taddeo, G. (2023); Pfender E. & Bleakley, A. (2024). | Learning from influencers (knowledge, attitudes, behavior, etc). |
| Shelton C., Schroeder, S. & Curcio, R. (2020); Carpenter J.P., | Educational influencers (content by/for pedagogical specialists or created specifically with educational purposes). |



Shelton, C.C., Curcio, R. & Schroeder, S. (2021); Gil-Quintana J. & Vida de León, E. (2021); Marcelo C. & Marcelo, P. (2021); Davis S. & Yi, J. (2022); Galdón J.L., Salvador, I., & Gil Pechuán (2023); Ling-Zhi B., Tan, Ch., & Qiu-Ting, D. (2024). Child/adolescent influencers (peer role models/peer pressure/peer support).

Castillo-Abdul B. et al. (2020); Kissgen M., Allgaier, J., & Klammer, R. (2023); Raaper R., Hardey, M., & Samar, A. (2024).

Six different themes were identified, covering different dimensions of the content presented by influencers in the context of the educational process. The first theme concerns an important aspect of the issue, namely, online and mobile learning, and how influencers can impact public opinion on the matter. The authors of the selected articles seek to investigate the effect that posts from social media influencers can have on the emergence of trends, specifically whether opinion leaders can influence public perspectives and perceptions of events and phenomena. The key conclusion is that „influencers play vital roles to disseminate information to their vast networks of followers and friends.” Therefore, “educational practitioners should build strong connections with the influencers and monitor their social media activities” in order to gain access to this information and be able to interpret and discuss it with students and parents (Shen, Kuo, & Minh Ly, 2017, p. 221).

Commented on is also the connection between parents’ social media usage and their perceptions of influencers. It is the responsibility of parents to educate their children about the potential risks and benefits associated with viewing content on social media, including one from influencers. In this sense, the behavior of parents themselves on social networks is of great consequence—the influencers they follow (if any), the time they spend online, how they converse with their children about these topics, and how they guarantee the secure consumption of influencer content (Lin, Vijayalakshmi, & Laczniak, 2019).

The following theme stands out for its higher popularity among the authors, presumably due to its specific focus on the impact of influencers on younger generations. The status of influencers as role models for children is addressed in seven of the analyzed articles. Rowland and Noteboom (2019) state that influencers exert a considerable effect on adolescents' decision-making processes with regard to a



range of activities, academic pursuits, and career options. Furthermore, it seems that influencers serve as a primary source of motivation and encouragement for girls to engage with the digital realm. Another crucial domain in which influencers could promote adequate perspectives, attitudes, and behaviors is that of a healthy lifestyle. A study on this topic is conducted by Bonnevie et al. (2021) to examine the effect of influencer posts about flu vaccines.

Essential is also the development of social and intercultural competence in children, a process that could be enhanced by the involvement of DEI (diversity, equity, and inclusion) influencers. Bianco et al. (2022) formulate a set of best practices and methods for integrating such content into the educational process, resulting in better intercultural representation and understanding, building confidence, social acceptance, and a sense of belongingness.

However, the behavioral models exhibited by influencers have the potential to result in adverse consequences, as the presented content can be controversial, misleading, or incongruent with fundamental values and moral principles. Examples in this regard are the influencer posts that display the consumption of alcohol, which can lead to teenage drinking (Hendriks et al., 2020). Aspiring to reduce the risks of children adopting asocial attitudes, Arellano, Pérez, and Fernández (2020) propose ideas on how to adequately and beneficially integrate influencer content into the educational process. Another challenge is the development of critical thinking, information filtering, and validating skills in children, especially regarding topics such as health, politics, social relationships, and so forth (Zimmermann, 2022). It is important to consider that the acquisition and transition of new ideas and values, as well as the processing of information, can happen in an unconscious manner, which can affect decision-making (Chiheb, 2024).

The next theme is closely interrelated to the preceding one. Perceiving influencers as role models is a prerequisite for children learning from their preferred opinion leaders—from the information and knowledge they share, the behavior they exhibit, the language they use, the experiences they reflect upon, and other aspects. For example, adolescents tend to use YouTube and other digital platforms to improve their academic performance (Gil-Quintana et al., 2020); and to gain insights into health, wellness, and active lifestyle (Hendry, Hartung, & Welch, 2021; Goodyear, 2022; Pfender & Bleakley, 2024); develop an understanding of sustainability and an ecological way of living (Yalcin, Nistor, & Pehlivan, 2021; Mittischek & Waldner, 2023); and nutrition (Waldner, Mittischek, & Klinger, 2021). Influencers can be described as “informal educators,” as their publications often serve as inspiring messages, “nurturing socio-emotional learning and life skills,” spreading knowledge, expertise, instructions, and more about a range of topics and issues (Taddeo, 2023, p. 147).

Nevertheless, there are certain challenges regarding the utilization of content, created by influencers, in the educational process. Abdullah et al. (2023) claim that influencers have a significant effect on the intellectual (in a positive aspect), social, ethical, and health (in a negative aspect)



development of adolescents. Consequently, there is a need to enhance the competencies and skills of influencers—ensuring more positive interactions and reducing the content that can result in asocial attitudes and behaviors in children (Albadri, 2023).

Directly related to the aforementioned is the somewhat newly emerging trend of “educational influencers.” They can be described as “individuals who have achieved microcelebrity status” in various social media platforms, “by promoting certain education-related products, philosophies, or practices” (Shelton, Schroeder, & Curcio, 2020, p. 530). The “Edu-influencers” may be teachers or pedagogical specialists, as well as non-professionals who seek to disseminate their experiences, insights, and perspectives on diverse pedagogical matters and contexts (Gil-Quintana & Vida de León, 2021). The content can be directed to parents, children, or the society at large, but it is mainly intended for teachers. Thus, another dimension of influencer publications is uncovered—teacher education, preparation, and development of pedagogical competence, as “education influencers have the potential to shape other educators’ beliefs, practices, education philosophies, and teacher identities” (Carpenter, Shelton, Curcio, & Schroeder, 2021, p.1712). Moreover, Edu-influencers provide a medium for teachers, to improve their professional development and engage in numerous training activities, in complex and informative discourses (Marcelo & Marcelo, 2021; Davis & Yi, 2022).

The authors, whose work is distributed in this theme, refer to the potential of Edu-influencers and their role in facilitating teacher enrichment in terms of experience and perspectives (also, the benefits for parents and children who consume such content), while acknowledging the challenges, e.g., the over-commercialization of the posts and therefore, the possible lack of trustworthiness (Galdón, Salvador, & Gil Pechuán, 2023; Ling-Zhi, Tan, & Qiu-Ting, 2024).

An intriguing yet relatively understudied topic is the creation of content by children themselves. Some of the young influencers commence their online journey as early as 10/12 years old, or even at an earlier age (Castillo-Abdul et al., 2020), which in itself is an indication that content on social media can be influential, can pose both benefits and challenges, and has the potential to be integrated into the educational process. Furthermore, child/adolescent influencers have the opportunity to serve as role models for their peers (or younger children), providing them with support, encouragement, self-assurance, and even feedback (Kissgen, Allgaier, & Klamma, 2023; Raaper, Hardey, & Samar, 2024). The risks must also be considered, necessitating the provision of parental supervision and guidance—both for children who create content and those who consume it (Castillo-Abdul et al., 2020).

3. Discussion and Conclusions

The analysis of the results provided responses to the posed research questions and allowed for the formulation of several important conclusions.



RQ 1. To what extent are publications by influencers considered appropriate resources for educational purposes?

In general, the authors of the analyzed papers support the integration of influencer content into the educational process. The posts, which comprise text, images, music, videos, are deemed suitable resources for presenting information appealingly and innovatively, for acquiring new perspectives and viewpoints, for stimulating interest in significant topics, and for initiating discussions. An important clarification is to be made though. The authors cite mostly influencers, who created their content specifically for educational purposes. These individuals are either pedagogical specialists themselves or possess a certain level of competence in this regard. It can thus be concluded that resources created by influencers can be beneficial in the educational process, provided that they are of adequate quality and constructed with the requisite care. Such posts can be utilized in the classroom if they are created by educational influencers or if they are suitable for the dissemination of information, engaging in a discussion, etc.

RQ 2. What are the main educational dimensions of influencer publications?

The systematized articles allow for the differentiation of two main educational dimensions of the content, presented by influencers: educational and formational.

The educational dimension pertains to the potential of influencer publications to disseminate information, present essential topics for debate, pose intriguing questions, summarize and distribute knowledge, and support the acquisition of skills, and the development of competencies. Educational (and not only) influencers publish a variety of content, including texts, videos, articles, films, and even scientific work, on a range of subjects, such as history, geography, physics, and more. A number of the profiles/channels are specifically constructed to spread knowledge and to further children's curiosity and aspiration for learning. Even publications that are not designed for this purpose could serve as educational resources if they meet the quality and validity criteria, e.g., travel blogs, or YouTube videos broadcasting scientific experiments, tutorials, and know-how in a given field.

Three subdimensions can be identified here: formal education, nonformal education, and informal education. The utilization of influencer publications in formal education implies the assurance that the resources are trustworthy, leading to valid and truthful information, considering all possible points of view, and other variables. It is also crucial to ensure that the content is structured properly, taking into account the language used, the specific characteristics of the intended audience, the mode of presentation, and other relevant factors. In nonformal educational settings, these elements are important as well, but more creativity could be employed, given the differences in the organization of the process. For instance, if the concrete course allows for additional time to be allocated, longer videos could be reviewed; if the subject matter permits it, more interdisciplinary connections could be made; if the



teachers use materials, prepared by Edu-influencers, they could apply them more freely, choosing the themes themselves. In informal learning, the responsibility for choice and application is that of the child (and parent). They may read or watch the opinion leaders they prefer and focus on the content they are most interested in. However, they are also able to learn from it, acquiring various skills and capabilities.

Gaining knowledge is one part of the educational process, with the other, equally essential, being the formation of values, viewpoints, attitudes, social and moral norms, and models of behavior. The formational dimension pertains to the opportunities inherent in influencer publications that facilitate the formation of the aforementioned. Several subdimensions can be recognized here, related to the distinct types of formation, namely, the principal ones—intellectual, moral, aesthetic, health, and occupational (Chavdarova-Kostova, 2018).

The publications of influencers have the potential to facilitate the development of critical, inductive, deductive, logical, and other forms of thinking, as well as enhance cognitive abilities and cultivate interest in various subjects. Such content could be applied in order to facilitate the growth of intellectual skills and the accumulation and upsurge of experience. Posts from opinion leaders can serve as a starting point for presenting broader perspectives and the acquisition of insights regarding a multitude of issues. Similarly, it appears that children consider influencer reflections and shared experiences about numerous situations, subjects, conflicts, and phenomena, extract their impressions, and form attitudes and models of behavior. For instance, children and adolescents may seek guidance from opinion leaders regarding socio-emotional and socio-cultural issues, moral norms and ethical considerations, thoughts about diversity, equity, cross-cultural communication (Bianco et al., 2022); aesthetic queries, fashion, body image, arts and crafts culture; active and healthy lifestyle, with appropriate nutrition and ecological validity (Mittischek & Klinger, 2021); professional options, challenges and paths (Rowland & Noteboom, 2019). Influencer content can be utilized to form and develop a multitude of qualities, attitudes, beliefs, and so forth. The exploration of specific destinations through the medium of social media can facilitate the formation of intercultural values. The recounting of personal experiences, including failures, can foster self-assurance, persistence, and resilience. The description of career choices through the lens of social media can motivate and inspire confidence, discipline, self-awareness, and determination.

Both main dimensions require equally active and devoted participation from teachers, children, and parents, each with their role in the processes of education and formation. Teachers should ensure that the utilized resources are of high quality, appropriate for the concrete age group/individual characteristics and capabilities of the children, and that the information is not misleading or threatening in any way. Parents should establish parameters for the utilization of digital devices and the consumption of associated content, as even if it may be useful, it shouldn't be the sole source of knowledge/entertainment. Furthermore, parents and educators alike must familiarize themselves with



the influencers, the content, and the trends in order to be prepared to answer questions, provide guidance, and, when necessary, impose restrictions. It is essential to motivate children to engage actively in activities and provide them with the opportunity to express their thoughts, opinions, and emotions, ask questions, and assert their ideas.

Nonetheless, certain challenges must be considered alongside the potential benefits of integrating influencer publications into the educational process.

RQ 3. What are the principal challenges and prospects for the integration of content presented by influencers in the educational process?

Among the main aspects that present both risks and opportunities, concerning the educational process, are the perception of influencers as role models, the possibility of learning from opinion leaders, and the emergence of Edu-influencers.

The notion that children perceive (or unconsciously accept) influencers as their role models presents a potential avenue for conducting educational (including formational) interactions. It can be reasonably deduced that children may identify with the influencers they follow. This leads to the conclusion that opinion leaders can strive to establish the foundations for sociomoral development (Arellano, Pérez, & Fernández, 2020), for ethical, health, and intellectual growth (Abdullah et al., 2023). Furthermore, teachers and parents can produce and utilize the content for pedagogical purposes (Arellano, Pérez, & Fernández, 2020). Influencers may choose to concentrate on portraying positive attitudes and constructive models of behavior, thereby emphasizing the significance of gathering information, fact-checking, critical thinking, and personal, academic, and professional development.

However, “depending on the nature of their content and use, social media influencers (SMIs) can be both a deterrent and supportive of adolescents' behavior” (Abdullah et al., 2023, p. 1). An example of inadequate for educational purposes content is if it possesses sexist, racist, homophobic, or antisocial, etc. characteristics, “trolling,” ridicule, or use of foul language and/or images (Arellano, Pérez, & Fernández, 2020). Such content has the potential to cause harm to children by promoting nonmoral values, antisocial behavior, inharmonious communication, risky actions, and unhealthy lifestyles. It is therefore crucial to consider the implementation of targeted educational strategies within educational institutions and families (Ibid), in addition to the identification of the specific type of content in question (Rowland & Noteboom, 2019). The aforementioned authors also suggest that influencers should be provided with pedagogical materials and that they should be prepared to guide and educate children (this can be valid in particular for influencers, who produce content for children/adolescents, as the others are not under obligation to restrict their posts, as they are created for an adult audience).

One of the discussed roles of influencers is related to the dissemination of information and knowledge; they provide access to it, present it “in a simplified and fast manner with a wide range,”



convey positive experiences, and create “an interactive environment that nurtures the acquisition of skills and knowledge in the community, promotes moral values and principles, and encourages community service” (Albadri, 2023, p. 2693). Opinion leaders are seen as a “central factor” in the social media environment and “serve as points of orientation for young people, who are regularly exposed to influencer content on social media platforms and the values and ideologies they reflect and reproduce” (Waldner, Mittischek, & Klinger, 2021, p. 396). Hendry, Hartung, and Welch (2021) even refer to the prospects for children to learn from influencers as a form of “influencer pedagogy,” described by the authors as “the indirect, mediated processes of education produced through relatable interactions between influencers and their followers on social media platforms.” Nevertheless, several challenges can be associated with utilizing influencer content for educational purposes. In many cases, the posts are sponsored by a brand (product, service...), which causes parents and teachers to rightfully question their trustworthiness. Lack of credibility can be attributed to the content also based on an insufficient number of followers (although this maybe shouldn't be as a valued criterion as it is), unproven experience in the given field, and excessive advertisements (Pfender & Bleakley, 2024). Opinion leaders may spread false information and rumors, with the result of a negative impact on the decision-making of children. One potential adverse consequence is the formation of biased beliefs and the memorization of inaccurate facts and data (the knowledge domain). Pursuing the limitation of the risks, Albadri (2023) proposes the development of influencer competencies. Nevertheless, as is the case with providing materials and pedagogical instruction to opinion leaders, this cannot be done involuntarily; rather, the influencers themselves should be proactive in the process. Nonetheless, it could prove an efficacious measure, in conjunction with other strategies such as establishing regulations governing social media content for children and access to inappropriate materials, and parental control.

Several of the listed above elements also pertain to the educational influencers. Their content can be beneficial in numerous ways: facilitating teachers' participation in “professional learning networks” (Trust et al., 2016); sharing “useful resources and examples of classroom practice,” experience, advice, and reflections; “exposing teachers to new ideas around social justice and equity” (Shelton, Schroeder, & Curcio, 2020, p. 530); supporting teachers, parents, and children in all aspects of the educational process. However, several obstacles impede the consumption of such content without careful consideration. Edu-influencers promote products and services, which can be the sole motivation for sharing particular information (Galdón, Salvador, & Gil Pechuán, 2023; Ling-Zhi, Tan, & Qiu-Ting, 2024). The intention to disseminate practices that are ineffective or harmful could have adverse consequences (Carpenter & Harvey, 2019). The risk of obtaining false, misleading, or invalid facts exists regarding content from this type of opinion leaders as well.

In this context, “teachers need support in connecting with Edu-influencers who will provide examples of effective, well-thought-out classroom practice” and “they may also benefit from following



influencers who can help them better understand the social realities experienced by those with different backgrounds and experiences, particularly regarding bias and marginalization” (Shelton, Schroeder, & Curcio, 2020).

An additional area that is increasingly requiring attention is the utilization of artificial intelligence (AI) in the context of content created by influencers. The application of artificial intelligence, particularly the use of ChatGPT (and other similar tools), in the creation of text (including images and videos), has the potential to produce negative effects if not monitored carefully by influencers, educators, and parents. It is imperative that the information be subjected to rigorous validation, that the content be deemed suitable for the intended age group, and that all participants in educational activities be capable of critical analysis and discernment between false and trustworthy data.

Even though several challenges of integrating influencer publications in the educational process are outlined above, they could be overcome by adhering to a set of recommended guidelines (in addition to those already discussed). Firstly, it is imperative that educators obtain a “deeper understanding of the impact of influencers’ media content” and “grasp their key role as reference points and symbolic power” (Waldner, Mittischek, & Klinger, 2021, p. 396). Secondly, teachers and parents should strive to develop and enhance their critical digital literacy skills, and digital competence (Shelton, Schroeder, & Curcio, 2020), so they would be able to adequately educate children in the same direction. Thirdly, those seeking to create educational content as influencers should familiarize themselves with the approaches, techniques, and pedagogical strategies that will enable them to produce quality publications. Finally, educators (and parents in the family context) should be able to employ such content in a creative yet productive, adequate, and appropriate manner, per children's needs, interests, characteristics, and capabilities.

There are a number of potential methods for integrating influencer content into educational activities. These include the use of text posts, videos/images to encourage engagement in discussions, posing questions, provoking thoughts, emotions, and reflections; assigning group or individual work on projects, presentations, collages, etc. utilizing such publications; critical analysis of posts and subsequent discussions; and more.

The analysis of the selected articles permits the differentiation of two principal educational dimensions of influencer publications: educational (knowledge, information) and formational (values, attitudes, norms, behavior). This allows for the formulation of a conclusion regarding the potential that arises from the utilization of such content during educational interactions. While there are associated disadvantages, the current trends indicate that children do spend time online and are aware of influencers and their posts. Consequently, educators may mitigate, if not eliminate, the potential risks associated with these publications by incorporating them into the curriculum rather than disregarding or prohibiting them outright. The integration of this content into the educational process offers the potential for its



monitoring and adaptation, thereby facilitating the implementation of novel, creative, and efficacious pedagogical strategies.

4. Related research

The majority of literature pertaining to influencers focuses on digital and social media marketing, consumer behavior and patterns, consumption of online products and services, and related subjects. Consequently, there is a scarcity of research examining the role, functions, and applications of influencers and their content in the educational process. This study draws upon a selection of scientific publications on the topic, which are cited in the present systematic review. Furthermore, a systematic analysis on a related theme is conducted by Gell et al. (2023), which discusses the possibilities (and risks) for adolescents to gain health-related information from publications by influencers. The influence of opinion leaders on the formation of values in young people is addressed by Contreras et al. (2023). Educational tools can be employed on social media for dermatological education purposes (Cooper et al., 2022). Additionally, such content can be utilized to encourage prosocial consumer behavior (Li et al., 2024).

5. Limitations and implications

The study has two main limitations. First, it should be noted that the data was obtained exclusively in the English language, which inherently excludes all research conducted in other languages. Secondly, the sample size is relatively limited, comprising 29 papers for analysis. It would be beneficial for future studies to consider utilizing a broader range of languages and to strive to incorporate a greater number of articles to obtain more comprehensive insights.

The theoretical implications of the study are related to the differentiation of two main educational dimensions of influencer publications. The practical implications include the systematization of disadvantages and prospects, in addition to the enumeration of several recommendations for the appropriate integration of such content in the educational process. Moreover, the present paper can serve as a foundation for further research on the use of content created by influencers in educational contexts. One potential avenue for further inquiry is an analysis of specific posts created by opinion leaders. Another possibility is a study examining teachers' reflections on the subject. Additionally, it would be beneficial to investigate the perspectives of children and parents.

Acknowledgements

This publication is funded by the National Program “Young scientists and postdoctoral fellows” - 2 (2024-2025). Ekaterina Tomova bears full responsibility for the content of this document and under



no circumstances can it be accepted as the official position of Sofia University “St. Kliment Ohridski,” Faculty of Education¹².

References:

- Abdullah M., Manar, H., Aseel, H., Jebiril, AL-H., & Ghadeer, A. (2023). How do Social Media Influencers Change Adolescents' Behavior? An evidence from Middle East Countries. *Heliyon*, 9(5), e15983. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e15983>.
- Albadri H. (2023). The Role and Impact of Social Media Influencers. *Inf. Sci. Lett*, 12(8), 2685–2696.
- Arellano P., Pérez, V., & Fernández, I. (2020). YouTube and Influencers in Childhood. Content Analysis and Educational Proposals. *ICONO 14, Revista de comunicación y tecnologías emergentes*, 18(2), 269–295.
- Bianco M., Fussell, G., Vice, J., & Marie Kelly, T. (2022). Using DEI Influencers in the Classroom to Promote Confidence in Identity as well as Mastery of Content. In *Proceedings of EdMedia + Innovate Learning Online 2022*, 115–119. Retrieved August 16, 2024 from <https://www.learntechlib.org/p/221670/>.
- Bonnevie E., Smith, S., Kummeth, C., Goldbarg, J., & Smyser, J. (2021). Social Media Influencers can be used to Deliver Positive Information About the Flu Vaccine: Findings from a Multi-year Study. *Health Education Research*, 36(3), 286–294.
- Bozzola E, Spina, G., Agostiniani, R., Barni, S., Russo, R., Scarpato, E., Di Mauro, A., Di Stefano, A.V., Caruso, C., Corsello, G., et al. (2022). The Use of Social Media in Children and Adolescents: Scoping Review on the Potential Risks. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(16):9960. <https://doi.org/10.3390/ijerph19169960>.
- Carpenter J. P. & Harvey, S. (2019). There's no referee on social media: Challenges in educator professional social media use. *Teaching and Teacher Education*, 86, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102904>.
- Carpenter J.P., Shelton, C.C., Curcio, R. & Schroeder, S. (2021). The Education Influencer: New Possibilities and Challenges for Teachers in the Social Media World. In E. Langran & L. Archambault (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 1712–1721. Online, United States: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved August 15, 2024 from <https://www.learntechlib.org/primary/p/219338/>.

¹² Тази публикация е финансирана от Национална програма „Млади учени и постдокторанти“ – 2 (2024-2025). Екатерина Томова носи цялата отговорност за съдържанието на настоящия документ и той при никакви обстоятелства не може да се приеме като официална позиция на Софийски университет „Св. Климент Охридски“, Факултет по педагогика.



- Castillo-Abdul B., Romero-Rodríguez, L. M., & Larrea-Ayala, A. (2020). Kid influencers in Spain: understanding the themes they address and preteens' engagement with their YouTube channels. *Heliyon*, 6(9), e05056. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05056>.
- Chavdarova – Kostova, S. (2018). Main components of the educational content. [Основни компоненти на съдържанието на възпитанието]. In S. Chavdarova-Kostova, V. Delibaltova, & B. Gospodinov (Eds.), *Pedagogy* (pp. 177–206). Sofia, Bulgaria: UP “St. Kliment Ohridski.”
- Chiheb A. (2024). The Unconscious Value Transition: A New Theoretical Proposal. *Journal of Al hikma for media and communication*,” 12(1), 99–137.
- Contreras P., Duran-Bonavila, S., Carbonell-Bernal, N., & Lacasa, P. (2023). Revisión Sistemática Sobre los Valores Transmitidos por las Industrias Culturales a Través de Héroes, Ídolos e Influencers as Fandom Juvenil. *Fonseca Journal of Communication*, 27, 153–169.
- Cooper B.R., Concilla, A., Albrecht, J.M. et al. (2022). Social media as a Medium for Dermatologic Education. *Curr Derm Rep*, 11, 103–109, <https://doi.org/10.1007/s13671-022-00359-4>.
- Davis S. & Yi, J. (2022). Double tap, double trouble: Instagram, teachers, and profit. *E-Learning and Digital Media*, 19(3), 320–339. <https://doi.org/10.1177/20427530211064706>.
- Diaz L. (2017). Soy Marca, quiero trabajar con influencers. Barcelona: Profit.
- Galdón J.L., Salvador, I., & Gil Pechuán (2023). Teachers or Influencers? A New Model of Education Based on Trust. *EDULEARN23 Proceedings*, 7742–7746.
- Gell S., Engel, E., Heiss, R., & Karsay, K. (2023). Challenges and Benefits of Social Media Influencers for Adolescent Health – A Scoping Review. *European Journal of Public Health*, 33(2), ckad160.296. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckad160.296>.
- Gil-Quintana J, Malvasi, V., Castillo-Abdul, B., & Romero-Rodríguez, L.M. (2020). Learning Leaders: Teachers or Youtubers? Participatory Culture and STEM Competencies in Italian Secondary School Students. *Sustainability*, 12(18),7466. <https://doi.org/10.3390/su12187466>.
- Gil-Quintana J. & Vida de León, E. (2021). Educational Influencers on Instagram: Analysis of Educational Channels, Audiences, and Economic Performance. *Publications*, 9(4), 43. <https://doi.org/10.3390/publications9040043>.
- Gonzales A. & Hancock, J. (2010). Mirror, Mirror on My Facebook Wall: Effects of Exposure to Facebook on Self-Esteem. *Cyberpsychol. Behav. Soc. Netw.*, 14, 79–83.
- Goodyear V. (2022). Young People, Social Media and Health. In S. Lawrence (ed.) *Digital Wellness, Health and Fitness Influencers*, 160–174. London: Routledge.
- Hendriks H., Wilmsen, D., van Dalen, W., & Gebhardt, W.A. (2020) Picture Me Drinking: Alcohol-Related Posts by Instagram Influencers Popular Among Adolescents and Young Adults. *Front. Psychol.*, 10, 2991. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02991>.



- Hendry N. A., Hartung, C., & Welch, R. (2021). Health education, social media, and tensions of authenticity in the ‘influencer pedagogy’ of health influencer Ashy Bines. *Learning, Media and Technology*, 47(4), 427–439. <https://doi.org/10.1080/17439884.2021.2006691>.
- Kissgen M., Allgaier, J., & Klamma, R. (2023). Child Influencers on YouTube: From Collection to Overlapping Community Detection. In Ch. Tjortjis (Ed.), *Graph Databases*, 97–117. Boca Raton: CRC Press.
- Koles B., Audrezet, A., Guidry Moulard, J., Ameen, N., & McKenna, B. (2024). The authentic virtual influencer: Authenticity manifestations in the metaverse. *Journal of Business Research*, 170, 114325, <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2023.114325>.
- Li X., Liu, Y., Zhu, J., & Lou, J. (2024). Encouraging prosocial consumer behaviour: A review of influencer and digital marketing literature. *Psychology & Marketing*, Retrieved August 15, 2024 from <https://doi.org/10.1002/mar.22079>.
- Lin M-H., Vijayalakshmi A., & Laczniak, R. (2019). Toward an Understanding of Parental Views and Actions on Social Media Influencers Targeted at Adolescents: The Roles of Parents’ Social Media Use and Empowerment. *Front. Psychol.*, 10, 2664.
- Ling-Zhi B., Tan, Ch., & Qiu-Ting, D. (2024). Time-sensitive “teacher”: A longitudinal model of follower contributions on educational social media influencers based on S–O–R framework. *Computers in Human Behavior*, 155, 108054. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.108054>.
- Marcelo C. & Marcelo, P. (2021). Educational influencers on Twitter. Analysis of hashtags and relationship structure. *Comunicar*, 29(68), 73–83.
- Mittischek L. & Waldner, I. (2023). Sustainability Aspects and Educational Relevance on Social Media Influencers for Children and Adolescents. In S. Hummel, *et al.* (Eds.), *Shaping Tomorrow Today – SDGs from multiple perspectives*, 281–300. Lernweltforschung, 39. Wiesbaden: Springer VS.
- Naeem M., Ozuem, W., Howell, K., & Ranfagni, S. (2023). A Step-by-Step Process of Thematic Analysis to Develop a Conceptual Model in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 22. <https://doi.org/10.1177/16094069231205789>.
- Ofcom, (2018). Children and Parents: Media Use and Attitudes Report 2018. Retrieved August 15, 2024 from <https://www.ofcom.org.uk/research-and-data/media-literacy-research/childrens/children-and-parents-media-use-and-attitudes-report-2018>.
- Page M.J, McKenzie, J.E., Bossuyt, P.M., Boutron, I., Hoffmann, T.C., Mulrow, C.D. et al. (2021). “The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews,” *BMJ*, 372(71). Retrieved August 15, 2024 from <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>.
- Pfender E. & Bleakley, A. (2024). An Elicitation Study to Understand Young Adults’ Beliefs About Seeking Health Information from Social Media Influencers. *Qualitative Health Research*, 34(3), 205–216.



- Raaper R., Hardey, M., & Samar A. (2024). #Studytalk in marketised higher education: student influencers as emerging support providers. *Studies in Higher Education*, <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2385614>.
- Rowland P., Noteboom, Ch. (2019). Adolescent Girls' Influencers in Cybersecurity Education and Activities. *MWAIS 2019 Proceedings*, 1.
- Shelton C., Schroeder, S. & Curcio, R. (2020). Instagramming their Hearts Out: What Do Edu-Influencers Share on Instagram? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 20(3), 529–554.
- Shen C.- wen, Kuo, C.-J., & Minh Ly, P. T. (2017). Analysis of Social Media Influencers and Trends on Online and Mobile Learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(1), 208–224.
- Taddeo, G. (2023). Life Long/Insta-Learning: The Use of Influencers as Informal Educators. *Italian Journal of Sociology of Education*, 15(2), 147–167.
- Trust T., Krutka, D. G., & Carpenter, J. P. (2016). “Together we are better”: Professional learning networks for teachers. *Computers & Education*, 102, 15–34.
- Waldner I., Mittiscek, L. M., & Klinger, S. (2021). The Role of Influencers for Young People and its Consequences for the Development of Teaching Competence in Nutrition and Consumer Education. In N. L. Cole, M. Jahrbacher, & G. Getzinger (Eds.), Conference Proceedings of the STS Conference Graz, Critical Issues in Science, Technology, and Society Studies, 396–433.
- Yalcin T., Nistor, C., & Pehlivan, E. (2021). Sustainability Influencers: Between Marketers and Educators (March 8, 2021). *Business Forum*, 28(1), Retrieved August 15, 2024 from <https://ssrn.com/abstract=3800316>.
- Zimmermann D., Noll, C., Gräßer, L., Hugger, K.-U., Braun, L., Nowak, T., & Kaspar, K. (2022). Influencers on YouTube: a quantitative study on young people's use and perception of videos about political and societal topics. *Curr Psychol*, 41, 6808–6824.



„БАБА И ВНУЧЕ“ – ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ МЕЖДУ СЪВРЕМЕННОТО ДЕТЕ И ВЪЗРАСТНИТЕ МУ РОДИТЕЛИ

доц. д-р Светослава Съева

Югозападен университет „Неофит Рилски“

ул. „Иван Михайлов“ №66, гр. Благоевград, п.к. 2700, България

РЕЗЮМЕ

В настоящата разработка се анализира ролята на възрастните родители в процесите на отглеждане и възпитание на тяхното внуче. Разглеждат се някои от по-важните взаимодействия в триадата: „възрастни родители ↔ родители ↔ внуче/та“, както и отделни явления, които се наблюдават в триединството, в случаите, в които детето е със специални образователни потребности / различни възможности.

Теоретичните и научно-практическите приноси на разработката се изразяват в създаването на четири авторски структурни компоненти, сред които: дефиниции на три базисни за разглежданата научна област понятия: „родител“, „самотен родител“ и „възрастен родител“; типология на родителите и възрастните родители; класификация на модели на поведение на съвременните родители спрямо децата им, при налична травма в тяхното собствено детство, както и научно обосновано предложение за замяна на понятието „самотен родител“ с обективно отразяващия ситуацията термин „родител, отглеждащ сам детето/децата си“.

Настоящата статия е пета по ред в авторската научно-практическа поредица от десет статии „Съвременното дете – opus magnum“.

КЛЮЧОВИ ДУМИ: баба, дядо, родител, самотен родител, дете, opus magnum, модели на поведение, съвременни родители, съвременни деца, травма, определение, специални образователни потребности, различни възможности

„A GRANDMOTHER AND A GRANDCHILD“ – INTERACTION BETWEEN THE MODERN CHILD AND THEIR GRANDPARENTS

Assoc. Prof. Svetoslava Saeva, PhD

South-West University “Neofit Rilski“



66 Ivan Mihaylov, Str. Blagoevgrad 2700, Bulgaria

ABSTRACT

This paper deals with the role grandparents play in raising their grandchild. Some issues are discussed when the grandchild happens to be with special educational needs. The paper contributes by developing and presenting: author's typology of grandparents, author's typology of modern parents, author's classification of models of behavior of modern parents towards their children, author's definitions of three basic terms: parent, grandparent and single parent.

This paper is part (№5) of the author's sequence "The modern child – opus magnum".

KEY WORDS: grandmother, grandfather, parent, single parent, child, opus magnum, models of behavior of modern parents towards their child/ren, trauma, definition, special educational needs, different abilities

Увод: „Бабиното дете“

Препратката към ювелирната карикатурна пародия на Любен Каравелов „Маминото дете“ съдържа послание към читателя – и в повестта, и в настоящата разработка се дискутират екзистенциалните теми за възпитанието на следващото поколение и за взаимоотношенията между родители и деца.

Целта на статията е анализиране на взаимодействията между участниците, представители на три поколения: възрастните родители, родителите и детето, с поставяне на акцент върху избраната проблематика: взаимодействие между съвременното дете и възрастните му родители. Посоченото взаимодействие се осъществява и чрез опосредствано такова с междинното, в хронологично отношение, звено – родителите на детето. Взаимодействията са обособени в три тематични лъча, а именно:

- взаимодействие между възрастните родители и родителите на внучето им,
- взаимодействие между възрастните родители и внучето им и
- взаимодействие между родителите и тяхното дете.

Някои от основните постановки в настоящата разработка се базират върху търсене отговорите на следните четири изследователски въпроси:

- Какви са мястото и ролята на възрастните родители в отглеждането и възпитанието на тяхното внуче?
- Какво влияние оказват взаимовръзките „възрастен родител ↔ внуче“, „възрастен родител ↔ родител“ и „родител ↔ дете“ върху съвременното дете?



- Кой и по какъв начин поема отговорностите, свързани с отглеждането и възпитанието на детето, в случаите на поделени грижи между неговите родители и възрастните му родители?
 - Какво е оптималното съотношение на грижи към детето, в количествено и качествено отношение, поделено между родителите му и възрастните му родители?
- Началото на анализа се поставя с разглеждане на някои от основните понятийни ядра, които се ползват в разработката.

1. „Баба и ...“ терминологията

В разработката се оперира с редица базисни понятия, като на три от тях се предлагат и авторски дефиниции, а именно: „родител“, „самотен родител“ и „възрастен родител“.

1.1. Родител

За да може да се разгледа пълноценно темата на статията, следва да се започне с определяне същността на един от централните термини в нея, а именно: „родител“. Родителят неразривно се свързва с основната му дейност по отношение на детето му, а именно родителството.

Разграничават се два вида родители: хора, които имат деца и хора, които взимат осъзнато решение да функционират като родители на децата си. Последното предполага приотизиране на дейността като родител като водеща или позиционирането ѝ сред основните дейности на индивида.

Род-ителството може да се разглежда от различни аспекти, като сложна съвкупност от:

- продължителността на периода, в който то се осъществява директно (приоритетно, присъствено, активно, осъзнато, планирано) и/или индиректно (неприоритетно, неprisъствено, неактивно),
- комплексните функции, явления и дейности, извършвани от:
 - броя индивиди, които го осъществяват, спрямо едно и също дете и
 - съответните качества и характеристики на техните личности,
- други фактори и комбинации помежду им, с отчитане на факта, че посочените индикатори са динамични във времето, непредвидими в проявленията си и в своите комбинации.

В зависимост от доминантността на някои от факторите, явленията и събитията, съпътстващи родителството в конкретен времеви интервал, родителят може да бъде поставен в различни ситуации и съответно да бъде както анализиран, така и дефиниран спрямо различни позиции и променливи гледни точки.



Авторската дефиниция на понятието „родител“ се представя чрез три от възможните аспекти на разглеждане на родителството, които са представени в откроен по-долу шрифт (bold), а именно:

- Родител в генетично-биологичен аспект,
- Родител в психо-емоционален аспект и
- Родител в духовен аспект.

При първия, генетично-биологичен аспект, родителят се разглежда в качеството му на **индивид, от чийто биологичен материал произхожда дете**, независимо дали:

- заченатото дете е родено,
- е живо към момента,
- родителите му знаят за неговото съществуване,
- то е в латентно състояние (замразен ембрион),
- съдбата му е неизвестна, както и
- са налични други обстоятелства от различно естество.

Всички изброени или непосочени тук обстоятелства не променят факта, че индивидите, от комбинацията на чийто биологичен материал въпросното дете е създадено, са негови родители.

При първия аспект на родителството, връзката между родителя и детето е на биологично, генетично ниво и се регистрира неговото физическо измерение. Наличието на тази връзка не предполага съществуването и на емоционална и/или духовна връзка между двете страни, както това е при останалите два аспекта на родителството, разглеждани тук.

При вторият аспект родителят се определя като **индивид, който дългосрочно отглежда и възпитава дете и двамата се чувстват взаимно свързани на емоционално ниво**. Между родителя и детето е възможно както да е налична, така и да липсва генетична връзка. В зависимост от конкретната ситуация на родителство в психо-емоционален аспект и от законодателната рамка на съответната държава, този човек може да бъде „биологичен родител“ на детето или негов „осиновител“, „настойник“, „приемен родител“, „доведен родител“ или други вариации на родителство.

Третият, духовен аспект поставя индивида в позицията на „духовен родител“ на личността, за която полага грижи. Вариация на термина, макар и не идентична с него, е „духовен наставник“, което е по-скоро в смисъл на „духовен учител“ или „духовен водач“. При този аспект родителят се разглежда в качеството му на **индивид, който целенасочено, системно и дългосрочно се грижи за духовното осъзнаване и израстване и за личностното развитие на детето**.



За духовен родител в православно християнство се приема кръстникът на детето. Отношенията между свещеника и миряните функционират в идентична посока, съдейки по установените помежду им взаимоотношения и по обръщенията: „отче“ („татко“) и „чеда мои“ („деца мои“).

Възможни са различни и променящи се във времето съчетания между отделните аспекти на родителите спрямо техните деца, когато това е възможно. Наличието на генетично-биологична връзка между родител и дете, например, не подлежи на промяна във времето, докато останалите два аспекта могат да търпят динамика.

Перманентната комбинация от трите изброени аспекта на родителство, налични при един индивид, може да се приеме за идеалният образ на родителя – човек, с когото детето има връзка на генетично, емоционално и духовно ниво.

1.2. Самотен родител

Най-драгоценният ресурс, с който едно дете може да разполага от началото на своя живот до успешното достигане на самостоятелност от негова страна, са неговите обичащи се и обичащи го родители. Твърде много деца, обаче, не разполагат с този начален капитал. Поради различни житейски обстоятелства е възможно от живота на детето трайно да отсъства или да не присъства (активно) единият или и двамата му (биологични) родители.

Терминът, който се използва у нас за отразяване на ситуацията на наличие на един родител, който активно се грижи за детето, е „самотен родител“. „Самотният родител“ е социален статус, респ. „семеино положение“ – често във вариациите „неомъжена/неженен“, „овдовял/а“ или „разведен/а“, при който родител самостоятелно отглежда и възпитава детето/децата си. Понятието функционира в законодателството у нас, в българската научно-практическа терминология, както и в разговорната ни реч и включва понятията „самотна майка“ и „самотен баща“.

Чрез съдържанието на настоящата статия авторът убедено и научно аргументирано изразява становището, че терминът „самотен родител“, както и съдържащите се в него други два – „самотна майка“ и „самотен баща“, категорично се нуждаят от актуализиране и още повече от прецизиране, поради факта, че не отразяват обективно ситуацията, за която е предназначено тяхното използване.

Изрично се подчертава, че „самотното родителство“, осъществявано от страна на един възрастен индивид – бил той биологичен родител или не на съответното дете/деца, не означава по презумпция, че този родител не функционира в брак, в съвместно съжителство или че не е във връзка. Напротив. Самотен родител може да бъде и този, който въпреки, че функционира в брачно съжителство или в съжителство без брак, е единственият, който полага активни грижи по



отглеждането и възпитанието на детето/децата. Семейното положение на майката „омъжена“ е съвместим със статуса „майка, отглеждаща сама детето си“ и се регистрира обезпокоително често в традиционните семейства, състоящи се от двама брачни партньори, представители на двата пола.

В публичното пространство циркулират и термините „самотна съпруга“ и „самотен съпруг“ („single wife”, „single husband”), които описват същността на явлението, при което само единият от партньорите изпълнява ангажиментите, свързани с поддържане и развиване на връзката, грижа за домакинството и осъществяване на родителството, при наличието на деца.

Възможните ситуации, в които се регистрира самотно родителство, са многобройни в зависимост от съвкупност от критерии и показатели, налични както самостоятелно, така и в различни комбинации помежду си. Един от тях е биологично/небиологично родителство при единия или и при двамата родители. Част от ситуацияите, в този случай, могат да бъдат:

- Биологичен родител, който отглежда сам детето си, след смъртта на другия биологичен родител. Вариации: родителите са били в брачни отношения, в съвместно съжителство, във връзка, но без съвместно съжителство в едно домакинство, в липса на връзка помежду си, в други семейни форми, които са алтернативи на традиционното моногамно брачно семейство. Факторът тук е: „смърт на един от биологичните родители“.
- Небиологичен родител, който отглежда сам детето, поради настъпила смърт и на двамата биологични родители. Вариации: кръвен роднина на детето, който не функционира в озакононено или не съжителство с партньор, осиновител без роднинска връзка с детето, който също социално функционира самостоятелно, други. Факторът тук е: „смърт на двама биологични родители“.
- Биологичен родител, който отглежда сам детето си, вследствие на доброволно или принудително неучастие на другия биологичен родител в отглеждането и възпитанието на детето. Вариации: фактическа раздяла на родителите (продължават да са двойка, но единият от тях, например работи в чужбина), юридическа или друг вид раздяла на родителите: развод, изоставяне на семейството от единия родител. Раздялата, в нейните юридически варианти, също може да търпи модификации в зависимост от емоционално-психологическите обстоятелства, които са я породили: раздяла по взаимно съгласие, раздяла по инициатива на един от родителите, раздяла, поради намеса на външни фактори, без желание за това от страна на нито един от двамата биологични родители, раздяла поради наличие на домашно насилие, други. Емоционалните следи върху детето в различните ситуации са различни. Факторът тук е: „раздяла на родителите“.
- Небиологичен родител, който отглежда сам детето, поради липса на интимна връзка, в която си партнира с друг възрастен. Вариации: конвенционално осиновяване от един



осиновител, осиновяване на ембрион или други ситуации, свързани с прилагането на асистиранни репродуктивни технологии от един осиновител/един възрастен индивид, лице с алтернативна полова манифестация, сурогатно майчинство, други. Факторът тук е: „липса на генетична връзка с детето“.

- Други.

Различни източници в научната литература сочат различни стойности относно процента майки, значително по-често те, отколкото бащи, отглеждащи сами децата си, като в световен мащаб се отчита повишаване на процента и се регистрира тенденция занапред във времето към продължаващото му увеличение. По данни на различните източници, между 19 и 24 милиона деца в света биват отглеждани от единия от родителите си, в повечето случаи – от майките си (Leave no single mother behind: solutions from across the world, 2023; 45 Single Parent Statistics You Can't Ignore: 2024 Gender, Race & Challenges, 2024). Влиянието на този факт върху отделните аспекти на формиращата се детска личност е обект на отделно проучване. Ефектът на този факт върху отглежданият детето родител също е обект на допълнителен анализ в неговите елементи: емоционално състояние, психично и физическо здраве, професионална реализация, социално функциониране, финансово състояние, икономически статус, социален статус, влияние на обществената стигма, влияние на подкрепата на социума, други.

Авторът научно обосновава позицията си и се аргументира в полза на това **терминът „самотен родител“ да бъде заменен с „родител, отглеждащ сам детето си“**, респ. „майка, отглеждаща сама детето си“ и „баща, отглеждащ сам детето си“.

Аргументацията, в полза на предлаганата терминологична замяна, включва широк набор неоспорими факти, словесни конфигурации, терминологични и лингвистични съпоставки, смислово единство и съдържание на понятията. В утвърдената международна терминология по темата, например в английския език, се използва понятието “single parent” („един родител“). В този случай не е адекватно прилагането на словосъчетанието “lonely parent”, чийто превод е именно „самотен родител“.

Самотата се дефинира и като чувство, и като състояние на уединение, изолация и липса на контакти с други хора. Съществуват различни видове самота: физическа, психическа, доброволна, принудителна (като наказание или лечение), обстоятелствена, хронична, краткосрочна, дългосрочна. В този смисъл посочената „самота“ на „самотния“ родител, при отглеждането и възпитанието на дете, се изключва по подразбиране и поставя двата елемента на понятието „самотен“ и „родител“ във взаимноизключваща се позиция.

В резултат на изложените по-горе факти, **авторската дефиниция на понятието „родител, отглеждащ сам детето си“ е: „Биологичен или небиологичен родител на дете, който е единственият, който полага активни и осъзнати грижи по отглеждането и**



възпитанието на детето, независимо от семейния статус на родителя: в брачни отношения, в съжителство без брак, в партньорство, вдовец, разведен, във връзка без съвместно съжителство в едно домакинство, сам, друго“.

1.3. Възрастен родител

По логично-хронологичен път се достига до дефинирането на термина „възрастен родител“ в качеството му на един от централните за настоящата статия. В класическия случай, в арсенала на средностатистическото дете, са налични четирима възрастни родители: две баби и двама дядовци, които са, респективно, майката и бащата на майка му и майката и бащата на баща му. В съвременния случай, обаче, предвид динамиката на живота и влиянието на много фактори от различно естество и предимно на тези, свързани с междуличностните взаимоотношения и с половата /само/идентичност, е възможно да варират както броя, така и пола на възрастните родители. Тези компоненти са съотносими и към самите родители на съвременното дете (вж. следващата, шеста статия от поредицата „Съвременното дете – opus magnum“).

Както родителите могат да бъдат разглеждани в три аспекта: генетично-биологичен, психо-емоционален и духовен, така и възрастните родители могат да бъдат класифицирани като такива на своето внуче в зависимост от тях. Както родителите могат да бъдат в партньорство или да отглеждат сами децата си, така и възрастните родители могат да живеят в партньорство или да бъдат сами.

В резултат на посочените по-горе обстоятелства, **авторската дефиниция на понятието „възрастен родител“ е: „Индивид, чийто биологични или небιологични деца имат свои биологични или небιологични деца“.**

Началото на анализа по темата на разработката се поставя с разглеждане на взаимоотношенията между възрастните родители и родителите на съвременното дете – ракурс в проблематиката, на който се базират последващите в хронологично отношение взаимодействия между възрастните родители и тяхното внуче.

2. „Баба и ...“ родителите

Хармоничните взаимоотношения между възрастните родители и родителите на детето са предпоставка за наличието на спокойна атмосфера в семейството от разширен вид. Някои родители търсят съдействие от своите родители, с цел успешното отглеждане и възпитание на своето дете, подтикнати от различни по естество, степен на неотложност и ниво на интензивност причини. Сред тях могат да се открият следните:



- Нереалистични представи за родителството. „Днешните българи имат много високи изисквания и очаквания по отношение на децата и родителството. Това често води до трудни взаимоотношения и дълбоки разочарования.“ (Belcheva 2001);
- Отглеждането и възпитанието на дете представлява тежък труд с голяма продължителност във времето. Неговите измерения са разнопосочни: физически, психологически, емоционални, икономически, естетически. (Saeva 2021, стр. 258);
- Родителски бърнаут;
- Следродилна депресия (при единия или и при двамата родители);
- Съвместно съжителство на семейството с възрастните родители;
- Трудова или друга заетост на родителите;
- Властни/контролиращи възрастни родители;
- Родители с наличие на соматични, психически и/или емоционални нарушения;
- Комбинации между посочените причини;
- Други причини.

Следва да се подхожда с изключителна отговорност към продължителността от време, както на ден, така и като цяло, за която родителите търсят помощ в отглеждането на своите бебета и малки деца, респ. времето, в което (не) пребивават в личен контакт с невръстните си деца. В резултат на анализа на литературни източници се установи, че към настоящия момент твърде много изследователи емпирично доказват пагубните последствия върху психиката на новия човек от раздялата с майка му, проектирани в зрялата му възраст. Един от авторите (Wallin 2021) посочва няколко „тривиални“, дори „общоприети“ за социума житейски ситуации в качеството им на примери за крайно негативно влияние върху детето, за прекъсване на връзката между бебето и майка му след раждането и/или ранната раздяла на детето с нея, например: хоспитализиране на бебето/детето без придружаване от страна на майката, оставяне на бебето/детето при роднина/детегледачка за продължителен период от време (Wallin 2021, стр. 191-192; стр. 194; стр. 222). Към тези примери могат да се добавят още много.

Индивидите, с различни по вид и степен травми, придобити в (ранната си) детска възраст, са легиони. „Психопатите и социопатите са сред най-тежките познати случаи на прекъсване на ранната връзка с майката.“ (Wallin 2021, стр. 194). Травматичните преживявания се отразяват на поведението на тези хора, когато те, на свой ред, встъпят в ролята си на родители. В тази връзка могат да се обособят редица модели на родителско поведение спрямо децата им, квалифицирани съобразно показателя „Качествено време, прекарано между родителите и децата им“, като термините от трети до дванадесети включително, изброени по-долу, са авторски. Някои от открояващите се модели на родителско поведение, в изтъкнатия контекст, са:



1. „Родител-хеликоптер“ – Този модел родител постоянно „кръжи“ над детето си, контролира го и осъществява свръхпротекция спрямо него. Терминът за посоченото родителско поведение е въведено от д-р Хаим Гинът чрез книгата му „Детето и ние“ през 1969 г.
2. „Родител-похлупак“ – Този родителски модел се характеризира със свръхпротекция над детето, при която то е подложено на ограничения в многобройни сфери и на различни нива.
3. „Родител-слънце“ – Този модел родител се опитва да „огрее“ навсякъде, като предугади и удовлетвори, често в аванс, потребностите на своето дете.
4. „Родител-телефон“ – При този родителски модел, родителят е постоянно ангажиран с лични и/или професионални телефонни разговори, което ограничава възможността за прекарване на качествено време с детето му.
5. „Родител-екран“ – Този модел на родител наподобява по характеристики родителят-телефон, като към посоченото устройство се добавят и всички електронни устройства с екран: телевизор, компютър, таблет, други.
6. „Родител-шофьор“ – Този модел родител свежда своето родителстване основно до изпълнение на задължението си да съпровожда своето дете от точка А (дом) до точка Б (място за обучение/забавление за детето) и обратно. Често по време на посочената ангажираност двете страни прекарват само количествено време заедно.
7. „Родител-гръб“ – Този модел на родител се намира постоянно пред екран или извършва други дейности, предимно с гръб към детето си и към останалите членове на семейството, ясно разграничавайки себе си, по този начин и на физическо ниво, от останалите членове в домакинството и в частност – от детето си.
8. „Родител-съквартирант“ – Индивидът, представител на този родителски модел, осигурява своето физическо присъствие в семейството без да се ангажира в дейности за качествено семейно време, което включва и времето, прекарано с неговия наследник.
9. „Родител-подарък“ – При този родителски модел се наблюдава опит на индивида за изкупуване (на чувството за вина от) отсъствието от живота на детето, чрез продоволстването му с подаръци, които родителят поднася на детето си регулярно, се отличават с висока цена, са в големи количества и са обемисти.
10. „Родител-портмоне“ – Този модел на родител е своеобразно продължение на родителя-подарък. Родителят-портмоне свързва своите obligations към наследника си основно с материалното обезпечаване на неговото съществуване.

Сходно, но не идентично понятие в англоезичната литература, е понятието „синдром на богатото дете“, познато още като „афлуенца“ – дума, производна от две английски думи: тази за



„охолство“ („affluence“) и за „грип“ („influenza“). С афлуенца се асоциират родители, които осигуряват всичко в материално отношение на децата си, без от последните да се изисква полагането на усилие или друга дейност в замяна на придобитите материални блага. Терминът се използва от 90-те години на 20-ти век.

11. Комбинации между посочените модели на поведение на съвременните родители.

12. Други модели на поведение на съвременните родители към техните деца.

Човешката личност е изменчива по своята същност – върху нейното формиране и функциониране влияят много фактори. Поради тази причина в даден период от време един родител може да идентифицира себе си в един или в повече от описаните поведенчески модели на родителите, а в следващ момент да се припознае в друг/и. Важна е и комбинацията от модели на поведение на съвременните родители, към които всеки от двамата родители (майката и бащата) се причислява (идентифицира и самоидентифицира), както и комбинацията от поведенческите модели на възрастните родители (две баби и двама дядовци или вариации – вж. следващата, шеста статия от поредицата „Съвременното дете – opus magnum“). Решаващи са и взаимодействията между поведенческите модели при родителите и тези при възрастните родители на едно и също дете в конкретен времеви отрязък.

В зависимост от модела, към който бъдат идентифицирани родителите на съвременното дете, техните интеракции с възрастните им родители биха могли да се развият по една или друга сюжетна линия. Най-важният елемент при всяка една от тях е поставянето на личността на детето в центъра на взаимоотношенията.

Адекватен тук е пример от английския език, където функционира понятието “reparent”. При него се цели повтаряне на родителстването на родителите, понякога и на възрастните родители, във време, когато децата им са в своята зряла възраст, с цел съзнателно да се отработят последствията от преживените в детската им възраст травми.

Взаимодействието между родителите и възрастните родители на съвременното дете е свързано и с приложените към последните модели на отглеждане и възпитание, които са оказали пряко влияние върху стила и модела на родителстване, под който са отраснали родителите на съвременното дете. Следователно, в различни времеви отрязъци, всяка от анализираниите две страни: родители и възрастни родители, са (били) подвластни на един или друг от гореизброените модели, всеки от които е свързан с конкретни последствия върху развитието на отглежданото по този начин дете.

В обобщение на този параграф условно могат да се определят следните типове родители, които пряко кореспондират с историята на взаимоотношенията и с динамиката в поведението между тях и техните родители (настоящите „възрастни родители“). Посочената типология е



изградена от автора на база показателя „Желание за включване на възрастните родители в процесите на отглеждане и възпитание на тяхното внуче“.

Типове родители:

- Родители, които очакват от своите родители да им помагат активно в отглеждането и възпитанието на децата им – техните внуци.
- Родители, които изискват от своите родители да им оказват активно съдействие в отглеждането и възпитанието на децата им.
- Родители, които водени от различни мотиви, правят всичко възможно да държат родителите си встрани от своите деца.
- Вариабилно положение от първите три типа родители, чиято позиция е в пряка зависимост от житейската ситуация, в която се намират родителите (когато се сблъскат с предизвикателство, например, търсят помощ от родителите си).
- Комбинации от изброените типове родители.
- Други типове родители.

С приключване анализа на взаимодействието на възрастните родители с родителите се преминава към разглеждане на взаимодействието на последните с тяхното внуче.

3. „Баба и ...“ внучето / със специални образователни потребности

Баба и внуче. Умилителна картинка. Гледка стара, колкото света. Връзка, която е увековечавана. Многократно. Разноаспектно. Връзка естествена, логична и константна. Връзка, която е и муза за произведенията на творци от различни сфери на изкуството в миналото и в настоящето. Такава, каквато се регистрира и на физиологично ниво, при наличие на естествени зачатия при всяко от поколенията, а именно: баба, майка и внуче споделят обща биологична среда – факт, известен вече повече от век (Saeva 2020, стр. 382, фиг.1; Wallin 2021, стр. 35-36).

След като в предходния параграф се предложи типология на моделите на поведение на съвременните родители, които са преживели лични предизвикателства в собственото си детство, спрямо техните деца, следва да се включи такава и за възрастните родители.

На база анализирани литературни източници, както и на осъществени лични наблюдения, може да се обобщи, че в повечето случаи моделите при родителите кореспондират с моделите на поведение при възрастните родители. Също както при младите родители е налична динамика относно принадлежността към един или повече модели за даден период от време, така и при възрастните родители, в различните периоди от тяхното взаимодействие с внучето им, те могат да се причислят към един или към друг модел на поведение или към комбинации от такива.

Някои от факторите, оказващи пряко влияние при осъществяването на взаимодействие между възрастните родители и тяхното внуче, могат да се обобщят по следния начин:



- Влияние върху формирането на уникалните личностови характеристики на детето оказва съвкупността от личностните качества на хората в неговото най-близко обкръжение – в случая тези на възрастните му родители.
- Вниманието е най-рядката и най-чистата форма на щедрост, според философката Симон Вейл. Приложени към анализираниите понастоящем ситуации следва да се разбира вниманието, което се отделя на потребностите и развитието на детската личност.
- Нивото на съпричастност и съпреживяване на събитията в живота на внучето.
- Възможност, честота и продължителност на прекарване на качествено време с детето/децата в семейството от нуклеарен и от разширен вид.
- В това отношение влияние оказва и броят на децата в семейството – вж. авторският модел “Opus magnum” за диагностика и оптимизиране на качествено прекараното време между членовете на едно семейство (Saeva 2021, стр. 258-261).

Относно оптималния брой деца в семейството в България, въпреки че хората декларират двудетния модел в семейство като свой репродуктивен идеал: при 61.5% от анкетираните (Belcheva 2001), то реалната ситуация в българските семейства сочи, че през последното десетилетие превес вече има раждането само на едно дете в семейство (NSI 2010-2020). Този факт има пряко отношение върху разглежданото тук взаимодействие между възрастните родители и внучето, част от което може да бъде открито в т. нар. „Синдром на малкия император“. Последният термин произхожда от Китай, където дълги години съществуваше законова забрана за раждането на повече от едно дете в семейство с цел намаляване на прираста на населението в държавата. Понастоящем това ограничение не е в сила. Раждането и отглеждането на само едно дете в семейството се отразява в редица психологически особености както при родителите и възрастните родители на детето, така и на самото него, превръщайки го в „малък император“, който владее не само сърцата, но и дирижира поведението на възрастните около себе си: предимно на родителите си и на възрастните си родители.

Повечето възрастни родители мечтаят за внуче, чрез което „рода да бъде продължен“. Дядото и бабата, също както и родителите, имат свои мечти и очаквания, свързани с тяхното внуче. Взаимоотношенията в триадата търпи своята динамика, когато внучето се окаже със специални образователни потребности (различни възможности).

Известни са различни реакции на /възрастните/ родители при научаването на факта, че наследникът им е със специални образователни потребности, сред които: шок, отричане, паника, скръб, свръхпротекция спрямо детето, отхвърляне на детето, хронична тъга, изолация, гняв, приспособяване, ориентация, приемане.



Взаимодействието между възрастните хора и децата, независимо дали са свързани от роднинска връзка или не, има своето благотворно влияние върху двете страни. Едни от примерите в това отношение са отличните резултати за двете страни при събирането на едно място на лица, живеещи в домове за възрастни хора и малки деца от детски градини (Hammer 2011), терапия на възрастни хора с деменция и Алцхаймер с кукла-бебе (Mitchell & O'Donnell 2013).

В следващите пет структурни елемента се представят някои от важните ядра, около които гравитира ролята на възрастните родители в процесите на отглеждане и възпитание на съвременното дете. Те се маркират в настоящата статия, а тяхното детайлно структуриране предстои в последващи разработки.

В наименованието на всеки един от елементите, изброени по-долу, се използва съществително собствено име, чиято символика е красноречива: Шаро (3.1.) се свързва с игрите, дядо Коледа (3.2.) се асоциира с идеализиран, недействителен образ, Патиланчо (3.3.) – с шуротии и пакости, Торбалан (3.4.) – със заплахи, а името на възпитателя, педагога и писателя Антон Макаренко (3.5.) бива свързвано с наказанията, които прилага спрямо провиненията на учениците, с които работи.

3.1. „Баба и ...“ Шаро

Тази област е посветена на играта и на нейната основополагаща роля в развитието на съвременното дете. Една от най-честите дейности, които възрастните родители извършват със своите внучета, е именно играта в нейните многообразни форми.

3.2. „Баба и ...“ дядо Коледа

В тази сфера се разглежда влиянието, което широко разпространени, известни образи на недействителни, често идеализирани лица, каквито са героите и супергероите, оказват върху формирането на перцепцията за света на съвременното дете, както и изграждането на неговата собствена за себе си. Възрастните родители често се позовават именно на такива измислени образи с възпитателна цел спрямо внуците им. Ефективността на тази практика е дискуссионна.

3.3. „Баба и ...“ Патиланчо

Тук се отдава дължимото на извършваните от всяко съвременно дете пакости. Дискутират се областите, в които съвременното дете извършва „противообществени“ прояви и „несоциалноприемливи“ действия, които, обикновено, имат за резултат явленията, описани в последващите две точки – 3.4. и 3.5., а именно: заплахи и наказания. Възрастните родители



понякога са потърпевши лица от дейностите на своите внуци. Тази щекотлива тема е център на предвиденият в този параграф анализ.

3.4. „Баба и ...“ Торбалан

„Заспивай, че ще те вземе Торбалан!“ са смразяващите всяко малко дете думи. В сърцето и ума му се върти въпроса, а понякога и устата му го артикулира: „Защо мама и тате, респ. баба и дядо, искат да ме харижат някому, толкова страшен и неприятен, който прибира деца в голямата си торба и ги отнася нанякъде, незнайно накъде, откъдето няма връщане назад, у дома? Нима не ме обичат?“ Заплахите са прилаган подход при отглеждането и възпитанието на съвременните деца. Особено често се практикува от възрастните, които ги отглеждат, при малките деца, при които думите хващат и по-голям дикиш.

3.5. „Баба и ...“ Макаренко

Ако заплахите не сработят, на дневен ред идват наказанията. Често бабите са изобразявани в художествени произведения и като такива, които налагат словесни и физически наказания – например баба Цоцолана от наименованието на литературната творба, чийто герой е включен в т. 3.3. по-горе. Извън литературната фикция, в реалността, наказанията не са изключение в процеса на взаимодействие между възрастните родители и тяхното внуче. Дискусионен е ефекта им върху съвременното дете.

В обобщение на настоящата, трета част на статията (3.3.), условно могат да се определят няколко типа възрастни родители. Систематизирането на типологията пряко и косвено кореспондира с историята на взаимоотношенията и с динамиката в поведението, която те самите имат със своите собствени деца, заложили още преди внуците им да са били родени. Посочената типология, също както представената по-горе типология на родителите, е изградена от автора на база показателя „Желание за включване на възрастните родители в процесите на отглеждане и възпитание на тяхното внуче“.

Типове възрастни родители:

- Възрастни родители, които не желаят да бъдат ангажирани с отглеждането и възпитанието на внуците си.
- Възрастни родители, които категорично отказват да участват в отглеждането и възпитанието им.
- Възрастни родители, които копнеят да бъдат активни фигури в отглеждането и във възпитанието на своите внуци.
- Възрастни родители, които предприемат конкретни действия, за да завоюват своето, полагащо им се, място в живота на внуците си.



- Възрастни родители, които се включват в отглеждането и възпитанието на внуците си само при крайна необходимост.
- Комбинации от изброените типове възрастни родители.
- Други типове възрастни родители.

Заклучение: „Много баби, хилаво внуче“

При активното включване на други лица в процесите на отглеждане и възпитание на съвременното дете, моралната, социалната и юридическата отговорност се развива между тях и родителите. Включването на възрастните родители в отглеждането и възпитанието на детето се отразява както положително, така и отрицателно върху посочените процеси. Не са рядкост случаите, в които възпитателните подходи при едните и при другите се разминават осезателно и в резултат на това към детето се изпращат противоречиви рамки за съдържанието на понятия като: „добро“ и „лошо“, „позволено“ и „непозволено“, „правилно“ и „грешно“. Възрастните и младите родители следва да установят балансиран подход във взаимоотношенията си, който от една страна да прилагат помежду си, а от друга страна – по време на взаимодействията си с детето.

Целта на разработката е постигната: осъществени са успешно анализирани на взаимодействията между участниците в процесите на отглеждане и възпитание на съвременното дете, които са представители на три поколения: възрастните родители, родителите и самото дете, като акцент се постави върху проблематиката, свързана с взаимодействие между съвременното дете и възрастните му родители.

В резултат на осъществения анализ се установиха и следните балансиранни отговори на поставените четири изследователски въпроси, както следва:

- Възрастните родители имат своите място и роля при отглеждането и възпитанието на внучето им. Тяхното участие следва да бъде балансирано и в съответствие с установените с родителите уговорки.

- Взаимовръзките „възрастен родител ↔ внуче“, „възрастен родител ↔ родител“ и „родител ↔ дете“ оказват съществено влияние върху живота на съвременното дете. На тяхна база то изгражда и регулира собствените си представи за същността на семейството както от нуклеарен, така и от разширен вид.

- Темата за отговорността, по отношение на детето, често е в позицията на „ябълката на раздора“ във взаимоотношенията между родителите и техните, възрастните родители. Следва лицето, на което е доверено детето към момента, да носи отговорност за неговото физическо, психическо и емоционално здраве.



- Относно оптималното съотношение на грижи към детето, в количествено и в качествено отношение, поделено между неговите родители и възрастните му родители, следва да се регистрира факта, че на колкото по-малка календарна възраст е детето, толкова повече време следва да прекарва със своите родители.

Успешното отглеждане и възпитание на внучето е една от най-важните теми за бабите и дядовците. Речено е: „Ако искаш да възпитаеш едно дете, започни от баба му.“ В същото време, обаче, родителите на детето са първите източници на любов, грижа, възпитание и са модели на подражание за своите деца.

„В началото най-важно е майчиното възпитание, защото нравствеността трябва да се насади у детето като чувство.“ твърди Георг Хегел, а Менандър допълва, че: „Баща е този, който възпитава, а не този, който създава.“ Едно от най-обективните становища, относно предизвикателствата при възпитанието на дете, споделя Джон Уилмонт: „До женитбата имах шест теории за възпитанието на децата. Сега имам шест деца и нито една теория.“

Отглеждането на децата, тяхното възпитание и споделеното качествено време между родителите и техните деца, е въпрос на информиран избор от страна на родителите и на съзнателно взети от тях решения. Както Larry Winget (2010) споделя: „Проследи времето. Разбери каква част от него прекарваш с тях (децата си – бел. авт.). Ако не прекарваш много време с тях, съжалявам, значи не са голям приоритет за теб. Заболя те, нали? Е, и? Това е самата истина. Ако децата ти са важни за теб, ще намериш време да общуваш с тях. Точка.“ (Winget 2010, стр. 69; Saeva 2021).

С приключването на настоящата статия, авторът затваря първия цикъл от пет статии, написан за период от десет години (2014 г. – 2024 г.), който представлява половината от авторската поредица „Съвременното дете – opus magnum“. С настоящата разработка се поставя финал в поредицата на обсъждането на влиянието на хората от най-близкото обкръжение на съвременното дете в лицето на неговите родители и възрастните му родители, и се преминава към тематиката на следващите пет статии, където се акцентира върху влиянието на социума върху формирането на детето, което, освен всичко друго, вече е и пораснало.

Също както необичайното поведение на главната героиня от руската анимационна поредица „Маша и мечока“ в еп. 52 „До новых встреч!“ – тя получава, за странното си и необичайно за нея поведение, диагнозата: „Расте и съзрява“ от вълците-лекари, така и нашето съвременно дете пораста и започва да взаимодейства с все по-широкия свят наоколо си. В посочения епизод всички животни в гората са натъжени от промяната, настъпила у Маша. Мечокът дори връща стрелките на часовника назад в отчаян опит да върне времето и пред него да застане „старата“ Маша, добре позната с характерното си поведение, докато накрая той приема реалността: Маша е пораснала.



Така и ние приемаме реалността, че съзряващото съвременно дете вече има други потребности, интереси и взаимодействия с все по-широк спектър от явления и хора. Пет от тези области са обект на анализ в следващия цикъл статии от поредицата.

Авторът ползва случая, за да насочи вниманието на читателя към навършването на 140 години от рождението на детския поет Васил Иванов Стоянов, автор и на стихотворението „Баба и внуче“. Също така и към стогодишнината от рождението и 40 години от кончината на детския писател Цветан Ангелов, автор и на стихотворението „Шаро и първият сняг“. В почит на навършването на сто години от рождението на Минка Тодорова Паскалева – еталон за морал и почтеност. Образец на педагог. Пазителка на родовата памет и българщината. Баба.

Поклон вам!

Използвана литература:

45 Single Parent Statistics You Can't Ignore: 2024 Gender, Race & Challenges.

(2024). Източник: <https://financesonline.com/single-parent-statistics/> [06.10.2024]

Hammer, K. (2011). Kindergarten in a retirement home proves a hit with young and

old. Източник: <https://www.theglobeandmail.com/news/national/kindergarten-in-a-retirement-home-proves-a-hit-with-young-and-old/article4103165/> [02.01.2017]

Leave no single mother behind: solutions from across the world. (2023). Източник:

<https://makemothersmatter.org/leave-no-single-mother-behind-solutions-from-across-the-world/#:~:text=Globally%20nearly%208%25%20of%20all,and%20these%20numbers%20are%20rising> [06.10.2024]

Mitchell, Gary & O'Donnell, Hugh. 2013. The Therapeutic Use of Doll Therapy in

Dementia. British Journal of Nursing, 2013, Vol 22, No 6., pp 329 – 334

Белчева, М. 2001. Изучаване на раждаемостта по програмата на преброяването

през 2001 година. Източник: <https://www.nsi.bg/Census/Razd2001.htm> [11.07.2019]

НСИ – Национален статистически институт на Република България. Тотален

коэффициент на плодовитост по статистически райони, области и местоживееене (2010-2020 г.) PDF файл в сайта на НСИ (www.nsi.bg).

Сьева, Св. 2020. „Железният сбудилик“ – гласовете ви чувам, деца.

Педагогика, 3, 374-387.

Сьева, Св. 2021. „Хората сигурно са полудели“ – за липсата на качествено

време, прекарано между съвременните родители и техните деца. Професионално образование, 3, 254-265.



Уингет, Л. 2010. Детето ти е страхотно! Те не ставаш! ИК „Кръгзор“,

София

Уолин, М. 2021. Не всичко започва от теб. Издателство „Изток-Запад“,

София



**РОЛЯТА НА НАЦИОНАЛНАТА НЕЗАВИСИМА ПРАВОЗАЩИТНА
ИНСТИТУЦИЯ В ПРОЦЕСА НА ПРИОБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ (С ФОКУС
ВЪРХУ ПРАВАТА НА ДЕЦАТА СЪС СОП)**

Ева Жечева

директор на Дирекция „Права на детето“ към националния омбудсман

РЕЗЮМЕ

В статията се акцентира върху ролята на националната институция на омбудсмана в процеса на приобщаващото образование, с фокус върху правата на децата със специални образователни потребности. Целта на научното съобщение е да бъде обобщен опита на институцията през последните почти десет години от приемането на специалното законодателство в областта на предучилищното и училищното образование, с което се въведе и приобщаващото образование. В изследването се правят изводи и препоръки, основани на жалбите и сигналите, които постъпват в Дирекция „Права на детето“, както и се разглеждат действията и инициативите, които сме предприели в тази посока.

КЛЮЧОВИ ДУМИ: омбудсман, приобщаващо образование, деца със специални образователни потребности, препоръки и инициативи в подкрепа на правата на децата.

ABSTRACT

The article emphasizes on the role of the national Ombudsman institution in the process of inclusive education, with a focus on the rights of children with special educational needs. The purpose of the scientific announcement is to summarize the experience of the institution in the last almost ten years since the adoption of the special legislation in the field of preschool and school education, which also introduced the inclusive education. The research draws conclusions and recommendations based on the complaints and the signals received by the Children's Rights Directorate, as well as examines the actions and initiatives we have taken in this direction.

KEYWORDS: ombudsman, inclusive education, children with special educational needs, recommendations and initiatives in support of children's rights.

Научният ми и изследователски интерес е провокиран от ролята, която има Националната независима правозащитна организация на България в процеса на развитието на приобщаващото



образование, като поставям фокус върху правата на децата със специални образователни потребности.

Работя в институцията на омбудсмана от 2006 г. с малки прекъсвания, за да оглавя Държавната агенция за закрила на детето и бих искала да изложа своите изследвания, основани на опита ми като експерт и по-конкретно от областта на приобщаващото образование за децата със специални образователни потребности. Като директор на Дирекция „Права на детето“ за мен е важно да намирам смисъла на това как законодателството в тази сфера и социално-педагогическата среда отговарят на потребностите на децата, като жалбите, които получаваме са най-ясния знак за проблемите. Работата ми по конкретни случаи ми дава ориентир за десетките препоръки, които отправяме в търсене на отговори на многобройните въпроси, които има пред приобщаващото образование на децата и учениците със СОП, както и пред техните родители. Това е и целта на различните инициативи, както и срещите и дискусиите, които организираме. Нашата мисия е да привлечем вниманието на българските институции върху правото на развитие на всяко дете и затова следим дали действията са предприети при зачитане на правата и законните му интереси, които държавата има задължението да охранява.

Целта на това научно съобщение е да обобща опита ми през последните почти десет години работа от приемането на специалното законодателство за децата и учениците, които имат трудности в ученето и за които се оказва, че училището е недружелюбно място за тях.

Съвсем накратко ще се спра върху основните функции на институцията в областта на правата на децата, за да може да изградя хипотезата си относно ролята на омбудсмана в тази сфера. От 2012 г. след законодателна промяна, на институцията на омбудсмана е възложено да защитава правата на децата с предвидените в средства, а именно: Да се застъпва с предвидените в закона средства, когато с действие или бездействие се засягат или нарушават правата и свободите на децата от държавните и общинските органи и техните администрации, от лицата, на които е възложено да предоставят обществени услуги, както и от частноправни субекти. При сезиране или самосезиране, се проверява дали органите са спазили нормативните изисквания и стандарти, и дали са предприели съответните действия за защита на правата на децата. Законът дава правомощия на институцията на омбудсмана да отправя препоръки, предложения или да осъществява посредничество с оглед отстраняване на нарушенията. Препоръките на омбудсмана нямат обвързваща сила за съответния административния орган, но те са път за подобряване на работата на администрациите и за възстановяване на нарушените права на гражданите и децата.

Като независим мониторингов орган, омбудсманът следи и подкрепя развитието на системите, имащи отговорност към децата, очертава бариерите и мерките за тяхното



преодоляване. С тази цел предприема самостоятелни действия за подобряване на обществената среда, в която детето расте, учи и се развива, но без да навлиза в правомощията на държавните и общинските органи и/или да замества техните решения. „Стреми се да изгражда мостове между децата, родителите и тези, които вземат решения и правят политики.“ (*Годишни доклади на омбудсмана*)

Своята работа и позиции основава, както на проверките по конкретните жалби и сигнали, така и на системното наблюдение на обществените области и сектори, в които се развиват правата на детето, както и на състоянието на самите деца. Този подход определя и приоритетите, които извежда в сферата на правата на децата. В своите проверки изследва основните причини, поради които се е стигнало до определено положение на нарушаване на правата на децата и дали този проблем засяга и други деца, за да мога правилно да се формират и насочат препоръките.

Със тревога отбелязвам, че през последните години се установи трайна тенденция за увеличение на жалбите и сигналите, свързани с интеграцията на децата със специални образователни потребности и достъпа им до качествено образование. Още в началото ще се опра на два от основните изводи, направени през годините: първо: че родителите на деца с увреждания и на деца със СОП държат изключително много на приобщаването на децата в образователната система, както и на достъп до качествено образование за техните деца. второ, че приобщаващото образование има ключово значение за много общности, то е инструмент срещу дискриминацията, обществените стереотипи и стигмата, насърчава участието и преодолява бариери пред обучението на всички деца и затова в него трябва да се инвестират много обществени ресурси, подкрепа и внимание. Родителите споделят, че образованието на децата им и достъпа до предучилищните групи е всекидневна битка, която те водят в името на своите деца, те се сблъскват със стена от системни проблеми, отхвърляне, формалност, липса на ориентация на учителите за работа с тези деца, неразбиране на увреждането, което води до напрежение между родители и системата на образование, което понякога остава само на документи. Защото на особеностите на децата с увреждания и със СОП се гледа като на дефицит, а не като ресурс, върху който трябва да се изградят стратегии и подходи. Постъпват обаче и жалби от директори или от учители, които се оплакват, че към училището или към класа им са насочени повече деца със СОП, което на практика показва, в колко трудна обществена среда се развива приобщаващото образование. Имаше и призови децата със СОП и с увреждания да се отделят в специални класове и училища, за да не пречат на развитието на другите деца

Какви са общите констатации, които в институцията на омбудсмана, изведохме:

- деца и млади хора с увреждания и със СОП са непропорционално отлъчени от образователната система, на предучилищно и училищно образование.;



- поне една трета от децата с увреждания са извън образователната система По данни на УНИЦЕФ близо 10 000 деца с увреждания са извън образователната система;
- качеството на образованието не е добро и продължава по-малко години, отколкото на техните връстници;
- лошо адаптирани учебни програми и учебни помагала, като отбелязваме, че именно те осмислят престоя на ученика в класната стая, защото му позволяват да участва в часа, като работи по темата на урока чрез адаптирани за неговите възможности дейности и задачи; липса на достъпна и приобщаваща среда;
- неподготвени учители за работа с деца със СОП в общата класна стая;
- кризата в образованието след пандемията засегна най-много уязвимите деца:
- децата с увреждания, децата със СОП, децата в бедност и от маргинализирани общности;
- ниски нива на придобити умения за децата със СОП в образователната система, което повдига въпроса: Как училището се организира за преодоляване на пропуските и как се измерват те?;
- проблеми при установяването на децата със СОП и работа с родителите, като налице е понякога формален подход при оценяване на учениците, както и при разработването на планове за подкрепа;
- неефективна координация със структурите на Министерството на труда и социалната политика и с Министерството на образованието, което води до късно диагностициране на децата;
- недостатъчен брой специалисти – ресурсни учители, психолози и логопеди; препълнени с деца специални групи в детските градини;
- обичайна практика е да се оказва натиск върху детето с увреждане или със СОП, за да защити то своето място в общата образователна система и пред другите родители на децата от класа, за да се докаже, че мястото му е там, а не в къщи;
- децата в училище не се възпитават и обучават в духа на солидарността, а в духа на конкуренцията. Това води до много намалени часове за много деца със СОП.

Като един от основните проблеми се извежда липсата на достатъчно подготвени кадри – логопеди, психолози, ресурсни учители, помощник-учители. Приобщаващото образование обаче страда и от недостатъчното финансиране и предразсъдъци от страна на част от родителите и учителите. Детските градини и училищата са длъжни да приемат деца и ученици със специални образователни потребности, но родители и неправителствени организации постоянно алармират за случаи, в които децата са били отхвърлени или семействата им са били убеждавани да се обучават в индивидуална форма вместо заедно с другите деца. Причините най-често са липса на



капацитет на педагозите да се справят с конкретни деца и липса на подкрепа от страна на държавата и местните власти към самите училища. „Родители на деца със специални потребности споделят, че се сблъскват с грубо отношение от страна на педагози към тях и техните деца, и липсата на достатъчно подкрепа в учебния процес. За да могат да учат с децата си, някои родители са принудени да напуснат работа, тъй като виждат, че образователната система не се справя“. (медия Медианул, Една класна стая за всички. Европа остава длъжник на децата със специални потребности)

Ето и част от жалбите до омбудсмана:

„Детето ми е 100% инвалид и тъй като е умствено съхранено, учи в училището си в чудесен синхрон с останалите съученици. Нуждаем се спешно от подвижна платформа, тъй като досега го носех на ръце между етажите, но вече не мога..“

„Детето ми е с аутизъм, 75% ТЕЛК и още при влизането му в училище започнаха да ме убеждават да не го записвам. Предложиха ми редовна форма, но аз трябва през цялото време да го придружавам, или индивидуално обучение – за един час на ден, по различно време, когато на тях им е удобно, но аз работя.“

Дъщеря ми е аутист, но е напълно функционална и без отклонения в поведението с положителни оценки в първи клас. Принуждават ме да подпиша декларация, в която да се откажем от количествените оценки на детето и то да mine на индивидуална форма на обучение..“

Майка съм на дете с Даун, което беше отложено за първи клас и беше 2 г. в подготвителна група в детската градина. Сега е първи клас. Подадох документи в близкото училище, като посочих редовна форма. След няколко дни ми се обади директорката и ми каза, че детето не може да бъде в редовна форма, защото ще пречи на другите деца..“

„Синът ми е в 7 клас и е със СОП, но има талант за рисуване. Единствено в рисуването и приложните изкуства се чувства приобщен. От училището, към което се обърнах ми казаха, че в паралелката по рисуване няма определени бройки за деца със СОП. Той се чувства така, сякаш целият свят му казва, „Ти, не ставаши, ти си различен, не отговаряши на изискванията, не те бива за нищо...“?

„Има още много истории, за учители, които твърдят, че не им влиза в работата да се занимават с деца с дислексия, на директори, които невъзмутимо вдигат рамене и казват, че те ръководят елитни училища и няма място за такива ученици.(вестник Сега „Това е елитно училище и не може да има слаби ученици“ в-к Сега 1.01.2024 г.)

Училищен психолог отбелязва, че „образователната среда разпознава потребностите на децата, но ги третира като изключения и не е достатъчно гъвкава, за да достави онова, от което всяко дете има нужда. Образование за всички означава за всички деца, но не дете по дете,



системата да ги включва като изключения от останалите. Приобщаващото образование трябва да дава възможност на всяко едно дете, което в даден момент от живота си може да има нужда от допълнителна подкрепа - то да я получи. Тогава изключенията стават много и би следвало да не са изключения, а да са правило в една гъвкава система. И тук идва ред за трансформацията на системата - от ригидна, която се стреми към стандартизация и унифициране, към гъвкава, която разпознава нуждите и силните страни на детето, за да ги насърчава и развива“ (*Булевард България* „Проблемите и възможностите, които класациите на елитните гимназии скриват“)

Нека да не забравяме, че интеграцията не е просто механично поставяне на едно дете със СОП в класната стая, или в индивидуална и комбинирана форма, а е цялостен процес на включване и приобщаване. Именно включването на децата позволява промяна на начина на учене, разбиране, начина им на развитие, на възприемане и приятелства. Включването позволява преобръщане на нашите навици и предразсъдъци.

Приобщаващото образование в България беше въведено с реформа в предучилищното и училищното образование от 2015 г. Все още обаче системата е изправена пред много предизвикателства и тежестта за интегрирането на деца в образователната система пада основно върху семействата вместо върху образователните институции. Въпреки, че образованието е задължение, конституционно право, а не стремеж или ангажимент. Затова не можем да пренебрегнем броя на т. наречени деца, „оставени край пътя“. Приемането им в адаптирани училища трябва да се планира в рамките на политиката за деца с увреждания и в контекста на техните права. Приобщаващото образование е част от правото на образование, както го определя Законът за предучилищното и училищното образование (ЗПУО), като такова то трябва да бъде гарантирано за всяко дете, ученик, млад човек, да бъде ефективно, качествено, осигуряващо обща и допълнителна подкрепа във всичките ѝ форми.

В Конвенцията на ООН за правата на детето се подчертава, „че приобщаващото образование би следвало да не се фокусира само върху съдържанието на учебната програма, напр. смятане или четене, а да бъде холистично и да насърчава най-пълното развитие на учениците с увреждания и със специални образователни потребности. Училищата трябва да се съобразят с децата със специални образователни потребности посредством ориентирана към децата педагогика, способна да посрещне тази нужди“. (*Ръководство за прилагане на Конвенция на ООН за правата на детето, УНИЦЕФ, 2002 г.*)

Според Европейската агенция за специални образователни потребности и приобщаващо образование трябва да се гарантира ефективното приобщаване на децата и учениците чрез подходящи образователни възможности, като се предотврати прилагането на стратегии, които водят до изключване и лишават учащите от правото им на образование и на приобщаващо образование и/или ненужно ги стигматизират като лица, за чиито специални образователни



потребности е необходимо официално решение. „Най-важното в основата на този проблем е нуждата от стратегии за финансиране, които водят до образователно приобщаване, а не до изключване. (Политика за финансиране на приобщаващи образователни системи“ *Заключителен обобщен доклад на ЕАСОП, 2022 г.*)

„Неефективните механизми за финансиране действат като катализатори на сегрегацията и изключването, когато е налице усещане, че преподаването и подкрепата в условията на общата образователна система не отговарят адекватно на нуждите на учащите. Така заинтересованите страни могат да останат с впечатлението, че специалните условия (напр. отделните училища и часове) осигуряват по-добра образователна подкрепа на някои учащи“ . (Пак там)

Трябва да се избягват механизми за финансиране, които действат като възпиращ фактор за приобщаващото образование. С помощта на гъвкави системи за финансиране трябва да се осигури подход за развитие на училищата, водещ до изграждане на общности за учене чрез разработване на модерни и адаптивни форми на преподаване, които целят както ефективност, така и равнопоставеност. Най-важното в основата на този въпрос е екипите на училищата да получават подкрепа, за да поемат отговорност за удовлетворяването на потребностите на всички учащи.

В институцията изследвахме и практиката на Съда по правата на човека, който устойчиво поддържа позиция, че „образованието на децата е целият процес, чрез който във всяко общество възрастните се опитват да предадат на децата и младите хора своите убеждения, култура и други ценности, докато преподаването или обучението се отнася по-специално за предаване на знания и за интелектуално развитие“ . (,Европейска конвенция за правата на човека Принципи и право“, изд. на Съвета на Европа). Съдът отбелязва, че дискриминация, основана на увреждане, обхваща и отказът на държавата да осигури разумно приспособление за улесняване на достъпа на децата с увреждания и със СОП до образование, напр. адаптиране на методите на преподаване, за да станат достъпни за тях. Редица дела касаят разногласия между училищни власти и родители относно разпределението на деца със СОП в общи училища или в специализирани. Съдът отбелязва, че за да се подобри достъпа до образование на деца със СОП държавата трябва да предприеме позитивни мерки, за да се подобри положението, най-вече чрез активно и структурирано участие на съответните социални и здравни служби. Освен това Европейският съд подчертава, че дискриминация в основната степен срещу дете е още по-сериозна, защото тогава се формира основата на детското образование и социална интеграция, предоставяйки на детето първоначален опит за съвместно живеене. Затова и специализираните училища трябва да бъдат изключение.

Конкретни препоръки към България направи и Комитетът по правата на детето към ООН, като отбелязва, „че държавата трябва да гарантира на всички деца с увреждания и деца със СОП



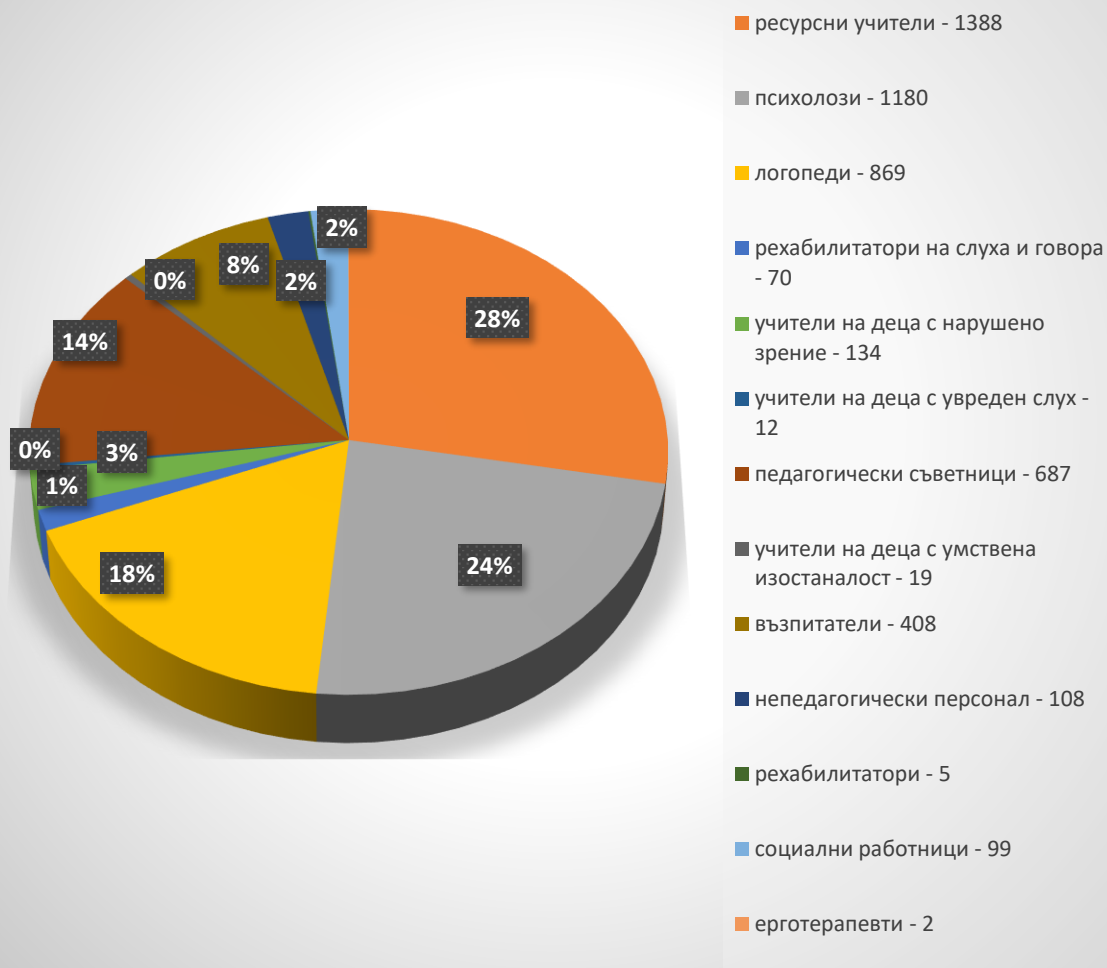
правото на приобщаващо образование в общообразователните училища, независимо от това дали е получено родителското съгласие. (*Препоръки към България от Комитета по правата на детето на ООН, 2022 г*) Комитетът подчертава, че държавата следва да развива гаранции за осъществяване на правото на деца с увреждания и със СОП в масовите училища, но констатира, че включването на деца с интелектуални и психо-социални увреждания остава незадоволително, поради липсата на обучени специалисти, включително логопеди, професионалисти в областта на умственото здраве и психолози. Препоръките на Комитета са отправна точка за институцията на омбудсмана за извършване на годишен мониторинг за изпълнението им.

В контекста на международните стандарти, от институцията на омбудсмана отбелязваме, че българското правителство и отговорните институции трябва да реформират образователната система по начин, който да гарантира, че децата с увреждания и децата със СОП имат достъп до всяко ниво на образование при равни условия с останалите деца и ученици. Трябва да се приемат и прилагат стратегии за приобщаващо образование, да се предфинират бюджетни средства, включително конкретни бюджети за инструменти и органи за развитие на приобщаващото образование. Те трябва да наблюдават приобщаващото образование, редовно да събират данни, по възможност по видове увреждания. За да може да изпълни своите задачи, приобщаващото образование изисква политическа, образователна и практическа трансформация, за да се постигне пълно и ефективно участие, достъпност и постижения за децата, най-вече за децата със СОП, децата с увреждания и в риск от маргинализация. Споделяме принципа, че само при система, която е съобразена с различните изисквания и потребности на децата, при система, която е достъпна и подкрепя всяко дете, могат да се постигнат качествени резултати.

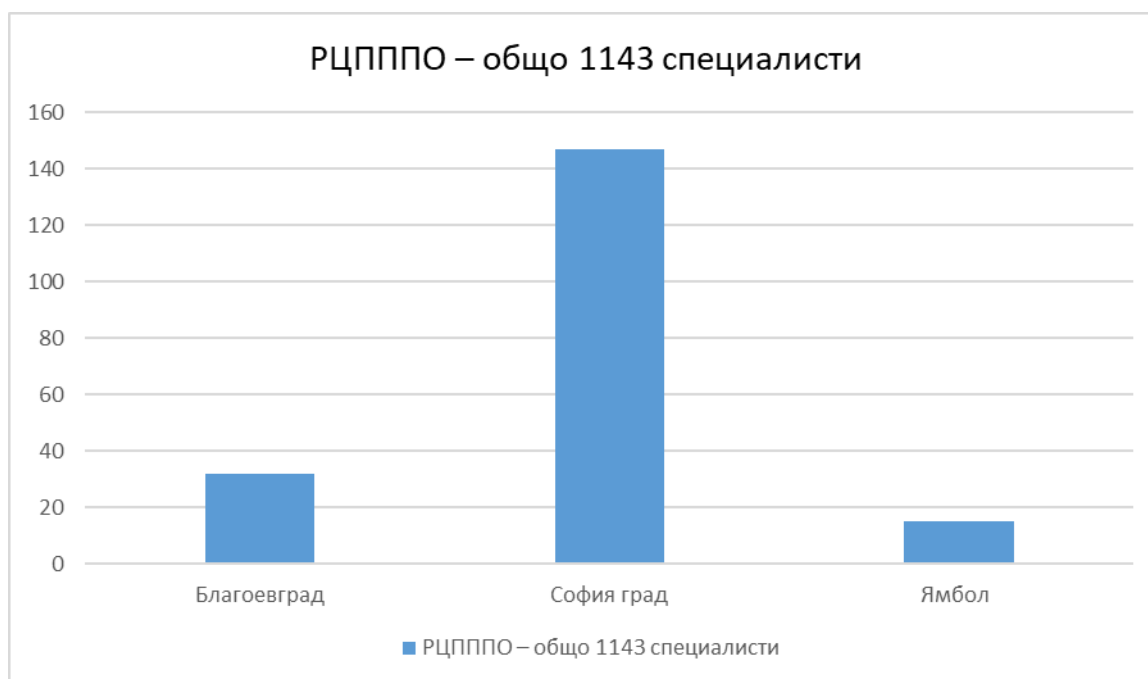
В тази връзка събираме всяка година количествени данни за децата със СОП по ключови показатели, съобразени с изискванията на Конвенцията за правата на детето на ООН, като извършваме и мониторинг на прилагането ѝ по видове права, които ще помогнат за извършване на анализ на предизвикателствата пред приобщаващото образование, както и за планиране на адекватни препоръки за подобряване на ситуацията. Тези данни ни дадоха основание и за организираната в края на 2023 г. обществена дискусия за децата и учениците със СОП. (*Източник МОН, в писмо до омбудсмана*)



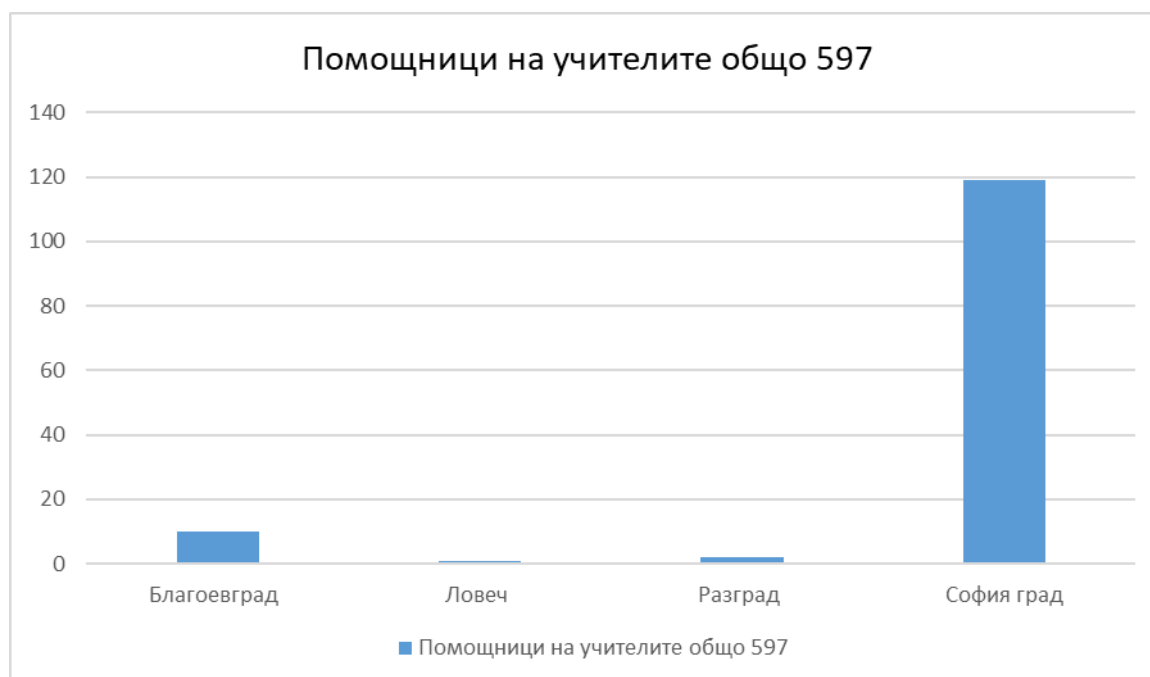
Данни за педагогически специалисти в приобщаващото образование - общо 4 846



Източник: МОН

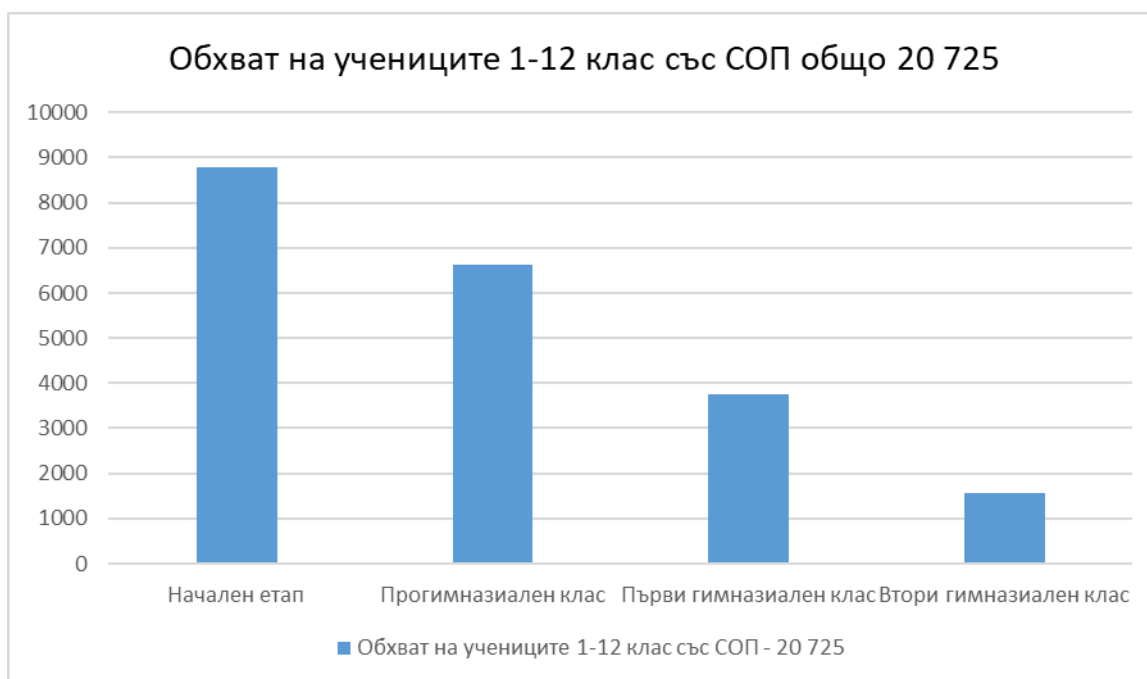


Източник: МОН

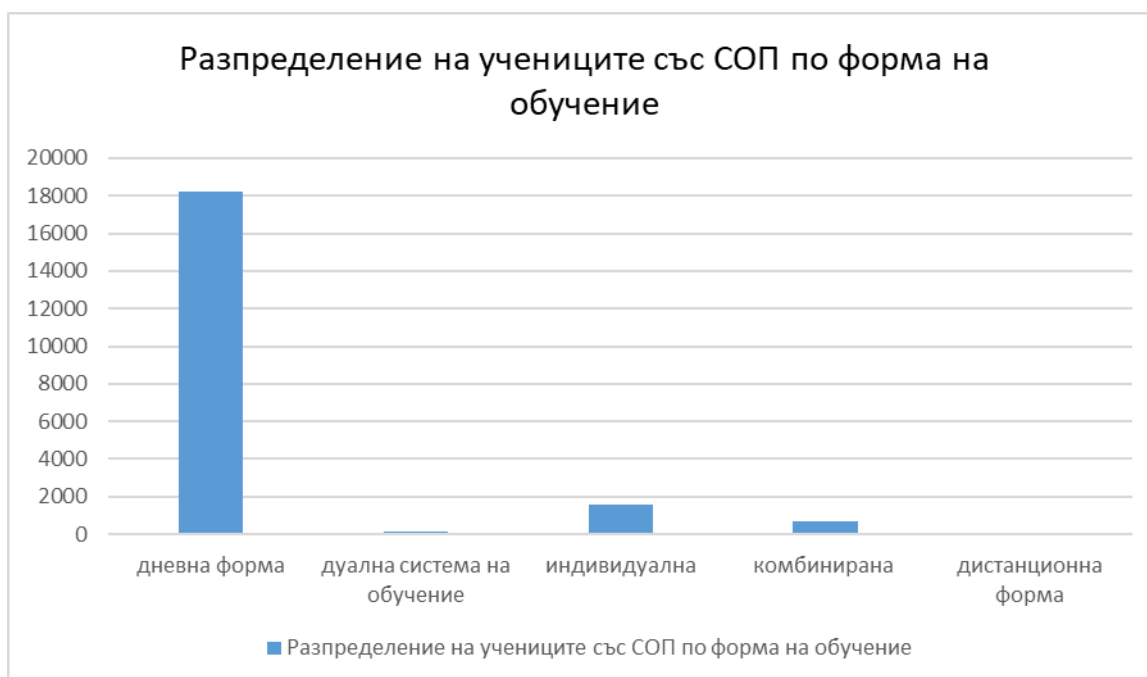


Източник: МОН

В детските градини и училища са назначени общо 3 461 специалисти – ресурсни учители, психолози, логопеди, като средната осигуреност на децата със специалисти е 70%, най-ниската е в Хасково – 56.6%, най-високата в София – 86, 5.



Източник: МОН



Източник: МОН

В Центровете за специална образователна подкрепа (ЦСОП) се обучават 2 837 деца и ученици, от които 242 деца в подготвителна група. Общо 3 902 ученици със СОП се обучават в професионални паралелки, като част от тях са в изнесени паралелки в ЦСОП, като са разработени



специални програми за обучение. По натурални показатели на Министерството на финансите децата и учениците със СОП са 25 137.

Тези данни ясно показват негативната тенденция колко много ученици със СОП отпадат от образователната система в гимназиалната форма и излизат от нея без дори някакви социални умения или професия. Марзена Махалек - държавен секретар в Министерството на образованието и науката на Полша, казва, „че подкрепата за детето трябва да бъде предоставена най-рано след като се установи необходимостта. Защото като промените началото на историята, можете да промените цялата история, За да бъдат посрещнати тези потребности, около 16 000 преподаватели се обучават как да подкрепят достъпно и приобщаващо образование за всички деца в предучилищни заведения и училища в Полша. *(Една класна стая за всички. Европа остава длъжник на децата със специални потребности“ 14 август 2024 г.)*

По предложение на институцията беше увеличен бюджета на МОН през 2023 г. с 8 милиона лева за децата със СОП в детските заведения и училища, което приемаме като важен знак от страна на политиците, че гледат отговорно към една промяна, която има ключово значение за децата с увреждания и децата със СОП в образователната система, както и за тяхната социализация и интеграция.

С решение на Министерски съвет нормативът за дете/ученик на ресурсно подпомагане е увеличен на 6 000 лв., а нормативът за създаване на условия за приобщаващо образование на дете/ученик на ресурсно подпомагане е 808 лв. „Съобразно броят на децата и учениците със СОП и вида специалисти, които предоставят допълнителна подкрепа, директорът на образователната институция следва да оборудва и да обзаведе специализирани кабинети, като обезпечи дейността на психолога, логопеда и ресурсния учител, но на практика се получава, че тези часове могат да се провеждат и по коридорите на училищата. *(Доклад за дейността на омбудсмана на Р България за 2023 г.)*

В ЗПУО се предвижда система за приобщаващо образование, но не се посочват конкретни мерки за промяна на методите на обучение или за осигуряване на специализирано обучение на учителите. Смятаме, че с цел осигуряване на подходяща училищна среда, подготовка на учителите, учебници и помагала за развиване на приобщаващото образование за всяко дете, е необходимо да се извърши цялостен анализ на подзаконовите актове по закона, както и държавните образователни стандарти, най-вече в Наредбата за приобщаващото образование, която е труден за разбиране документ, с малко спорна логика. Необходимо е МОН и РУО да окуражават и подкрепят развиване на цялостна училищна политика, екипна работа за създаване на подкрепяща среда. В центъра на тази работа трябва да бъде поставено детето и подкрепата за неговото личностно развитие, в зависимост от индивидуалните му потребности. Предлагаме да се направи анализ на приложението на приобщаващото образование, след което



да се разработи обща споделена национална визия за целите му, която да води до еднакво разбиране на философията и прилагането. Такава визия трябва да бъде придружена от пътна карта на сроковете, ресурсите и отговорните институции, изработена при прозрачен процес на комуникация с всички заинтересовани страни, което ще позволи те да се припознаят своята роля за изпълнение на принципите на приобщаващото образование и да ги реализират в работата си. Необходима е яснота и по въпроса какви средства ще бъде отговорно да отдели училището от бюджета за допълнителна подкрепа.

Изследвахме и какви ресурси е осигурило Министерството на образованието за приобщаващото образование по проект „Приобщаващо образование“, а именно: карти за функционална оценка на индивидуалните потребности на децата и учениците със СОП и с хронични заболявания във връзка с Международната класификация за функционирането на човека, увреждането и здравето на децата и насоки за прилагане на картата; Инструмент за идентифициране на маркери за риск при деца и ученици и определяне на възможностите за допълнителна подкрепа за личностно развитие и насоки за прилагането им; Учебно помагала/ръководство за адаптиране на съдържанието на образователни направления за обучението на деца със СОП в предучилищно образование, както и разработени методически ръководства за адаптиране на учебното съдържание по учебни предмети за ученици със СОП, които се обучават по индивидуални учебни програми или се обучават в Центрове за специална образователна подкрепа.

Във връзка с развитието на приобщаващото образование на деца със СОП и по-конкретно за децата с най-тежки дефицити, които са в индивидуална и комбинирана форма, заедно с родители разработихме модел за **колективна образователна подкрепа със следните функции:** оказване на колективна допълнителна образователна подкрепа в рамките на учебното време за ученици на комбинирана и индивидуална форма на обучение и оказване на подкрепа за самоподготовка, отдих и занимания по интереси в рамките на целодневна организация на обучението, както и специализирани пространства за обучение, терапевтична подкрепа и свободни дейности на всеки ученик със СОП, които срещат затруднение с поведението и приемане на общообразователната среда. Тези ученици са изключени от следобедни занимания, като при децата на индивидуална форма на обучение целодневната заетост е нормативно забранена. В предложението ни групите могат да обединяват ученици от различни етапи на обучение – начален, прогимназиален, гимназиален. Може да се използва за модел съществуващите специални групи за деца в детските градини, като е необходимо да се изготви и приеме нов стандарт за издръжка и промени в съответните наредби. Трябва да се разработят адаптирани учебни програми и учебни помагала, като се проучи опитът на регионалните модели в София и в Благоевград. В София в 23. СУ „Фредерик Жолио Кюри“ – район „Слатина“ и 140.



СУ „Иван Богоров“ – район „Врѣбница“. В Благоевград проектът е на Димитър Урдев – наш партньор и председател на Фондация „За утре“, който е създавал среда за работа с деца със СОП. Самият той е баща на такова дете, като трудностите за него започват още в детската градина, направен е отказ детето да бъде прието без придружител, който да се грижи за него. В създадената среда няколко специалиста работят едновременно със седем – осем деца, така че те да участват в образователния процес. Той казва, че всяко едно е на различно интелектуално ниво на развитие и за всяко дете всеки ден се подготвят нови материали и учебна програма. Това е изключително трудно за специалистите, но те са се отдали на една такава кауза, защото само тогава можеш да свършиш истинска работа. Според Урдев „за този модел не трябва много пари, колкото желание и промяна в начина, по който се реализира всичко. Ако трябва пари, то това е за повишаване на квалификацията на педагогическия персонал. Необходимо е създаване на определени правила и много ясно да се формулира какво значи допълнителна образователна подкрепа, какво означава да се направи нова оценка, за да се види какво да съдържа планът за подкрепа, какъв тип подкрепа трябва да се включи, какви ясни и измерими показатели трябва да бъдат заложени, за да може своевременно да се коригира тази подкрепа, защото за две деца с еднакво състояние едно нещо може да работи, друго да не работи. (Урдев, Д. „Когато се работи навреме с децата със СОП, те ще имат шанс за самостоятелен живот“, радио Фокус 09.10.2024 г.)

На база предложената концепция от работна група МОН разработиха предложения за промени в Наредбата за приобщаващото образование, които още не са качени за обществено обсъждане, но от министерството се спряха не на колективна допълнителна подкрепа, а на „пространства за интензивна допълнителна подкрепа, които трябва да функционират на три нива: ниво на учене, ниво за ерготерапия и ниво за социализация¹³, но според нас трудно ще бъде приложен този модел с оглед на пространствата, които трябва да осигурят училищата. Предложението е това да бъде осъществено на проектен принцип, но всъщност трябва да отбележа, че първият модел има по-системен характер и е допълнителна образователна, не просто терапевтична подкрепа

Към нас се обърнаха родители на ученици със специални образователни потребности за предлагано от директорите на съответните учебни заведения прекомерно орязване на учебните планове, по които да се обучават децата им. Представените от тези родители учебни програми на ученици **в индивидуална форма на обучение** показват силно занижен седмичен брой часове, отсъствие на цели предмети независимо от възможността на учениците да се справят с тях (демонстрирано в предходни години), неспазване на нормативна уредба за минимален праг



часове, под който не може да се пада. Учебните програми, получени от родителите, категорично нарушават изискването на Наредбата за приобщаващото образование и по конкретно на чл. 147, ал. 3, в който е указан прагът, по който не може да се пада : “3. намален брой учебни часове по един, по повече или по всички учебни предмети, като намаляването в основната степен на образование не може да бъде повече от 50 на сто, а в средната степен на образование не може да бъде повече от 70 на сто за всеки отделен учебен предмет”. Изпратена е специална препоръка до министъра на образованието, като са приложени и индивидуални програми на деца с по седем учебни часа на седмица“. (Дамянов, К. *Ръководство за функциониране и управление на пространства за интензивна допълнителна подкрепа, 2024 г.*)

Какъв е пътят, който ние виждаме напред?

На първо място нашият поглед към детето трябва да бъде оптимистичен. Обратно на така наречения традиционен поглед, измерващ детето спрямо онова, което то все още не знае и не може да прави - ние сме избрали да отдаваме значимост на това, което детето може; което съумява да търси и изследва. Детето е активен участник в своите процеси на израстване и развитие... И това признание се изразява в умението на детската ясла, градина и училище да прави видими за другите деца и за възрастните децата с увреждания и със СОП.

Кои са нашите препоръки, които правим:

Включване на приобщаващото образование във възможностите за подготовка и обучение на учители;

Приемане и подкрепа на индивидуалността на всяко дете;

Адаптирането на учебно съдържание, като основен компонент на приобщаващото образование и част от дизайна на подкрепящата и приобщаващата среда в съвременното общообразователно училище, мост между държавните образователни изисквания и възможностите на учениците с различни затруднения, който им дава шанс да учат заедно със своите връстници;

Правилно насочени пари + среда, които са фактори за развитие на иновативна и гъвкава обучителна среда образователна среда;

изготвяне на индикатори за позитивна образователна среда;

Включване на приобщаващото образование в професионалното развитие;

Насърчаване на формирането на ръководен капацитет при изграждането на приобщаващи училища;

Ангажиране на родителите във възможностите за обучение/развитие;

Устойчив подход-ясни показатели за успеваемост; мониторинг; предложения за промяна в стандарта; поведенчески анализатори;



Промяна на нормативната уредба, която да осигури финансиране на помощник на учителя и намаляване на броя на децата, при който се назначава той, особено при дете с комплексни нужди;

Инициране на обществен и експертен дебат за визия за развитието на българското образование, като образование, което да гарантира равен старт за развитие на всяко българско дете;

Стратегия за развитие на човешките ресурси в образованието, с мерки за професионално развитие на учителите и стратегическо планиране на предизвикателствата;

Въвеждане на обучение по правата на човека и по правата на детето като част от задължителното учебно съдържание;

Да се работи за позитивни нагласите на обществото, за формиране на подходи, основани на човешки права.

Достъпът до образователни програми и програмите за учене през целия живот в общообразователните училища и другите образователни институции все още далеч не е реалност за много ученици и студенти с интелектуални увреждания. Съществуват много пречки, които възпрепятстват реализация му. Тук се включват преобладаването на негативни нагласи към уврежданията и приобщаването, устойчиво налагане на медицинския модел за уврежданията, продължаващата практика на съществуването на две образователни системи, както и липсата на потвърдени данни за мониторинг на напредъка на приобщаването. *(Приобщаващото образование: пътят напред“ Документ, изготвен с финансиране на програмата изготвен с финансиране на програмата Erasmus+)*

И в края, бих искала накратко да обобщя, че системата на българското образование е изправена пред сериозни предизвикателства и са необходими смели действия и усилия на всички институции с отношение към сектора. Това е свързано с образователни политики, позволяващи на децата със СОП да получават помощ и подкрепа в обучението си, което и регламентирано в ЗПУО и в Наредбата за приобщаващото образование.

Използвана литература:

Булевард България „Проблемите и възможностите, които класациите на елитните гимназии скриват“, 19.07.2024 г - <https://boulevardbulgaria.bg/articles/problemite-i-vazmozhnostite-koito-klasatsiite-na-elitnite-gimnazii-skrivat>

Георгиева, С. „Това е елитно училище и не може да има слаби ученици“ в-к Сега 1.01.2024 <https://www.segabg.com/category-observer/tova-e-elitno-uchilishte-i-ne-mozhe-da-ima-slabi-uchenici>

Годишни доклади на омбудсмана - <https://www.ombudsman.bg/bg>



Дамянов, К. Ръководство за функциониране и управление на пространства за интензивна допълнителна подкрепа, 2024 г.

Доклад за дейността на омбудсмана на Р България за 2023 г. -

<https://www.ombudsman.bg/bg/p/godishen-doklad-za-deynostta-na-ombudsmana-p-581>

„Европейска конвенция за правата на човека Принципи и право“, изд. на Съвета на Европа
Жалби до омбудсмана <https://www.ombudsman.bg/bg>

Източник МОН, данните са изпратени на омбудсмана

Медия Медиапул- „Една класна стая за всички. Европа остава длъжник на децата със специални потребности“ 14 август 2024 г. - <https://www.mediapool.bg/edna-klasna-staya-za-vsichki-evropa-ostava-dlzhnik-na-detsata-sas-spetsialni-potrebnosti-news362115.html>

„Политика за финансиране на приобщаващи образователни системи“ Заключителен обобщен доклад на ЕАСОП, 2022 г.

Приобщаващото образование: пътят напред“ Документ, изготвен с финансиране на програмата изготвен с финансиране на програмата Erasmus+ - chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://easpd.eu/fileadmin/user_upload/Projects/IE_/policy-recommendations-bg-_final.pdf

Препоръки към България от Комитета по правата на детето на ООН, 2022 г.

<https://sacp.government.bg>

Урдев, Д. „Когато се работи навреме с децата със СОП, те ще имат шанс за самостоятелен живот“, радио Фокус 09.10.2024 г. - focus-news.net/novini/Bulgaria/Dimitur-Urdev-Kogato-se-raboti-navreme-sdecata-sus-specialni-potrebnosti-te-imat-shans-zasamostoyatelen-zhivot-2291922

Ходжкин, Р., Нюъл, П. Ръководство за прилагане на Конвенция на ООН за правата на детето, УНИЦЕФ, 2002 г.

chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.european-agency.org/sites/default/files/FPIES-Summary-BG.pdf



МЕТОДИ ЗА РАЗВИВАНЕ НА ТВОРЧЕСКОТО МИСЛЕНЕ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ИЗОБРАЗИТЕЛНО ИЗКУСТВО

Мариета Савчева

СУ „Св. Климент Охридски” – ДИУУ, гр. София, бул. „Цар Борис III” 224, п.к. 1619, РБългария

РЕЗЮМЕ

В настоящата публикация се акцентира върху специалната роля на творческото мислене в изобразителната дейност на учениците. Изяснява се неговата същност. Очертават се основните му характеристики – оригиналност, плавност, гъвкавост. Посочват се условията и специалните фактори за стимулиране на творческото мислене. Очертават се педагогическите подходи за реализиране на творчески уроци. Предлагат се методи за развитието му – „Мисловни карти”, „Брейнсторминг”, „Инверсия”, „Инвентика” и др.

КЛЮЧОВИ ДУМИ: творческо мислене, изобразително изкуство, метод

METHODS FOR DEVELOPING CREATIVE THINKING IN FINE ART EDUCATION

Marieta Savcheva

SU "St. Kliment Ohridski" - DIUU, Sofia, 224 Tsar Boris III Blvd., PO Box 1619, Republic of Bulgaria

ABSTRACT

This publication emphasizes the special role of creative thinking in students' visual activity. Its essence is clarified. Its main characteristics are outlined - originality, fluidity, flexibility. The conditions and special factors for stimulating creative thinking are indicated. Pedagogical approaches for the implementation of creative lessons are outlined. Methods for its development are offered - "Mind Maps", "Brainstorming", "Inversion", "Inventics" and others.

KEY WORDS: creative thinking, fine art, method

Креативната педагогика като ново направление в съвременната педагогика предполага креативно образование. Последното е насочено към развиване на творческото мислене на учениците, към осъзнаване на индивидуалните способности. Творческото мислене е „процес,



който се прилага при създаването на нова идея. Той е съчетаване на идеи, които досега не са били свързани, като творческото мислене може да бъде случайно или съзнателно”. (Доралийски, А. 2006)

Развиването на творческото мислене е дълъг процес и изисква създаване на подходящи педагогически условия. От своя страна това води до изграждане на творческа личност, търсеща и намираща подходящи решения на различни художествени проблеми.

Отделните етапи от творческия процес изискват създаване на мотивация у учениците за творческа дейност. Чрез предизвикване на любопитство и удивление към предложената тема може да се поддържа интереса им. Остроумната идея може да стимулира мотивацията за работа. Ресурсите на програмното съдържание по изобразително изкуство за съответния клас може да се използват от учителя като основа за развиване на творческото мислене. Обезпечаването на обратна връзка с учениците по време на урока предполага адекватна и емоционална оценка на творческия продукт.

В обучението по изобразително изкуство се използват разнообразни методи. Автори (Димчев, Дамянов, Занков и др.) ги класифицират в различни групи по дадени признаци. Според Б. Папазов те са: (Папазов, Б. 2017: 98)

- общи методи на познанието (анализ, синтез, индукция, дедукция);
- учебни методи (разказ, беседа, лекция, семинар, наблюдение и др.);
- специфични методи (според особеностите на изучаваната дисциплина);
- нагледни (за онагледяване), словесни и практически (според начините на усвояване);
- методи за организиране и осъществяване на учебно-познавателния процес;
- методи за стимулиране и мотивация;
- методи за контрол и преценка на учебно-познавателната дейност;
- методи за диагностика на резултатите от изобразителната дейност.”

Методите за развитие на творческото мислене, т.н. „творчески методи” могат да бъдат приложени в часовете по изобразително изкуство в различни класове, като учителят съобрази тяхната специфика с възрастта на учениците. (Хуторской, А. 2003:331-332)

Някои от интерактивните методи са насочени към развиване на творческото мислене. (Савчева, М. 2008:10-42) Адекватно приложени в хода на изобразителната дейност те стимулират учениците да създадат оригинален художествен продукт.

"Ако..." (инверсия)

Учениците са поканени да нарисуват какво ще се случи, ако нещо се промени в света, например: всички обемни геометрични форми ще се превърнат в плоски; хората ще се преместят да живеят на Марс; твърдите обекти станат течни и др. Как ще изобразят град, в който обектите са прозрачни? Как ще живеят в свят, в който няма гравитация? Изпълнението на такива задачи



от учениците развива творческото мислене, позволява им да разберат по-добре структурата на реалния свят и връзката между отделните елементи и явления в него.

„Метод на фигуративната картина”

Пресъздава такова състояние на ученика, когато възприятието и разбирането на изучавания обект изглежда се сливат, възниква неговата цялостна, неразделна визия. В резултат ученикът има холистична образна картина на цвете, дърво, облак, Земята или целия Космос. Учениците са поканени да изобразят собствена картина на целия свят, т.е. да изразяват с помощта на рисунки, петна, символи, основите и елементите на природата, връзките между тях. По време на такава работа всеки ученик не само мисли в различен мащаб, съпоставя знанията си от различни области на науката, но и чувства, усеща смисъла на изобразената реалност. Предлагайки такава задача два-три пъти годишно, е възможно да се оценят промените в светогледа на учениците и да се направят необходимите корекции в учебния процес.

„В света на хиперболите”

Образът, който ще бъде създаден, неговите отделни части или качества, се увеличават или намаляват. Предварително учениците осигуряват вестници, списания, фотографии, природни и нетрадиционни материали, моливи, флумастери и др. Върху голям рисувателен лист А3 групово създават композиция, в която частите, цветовете, обемите на обектите са силно преувеличени (намалени или уголемени). Могат да използват материали по избор. Допускат се всякакви деформации.

„Аглутинация”

Учениците са инструктирани да комбинират качества, свойства, части от обекти, които са несъвместими в реалността и да създадат непознати образи и явления, например горещ сняг, върха на бездната, обемна празнота, черна светлина, бягащо дърво, летяща риба, русалка, кентавър и др. Също така могат да разположат обекта в непривична за него среда.

„Брейнсторминг”

Брейнстормингът (мозъчна атака, мозъчен шурм) е метод за стимулиране на творческото мислене и намиране на бързо решение на даден проблем. Протича на три етапа. През първия етап се формулира проблема и се изясняват правилата при провеждане на метода. Вторият етап, наречен „генериране на идеи” е най-динамичен. Поставя се темата и участниците се изказват по нея. Един участник записва идеите до тякато се изчерпят. Важно е да има колкото се може повече идеи, като се поощряват и най-необикновените. Участниците се изслушват търпеливо един друг без да се присмиват помежду си. Това повишава качеството на творческото решение. Третият етап се провежда след известно време – няколко часа или дни. Тогава се избират най-оригиналните идеи за решаване на проблема.

„Синектика”



Основава се на мозъчната атака, на различните видове аналогии (словесни, образни, символични, фантастични), инверсии, асоциации и др. В началото се обсъждат общите признаци на проблема, издигат се и се отсеиват първите решения, генерират се и се развиват аналогии, които съдействат за разбиране на проблема. Избират се алтернативи, търсят се нови аналогии, насочващи обратно към проблема. Разкажете на учениците история: „ След корабкрушение сте попаднали на необитаем остров. На брега е доплувал и огромен куфар. След като го отваряте, виждате че е пълен с неограничен брой различни предмети, несъвместими в ежедневиия живот – копчета за дрехи, електрически крушки, химикалки, електрически уреди и др. Как бихте ги комбинирали, за са облекчите живота си на острова?” Учениците се инструктират да съставят кратък разказ и да направят колаж по него.

„Инвентика”

Този метод се използва най-често в часовете по приложно-декоративно изкуство и по-специално в комбинаториката и в дизайнерското проектиране. Реализирането му включва два етапа: разчленяване на едно цяло (предмет, орнамент и др.) на отделните му елементи и композирането на тези елементи до получаването на различно друго цяло. В художествената практика може да се предложи на учениците да разрежат с ножица на части един декоративен орнамент. След това да ги съчетаят по нов начин така, че да получат напълно нов орнамент. При композирането им могат по желание да използват оси на симетрия или да не използват. Подчертаването на детайлите става с рисувателен материал (молив, флумастер, пастел).

„Мисловни карти”

Изберете изучавани термини от учебното съдържание по изобразително изкуство. Запишете на учебната дъска някой от тях, например „живопис”, „храм”, „статуя”, „композиция” и т.н. Инструктирайте учениците да го напишат на рисувателен лист и да изобразят първите 9-10 асоциации, които предизвиква у тях. След това да ги свържат чрез стрелки с термина, като получат мрежа, наречена „мисловна карта”. След няколко такива упражнения на учениците може да се предложат няколко думи, с които да създадат мисловната карта.

„Цветно петно”

Учителят предварително подготвя за листа за работа, като капва цветна боя върху него и прави 5-6 петна. Размножава го. Всеки ученик трябва да дорисува петната, като открие в тях някакъв образ.

„Интерпретация на картина”

Предлагат се няколко рисунки (напр. различни линии - вълниста, спирала, окръжност, начупена). Предлага се за определен промеждутък от време да се нарисуват колкото се може повече интерпретации на всяка рисунка, напр. вълнообразната линия е планина, вълни на морето - гръб на дракон; спиралата - кръгове на вода, мишена, слънчева система; окръжността - слънце,



монета, люк на кораб; начупената - покрив на къща, графика, рисунка на торта. Интерпретациите могат да бъдат различни, в това число и хумористични. Отчита се общото количество интерпретации по всички рисунки за определено време, тяхната нестандартност и оригиналност.

„Незавършен разказ”

Предлага се текст с неизвестен край. Необходимо е за 10 минути да се измисли и дорисува неговия завършек. Оценява се края, яркостта, оригиналността на образите, необичайния обрат на сюжета, неочаквания край. Пример за начало на текста: "Свечеряваше се. Валеше ситен дъжд. На трамвайната спирка под един чадър стояха две момичета. Те говореха тихо за нещо. Изведнъж..."

„Кръгове”

Предлага се бланка, на която са нарисувани 12 кръга с диаметър 3 см. Необходимо е за 10 минути да се нарисуват колкото се може повече предмети или явления, като се използва кръга за основа. Може да се рисува вътре и извън кръга, а за една рисунка може да се използват един, два или повече кръгове. Рисунките трябва да се озаглавят. Изпълнената работа се оценява по количеството на рисунките, тяхната необичайност, оригиналност, честотата на среща на редки обекти (морски таралеж, изригнал вулкан, щит на римски войн и др.)

„Колективна картина”

Предлага се бланка, на която са нарисувани няколко линии или геометрични фигури. Предлага се да се колективна картина или завършен сюжет и да се назове. Работата се оценява по необичайност, оригиналност, наличие на допълнителни детайли.

„Колаж”

Учениците колективно изпълняват творческа композиция с материали по избор (стари илюстрирани списания и ярки парчета плат фигури с различни форми). Подреждат композиция от фигурите на картон и получават колаж. Листът с колажа може да се завърти в различна посока. Целта на колажа е да се намерят колкото се може повече аналогии с реалните предмети. В друг вариант фигурите в колажа може да се дорисуват.

„Всичко за всички”

На участниците в играта се предлага реален предмет, негова фотография, рисунка или просто да се наименува. Задачата се състои в подбор и изобразяване с различни материали на най-разнообразни, неочаквани възможности за използване на дадения предмет не по неговото пряко предназначение. Колкото повече варианти бъдат предложени в хода на играта, колкото по-нестандартни и неочаквани са толкова по-високо се оценява креативността на участника.

В заключение може да се каже, че методите за развиване на творческото мислене у учениците стимулират мотивацията за творчество, като създават интерес към новото,



емоционално отношение към творческия продукт, удовлетворение от художествената творческа дейност.

Използвана литература:

Доралийски, А. /2006/ Евристични методи в управлението. София: „Стопанство”.

Папазов, Б. 2017 Изобразително изкуство. Пловдив: “FastPrintBooks” 98

Савчева, М. /2008/ Интерактивни методи в обучението по изобразително изкуство. София: „АзБуки Просвета”. 10-42

Хуторской, А. 2003 Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. Москва: „МГУ”. 331-332



СПЕЦИФИКА НА УРОЦИТЕ ПО ИЗВЪНКЛАСНО ЧЕТЕНЕ В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ

Доц. д-р Ива Стаменова

*Факултет по педагогика, ЮЗУ „Неофит Рилски“,
гр. Благоевград, България*

РЕЗЮМЕ

Разработката е насочена към проследяване значението на извънкласното четене върху обогатяването на читателските интереси на учениците. Отделя се внимание на структурата на урока по извънкласно четене, както и на насоки, свързани с организацията и провеждането на ползотворна за учениците учебна дейност. Чрез обучението по извънкласно четене при учащите се формират знания и умения за индивидуална и групова работа върху поставени от учителя задачи по предварително съгласувани литературни произведения и книги. Това на свой ред създава предпоставки за активизиране на въображението при малките творци. Четенето на допълнителна литература разширява читателския им кръгзор върху различни житейски казуси.

КЛЮЧОВИ ДУМИ: литературно обучение, извънкласно четене, начално училище.

SPECIFICITY OF LESSONS IN OUT-OF-CLASS READING IN PRIMARY SCHOOL

ABSTRACT

The development is aimed at tracking the importance of extracurricular reading on the enrichment of students' reading interests. Attention is paid to the structure of the extracurricular reading lesson, as well as to guidelines related to the organization and conduct of a learning activity beneficial to the students. Through extracurricular reading training, students develop knowledge and skills for individual and group work on tasks set by the teacher based on pre-agreed literary works and books. This, in turn, creates prerequisites for activating the imagination of young artists. Reading additional literature broadens their readers' horizons on various life cases.

KEYWORDS: literary studies, extracurricular reading, elementary school.



Извънкласното четене е част от литературното обучение в началното училище. Неговата задача е насочена към стимулиране читателските интереси на учениците чрез четенето на художествени и нехудожествени текстове; романи за деца; книги по избор; детски енциклопедии; стихотворения; подбрани в отделни томове приказки, разкази и басни, чрез които учениците да навлизат все по-уверено в света на литературата с разнообразието и богатството от литературни жанрове. Четенето допринася до голяма степен за развитието на въображението и подтиква малките читатели към творческа себеизява.

Ето защо в учебните програми от първи до четвърти клас за литературно обучение са предвидени 3,5 часа седмично, от които 0,5 часа за извънкласно четене (МОН – <http://www.mon.bg>).

Книгите, препоръчани за четене на учениците през лятната ваканция включват в учебното съдържание част от подбрани текстове, откъси от романи, разкази и приказки, които им позволяват в тези часове да изпълняват разнообразни творчески дейности; да съпоставят съдържателно изучени произведения, търсейки допирни точки помежду им; да дописват или пренаписват произведения по избор от изучените; да съставят текстове по ключови думи; да влязат в ролята си на критици и подложат на анализ поведението на героите, оказало неминуемо своето влияние върху сюжета на произведението; да откриват и обсъждат причинно-следствените връзки в творбата, довели до колизията в нея и др. под. За разнообразяването на учебния процес в часовете е изключително ползотворна работата по учебни проекти и възлагането на задачи с изследователска и творческа насоченост.

Според К. Марулевска проектната дейност спомага за развитието на творческите способности на учениците, на изследователските умения, на нови и полезни за тях компетентности, които „влияят върху стимулирането на мотивацията за по-нататъшно усъвършенстване на личността“ (Марулевска, 2009:73).

Провокирането на мисълта на учениците в началното училище е първата крачка към поставяне началото на самостоятелна или групова творческа работа по поставени задачи с посочено време за изпълнение, към което да се придържат. Прецизността, сътрудничеството и коректността са разковничето за успешното реализиране на всеки творчески проект.

В този ред на мисли, Я. Стоименова също отбелязва, че: „една от основните задачи на обучението е да провокира активността на учениците“ (Стоименова, 2024:7).

Всяко дете малко или много в процеса на писане е изследовател, който търси да открие нишата между четене-разбиране-интерпретация, за да може в своя авторски продукт да влезе освен в ролята си на творец и на литературен критик. Изследване качествата на героите и действията им е творческият подтик, който провокира учениците да пресъздадат литературното произведение, пречупено през тяхната гледна точка.



За Ц. Иванова: „Опитно-изследователската дейност е сходна на етапите на разгръщане на познавателната дейност“ (Иванова, 2021:361).

Както по останалите учебни предмети, така и в литературното обучение детето-творец е креативна и с развито въображение личност, готова да се впусне в творчески предизвикателства по различни литературни и битови проблеми.

В този ред на мисли, Ц. Иванова споделя, че „процесът на формиране и развитие на изследователски умения е подходящ за решаване на интересни проблеми“ (Иванова, 2023:1101).

В читанките от първи до четвърти клас уроците по извънкласно четене са поместени в края на учебника, като самостоятелно обособен раздел. Той включва текстове от изучаваните в началния етап на основното образование жанрови разновидности. Най-широко застъпени са откъсите от детски романи, приказките и разказите. По-малък е дялът на басните и стихотворенията, а народната песен като литературен жанр отсъства. В четвърти клас, в някои от издателствата дори преобладават сред уроците по извънкласно четене митовете и легендите.

Р. Танкова и др. посочват като фундаментална цел на обучението по извънкласно четене изграждането при детето в начална училищна възраст на „правилен тип читателска дейност“, съдействаща за „развитието на читателската самостоятелност като психично новообразуване и личностно качество“ (Танкова и др., 1997:142).

Под „правилен тип читателска дейност“ следва да се разбира и овладяното от ученика умение за четене с разбиране, което му е необходимо при вникване същността на прочетената книга, за да може в резултат на това да стигне до изводи, които в последствие биха положили основите на творческа дейност върху избран момент от съдържанието на прочетената информация. Четенето предполага осмисляне, анализиране на проблематиката, внедрена в сюжета на написаната история. Всяка книга е носител на истини и мъдрости, до които детето стига посредством размишления и сравнения с други истории, аналогични на прочетената. Търсенето на допирни точки с герои, събития и обстановки е първото нещо, към което пристъпва четящото дете. След това диференцира героите на „добри“ и „лоши“ и започва да търси причината за разрива във взаимоотношенията им, довел до редица неприятни ситуации и драматични сцени, като в някои случаи приключват с тъжен край. Да се даде свобода на детето да чете произведения и книги, които харесва, поставя началото на формирането на читателските му интереси.

А. Георгиева е на мнение, че: „Целта на занятието по извънкласно четене е да се научат децата да работят самостоятелно с книгата, да я овладеят и да си служат с нея, да спорят и защитават свои мнения“ (Георгиева, 2012:93).

Основно използван метод в часовете по извънкласно четене е беседата. Предвид жанровата принадлежност на произведението и структурираните към урока цели от страна на



учителя, в часовете по извънкласно четене се обособяват различни видове уроци-беседи. Това са:

1. Беседа върху повест за деца.
2. Беседа върху лирически творби за деца.
3. Беседа върху изучавани литературни произведения с обща тема.
4. Беседа върху детския периодичен печат.
5. Беседа за препоръка на книга.
6. Беседа за овладяване на базисни библиографски знания и умения.
7. Беседа върху научнопопулярни четива.
8. Беседа върху новоизлезли детски книги, предложени за обсъждане от учениците (Георгиева, 2012:97).

Посочените уроци-беседи имат за цел да улеснят учениците в самостоятелната им работа с литературни четива, да развие и усъвършенства комуникативноречевите им умения и ги насочи към избора на книги, подходящи за възрастта им, интересни, поучителни и позволяващи провеждането на беседи и изпълнението на писмени дейности. Посредством беседата те обменят помежду си информация както за новоизлезли книги, така също и за предпочитания към определени жанрови разновидности, чиито истории ще ги запознаят с персонажи, за които няма невъзможни неща. Динамиката в развитието на действието в сюжета и постоянното противоборство между героите е ключът към отваряне вратата на магията на литературното творчество, където детското съзнание започва да рисува образи и картини, намерили отражение в неговите първоначални творчески подстъпи.

Най-обобщено казано, в един урок по извънкласно четене се акцентира върху следните етапи на работа между учителя и учениците:

1. Изпълняване на задачи върху съответното литературно произведение или книга.
2. Четене на глас от учителя на творбата с предварително поставен към учениците въпрос за размисъл, за да бъдат максимално концентрирани докато слушат текста.
3. Беседа върху прочетения текст с ясно поставени въпроси върху съдържанието му.
4. Самостоятелно запознаване на учениците с литературното четиво.
5. Четене наум в часа на посоченото от учителя произведение за определено време.
6. Споделяне на впечатления от прочетеното; коментари върху определени епизоди от произведението; включване на подборно четене в подкрепа на изразените от учениците възгледи, подкрепени с доказателства от текста.
7. Препоръки за прочитането на книги в свободното време, които биха им били полезни за изпълнението на задачи с творческа насоченост.



8. Припомняне съдържанието на книгата, с която предстои да работят следващия час (Георгиева, 2012:96).

В заключение на изложеното до момента може да се каже, че извънкласното четене предлага изобилие от произведения и теми, върху които учениците да събеседват и пишат. Изборът на книга и жанр показват интереса им за работа с конкретни произведения, като, разбира се, не по-малко значим при избора се оказва и авторът. В повечето случаи те си имат любим автор, от чиито творби биват заплени, което донякъде определя и литературните им предпочитания. Без значение дали е заплени от автора или от сюжета на книгата, малкият читател във всеки един момент се нуждае от полет на мисълта, от повдигане завесата на въображението, където натрупването на теми и идеи подтиква начинаещата детска ръка да изложи на белия лист своето виждане по провокирала интереса му проблематика. В комбинация с порива на чувствата и емоциите се ражда текст, в който детето показва на герои и читатели света по друг начин – свят, в който героизмът и щастливата развръзка са пренесени в реалността, за да ни подсказва, че от нас – читатели и писатели зависи как ще живеем, какви дела след себе си ще сътворяваме и какви послания на идните поколения във времето ще завещаваме. И от книгата, и от детето какво ли не може да се научи, а човекът в живота, за да сполучи, най-напред литературните си интереси трябва да разучи.

Книгата е светилник за човечеството, който озарява пътя с разум и мъдрост на четящия, защото със знания в живота се успява и само будната мисъл знае как творчески върхове да покорява.

Следва творческо продължение на урок по извънкласно четене по поставена задача. Текстът е от читанката за 4. клас със заглавие „Как гарджето стана певец“ (Здравкова и др., 2018:118-119).

Отговори писмено на въпроса: *Какво се случило с гарджето след проваления концерт? Напиши свое продължение на историята.*

Отговор на поставения въпрос, написан от М. И. – 4. клас, VIII СУ „Арсени Костенцев“, Благоевград

След проваления концерт гарджето било тъжно и засрамено. То най-накрая разбрало, че няма дарбата на славеите, затова понесло безброй обиди. Горските обитатели не разговаряли вече с него, а старата гарга се скарала с всички.

Майка и син напуснали гората, тъй като не били желани от никого. Преселили се на друго място, където си намерили нови приятели, а гарджето по цял ден ги развеселявало с шегите си. То се променило и от този ден нататък обещало да бъде смирено, за да живее в мир и разбирателство с новото си горско семейство.



Поуката от написаното е следната: „*Враг не ми бъди, а приятел ми стани и към добро ме промени!*“

Използвана литература:

- Здравкова, С. и др. (2018). Читанка 4. клас, „Анубис“. София.
- Георгиева, А. (2012). Обучението по извънкласно четене в началните класове. София.
- Иванова, Ц. (2021). Теоретични основи на опитно-изследователска дейност по Човекът и природата в началните класове. Сп. Педагогика, №3.
- Иванова, Ц. (2023). Технология за формиране на изследователски умения у учениците от начална училищна възраст в обучението по „Човекът и природата“. Сп. Педагогика, №8.
- Марулевска, К. (2009). Проектнобазираната учебна дейност в началното училище. Благоевград. МОН – <http://www.mon.bg>
- Стоименова, Я. (2024). Самостоятелната учебна дейност по математика в началните класове. Благоевград.
- Танкова, Р. и др. (1997). Обучението по български език и литература в началното училище. Проблеми и перспективи. Пловдив.



ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРАНО ОБУЧЕНИЕ В АРТПЕДАГОГИКАТА

Мариета Савчева

СУ „Св. Климент Охридски” – ДИУУ, гр. София, бул. „Цар Борис III” 224, п.к. 1619, РБългария

E-mail: msavcheva@diuu.uni-sofia.bg

РЕЗЮМЕ

Динамичното развитие на обществото се нуждае от творчески личности с индивидуални черти. Тяхното изграждане се осъществява в средното училище, като се прилага личностно-ориентирано обучение. То се основава на личностно-ориентирания подход. Основните принципи, заложи в него са свързани с изява на индивидуалност, право на избор, развитие на творчество и стремеж към успех, доверие и подкрепа на всеки ученик. Чрез прилагане на интересни педагогически технологии в обучението по изобразително изкуство се цели художествено-творческата дейност да стане по-разнообразна и интересна. От своя страна това води до развитие на индивидуалните способности на всеки ученик.

КЛЮЧОВИ ДУМИ: Арт-педагогика, личностно-ориентирано обучение, личностно-ориентиран подход, методи, изкуство

PERSONAL-ORIENTED TRAINING IN ARTPEDAGOGY

Marieta Savcheva

SU "St. Kliment Ohridski" - DIUU, Sofia, 224 "Tsar Boris III" blvd., p.k. 1619, Bulgaria

E-mail: msavcheva@diuu.uni-sofia.bg

ABSTRACT

The dynamic development of society needs creative individuals with individual traits. Their development takes place in secondary school, applying person-oriented training. It is based on the person-oriented approach. The main principles laid down in it are related to expression of individuality, right to choose, development of creativity and striving for success, trust and support of every student. By applying interesting pedagogical technologies in fine art education, the aim is to make artistic and creative activity more diverse and interesting. In turn, this leads to the development of the individual abilities of each student.



KEY WORDS: Artpedagogy, person-oriented learning, person-oriented approach, methods, art

<https://www.cpcntresof-bg.com/?cid=97>

Артпедагогиката (художествена педагогика) е синтез между изкуство и педагогика, интерактивен педагогически процес, насочен към подпомагане развитието на деца със специални образователни потребности. Тя е „самостоятелен отрасъл на педагогическите науки, изучаваща закономерностите на възпитанието и развитието на човека чрез възможностите, които предоставят различните видове изкуства”, като нейната същност се изразява „във възпитателните й функции, посочени към изграждането на нравствено-естетически, естетически и комуникативно-рефлексни основи на личността и подпомагащи процеса на интеграция и социализация с помощта на изкуството”. (Терзийска, 2008:12) Според В. Анисимов артпедагогиката е „ново направление в педагогическата наука, призвано да осигури разработване на теоретични и практически аспекти на личностно-ориентирано естетическо образование, чиято основна цел е развитие на емоционално-чувствена култура и опазване на психичното здраве на личността”. (Анисимов, 2003) Според някои автори целта на артпедагогиката е „художественото развитие на децата с проблеми и изграждане на основи на художествена култура и социална адаптация на личността чрез средствата на изкуството” (Медведева, Левченко, 2001:23-24); да помогне на детето да се научи да разбира себе си и да в хармония с другите хора, да се научи да познаваш заобикалящия го свят по законите на красотата и нравствеността ... да помогне на развиващата се личност в нейната социализация и самореализация”. (Кузнецова, 2012)

За разлика от артпедагогиката арттерапията е психотерапия, която използва формите на изкуството и се осъществява според определени професионални стандарти от психотерапевт.

Арттерапевтичните техники (индивидуални или групови), които се практикуват в артпедагогическите занимания са съобразени с възрастта, желанията, интересите и възможностите на учениците. Арттерапевтичните техники не са ориентирани към диагностика, целта не е свързана с реализирането на качествена творба, която да бъде оценена. Важен е творческият процес на създаване на творбата, пътят на „учене чрез преживяване”, избор на материали и техники, „възможността за свободно себеизразяване”. Това предизвиква позитивни емоции, естетическа наслада и създава различни качества и умения у учениците.

Артпедагогическата корекция може да се осъществи „чрез възпитание у подрастващи на естетическо възприемане на действителността, както непосредствено, така и чрез произведения на изкуството; - чрез включване в различна по вид художествена дейност – музикална, изобразителна, театрализирана и др”. (Марчева, П., 2015: 114)



Артпедагогическият процес е свързан не само с прякото развитие на творческите способности на учениците. Той предполага словесна комуникация, „разтопяване на ледовете” между съучениците, създаване на приятелски отношения, разкриване на чувства, желания и потребности. Познавайки се на утвърдени автори (Анисимов, Медведева, Левченко, Кузнецова, Соколова, Терзийска и др.), П. Марчева разширява обхвата на артпедагогиката. Според нея „цялата артпедагогика предполага емоционално, интелектуално, физическо, комуникативно израстване и социална адаптация чрез средствата на изкуството на основата на конкретна и точна преценка на съществуващия потенциал, както на деца/ученици с проблеми, дефицити, увреждания и нарушения, така и на деца/ученици в норма ... и нейната реализация се извършва в условия на реален художествено-педагогически процес, в който децата с проблеми се учат да общуват с всички свои връстници, а тези в норма се възпитават да уважават, разбират и зачитат всички, независимо от възможностите и способностите, които притежават”. (Марчева, П., 2015: 111)

(ПМ) В този аспект може да се осъществи връзката на артпедагогиката с личностно-ориентираното обучение, „при което на преден план е поставена личността на детето, неговата оригиналност, самооценка, субективният опит на всеки първо се разкрива и след това се координира със съдържанието на образованието.“ (Якиманская, И. С., 2000: 175)

Якиманская, И.С. определя условията за обучение, ориентирано към ученика:

- „Личностно-ориентираното обучение трябва да осигурява развитието и саморазвитието на индивида като субект на познавателна и предметна дейност;
- Трябва да осигури на всеки ученик, разчитайки на неговите способности, ценностни ориентации и субективен опит, възможност да се реализира в различни дейности;
- Съдържанието на обучението, средствата и методите трябва да бъдат организирани, като се вземе предвид индивидуалният избор на учебния материал на ученика;
- Образованието като набор от знания, умения, индивидуални способности е най-важното средство за формиране на духовни и интелектуални ценности и трябва да се превърне в основна цел на съвременното образование;
- Образованието формира индивидуално възприемане на света, възможността за неговото творческо усъвършенстване, активното използване на субективния опит при интерпретацията и оценката на явления, събития от заобикалящата реалност въз основа на лично значими ценности и вътрешни нагласи;
- Най-важните фактори на обучението, ориентирано към ученика, е развитието на индивидуалността, създаване на условия за саморазвитие и самоизява;
- Обучението, ориентирано към ученика, се основава на принципа на променливостта.”



Водещ подход при личностно-ориентираното обучение е личностно-ориентираният подход. (Глосарий педагогических терминов) Той се състои в създаването на психологически и педагогически условия за изпълнение на образователната програма в съответствие с потребностите, интересите и субектния опит на всеки ученик, овладяване на собствените му професионални и надпредметни способности (мислене, творчество, рефлексивни, комуникативни, социокултурни), развитие като личност и индивидуалност. Личностно-ориентираният подход е предназначен да хуманизира образователния процес, да го изпълни с високи морални и духовни преживявания, да установи принципите на справедливост и уважение, да увеличи максимално потенциала на детето, да го стимулира да развива лично творчество.

Личностно-ориентираният подход е методическа ориентация в педагогическата дейност, която позволява чрез система от взаимосвързани концепции, идеи и методи на действие да се осигурят и подкрепят процесите на самопознание, самоизграждане и самореализация на личността на детето, развитието на неговата уникална индивидуалност. Той се отнася до хуманистичното направление в педагогиката, чийто основен принцип е акцентът върху ученето, а не върху преподаването. Център на обучението е самият ученик, неговото личностно израстване, смисълът на преподаването и живота. Следователно личността на детето тук се явява не като средство, а като цел. По този начин обучението, ориентирано към ученика, е такова обучение, което поставя на преден план самобитността на ученика, неговата самооценка и субективността на процеса на учене.

А. Маслоу и К. Роджърс очертават същността на личностно-ориентираният подход. Основните постановки са следните: (по Новиков, А.: 93)

- Организация на субект-субектно взаимодействие, предполагаща свобода на избор от учениците на способа за получаване на образование, съдържанието на обучението и методите на преподаване, а в някои случаи и учителя;
- Осигуряване безопасността на личностната изява на ученика във всички образователни ситуации, създаване на условия за неговото личностно самоутвърждаване и личностно израстване;
- Формиране на активността на ученика, неговата готовност за учене, за решаване на проблеми чрез партньорство, доверителни субект-субектни отношения с учителя;
- Осигуряване на единството на външните и вътрешните мотиви на ученика, когато мотивът за постижение е външен, а когнитивният (познавателен) мотив е вътрешен;
- Получаване на удовлетворение от решаването на образователни проблеми и изпълнението на задачи в сътрудничество с други ученици;
- Осигуряване на условия за самооценка, саморегулация и самоутвърждаване на личността на учениците;



промяна на позицията на учителя от учител-информатор, преносител на знания, контролиращ ученика до позицията на фасилитатор.

Основна цел на прилагането на личностно-ориентирания подход е да съдейства за развитието на индивидуалността на ученика въз основа на изявените му индивидуални особености.

При организиране и реализиране на подхода се изисква използване на техники и методи за педагогическа подкрепа, както и наличие на субект-субектни подпомагачи взаимоотношения.

Основният критерий за анализ и оценка на ефективността на този подход е развитието на индивидуалността на детето и проявата на неговите уникални черти.

Според Степанов, Е. личностно-ориентирания подход в образованието се състои от три компоненти. (Степанов, Е.)

Първият компонент съдържа: индивидуалност; личност; самоактуализирана личност; себеизразяване; субект; субектност; Аз-концепция; избор; психолого-педагогическа подкрепа.

Вторият компонент включва принципите на личностно-ориентирания подход, т.е. определените правила, които учителят използва: принцип на самореализация; принцип на индивидуалността; принцип на субектността; принцип на избора; принцип на творчеството и успеха; принцип на доверие и подкрепа.

Не външното влияние, а вътрешната мотивация определя успеха на обучението и възпитанието на детето. Детето трябва да може да се заинтересува и правилно да се мотивира.

Третият компонент включва методите и техниките, които отговарят на изисквания като диалогичност, дейностно-творчески характер, насоченост към подпомагане на индивидуалното развитие на детето, осигуряване на ученика на право на избор, както и необходимата свобода за вземане на различни независими решения.

Успешното реализиране на подхода зависи най-вече от личния опит на ученика, който е основен фактор за избор на методи на работа.

Най-важното условие за прилагане на личностно-ориентиран подход в обучението е да се създаде личностно-ориентирана образователна, когнитивна, житейска ситуация.

Предложените методи са подходящи в процеса на личностно-ориентираното обучение.

„Цветни фигури” (Савчева, М., 2008: 7)

Този метод се използва за „разтопяване на ледовете” между участниците за кратко време в началото на часа. Така учениците се чувстват включени в колектива и продължават заниманията си в позитивно настроение.

Учителят предварително подготвя различни по форма фигури от цветна хартия – геометрични, флорални, плодове, зеленчуци, предмети, животни и т.н. Всяка фигура е изрязана в различни цветове. Фигурите се разполагат разпръснати на удобно за всички ученици място. Всеки от класа може да избере такава фигура, която по форма и цвят най-пълно съответства на



неговата индивидуалност, моментно душевно и емоционално състояние. Изборът може да се извърши и по предпочитание на цвят или форма. След като помисли 2-3 минути, всеки ученик може да обясни своя избор, като се обърне с лице към класа. Учителят се представя пръв. Насърчава по-стеснителните деца да се представят.

„Страната на щастието” (Савчева М., 2024:189-194)

Групата се разделя на две. Едната група с обща рисунка, а другата с движение или с песен (танц, жива картина или др.) изобразяват „острова на щастието”. Накрая е възможна и обща импровизация по същата тема.

„Нарисувай нещо за другия”

Всеки ученик остава на удобно място /маса/ голям блоков лист с името си и кани съучениците си да му нарисуват по нещо.

Допълнение: Биха могли да бъдат приложени много творчески упражнения: рисуване по дадена тема /на какво се радвам, от какво се страхувам, аз и другите в класа, аз и учителя и т.н./; рисуване на диалог по двойки по зададена тема; импровизиране на диалози /платно-бои, писалка-хартия, глас-ухо/. Може да се предлагат импровизации на всякакви теми, да се измислят стихове.

„Остров”

Учителят предварително подготвя материалите. На голям син кадастрон залепва различни форми, които представляват острови и ги надписва с названията на различни емоционални състояния и чувства – Радост, Умора, Удовлетворение, Нетърпение, Очакване, Скука и т.н. От хартия учениците прегъват оригама-кораб. В края на часа или на учебния ден всеки ученик поставя своя кораб до острова, който най-пълно отразява емоционалното му състояние и чувства.

Личностно-ориентираното обучение в артпедагогиката се основава на принципите на сътрудничеството, взаимното разбирателство и уважение. То създава условия за разкриване на способностите на учениците, позволява на всяко дете да се реализира, като се ръководи от личните си интереси и мотиви и използва своите възможности. Подходящо подобрения дидактически материал от учителя, насочването на вниманието към процеса на обучение, а не толкова към резултата, различните форми на комуникация, създаването на интерес активират субективния опит на учениците и водят до изпълнение на поставените задачи на творческо ниво.

Използвана литература:

Анисимов, В. Арт-педагогика като система за психологическо съпровождение образователного
процеса, 2003, vestnik.osu.ru; 2003_4/27.pdf

ГЛОССАРИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ



<https://mgsu.ru/universityabout/Struktura/Kafedri/SPPK/mmaterials/osnovy-pedagogiki-i-andragogiki/gloss.pdf>

Кузнецова, Е. (2012) Артпедагогика

<http://nsportal.ru/shkola/obshchepedagogicheskietekhnologii/library/2012/09/17/artpedagogika>

Марчева, П. За артпедагогиката, НАУЧНИ ТРУДОВЕ НА РУСЕНСКИЯ УНИВЕРСИТЕТ - 2015, том 54, серия 6.2, 111-116.

https://www.researchgate.net/publication/328880630_Za_artpedagogikata

Медведева А., Ю. Левченко, Н. Комисарова, А. Добровольская (2001) Артпедагогика и арттерапия в специальное образование, М., Издателски център „Академия”, 23-24.

<http://psychlib.ru/mgppu/MAaso2001/AML-001>.

Новиков, А. ПЕДАГОГИКА СЛОВАРЬ СИСТЕМЫ ОСНОВНЫХ ПОНЯТИЙ /с. 93/

http://anovikov.ru/dict/ped_sl.pdf

Савчева, М. (2008) Интерактивни методи в обучението по изобразително изкуство. София: „АзБуки Просвета”, 7.

Савчева М.П. Иновативни методи и технологии в обучението по изобразително изкуство в българското средно училище https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/189-194_9.pdf

Степанов, Е. https://knowledge.allbest.ru/pedagogics/3c0b65635a2ac69a5d43a88421306d26_0.html

Терзийска, П. (2008) Артпедагогика в образованието на деца със специални образователни потребности, сп. Педагогика,12.

Якиманская, И. С. (2000) Технология личностно-ориентированного образования. – М.: Сентябрь,175.



ПРИЛОЖЕНИЕ НА МЕТОДА НА ПРОЕКТИТЕ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ФИЗИКА**Милена Славкова***South-West University “Neofit Rilski”, Blagoevgrad, Bulgaria**Math and Science High School “Akad. S. Korolyov”, Blagoevgrad, Bulgaria***ABSTRACT**

The project method represents an educational approach that encourages students to investigate and solve real problems through Practical problems and projects. This method is based on the principles of constructivism and learning through experience, placing students in active roles as researchers and colors. In teaching physics the project method offers significant advantages, allowing students to apply their theoretical Put knowledge into practice and develop critical thinking, creativity and skills for collaboration. This report focuses on the application of the method to projects when studying the section "Electric current", included in the textbook program on physics and astronomy for 9th grade general education preparation. An idea is offered for students to independently develop a project on the topic “Effective and safe use of electric energy at home”.

KEYWORDS: The project method, education, effective use of electric energy

Въведение

Методът на проектите представлява образователен подход, който насърчава учениците да изследват и решават реални проблеми чрез практически задачи и проекти. Този метод се основава на принципите на конструктивизма и ученето чрез опит, като поставя учениците в активна роля на изследователи и творци. В обучението по физика методът на проектите предлага значителни предимства, като позволява на учениците да приложат теоретичните си знания в практиката и да развият критично мислене, креативност и умения за сътрудничество. Този доклад се фокусира върху приложението на метода на проектите при изучаване на раздела "Електричен ток", включен в учебната програма по физика и астрономия за 9 клас от общообразователната подготовка. Предлага се идея за самостоятелно разработване на проект от учениците на тема „Ефективно и безопасно използване на електроенергията в дома“.

Исторически преглед на метода на проектите

Методът на проектите има дълга история, която започва в началото на 20-ти век с идеите на американския философ и педагог Джон Дюи и неговия ученик Уилям Килпатрик. Джон Дюи (John Dewey) (1859–1952) е американски философ, реформатор в образованието, считан за един



от основателите на движението на прагматизма. Смятан е още за баща на функционалната психология, един от водещите американски философи с принос в педагогиката и политическите науки. Неговите философски идеи, известни под името инструментализъм, добиват широка популярност в началото на XX-ти век. Те разглеждат познанието не като нещо абсолютно сигурно и обективно, а по-скоро като процес на взаимодействие между познаващият и познаваното. Според тази концепция, човек може да бъде подтикнат към познание само когато е налице проблемна ситуация. За да се реши проблемът, трябва да се предприеме определена стратегия, която включва преценка на проблема, изготвяне на хипотеза, експериментирание и извеждане на заключение. Така истината е само условно понятие, чието значение е положено в контекста на проблемната ситуация. Това разбиране се отразява и в педагогическите възгледи на Дюи, в основата на които стои идеята за "проблемната ситуация" като единствен способ за усвояване на нови умения и знания. Дюи, подчертава важноста на ученето чрез опит и смята, че образованието трябва да бъде свързано с реалния живот и интересите на учениците.¹ Джон Дюи твърди следното: „Детството на едно дете не е период на подготовка за бъдещия живот, а самият пълноценен живот“. Следователно образованието трябва да се базира не върху онези знания, които някога ще му послужат в бъдещето, а върху това, което е необходимо на детето днес, върху проблеми на реалния му живот. Килпатрик развива тези идеи и предлага метода на проектите като средство за интегрирано и холистично образование. В рамките на този метод учениците работят върху проекти, които включват множество предметни области и изискват от тях да прилагат знания и умения в контекста на реални проблеми.

Потенциалът на концепцията, създадена от Джон Дюи в началото на XX век, може да се разгърне с успех в съвременното училище в различни степени на обучение, като се акцентира върху механизмите за самоорганизация в хода на самостоятелното обучение.²

Принципи на метода на проектите

Методът на проектите се основава на няколко основни принципа:

1. **Научен подход за преподаване, чийто център е ученика:** Учениците са активни участници в процеса на учене, като сами избират темите на своите проекти и определят методите за тяхното изпълнение.
2. **Интеграция на знания:** Проектите обединяват различни предметни области, което позволява на учениците да видят взаимовръзките между тях и да приложат своите знания на практика.
3. **Реални задачи:** Проектите се основават на реални проблеми и задачи, които имат значение за учениците и тяхната общност.
4. **Сътрудничество и комуникация:** Учениците работят в екипи, което развива техните умения за сътрудничество, комуникация и разрешаване на конфликти.



5. **Рефлексия и самооценка:** Учениците анализират и оценяват своята работа и постигнатите резултати, което им помага да развият критическо мислене и умения за самооценка.

Методът на проектите е важна част от обучението, базирано на проучвания, чрез който се изграждат новите знания. Учениците се стимулират да поставят под въпрос своите текущи познания по дадена тема и да определят кои допълнителни знания са им необходими, за да продължат. Учениците провеждат експерименти и демонстрират разбиране на изследваните концепции. Те получават подходящи насоки, за да постигнат желаните резултати. Този метод има своето приложение за учениците в гимназиалния етап на средното училище.

Проектният метод е един от пътищата, чрез които можем да превърнем училището в желана за ученика територия. Учащите се разширяват познанията си по конкретна проектна тема, но освен това развиват някои свои личностни качества от социално значение. Предпоставка за това е работата в екип, където ученикът се учи да излага аргументите си, да отстоява позицията си, но също така да бъде толерантен, като изслушва партньора до себе си.³ Проектната работа изисква инициативност, точно планиране на действията и добра организация. В нея могат да се включат всички ученици, дори и пасивните в час, което ще доведе до повишаване на мотивацията за работа, интелектуално любопитство и психическо здраве.

Методът на проектите позволява учениците да реализират цялостна самостоятелна учебна дейност, включваща следните етапи :

1. избор на цел (проблем);
2. планиране на задачите за постигане на целта;
3. избор на средствата за изпълнение на задачите;
4. изпълнение на планираните задачи;
5. анализ на получените резултати;
6. оформяне на проекта в необходимата форма;
7. представяне на проекта.

Тази дидактическа технология предполага, че методът на разработване на проекти се базира главно на дейностния подход в обучението или „учене чрез правене“ .

Приложение на метода на проектите в обучението по физика

Изучаването на физика формира у учениците знания и умения, които са им необходими за упражняването на редици професии и имат отношение към всички сфери на живота като комуникация, критично мислене, работа в екип.⁴

Физиката като наука предлага множество възможности за приложение на метода на проектите. Чрез практически задачи и проекти учениците могат да изследват физични явления, да



провеждат експерименти и да развиват своите знания и умения в контекста на реални проблеми. По-долу е представен пример за проект, който може да бъде използван в обучението по физика.

Проект „Пестене и ефективно и безопасно използване на електроенергията в дома“

Цел на проекта: Да се изследва възможността за пестене на електроенергия в домашни условия и да се разработят препоръки за ефективно и безопасно използване на електроенергията.

Вид на урока Семинар (практическа дейност)

Нови понятия:

В този урок учениците затвърждават всички понятия, въведени в уроците от раздел „Електричен ток“, обогатяват своите знания относно това какво е електромер, за какво служат бушоните, какво е мощност на консуматор, как се изчислява консумираната електроенергия от даден електрически уред, какво е „енергийна ефективност“, какво показват етикетите на уредите и т.н.

Задачи

На учениците се поставя задача да изследват възможностите и начините за пестене на електроенергия и нейното ефективно използване. Поставената задача, както и ролята на учениците са свързани с реален проблем:

„Пестенето на енергия е изключително важно не само за вашия бюджет, но и за околната среда. За поддръжката на нашите жилища използваме все повече уреди, което води до значително повишаване на използваната енергия и сметката за ток. В същото време това води до повишаване на производството на вредни вещества и концентрацията на въглероден диоксид – причинители на т. нар. парников ефект, който е главният виновник за драстичната промяна на климата на цялата планета.“

Методически насоки

Проектът изисква предварителна подготовка, за която учителят трябва да постави задачите, които ще изпълняват учениците, като се съобрази с техните предпочитания. В началото на заданието е удачно да се проектира на екран предварително подготвения план на проекта. Много важно е учениците максимално самостоятелно да разработят своите проектни задачи, да анализират и дискутират както ползите, така и проблемите, които възникват от развитието на технологичната революция. Могат да се разгледат и редица примери от заобикалящата действителност и бита на учениците. В часа за представяне на проектите могат да се показват и подходящи анимации, които са включени в електронните ресурси, както и презентации, разработени от учениците по обсъжданите проектни задачи.

Контрол: индивидуални отговори, активно участие в предварителната подготовка и в изложението на проектните задачи, представяне и участие в презентациите

Етапи на проекта

1. Фаза на планиране



- Определяне на целите и задачите на проекта.
 - Избор на методи за изследване и събиране на данни.
 - Разпределение на ролите и задачите сред членовете на екипа.
- 2. Фаза на изследване**
- Събиране на информация за начините на пестене на електроенергия и безопасното ѝ използване.
 - Провеждане на анкета сред членовете на домакинството относно навиците им за използване на електроенергия.
 - Измерване на консумацията на електроенергия от различни уреди в къщи.
- 3. Фаза на анализ**
- Анализ на събраните данни и идентифициране на основните източници на разход на електроенергия.
 - Оценка на ефективността на различните методи за пестене на електроенергия.
 - Анализ на резултатите от анкетата и идентифициране на потенциални рискове при използването на електроенергия.
- 4. Фаза на разработка на препоръки**
- Създаване на списък с препоръки за пестене на електроенергия в домашни условия.
 - Разработване на инструкции за безопасно използване на електроенергията.
 - Подготовка на информационни материали (постери, брошури и т.н.).
- 5. Фаза на представяне**
- Подготовка на презентация за резултатите от проекта.
 - Представяне на препоръките пред семейството или училищната общност.
 - Обсъждане на възможностите за внедряване на препоръките в ежедневието.

Подробна методика на проекта

Фаза на планиране

- 1. Определяне на целите и задачите на проекта:**
- Основната цел е да се намали консумацията на електроенергия в домакинството и да се повиши безопасността при използването ѝ.
 - Задачи: изследване на текущата консумация на електроенергия, анализ на данните, разработка на препоръки за пестене и безопасност.
- 2. Избор на методи за изследване и събиране на данни:**
- Методи: анкети, измервания, наблюдения, анализ на сметки за електроенергия.
 - Инструменти: измервателни уреди, анкети, компютърни програми за анализ на данни.



3. Разпределение на ролите и задачите:

- Определяне на отговорностите на всеки член на екипа (напр. събиране на данни, анализ, подготовка на материали и т.н.).

Фаза на изследване

1. Събиране на информация:

- Проучване на начини за пестене на електроенергия (напр. използване на енергоспестяващи уреди, изключване на уредите, когато не се използват, използване на природна светлина и т.н.).
- Проучване на принципите за безопасно използване на електроенергията (напр. проверка на състоянието на електроинсталацията, избягване на претоварване на контактите, правилно използване на електрическите уреди).

2. Провеждане на анкета:

- Разработване на анкета за членовете на домакинството относно техните навици за използване на електроенергия.
- Събиране на отговорите и анализ на резултатите.

3. Измерване на консумацията на електроенергия:

- Измерване на консумацията на електроенергия от различни уреди в къщи (напр. осветление, битови уреди, електронни устройства и т.н.).
- Събиране на данни за консумацията на електроенергия за определен период от време.

Фаза на анализ

1. Анализ на събраните данни:

- Идентифициране на основните източници на разход на електроенергия в домакинството.
- Оценка на ефективността на различните методи за пестене на електроенергия.

2. Анализ на резултатите от анкетата:

- Идентифициране на навиците на членовете на домакинството, които водят до по-голяма консумация на електроенергия.
- Идентифициране на потенциални рискове при използването на електроенергия (напр. стари уреди, неправилно използване на електрически контакти и т.н.).

Фаза на разработка на препоръки

1. Създаване на списък с препоръки:

- Препоръки за пестене на електроенергия (напр. използване на енергоспестяващи крушки, изключване на уредите от контакта, използване на програмируеми термостати и т.н.).



- Препоръки за безопасно използване на електроенергията (напр. редовна проверка на електроинсталацията, избягване на претоварване на контактите, правилно използване на електрическите уреди).

2. Разработване на информационни материали:

- Подготовка на постери, брошури или презентации с препоръките.
- Създаване на визуални материали, които да обяснят по достъпен начин препоръките.

Фаза на представяне

1. Подготовка на презентация:

- Създаване на презентация с резултатите от проекта и препоръките за пестене и безопасност.
- Включване на графики, таблици и визуални материали за по-добро представяне на данните.

2. Представяне на препоръките:

- Организиране на среща с членовете на домакинството или училищната общност за представяне на резултатите.
- Обсъждане на възможностите за внедряване на препоръките в ежедневието и начините за тяхното приложение.

3. Обсъждане и обратна връзка:

- Насърчаване на дискусия сред аудиторията за предлаганите препоръки и тяхната приложимост.
- Събиране на обратна връзка и предложения за допълнителни подобрения.

Очаквани резултати и ползи от проекта

1. Намаляване на разходите за електроенергия:

- Очаква се намаляване на месечните разходи за електроенергия след внедряване на препоръките за пестене.

2. Повишаване на безопасността в домакинството:

- Намаляване на риска от електрически аварии и инциденти чрез внедряване на препоръките за безопасно използване на електроенергията.

3. Развитие на умения за изследване и анализ:

- Учениците ще развият своите умения за събиране и анализ на данни, критическо мислене и решаване на проблеми.

4. Повишаване на осведомеността за екологичните и икономическите ползи от пестенето на енергия:



- Проектът ще насърчи съзнателното отношение към ресурсите и ще подчертае значението на устойчивия начин на живот.

Този проект може да бъде адаптиран и разширен според конкретните нужди и интереси на учениците и учителите. Процесът на изпълнение ще ангажира учениците активно и ще им предостави ценен опит в областта на физиката и енергоспестяването. Освен това учениците ще знаят и могат да:

- участват в предварителна подготовка
- събират данни по зададената тематика
- работят с учебника и други материали, като използват и ИТ
- работят самостоятелно и в екип с разпределени дейности
- обосновават отговорите си и защитават позицията си
- правят изводи

Учебно-методически ресурси

1. Учебник по физика за 9 клас за профилирано и професионално образование, изд. „Булвест 2000“, раздели „Топлинни явления“ и „Електричен ток“, както и ресурси в електронния вариант на учебника

2. Интернет

Ползи от метода на проектите в обучението по физика

Методът на проектите предлага множество предимства за обучението по физика:

1. **Активно учене:** Учениците активно участват в процеса на учене, което повишава тяхната мотивация и ангажираност.
2. **Развитие на практически умения:** Проектите изискват от учениците да провеждат експерименти, да събират и анализират данни, което развива техните практически умения.
3. **Интеграция на знания:** Чрез проектите учениците прилагат знанията си по физика в контекста на реални проблеми, което подобрява тяхното разбиране и запаметяване.
4. **Развитие на критическо мислене и решаване на проблеми:** Проектите насърчават учениците да анализират и оценяват своите резултати, което развива тяхното критическо мислене и способността им да решават комплексни проблеми.
5. **Подобряване на уменията за сътрудничество и комуникация:** Работата в екипи развива уменията на учениците за сътрудничество и комуникация.
6. **Самостоятелност и отговорност:** Работата по проект изисква от учениците да поемат инициатива и да носят отговорност за своето образование. Те се учат да планират времето



си, да организират задачите си и да спазват срокове, което развива техните умения за самоуправление.

7. **Интердисциплинарност:** Позволява комбиниране на знания от различни дисциплини в един проект.
8. **Подготовка за реалния свят:** Проектно-базираното обучение подготвя учениците за реалния свят, където трябва да съчетават знания и умения за решаване на проблеми.

Заклучение

Методът на проектите представлява ефективен подход за обучение по физика, който насърчава активното учене, развитието на практически умения и критическо мислене. Чрез интеграцията на знания и работа върху реални задачи, учениците развиват умения, които са от съществено значение за тяхното бъдещо развитие и успешна кариера в областта на науката и технологиите. Внедряването на този метод в учебния процес може значително да подобри качеството на образованието по физика и да подготви учениците за предизвикателствата на съвременния свят.

Литература

<https://uchiteli.bg/interesting/obrazovanieto-e-samiqt-zhivot-dzhon-diui/2357>

Марулевска, Кр. (2010). Синергетичен вариант на проектно базирана учебна дейност. – Педагогика, бр. 3, с. 43-56 <https://azbuki.bg/uncategorized/sinergetichen-variant-na-proektno-bazirana-uchebna-dejnost/>

<https://diuu.bg/emag/3529/>

Райкова Ж., Кацарова К., Лавчева Г. (2015). Опит за прилагане на изследователския подход в обучението по физика при изучаване на източници на светлина, Физика методология на обучението 1/2 (2015) 11–22. https://physika-bg.org/papers/bpe2015_1-2_011-022.pdf



РАЗВИТИЕ НА КАЧЕСТВАТА НА УМА В ПРОЦЕСА НА УСВОЯВАНЕ НА ЗНАНИЯ ЗА ПРИРОДАТА

Цветомира Иванова

*Югозападен университет „Неофит Рилски“,
ул. „Иван Михайлов“ 66, Благоевград 2700, България*

РЕЗЮМЕ

В настоящата статия се поставя акцент върху комплексното развитие на качества на ума в процеса на изучаване на природата посредством наблюдение и експеримент. Усвояването на тези учебно-изследователски методи в практическата дейност на учениците разкрива определени закономерности за света около тях, формира изследователски умения у тях и изгражда научен светоглед. Пояснява се необходимостта от проблемност в процеса на усвояване на знания за природата с цел стимулиране и разгръщане на познавателната потребност у учениците.

КЛЮЧОВИ ДУМИ: качества на ума, наблюдение, моделиране, експеримент, природа

ABSTRACT

This article emphasizes on the complex development of mind's capacities in the process of studying nature by means of observation and experiment. Acquiring these educational and research methods in the practical activities of students reveals certain patterns of the world around them, forms research skills and builds a scientific worldview. The need for problematics in the process of learning knowledge about nature is explained in order to stimulate and develop the cognitive necessity of students.

KEYWORDS: mind's capacity, observing, modeling, experiment, nature

Потребността от нови впечатления и знания, зараждаща се в ранно детство, е една от основните потребности, както в познавателното, така и в психическото развитие на децата.

Познавателните интереси на детето се удовлетворяват по разнообразни начини. В процеса на усвояване на знания за природата у детето се формират умения и навици за общуване и взаимодействие с нея, разширява се неговият кръгзор и се обогатява речникът му. Природните обекти и явления дават възможност за непосредствено нагледно възприемане и натрупване на богат сетивен опит, който е необходима предпоставка за развитие на наблюдателността и



любознателността. Те подтикват детето да мисли, разсъждава и проучва, като задава въпроси, открива и проследява определени причинно-следствени връзки.

Значение за потенциални изменения в познавателната и личностната сфера на детето има и реализацията на ценностния подход към заобикалящия го свят. Още през ранното детство детето осъзнава не само своята ценност като част от обществото, но и тази на всяко живо същество, обект и явление, важни и значими в неговия живот. (Джорова, 2018, с. 74)

Когато детето постъпва в училище, то притежава известен запас от знания, в зависимост от непосредствените му контакти със заобикалящата го природна среда. Степента на развитие на неговите познавателни процеси в тази възраст позволява да се овладява система от знания, благодарение на която да се формира научен светоглед – с начални разбирания за причинността и хармоничността в природата, с ориентация в някои противоречия в нея.

През този етап ”детето бурно и ускорено придобива знания, умения и компетенции, качества на личността, които са му необходими, за да опознае и разбере заобикалящата го среда“. (Иванова, 2021, с. 347) Повишават се очакванията към учителя, който трябва да отговори на индивидуалните нужди на всеки ученик, с който работи, което е в пълно съответствие с философията на приобщаващото образование. Както Е. Иванова пояснява, новата визия на учителя „се допълва с творец, възпитател, приятел, мотиватор, творческо-иновативна личност, използващ високите технологии и т.н.“. (2019, с. 128)

„Изключително тясна е взаимовръзката между теорията и практиката, знанието и практическото му приложение в действителността“ (Стаменова, 2019, с. 31) Безспорно това, което може не само да поддържа познавателната потребност устойчива и значима, но и да я стимулира и разгръща, е проблемността. Затова е ценно субективното творческо търсене на ученика като „един от пътищата към знанието чрез познание: откриване на проблеми, издигане на хипотези, наблюдение, опит, експеримент, анализ, обобщение и правене на изводи“. (Марулевска, 2009, с. 8) За да усвои по емпиричен път своите познания, ученикът от начална училищна възраст трябва да има възможността да наблюдава, моделира и експериментира. Успешно в съчетание с тези методи могат да се прилагат и разказът, обяснението и беседата.

Ефективността на наблюдението зависи от равнището на усвоени знания за определени обекти, процеси и явления от учениците, в зависимост от които наблюденията могат да бъдат кратки (епизодични) или продължителни (системни). Разходките и екскурзиите в природата са своеобразна разновидност на наблюдението. Епизодичните наблюдения над обекти, растения, животни се провеждат в училище или в парка, зоопарка, фермата и т.н. и при тях учениците усвояват знания за тях такива, каквито са в момента на наблюдението, без да се проследява тяхното развитие. При възприемане на характерните особености на наблюдавания обект се



използват мисловните операции сравнение, анализ, синтез и обобщение. Системните наблюдения също са подходящи за учениците в начален етап на основната образователна степен.

В случаите, когато не е възможен истинският експеримент, е необходимо наблюдение на естествените процеси и явления в природата. То трябва да бъде съпроводено с въпроси за обяснение на случващото се, проверка на формулираните хипотези, изследователска или друга практическа дейност. Както при поставяне на хипотезите, така и при тяхната проверка, се извършва мисловна дейност, наред с разнообразната практическа дейност. Проследяват се и се разкриват причинно-следствени връзки и зависимости, които не се забелязват при непосредствено наблюдение. Така нареченото пасивно наблюдение не винаги може категорично да докаже една закономерност, една истина. Това е преимущество на експеримента, при който личността е активна, тя определя необходимите материали, тя планира условията и продължителността на изследователския процес и може да се намесва изкуствено в изследователския процес – т.е. тя планира, организира, провежда и контролира експеримента съобразно своите предположения, съмнения, търсения и др.

В този процес на търсене и обяснение се използват усвоени знания, като обикновено се придобива ново знание, което може да се използва при решаване на аналогични или други неясноти, познавателни затруднения, проблеми и др. Наличните знания дават възможност да се разбере проблемното положение, да се анализират неговите условия и да се извърши първоначален синтез чрез формулиране на хипотеза. Тези знания са необходими и при търсенето на решението, при проверката на хипотезата (Пиръов, с. 67).

И. Стаменова (2018, с. 32) отбелязва, че мисленето се развива „като подтиква и пробуждането на творческите прояви при обучаващите се“. А творчеството от своя страна „допринася за развитието на изследователския усет на учениците при изследването на проблеми от заобикалящата ги действителност, както и за овладяването на ефективни стратегии за решаването на житейски задачи“ (пак там).

От съществено значение е личността да има активно отношение към проблемните ситуации, за решаването на които да използва своя потенциал от сили, знания и опции за решения, сред които да избере най-рационалното от тях. „Стремежът към самостоятелно, критично мислене е залог за творческо проявление в различните области на живота“. (Пиръов, с. 84) За да мисли критично, личността трябва да бъде мотивирана и свободна да изразява своите идеи и да поставя своите въпроси.

Значението на мисленето се определя от неговите качествени особености, формирани у личността (качествата на ума) - дълбочина, гъвкавост, широта, критичност, последователност и



логичност, съобразителност. Към тази група Г. Пиръв (1976) причислява и общото интелектуално качество – любознателност.

Благодарение на *дълбочината* на мислене личността може да разграничава главното от второстепенното, значимото от несъщественото; да разкрива в дълбочина причинно-следствените връзки в наблюдаваните (и/или изследваните) обекти, процеси и/или явления от природата. *Гъвкавостта* на мислене помага личността да не се ограничава в търсенето на отговори, в обяснението на познавателните си затруднения и неясноти, а да допуска повече от едно решение или обяснение. *Широтата* на мислене допринася фактите и явленията да се виждат не само в дълбочина, но и в разнообразните им връзки и взаимодействия. За целта е необходимо личността да притежава богати знания, за да може да мисли творчески върху разнообразни проблеми. Творческото мислене включва способностите „да се генерират оригинални идеи, концепции или решения на проблеми“, те да се оценяват, развиват и прилагат по нестандартен и иновативен начин. (Stoev P. & M. Stoeva (2024, p. 101).

Г. Пиръв (1976) свързва тези способности с *критичността*, която се изразява в уменията да се погледне самостоятелно, без подвеждане на чуждите мнения и внушения.

Логичността и *последователността* на мислене подпомагат личността да анализира, сравнява и обобщава, да прави необходимите изводи в резултат на своите наблюдения и/или изследване.

Безспорно, природата и обществото ни „сблъскват“ със сложни факти, които за да бъдат разбрани и от които да бъдат извлечени свързаните с тях закони и закономерности, човешкият ум е принуден да ги анализира, в процеса на което самият той се развива.

Изброените качества на ума не изчерпват сложната психологическа картина на учене и в частност – на опознаване на околната действителност. Други важни аспекти са мотивите в този процес, съчетани с потребностите, интересите, чувствата, стремежите, възгледите и убежденията на личността. Тяхната значимост утвърждава необходимостта от натрупани субективни впечатления, знания и опит по сетивно-познавателен път, които да се обогатят и надграждат и с научни знания.

В заключение, опознаването на природата е благоприятен процес за умственото възпитание на учениците в начална училищна възраст. Системните знания за растенията и животните, за сезонните изменения в природата и в живота на растенията и животните имат развиващ характер.



Използвана литература:

- Джорова, Б. (2018). Ценностен подход към опознаване на околния свят от детето в предучилищна възраст. Авангард Прима, София
- Иванова, Е. (2019). Модел на педагогически технологии за приобщаващо обучение по учебния предмет „Околен свят“, сборник с доклади от *Годишна университетска научна конференция на НВУ „Васил Левски” 2019*, с.127-136
- Иванова, Е. (2021). Формиране на учениковата личност в начална училищна възраст. – В: Сборник доклади от годишна университетска научна конференция на НВУ "Васил Левски", с. 346-352
- Марулевска, К. (2009). Проектно-базирана учебна дейност в началното училище. УИ „Неофит Рилски“, Благоевград
- Пиръов, Г. (1976). Психологията в твоя живот, изд. „Партиздат“, София
- Стаменова, И. (2018). Развитие на четивната грамотност на учениците чрез проектна учебна дейност, Образование и познание, София
- Стаменова, И. (2019). Стимулиране на творческата активност на четвъртокласниците чрез проектна учебна дейност по четене, В: Предучилищно & училищно образование, януари-февруари Брой 1, с. 30-42
- Stoev P. & M. Stoeva (2024). Methodology for complex thinking in solving problems in engineering training. In: IFAC PapersOnLine 58-3 (2024), p.100–105



**ПРОУЧВАНЕ НА ОТНОШЕНИЕТО КЪМ ИЗПОЛЗВАНЕ НА ТЕРАПЕВТИЧНИЯ
ПОТЕНЦИАЛ НА ЧЕТЕНЕТО ПРИ ДЕЦА ОТ ДЕТСКАТА ГРАДИНА
(изследване сред родители на деца ДГ „Вечерница“ гр. Благоевград)**

Събина Ефтимова¹, Десислава Иванова², Теодора Генова³

^{1,2,3} Университет по библиотекознание и информационни технологии, София, България

РЕЗЮМЕ

Настоящият доклад представя резултатите от изследване на отношението на родители към използването на терапевтичния потенциал на четенето при деца в предучилищна възраст. Проучването е проведено сред родители на деца от детска градина „Вечерница“ в град Благоевград и цели да установи доколко те разпознават и подкрепят използването на четенето като средство за емоционално, когнитивно и социално развитие на децата. Изследването разглежда как четенето може да бъде интегрирано в ежедневието на децата не само като образователен инструмент, но и като метод за терапия, насочен към подобряване на психическото им благосъстояние.

Чрез анкети с родители, докладът анализира тяхното отношение, информираност и готовност да включат четенето като част от възпитателния процес у дома. Резултатите от изследването разкриват положителни нагласи към четенето, но и необходимост от допълнителна подкрепа и обучение на родителите относно терапевтичните му възможности. Докладът завършва с препоръки за по-активно включване на четенето в програмите на детските градини и в домашната среда като средство за подкрепа на цялостното развитие на децата.

КЛЮЧОВИ ДУМИ: терапевтичен потенциал на четенето, предучилищна възраст, родителски нагласи, психическо развитие, библиотерапия

**STUDY OF THE ATTITUDES TOWARDS USING THE THERAPEUTIC POTENTIAL OF
READING WITH KINDERGARTEN CHILDREN**

(research among parents of children attending "Vechernitsa" kindergarten, Blagoevgrad)

Sabina Eftimova¹, Desislava Ivanova², Teodora Genova³

^{1, 2, 3} University of Library Studies and Information Technologies, Sofia, Bulgaria



ABSTRACT

The present report presents the results of a study of the attitude of parents towards the use of the therapeutic potential of reading with preschool children. The study was conducted among parents of children from "Vechernitsa" kindergarten in the town of Blagoevgrad and aims to establish to what extent they recognize and support the use of reading as a means of emotional, cognitive and social development of children. The research examines how reading can be integrated into children's daily lives not only as an educational tool, but also as a therapy method aimed at improving their mental well-being.

Through surveys with parents, the report analyzes their attitudes, awareness and willingness to include reading as part of the educational process at home. The results of the study reveal positive attitudes towards reading, but also the need for additional support and training of parents regarding its therapeutic possibilities. The report concludes with recommendations for more active inclusion of reading in kindergarten programs and in the home environment as a means of supporting children's overall development.

KEYWORDS: therapeutic potential of reading, preschool age, parental attitudes, mental development, bibliotherapy

ВЪВЕДЕНИЕ

Четенето отдавна е признато като важен инструмент за образователното развитие на децата, но неговият терапевтичен потенциал често остава на заден план. В ранна детска възраст, когато личността и емоционалната интелигентност на децата се формират, четенето може да изиграе ключова роля не само за когнитивното, но и за психическото им благосъстояние (Parijkova, 2021).

Терапевтичното четене, известно още като библиотерапия, се основава на идеята, че разказите, приказките и литературата могат да помогнат на децата да разбират и обработват собствените си емоции, да се справят със стреса и тревогите и да развият социални умения чрез идентификация с героите и ситуациите в историите (Mincheva, 2021). Особено в предучилищната възраст, когато детето все още не може напълно да изрази своите вътрешни преживявания, книгите предлагат безопасно пространство за изследване на емоции и разрешаване на конфликти.

Настоящият доклад се фокусира върху отношението на родителите към този терапевтичен аспект на четенето и възможността то да бъде включено в ежедневиия живот на децата от детската градина.



Изследването е проведено сред родители на деца от детска градина „Вечерница“ в град Благоевград и цели да изследва доколко те разпознават четенето не само като средство за забавление и обучение, но и като мощен инструмент за емоционална подкрепа и развитие.

МЕТОДОЛОГИЯ НА ИЗСЛЕДВАНЕТО

При разработката на доклада, са използвани анализ и синтез, наблюдение и сравнение на различни информационни източници, анкетно проучване, систематизиране и представяне на добри практики. За целите на изследването беше проведено анонимно и доброволно анкетно проучване с Google Forms на тема “Анкетно проучване на отношението към четенето сред родителите на деца от ДГ "Вечерница", гр. Благоевград”.

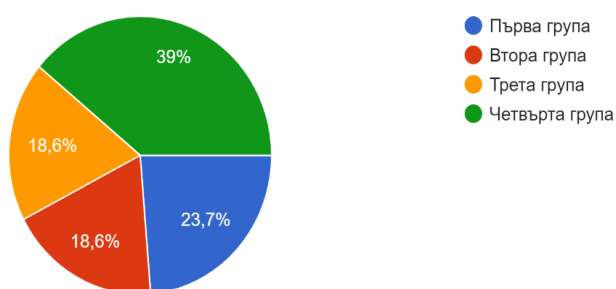
РЕЗУЛТАТИ

Анкетата се проведе електронно от април до май 2024 г., като участие взеха 59 родители на деца в тази възрастова група, посещаващи детското заведение. Анкетното проучване включва общо 28 въпроса, разпределени в две основни части: основна част и демографска част.

В анкетата са се включили родители на деца от 1 до 4 група, най-много са родителите на деца от 4 група (Фиг. 1), преобладаващ е броят на родители на момичета (57,6%). 91,5% от респондентите са жени, а преобладаващата възраст е между 26 и 35 години, 86,4% са с висше образование.

В коя група е Вашето дете?

59 отговора



ч

Фигура 1

На въпроса „Кои видове книги предпочитате да четете с Вашето дете?“ с 62,7% е доминиращ отговорът „Приказки и приключенски истории: Класически приказки и книги с богати илюстрации, които развиват въображението и предлагат уроци за живота“



На въпроса „Какво влияе при избора на книгите, които четете на детето/децата Ви?“ 50,8% от анкетиранияте посочват, че при избора на книги, които четат на детето/децата си водещо е тематиката, 22% посочват – Образователни стойности и морални поуки и т.н.

„Предпочитате класически произведения или съвременни произведения за деца?“ 52.5% от респондентите предпочитат баланс между класическите и съвременни произведения. Това показва, че мнозинството родители смятат, че и двата типа литература имат своето място в развитието на децата и подчертават важността от разнообразие в избора на произведения. 25.4% от респондентите избират съвременни произведения, защото те са актуални, използват съвременен език и включват новаторски подходи към разказването. Това може да отразява тенденцията родителите да се стремят към съдържание, което по-добре кореспондира с днешния свят и съвременната култура. 16.9% от респондентите предпочитат класическите произведения заради тяхната стойност. Тези родители вероятно смятат, че класическата литература предлага вечни уроци и ценности, които са важни за развитието на децата. 5.1% от респондентите отбелязват, че изборът зависи от конкретните предпочитания на детето. Това може да означава, че някои родители адаптират избора на книги в зависимост от интересите и нуждите на своите деца, без да отдават предимство на нито един конкретен тип произведения.

Тези резултати показват, че родителите признават както значимостта на класическите произведения, така и ценността на съвременната детска литература, като повечето се стремят към балансиран подход в литературното възпитание на децата си.

Следващият въпрос е свързан с предходния, в него се проучва интересът към произведения на български автори за децата. Водещ отговор с 42,4 % е „Да, четем произведения на български автори“.

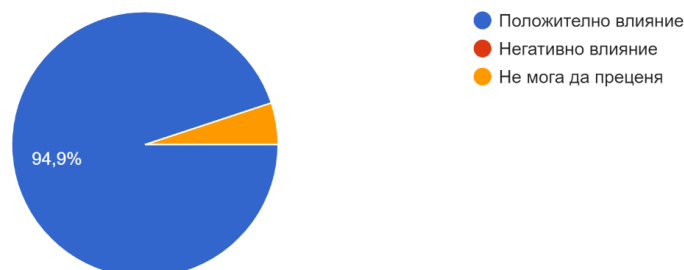
В следващата част на анкетата се проучват нагласите към терапевтичните възможности на четенето. На въпроса „Въздейства ли четенето на книги или слушането на приказки върху настроението и поведението на детето Ви?“, 49,5% от респондентите, отговарят с „Категорично ДА“.

Честотата на четене при 44,1% е по един път на ден, а при 37,3% е няколко пъти седмично. На въпроса „Как според Вас влияе четенето на книги върху интелектуалното и емоционалното развитие на Вашето дете?“ (Фиг. 2) 94,9% отчитат положителното влияние на четенето, много малък процент от респондентите отговарят, че не могат да преценят.



9. Как според Вас влияе четенето на книги върху интелектуалното и емоционалното развитие на Вашето дете?

59 отговора



Фигура 2

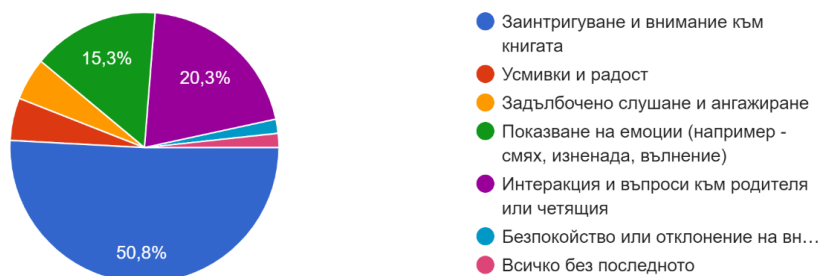
50,8% от анкетираните посочват, че обичайната реакция на детето, когато четат заедно е свързана с висок интерес към историята, това е най-високият дял от отговорите, което показва, че четенето с родителите предизвиква интерес и фокусиране върху съдържанието на книгата. Децата се концентрират върху текста и историята, което е важен индикатор за ангажираността им с процеса. 20,3% посочват, че четенето е свързано със своеобразна интеракция между детето и четящия (Фиг. 3). Тази висока степен на интеракция показва, че четенето не е пасивна дейност за тези деца – те активно участват и търсят допълнителна информация или разяснения за историята, което подпомага тяхното когнитивно развитие и развива уменията им за комуникация. 15,3% от децата показват емоции (смях, изненада, вълнение), докато четат. Това подчертава важността на книгите за емоционалното развитие на децата, тъй като те изживяват историите емоционално и реагират на тях с различни чувства, които помагат за осъзнаването на собствените им емоции. 5,1% от децата показват усмивки и радост, докато четат, което също е положителен емоционален отговор, макар и в по-малък процент. Този тип реакция е по-малко ангажираща в сравнение с другите, но все пак демонстрира удоволствието от четенето. 5,1% от децата задълбочено слушат и се ангажират със съдържанието. Този процент отразява по-сериозна, но също така и пасивна форма на участие, при която децата са погълнати от историята, но не се включват активно чрез въпроси или емоционални реакции.

По-голямата част от децата са ангажирани и внимават по време на четене, което показва, че тази дейност има висока стойност за тяхното когнитивно и емоционално развитие. Интеракцията и показването на емоции също са значителен аспект, като това допринася за активното участие на децата в процеса.



10. Каква е обичайната реакция на Вашето дете, когато четете заедно?

59 отговора



Фигура 3

На въпроса “Каква е реакцията на Вашето дете, когато четете книги с морални поуки или уроци за живота?” 13.6% съставляват втората по големина група, която включва деца, които "Изразяват емоции като съпричастност или вдъхновение". Това означава, че макар и по-малка част от децата проявяват емоционална реакция, те се ангажират на по-дълбоко емоционално ниво с моралните поуки в книгите.

„Смятате ли, че четенето на книги може да има терапевтично въздействие?“ (Фиг. 4) 94,9% от респондентите са отговорили с „Да“, което показва, че огромното мнозинство от родителите признават терапевтичния потенциал на четенето. Това ясно демонстрира високо ниво на осъзнатост относно ползите от четенето за емоционалното и психическото развитие на децата. Родителите вероятно разбират, че книгите могат да помагат на децата да се справят с емоции, да развиват въображението си и да намират комфорт чрез разказите и героите. 1,7% от респондентите са отговорили с „Не“, което показва, че много малка част от родителите не вярват, че четенето може да има терапевтичен ефект. Причините за този отговор може да включват липса на опит с подобни подходи или недоверие към идеята за терапевтичния ефект на литературата. 3,4% от респондентите са отбелязали, че не могат да преценят. Този отговор може да сочи към неувереност или липса на достатъчно информация относно терапевтичните ползи от четенето. Тези родители вероятно не са се сблъскали пряко с примери за терапевтично четене или просто не са наясно с пълния спектър на ползите.

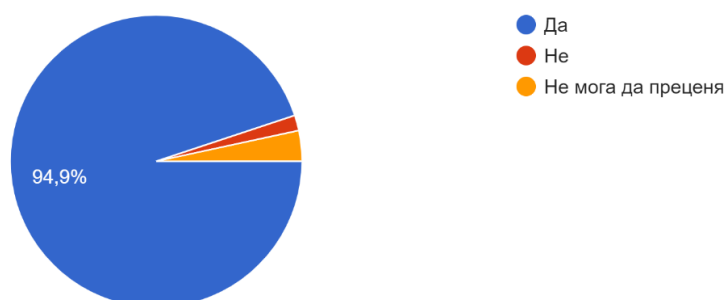
Абсолютното мнозинство от родителите (почти 95%) са убедени, че четенето има терапевтичен потенциал, което подчертава колко важна е тази дейност за тяхното възпитателно и подкрепящо въздействие върху децата. Много малък процент са неубедени



или неинформирани по въпроса, което показва, че четенето се възприема не само като образователен, но и като емоционален инструмент в живота на децата.

12. Смятате ли, че четенето на книги може да има терапевтично въздействие?

59 отговора



Фигура 4

На въпроса „Запознати ли сте с това какво представлява библиотерапията?“ 33,9% от респондентите са отговорили с „Да“, което означава, че една трета от родителите са напълно запознати с понятието и концепцията за библиотерапията. Тези родители вероятно имат ясно разбиране за това как четенето може да се използва като терапевтичен метод за подпомагане на емоционалното и психологическото развитие на децата. 39% от респондентите са отговорили с „Не“, което показва, че почти половината от родителите не са запознати с термина библиотерапия. Това може да е индикатор за необходимостта от по-добро информиране и разяснение за терапевтичните възможности на четенето, както и за ползите от библиотерапията в детската възраст. 27,1% от респондентите са отговорили с „Отчасти“, което означава, че те имат някаква представа за библиотерапията, но не са напълно информирани. Този отговор показва известна осведоменост, но и потенциал за по-нататъшно образование и запознаване с по-дълбоките аспекти и приложения на библиотерапията.

Резултатите показват, въпреки че значителна част от родителите (около една трета) са добре запознати с библиотерапията, почти 40% от тях не познават този подход, а останалите са частично осведомени. Това подчертава необходимостта от по-широко популяризиране и разяснение на концепцията за библиотерапия сред родителите, за да могат те по-ефективно да използват четенето като терапевтичен инструмент в подкрепа на своите деца.

„Ако сте отговорили с "Да", моля посочете откъде сте запознат с термина“ 48,5% посочват, че имат информация от интернет, 24,2% от приятел, само 12,1% са се запознали с възможностите на библиотерапията по време на обучението си.



На въпроса „Колко често бихте желали Вашето дете да участва в сесии по библиотерапия в детската градина?“ 66,1% от респондентите предпочитат техните деца да участват в библиотерапевтични сесии веднъж седмично. Това значително мнозинство демонстрира желание за редовно включване на библиотерапията в програмата на детската градина, което показва силната вяра в ползите от тази практика за развитието на децата. 16,9% от респондентите избират сесиите да бъдат провеждани според нуждите и интереса на детето. Това отразява гъвкав подход, при който родителите биха предпочели по-индивидуализирана и адаптивна честота на сесиите, в зависимост от специфичните нужди на всяко дете. 8,5% от респондентите не са сигурни относно честотата на сесиите. Това може да означава липса на достатъчно информация или опит с библиотерапията, за да могат да преценят колко често би било подходящо участието. 5,1% предпочитат сесии веднъж месечно, което предполага, че част от родителите виждат полза в библиотерапията, но смятат, че тя не трябва да е твърде честа. 1,7% предпочитат сесии веднъж на две седмици и още 1,7% биха оставили честотата на библиотерапията да се определя от учителите и интереса на децата. Това показва доверие в преценката на учителите и готовност да се адаптира честотата спрямо конкретната ситуация в групата.

По-голямата част от родителите (над 66%) желаят редовни библиотерапевтични сесии за своите деца, като това показва силно положително отношение към терапевтичния потенциал на четенето. В същото време, някои родители предпочитат по-гъвкав или по-рядък график, като разчитат на интереса на детето или преценката на учителите.

На въпроса „Кои аспекти на развитието на Вашето дете смятате, че би могла да подобри библиотерапията в детската градина?“ (Фиг. 5) Емоционална интелигентност и управление на емоциите – 76,3% от респондентите вярват, че библиотерапията може най-силно да подпомогне емоционалното развитие на децата и тяхното умение да разпознават и управляват емоциите си. Това подчертава значимостта на четенето като средство за емоционална подкрепа и изразяване на чувства. Емпатия и разбирателство към другите – 44,1% от родителите смятат, че библиотерапията може да насърчи емпатията и способността на децата да разбират и съчувстват на другите. Чрез историите, децата могат да се поставят на мястото на различни герои и да развият умения за социално разбирателство. 37,3% от респондентите посочват, че библиотерапията може да подобри социалните умения и сътрудничеството между децата. Това вероятно е свързано с взаимодействието по време на групови четения и дискусии, които стимулират социалните отношения. 40,7% от родителите вярват, че библиотерапията може да подпомогне лингвистичното развитие на детето и да разшири неговия речник. Четенето на разнообразна литература е важен фактор за обогатяването на езиковите способности. 30,5% от родителите смятат, че библиотерапията може да помогне на децата да

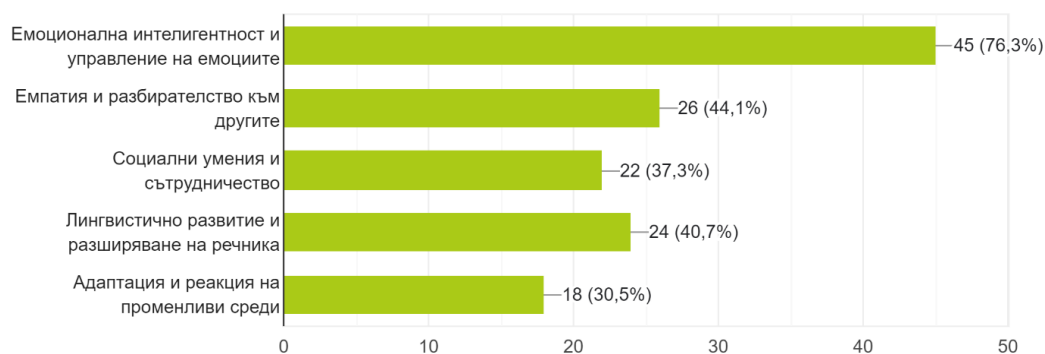


се справят с промени и нови ситуации. Историите често включват предизвикателни ситуации за героите, което може да послужи като модел за децата как да се адаптират в непознати или променливи условия.

Родителите възприемат библиотерапията предимно като средство за подобряване на емоционалната интелигентност и управлението на емоциите, като също така оценяват нейната роля в развиването на емпатия, социални умения и лингвистични способности. Това показва, че те осъзнават мултидисциплинарния ефект на четенето върху развитието на децата.

16. Кои аспекти на развитието на Вашето дете смятате, че би могла да подобри библиотерапията в детската градина?

59 отговора



Фигура 5

„Детето проявява ли интерес към това какво ще се случи с героя и как ще се развие сюжетът около него?“ 69,5% от респондентите отговарят, че определено те забелязват интерес, 30,5% споделят, че зависи от историята.

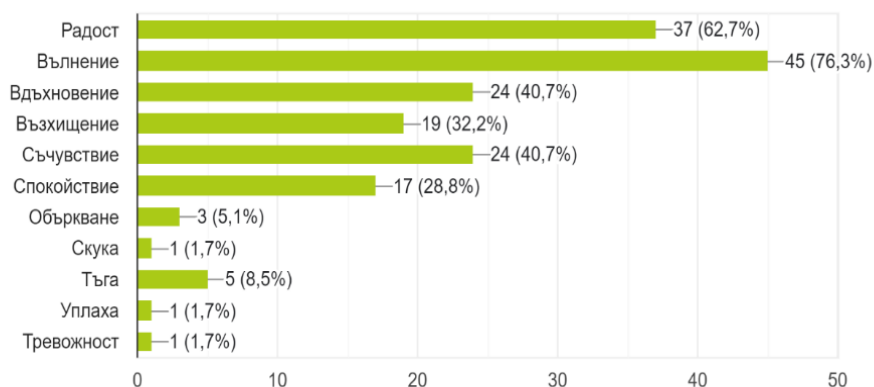
На въпроса „Давате ли примери на детето си от конкретно произведение с цел да подчертаете постъпките и последиците за героите?“ 64,4% споделят, че го правят редовно, а 32,2%, че това се случва понякога.

На въпроса „Какви емоции забелязвате при вашето дете по време на четене на книги?“ най-висок процент е „вълнение“ – 76,3% (Фиг. 6). Това сочи към ангажираност и интерес към историите, както и към активно преживяване на сюжетите и героите. 62,7% от респондентите съобщават, че децата им проявяват радост, което е показател за положително отношение към четенето и удоволствие от процеса. Вдъхновение – 40,7% и съчувствие – 40,7% са посочени като често срещани емоции. Вдъхновението може да произлиза от идентификация с героите или от желанието за подражание, докато съчувствието демонстрира развиваща се емпатия при



децата. 32,2% е друга важна емоция, която се свързва с възхищението към героите и събитията в книгите, което отразява ролята на литературата за изграждане на ролеви модели. 28,8% от децата изпитват спокойствие, докато слушат четене, което подчертава успокояващия и релаксиращ ефект на книгите за някои деца.

Преобладаващите емоции при децата по време на четене са вълнение, радост и вдъхновение, което говори за силно положително въздействие на книгите. Същевременно, наличието на емоции като съчувствие и възхищение показва, че четенето не само развива въображението, но и подпомага емоционалното и социалното развитие на децата. Негативни емоции като скука, страх или тревожност са изключително редки, което подчертава позитивния ефект на четенето в ранна възраст.



Фигура 6

74,6% от родителите вярват, че четенето подпомага развитието на детето им (Фиг. 7).

21. Как мислите, че четенето влияе на развитието на вашето дете?

59 отговора



Фигура 7



„Как мислите, че четенето влияе на развитието на вашето дете?“ 74,6% от респондентите вярват, че четенето подпомага развитието на детето им, което показва преобладаващо мнение, че четенето играе ключова роля за развитието на когнитивните, емоционалните и социалните умения на децата. 15,3% от родителите отбелязват, че четенето е важно за развитието на тяхното дете, което допълнително подчертава значението, което те придават на този процес. 10,2% са посочили, че виждат положителни влияния от четенето върху развитието на детето. Тези родители вероятно имат конкретни наблюдения върху подобрения в уменията или поведението на детето в резултат от четенето.

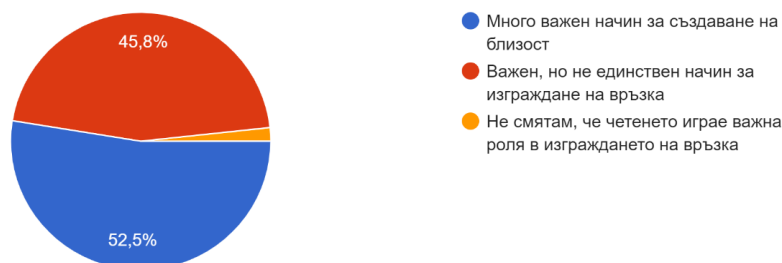
Абсолютното мнозинство от родителите (почти 100%) вярват, че четенето има положителен ефект върху развитието на децата им, като по-голямата част подчертават неговото значение за различни аспекти от детското развитие. Липсата на неувереност сред родителите относно ползите от четенето показва силна подкрепа за интегрирането на четенето като важна част от възпитателния процес в ранна детска възраст.

„До каква степен възприемате четенето като начин за изграждане на връзка с вашето дете?“ (Фиг. 8) 52,5% от респондентите смятат, че четенето е много важен начин за създаване на близост. Тези родители виждат четенето не само като образователен инструмент, но и като силно средство за емоционална връзка между тях и техните деца. 45,8% от родителите възприемат четенето като важен, но не единствен начин за изграждане на връзка. Те признават значението му, но вероятно разчитат и на други форми на взаимодействие и комуникация, за да създадат силна връзка с детето си. 1,7% от респондентите смятат, че четенето не играе важна роля в изграждането на връзка. Това е много малка част от родителите, които не виждат четенето като основен инструмент за установяване на емоционална близост.

Резултатите показват, че по-голямата част от родителите (над 98%) смятат, че четенето е важен или много важен начин за създаване на близост с детето. Тази силна подкрепа за четенето като форма на изграждане на емоционални връзки подчертава не само неговата когнитивна, но и социално-емоционална стойност в отношенията между родители и деца.

22. До каква степен възприемате четенето като начин за изграждане на връзка с вашето дете?

59 отговора



Фигура 8

На въпроса „Какви методи за четене обикновено предпочитате или използвате, когато четете с вашето дете?“ (Фиг. 9) 81,4% от респондентите използват традиционни методи за четене, като четене на глас, задаване на въпроси свързани с текста, обсъждане на илюстрации и четене преди лягане. Това подчертава силното предпочитание към класическите подходи, които вероятно са добре установени и лесно достъпни за родителите. 11,9% използват комбинация от традиционни и нетрадиционни методи, което показва стремеж към разнообразяване на четенето и адаптиране на различни подходи за по-голямо ангажиране на децата. 3,4% от родителите прилагат нетрадиционни подходи, като театрално четене, интерактивни книги, използване на мултимедийни ресурси или четене на открито. Това показва, че малка част от родителите експериментират с нови и креативни методи за привличане на интереса на децата. 3,4% от родителите посочват, че се адаптират към предпочитанията и интересите на детето, като избират методите според неговите нужди и интереси. Този подход е по-индивидуализиран и гъвкав, ориентиран към детето.

По-голямата част от родителите предпочитат традиционните методи на четене, като това вероятно се дължи на тяхната лесна приложимост и утвърдена ефективност. В същото време има и група родители, които комбинират традиционни и нетрадиционни подходи или се адаптират според интересите на децата си, което показва желание за иновативност и гъвкавост в процеса на четене.



23. Какви методи за четене обикновено предпочитате или използвате, когато четете с вашето дете?

59 отговора



Фигура 9

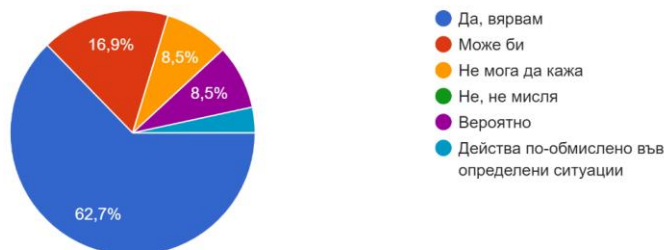
На въпроса „Вярвате ли, че детето Ви е взело поука от действията на героите в приказките?“ (Фиг. 10) 62,7% от респондентите вярват, че детето им е взело поука от действията на героите в приказките. Това показва, че мнозинството от родителите виждат четенето като възможност за формиране на морални ценности и насърчаване на обмислено поведение. 16,9% от родителите смятат, че може би детето им е научило важни уроци, което означава, че макар да няма категорични наблюдения, те виждат потенциал за положителен ефект. 8,5% посочват, че не могат да кажат дали детето им е взело поука, което може да се дължи на липсата на ясни индикации или трудност в преценката за връзката между приказките и поведението на детето. 8,5% вярват, че вероятно детето им е извлякло поуки, което показва леко колебание, но все пак положителна оценка за влиянието на приказките. 3,4% от родителите отбелязват, че детето им действа по-обмислено в определени ситуации, което е конкретно наблюдение за промяна в поведението на детето в резултат от четенето.

Голяма част от родителите вярват, че четенето на приказки е свързано с извличане на морални поуки от героите, което насърчава по-обмислено и зряло поведение у децата. Макар някои родители да не са напълно сигурни, никой не отрича потенциалната полза на приказките, а някои вече наблюдават конкретни положителни промени в поведението на децата.



24. Вярвате ли, че детето Ви е взело поука от действията на героите в приказките?

59 отговора



Фигура 10

ИЗВОДИ

Анкетното проучване потвърди положителното отношение на родителите и децата към четенето на книги, като ясно се очертаха значителни ползи от този процес. Повечето участници, смятат, че четенето на книги е мощен инструмент, който подпомага развитието на комуникационните, когнитивните и емоционалните умения на децата:

Възприемане на четенето като ключов инструмент за развитие: По-голямата част от родителите смятат, че четенето играе важна роля в развитието на техните деца. 74,6% вярват, че четенето подпомага цялостното развитие, а 100% от респондентите са сигурни в неговия положителен ефект. Това показва силна подкрепа за включването на четенето в ежедневието на децата в детската градина и дома.

Емоционално и социално развитие: Резултатите отчитат, че четенето влияе значително върху емоционалната интелигентност на децата. 76,3% от родителите посочват, че библиотерапията може да подпомогне развитието на емоционална интелигентност, а 44,1% – развитието на емпатия. Децата също проявяват положителни емоции по време на четене, като възбуждане (76,3%) и радост (62,7%), което доказва емоционалното им ангажиране с книгите.

Родителите са запознати и отворени към библиотерапията: Въпреки че 39% от родителите не са напълно запознати с концепцията на библиотерапията, 94,9% вярват, че четенето може да има терапевтичен ефект. Родителите проявяват силна готовност за участие на децата си в библиотерапевтични сесии, като 66,1% предпочитат това да се случва веднъж седмично.



Четенето като средство за изграждане на връзка: 52,5% от родителите виждат четенето като много важен начин за изграждане на близост с детето, а 45,8% го смятат за важен, но не единствен метод. Това подчертава ролята на четенето не само за когнитивното, но и за емоционалното свързване между родители и деца.

Преобладаване на традиционни методи на четене: 81,4% от родителите използват традиционни методи като четене на глас и обсъждане на илюстрации, което показва предпочитание към утвърдени подходи. Малък процент от родителите (11,9%) комбинират традиционни и нетрадиционни методи, което показва потенциал за разнообразяване на подходите в бъдеще.

Влияние на приказките върху поведението: 62,7% от родителите смятат, че децата им вземат поуки от действията на героите в приказките, което показва, че литературните произведения играят важна роля за формирането на морални ценности и обмислено поведение у децата.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Резултатите от проучването ясно показват, че родителите в ДГ „Вечерница“ са осъзнати за многопластовото въздействие на четенето върху децата си. Четенето се разглежда не само като средство за образователно развитие, но и като ключов инструмент за изграждане на емоционална връзка, формиране на морални ценности и насърчаване на социални умения. Родителите показват високо ниво на подкрепа за четенето като терапевтичен инструмент, като преобладаващото мнозинство вярват, че библиотерапията може да подпомогне емоционалната интелигентност и социалната адаптация на децата им.

Макар по-голямата част от родителите да разчитат на традиционни методи за четене, наблюдава се нарастващ интерес към комбинирането на тези методи с по-креативни и нетрадиционни подходи. Това дава възможност за въвеждане на по-интерактивни и ангажиращи форми на четене, които да отговарят на индивидуалните нужди и интереси на всяко дете. Родителите също така демонстрират осъзнаване за значението на четенето за моралното и поведенческо формиране на децата, като значителна част от тях отбелязват, че децата им извличат поуки от приказките и действат по-обмислено в определени ситуации.

Като препоръка може да се предложи по-широко интегриране на библиотерапевтични сесии в учебния процес на детската градина, като се ангажират не само децата, но и техните родители. Организирането на специални семинари или уъркшопове за родители, свързани с терапевтичните



ползи от четенето и методите на библиотерапия, би могло да увеличи тяхното участие и информираност. Развитието на разнообразни подходи към четенето, включително интерактивни и мултимедийни ресурси, ще даде възможност за по-широк кръг от възможности за децата да развият своята емоционална и социална интелигентност.

Проучването подчертава потенциала на четенето не само като средство за интелектуално обогатяване, но и като важен терапевтичен инструмент, който може да спомогне за емоционалното, социалното и поведенческо развитие на децата. Включването на библиотерапията като част от образователния процес в детските градини е силно подкрепено от родителите и би могло да има дългосрочен положителен ефект върху развитието на децата.

БЛАГОДАРНОСТИ

Тази публикация е реализирана по проект „Изследване на нагласите към терапевтичния потенциал на четенето в нетипични ситуации за индивида“ с Договор № КП-06-Н45/2 от 30.11.2020 г., финансиран от Фонд „Научни изследвания“ на Министерството на образованието и науката, с ръководител гл. ас. д-р Събина Кирилова Ефтимова-Илиева.

Използвана литература:

- Parijkova, L. (2021) “Read – So You Never Feel Alone” – Initiatives Born During the Pandemic and Related to the Healing Power of Books. In: EDULEARN21 Proceedings: 13th annual International Conference on Education and New Learning Technologies, 5th - 6th of July, 2021, pp. 4767-4771, 2021.
- Mincheva, M. (2021) Educational Role of the Children's Illustrated Book through the Child's View: Results of a Study. – In: EDULEARN21 Proceedings, pp. 3998-4004.



THE GAME – A FACTOR FOR IMPROVING MATHEMATICAL COMPETENCES**As. Veritsa Arsov, Phd***South-West University "Neofit Rilski", Blagoevgrad***ABSTRACT**

In this article, the problem related to the game is considered - as a factor for improving mathematical competences. Indeed, in the dynamics in which children grow up, the continuous improvement of children's knowledge and skills is inevitable. Only children's knowledge would improve if they constantly take part in various play activities. These activities make children feel more confident about their future performances. At the same time, children learn discipline and self-control, which is an inevitable factor. Children learning through play learn to work in a team by following their rules of behavior. All this will help the children to feel as prepared as possible when entering the first grade.

KEYWORDS: game, types of games, mathematical competence, kindergarten.

Today's children live in a hectic daily life, and it is no coincidence that the knowledge that is presented to children needs to be well absorbed, which leads to the use of a variety of ways of presenting learning material, as one such popular way of attracting children's attention. is the **game**. With its help, students are more relaxed towards new knowledge, and at the same time they are absorbed and learned more quickly.

Mathematics, as an exact science, should be presented in a more interesting way for young children. As V. Chileva mentions: "It is tailored both to the cognitive development of children and to the age-based perceptual possibilities for making sense of basic mathematical relationships between objects and phenomena in the surrounding reality" (Chileva, 2020:27).

In the scientific literature, the term "mathematical competence" is very often used, therefore, in this article, the term itself should be explained.

More and more often in the scientific literature, the question related to competences is relevant and significant for a number of researchers working in this field. It is an indisputable fact that even from preschool age, children must have the necessary competences, with the help of which they improve their knowledge, skills, habits and abilities, which leads to a successful entry into the first grade. All this leads to a continuous search for specific information in order to be able to plan and implement their tasks.



The modern educational paradigm related to the learning process rejects the idea of the quantitative accumulation of voluminous information, namely the focus is on how to apply this knowledge in practice.

The competence approach is the basis of the organization of the educational process in mathematics. Mathematics training aims to provoke children's thinking, their imagination, to build practical skills and develop their independence and initiative.

With the constant improvement of technologies comes the modernization of the terminology apparatus. The mastery of mathematical knowledge, skills and habits in modern methodological practice is often replaced by the concept of "mathematical competence". This is not a new concept either in theory or in practice. The aim of the modern educational paradigm is to constantly improve mathematical competences by applying different educational strategies in which children are active subjects. Improving children's mathematical skills requires systematic and consistent learning.

From the point of view of mathematics, the term "competence" is also seen as the ability and willingness to use a body of knowledge and skills. The knowledge that is acquired in the mathematics lesson should be related to understanding problems, increasing practical applicability and being oriented towards a final result. (Kozuharova, 2010).

In Russian literature, there are a number of studies that refer to the formation of mathematical competence in children, defined by A. M. Aranov and O. V. Znamenskaya and characterize mathematical competence as:

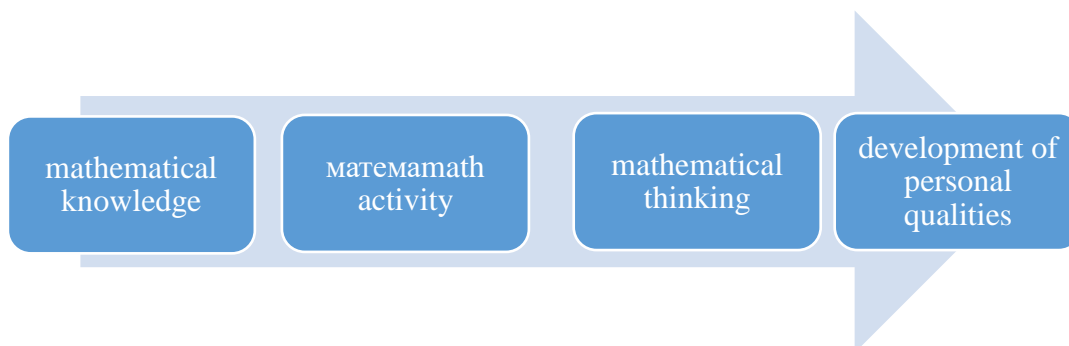


Figure № 1 Characteristics of mathematical competence according to Arrov, 2010

Mathematical competence is also considered by T. Bregant, as the ability to apply and develop the mathematical thinking of preschool children (Bregant, 2016). The Russian author shares the same opinion, saying that "mathematical competence" is closely related to mathematical thinking, where it is required to react flexibly to the type of task provided (Кельдибекова, 2021).

Mathematical thinking is an integral part of solving mathematical problems as well as project activities. Children should pay special attention to the way and sequence of performing the task.

The educational process in mathematics is characterized by a variety of activities that contribute to the development and mastery of key competences, as well as the personal development of the child,

and it is not by chance that mathematics education is characterized by the fact that it contains a large dose, in addition to teaching, educative and developing character, i.e. the mastering of mathematical knowledge in the educational process should ensure the optimal development of the personality.

In addition to the specifics stated above, mathematical competence is distinguished by the following qualities:

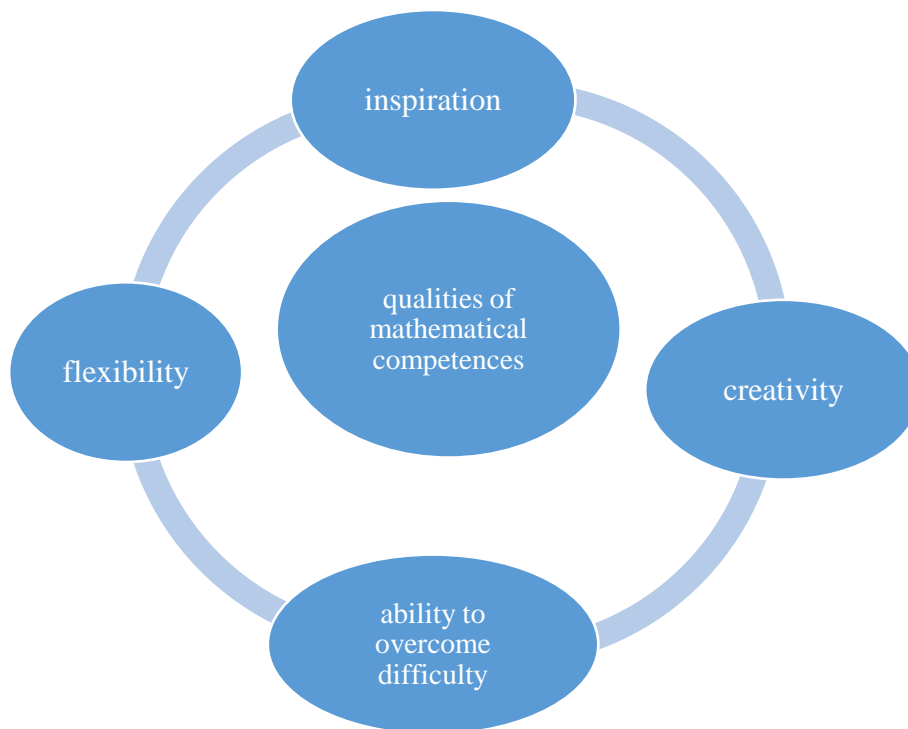


Figure № 2 Qualities that distinguish mathematical competence (Sitnikova, 2017:150-160).

The main mathematical competences that students must possess are: computational, analogical, functional, visual and others (Keldibekova, 2021), i.e. without the mentioned competences they would not be able to effectively absorb the learning material.

Mathematical competence includes the following knowledge: good knowledge of measures and named numbers, basic arithmetic operations, algebraic knowledge and geometric knowledge.

The improvement of mathematical competences is best with the application of various technologies, but in the kindergarten the center of the pedagogical situations is the game.

According to Dimitrov, play is a human activity without which all other activities cannot be fully realized. It has a very key development, which is called - freedom (Dimitrov, 1994:113). It is not by chance that Z. Dechev writes in his monograph that: "In the game, the child satisfies his childish needs for play, realizes the game goals set for himself independently, his own game design based on convention, freed and unregulated by social reality" (Dechev, 2015:28). Whenever children are playing, they are also being creative at the same time. It is no coincidence that I. Stamenova says that: "Creativity is like a valuable book - the more you read it, the stronger you are from the story described in it"



(Stamenova, 2020:40). It is the same with the game, the more the child plays it, the more interesting it becomes. In this regard, Ts. Ivanova writes: "The child is active when he is interested, when he is surprised by the unexpected, the exciting" (Ivanova, 2019:47).

The theoretical review of literary sources shows that the improvement of mathematical competences must be constant in order to achieve good results at the end of the training. All this depends on how the material itself is presented to the children themselves. Therefore, play is the only way that helps children learn in a way that is attractive and entertaining for them.

References:

- Arrov, A. M. Znamenskaya O. V. (2010) On the concept of mathematical competence. Vestnik Moskoskogo niversiteta Bulletin of Moscow University.
- Dechev, Z. (2015) Teoriya i metodika na pedagogicheskata igra v nachalното uchilishte, Burgas.
- Dimitrov, D.(1994) Preduchilishtna pedagogika, Blagoevgrad.
- Ivanova, TS. (2019) Spetsifika na uchebno-izsledovatel'skata deĭnost v obuchenieto po Chovekat i prirodata v nachalnite klasove. Sp. Preduchilishtno i uchilishtno obrazovanie, № 2.
- Keldibekova, A. O. (2021) Mathematical competence of Olympiad participants as an indicator of quality of level mathematical preparation.
- Kozuharova, G., A. Slavchev, M. Slavova, (2010) European key competences in the teaching of mathematics and science. Stara Zagora.
- Sitnikova, M.I., Bondarenko, L.P. (2017) To the question of formed subject competences taught in the system of basic general education // Scientific bulletins BelGU, No. 28.
- Stamenova, I. (2020) Tipove urotsi v obuchenieto po balgarski ezik i literatura v nachalното uchilishte. Obrazovaniya i poznanie, Sofiya.
- Chileva, V. (2020) Usvoyavane na matematcheski znaniya s pomoshhta na dochislovi predstavi ot 3 – 4 godishni detsa. Sp. Detska gradina. Uchilishte, № 3.



ФОРМИРАНЕ НА КОМБИНАТОРНИ УМЕНИЯ У 6-9-ГОДИШНИТЕ ДЕЦА ЧРЕЗ КОНСТРУКТИВНО-ХУДОЖЕСТВЕНИТЕ ДЕЙНОСТИ

Гл.ас. д-р Димитър Баев

Великотърновски университет "Св. св. Кирил и Методий"

РЕЗЮМЕ

Образователната стойност на конструктивните материали се определя от това, какви възможности предлагат тези материали за развитие в единство на действие и мислене, какви идеи те осигуряват за творческо „виждане“ и прекомбиниране като елементи, какъв „полет“ на въображението дават при формиране на умения в перспективата на развитието. В игровите дейности детето цени и използва много повече играчките с незавършена форма - многофункционалните, които му „служат“ през всички етапи на детството, а и след това (архитекти, инженери, др.). Възможностите, които тези играчки му предлагат са многообразни: да материализира своята идея като комбинира, разглобява, преправя, коригира, развива своите замисли и т.н.

КЛЮЧОВИ ДУМИ: комбинира, разглобява, преправя, коригира, развива своите замисли

FORMATION OF COMBINATORY SKILLS IN 6-9-YEAR-OLD CHILDREN THROUGH CONSTRUCTIVE-ARTISTIC ACTIVITIES

Assist.Proff. Dr. Dimitar Baev

St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Tarnovo

ABSTRACT

The educational value of construction materials is determined by what opportunities these materials offer for development in the unity of action and thinking, what ideas they provide for creative "seeing" and recombination as elements, what "flight" of imagination they give in the formation of skills in the development perspective.

In game activities, the child appreciates and uses much more toys with an unfinished form - the multifunctional ones that "serve" him during all stages of childhood, and even after (architects, engineers, etc.). The possibilities that these toys offer him are diverse: to materialize his idea by combining, disassembling, remodeling, correcting, developing his ideas, etc.

KEYWORDS: combine, disassemble, remake, correct, develop your ideas



Въведение

Конструктивно-художественните дейности са основни и любими дейности на децата във всички възрастови периоди. Създавайки образ или схема в двумерното или тримерното пространство децата изобразяват, преобразяват, комбинират „нещо“ или някаква ситуация, променят го/я, планират, изграждат.

Конструктивно-художествените дейности, в процеса на които се получава един или друг модел предполагат наличие и развитие у децата на сложни пространствени ориентировки, точни представи за основните свойства на пресъздавания обект. Нагледно-образното и схематичното мислене и въображение се развиват в процеса на взаимодействие на детето с предметните действия, доуточняват се чрез реч, подражание, игра.

Основната застъпена теза в изследването е, че *в т.нар. продуктивни дейности (по-конкретно конструктивните дейности във всички варианти на използване на материали и технологии на създаване на продукта-модел) нагледно-образното и схематичното мислене и въображение на детето от 6-9-годишна възраст се обогатяват от реалните зависимости и съотношения на заобикалящата го действителност, като влизат в разнообразни материални и технологични комбинации и са обективна основа за разгръщане на комбинативността и вариативността като същностни характеристики на мисловния процес.*

Това предполага:

- да се анализира възприятието от една страна и спецификата на мисленето и въображението от друга, като познавателни процеси при 6-9-годишните.
- да се конкретизират реални условия за развитие на комбинаторните функции на мисленето и въображението на 6-9-годишните в организирани и самостоятелни форми на конструктивни дейности.

Конкретни критерии в проучването:

- *трансфер на знания, умения, подходи при изграждане на образи, ситуации с образи, история от образи и ситуации;*
- *вариативност при преобразуването на образи, на ситуации, на истории от образи и ситуации;*
- *комбинативност на елементите при създаване на образи, на ситуации, на истории от образи и ситуации.*

Основните **показатели**:

- * *Вариативност - по отношение изграждане на образи, ситуации с образи, история от образи и ситуации, съобразно характерните особености и възможности, които предлага материалът за работа.*



* Проблемност - засяга сложността на изградените образи, ситуации с образи, история от образи и ситуации.

* Новост - степента, до която детето достига след по-продължителна работа.

Обект на изследване са 6-9-годишни деца.

Предмет на проучване са възможностите за резултатно развитие на нагледно-образното и схематичното мислене и проявите на комбинативност в изработването чрез средствата на конструктивните и изобразителните дейности.

Репрезентативна извадка: В изследването се включиха 23 деца на възраст между 6-7 години и 17 деца между 8-9 години.

Методиката на изследване предвижда:

- Лабораторно проучване на нагледно-образното и схематичното мислене и въображение (индивидуални и групови тестове). Констативно изследване.

- Проучване особеностите на образното и схематичното мислене и въображение чрез средствата на конструирането. Формиращ експеримент.

- Анализ на детска продуктивна дейност. Контролен етап.

Обсъждат се три организационни **равнища:**

- определяне зависимостта между пространствено ориентиране, схематично мислене и съотнасяне на образ със знак, схема и модел;

- определяне на зависимости между трансфер, комбинативност и вариативност при изграждането на образи;

- определяне зависимост между натрупан сетивен опит и позицията на детето в условията на инициативно преобразуване.

Експериментът включва три етапа - констатиращ, формиращ, контролен (заключителен).

➤ Констатиращият етап - изразява се в провеждане на комбинация от тестове за установяване на:

- степени на изява на комбинативността в мисленето и въображението на участващите (тестове „Недовършени фигури“, „Параход“, „Колумбово яйце“);

- равнища на овладяване на технологични умения в конструктивната дейност (конструиране с различни материали по схеми и инструкции).

➤ Формиращият етап – проследяване на зависимостите между конструктивната задача и проявата на комбинативност при изпълнението.

- формиране умения да определят графично изображение;

- провокиране и стимулиране на умствената дейност чрез словесно ръководство (използва се и регулативната функция на въображението);



➤ Заклучителният етап – установяване равнището на напредък чрез комбинация от тестове, използвани в констатиращия етап.

- установяване ефективността на използваните стимули за развитие на мисловни и действени комбинаторни умения чрез нагледността на конструирането;
- установяване на зависимост между вариативност на изпълнение и поставена конструктивна задача.

В процеса на изследването се вербализират умствени действия, което позволява ползване на вербални методи (беседа, анализ на резултатите от дейността и др.)

Тест „Недовършени фигури“ – индивидуален. Лист формат А4 с ксерокопирани фигури в 4 реда по 4 фигури, разположени в четири различни посоки. Инструкцията е да се довърши всяка фигура в различен образ. Методът се прилага както в констатиращия, така и в контролния експеримент, където се анализират параметрите (протокол към теста):

- брой на нарисуваните елементи;
- завършени образи, които се търсят в получените изображения;
- оригинални образи.

Тест „Параход“ – изследване на схематичността в мисленето и комбинативните функции на въображението.

- брой опити за постигане на краен резултат;
- брой комбинации, уподобяващи образа.

Тест "Колумбово яйце" - развитие на комбинаторните функции на въображението и нагледно-образното и схематичното мислене. Използва се за констатиране, както и за стимулиране на комбинативността чрез конструиране на образи.

- комбинирание на отделните части по схема;
- комбинирание на отделните части по собствен замисъл.

Опис в протокола:

- общ брой на смислено завършени сюжетни образи;
- брой на неповтарящите се (различни) смислено завършени сюжетни образи;
- "именуване" на образите (съобразителност);
- оригиналност, търсене на нестандартни отговори;

Анализ на данните от проучването

Резултатите от първия тест показват, че децата емоционално и с подчертан интерес приемат работата си да дорисуват подадените фигури. В констативния етап за "справяне" със ситуацията децата пресъздават предложените като примери конкретни образи, това до някъде е довело до регистрирана скованост. В нарисуваните от децата образи липсват характерните



елементи на детската рисунка. Тази "постност" на нарисуваните образи вероятно е обусловена от желанието на децата да се придържат строго към предложените образи. Изпълвайки ги с цвят, смятат, че са изчерпали всички възможности на поставената задача. При този тест децата трудно се ориентират пространствено в дадена проблемна качествена определеност на образа (особено при 6-7 годишните).

Таблица 1.

Тест „Недовършени фигури“

6-7-годишни

| Етапи (брой-отчетени данни) | Брой на нарисувани елементи | | Смислено завършени образи | | Оригинални образи | |
|--------------------------------------|-----------------------------|------------|---------------------------|------------|-------------------|------------|
| | I | III | I | III | I | III |
| 6-7-годишни | | | | | | |
| Констативен и контролен етапи | 263 | 351 | 182 | 271 | 18 | 142 |

Анализът на резултатите от контролния експеримент на теста „Недовършени фигури“ (Таблица 1) отчита повишеното равнище на детското продуктивно творчество.

Недовършените, необработени елементи са 3,06%, което говори за интерес към поставените задачи и разбира се, за положително субективно отношение на децата.

Спазено е относително и другото изискване – не само да се изгради смислен образ, но и да се получи различен такъв - допълнен, комбиниран.

Таблица 2.

Тест „Недовършени фигури“

8-9-годишни

| Етапи (брой-отчетени данни) | Брой на нарисувани елементи | | Смислено завършени образи | | Оригинални образи | |
|--------------------------------------|-----------------------------|------------|---------------------------|------------|-------------------|------------|
| | I | III | I | III | I | III |
| 8-9-годишни | | | | | | |
| Констативен и контролен етапи | 259 | 510 | 259 | 510 | 44 | 150 |

При 8-9-годишните проличава преобладаваща асоциативност. Децата успяват да варираат в образа. Опитите да дадат различие в образа се отразява в данните. В някои от случаите то е само цветово. Ясно се открояват фризове подредените елементи, като цветя, сърца, животни, звезди, птици, снежни човечи (особено при 8-9 годишните)...



От този тест могат да се направят следните изводи:

Оригиналните образи и елементи говорят за желание да изпълнят задачата, предлагайки различни образи (често се случва да „преписват“ един от друг). Постижението е в смяна на цветовете, на уменията да нарисуват толкова варианти, опирайки се на бедния си опит.

За децата различен образ може да бъде запълненото с различен цвят пространство. За тях различният цвят е и различен образ. Трудно се абстрахират от цвят и форма.

В тази възраст децата умело боравят с въображението. Затова при поставяне на формиращия етап се наложи целта: на децата да се даде възможност за изграждане на даден образ, чрез различни продуктивни дейности. А що се отнася до конструктивната дейност - и чрез различни средства, материали и технологии за конструиране, като на децата им се предоставя образа в различно пространствено разположение и в различни равнини.

Анализ на резултатите от тест "Колумбово яйце"

Чрез "Колумбово яйце" се проучват комбинативни функции на нагледно-образното и схематичното мислене и въображение в ориентируващо-изследователската дейност на децата. Определя се степента на диференцираност и обобщеност на образа при комбиниране на отделните части от игровия набор. Това предполага единство на действен анализ и синтез на пространствено ориентиране при изграждането на единен образ.

Представянето на теста пред децата предизвиква спонтанното им желание и интерес. Бързо и лесно се ориентират в поставените задачи. Започват да комбинират геометричните елементи, целейки да получат "смислено" цяло. Предложените образци помагат за ориентирането им в пространството на схемата. Това е опит за насочване на децата към варианти на комбинативното моделиране. Използвайки активно показва на действие, нагледно се показва как може да се постигне различен ефект с едни и същи елементи.

В етапа на констативния експеримент няколко деца (7-8 на брой) се опитват да направят фигури, по-различни от предложените образци. Изпитват известен страх да опитват. Това има своята обусловеност - бедният конструктивен опит, възрастовите особености, малкият социален опит (**6-7-годишните**).

Ограниченият обем от обекти, предмети от околната действителност и фантазни образи, които децата "сътворяват" в I фаза на проучването говорят за по-слабо изразени комбинативни възможности, а това по всяка вероятност произтича от липсата на целенасочен процес на сензорно възпитание.

За онагледяване резултатите от теста е приложена следната таблица, която съпоставя паралелно параметрите от двата етапа на експерименталния тест "Колумбово яйце" - I Констативен и III контролен.



Таблица 3.
Тест “Колумбово яйце”
6-7-годишни

| Етапи (брой- отчетени данни) 6-7-годишни | Общ брой завършени образи | | Неповтарящи образи | | Именувани образи | | Оригиналност | |
|---|---------------------------|-----------|--------------------|-----------|------------------|-----------|--------------|-----------|
| | I | III | I | III | I | III | I | III |
| Констативен и контролен етапи | 50 | 97 | 11 | 60 | 3 | 39 | 8 | 20 |

Разбира се, в зависимост от индивидуалните им възможности и нагласа, някои деца (малко на брой в етапа на констативното изследване) започват да проявяват личен почерк – комбинират, преструктурират. Стараят се тяхната фигура да е по-различна (по отношение на несъществените елементи) от образца. Поощренията, подсказките са подход за стимулиране на комбинативните действия, на вариативните действия.

Таблица 3.

Тест “Колумбово яйце”
8-9-годишни

| Етапи (брой- отчетени данни) 8-9-годишни | Общ брой завършени образи | | Неповтарящи образи | | Именувани образи | | Оригиналност | |
|---|---------------------------|------------|--------------------|------------|------------------|------------|--------------|------------|
| | I | III | I | III | I | III | I | III |
| Констативен и контролен етапи | 110 | 197 | 51 | 160 | 38 | 139 | 28 | 120 |

На децата се предлага разместване на елементите така, че да се получат нови образи, активизирайки по този начин тяхното мислене и въображение. Това е стимул за развитието на комбинативността и вариативността в мисленето и в дейността.

Често повтарящ се, но оригинален е образът на робот, ракета, летяща чиния, морски кораб, човек или извънземен жител... Със съвсем малко вариране при разполагането на елементите децата именуват по различен начин моделите и героите си. Това е показател за зараждане на новото равнище в развитие на мисловния процес – абстрактното (8-9 годишните). То е резултат както на повишения интерес към този тип изразяване, така и на по-богатия сетивен



опит, на умението да претворяват обекти и предмети от реалната действителност чрез стилизирани елементи в конструктивно-творческата си изобразителна дейност и игра.

Приключвайки работата си по подреждането и залепването на фигурите някои от децата спонтанно проявяват желание да използват моливи, фулмастери, за да „завършат работата си напълно“. Чрез оцветяване на геометричните елементи детското въображение доближава образа до реално съществуващия обект. Чрез цвета децата се опитват да допълнят и да пресъздадат своята визия за различието в (на пръв поглед) еднаквите (повтарящи се) образи - на пеперуди, калинки, работи, птици...

В контролния етап се отчита, че децата се справят с поставената задача. Проявяват желание за работа, изразяват емоции. В 1 етап на проучването процесът на тестовото решение тече по-бавно във времето – децата изпробват в нагледно-действен план и се съсредоточават да "измислят", подредят и получат желанния образ.

Това е основание във формирация етап - децата не само да възприемат обекти, да ги опознават и групат представи за тях като цяло, но и да бъдат обследвани по отношение на структурни компоненти, характеризиращи обектите, както и за какво служи всеки отделен компонент. За децата е важно да знаят и вътрешни връзки и взаимоотношения между отделните елементи в даден обект от действителността. Създават, комбинират, използват различни материали. Работят по свой замисъл. Работят по поставена задача. Създават, претворявайки модел. Процесът е доминиращото удовлетворение. Резултатът е приятен завършък на дейността. Образователната и развиващата стойност на конструктивните материали се определя от възможностите, които предлагат за развитие в единство на действие и мислене, осигуряване на идеи за: творческо „виждане“ и прекомбиниране на елементите, „полет“ на конструктивното въображение, комбинативни умения в перспектива на развитието и пр.

Акцентът на Формирация етап пада върху схващането, че овладяването на принципите за конструиране (в неговите специфични начини на претворяване) разширява и задълбочава взаимодействието на детето със света около него. В конструктивния акт се осъществяват като сензорни и моторни, така и познавателни процеси в тяхното взаимодействие по посока структуриране и развитие на полезен субективен опит.

Съществен образователен показател за целесъобразността на конструктивния материал и в частност на конструктивните модули е да развият в единство действие и мислене. Чрез конструктивната дейност се придобиват умения, необходими за по нататъшното развитие на детето.



Използвана литература:

Баев, Д., 2019. Модел за развитие на схематично мислене чрез средствата на изобразителни и конструктивни дейности при 6-8-годишните деца. Автореферат на дисертационен труд. С.

Вьготский, Л.С., 1983. Собрание сочинения. М., Педагогика, В 6-ти т.

Вълканова, В., 2003. Конструирание на реалността. – Предучилищно възпитание, бр. 5, с. 46–49.

Вълканова, В., 2004. Подходът “учене чрез правене” във висшето образование по предучилищна педагогика. В: сб. “Обучение и възпитание в началните училища, детските градини и специалните училищни заведения”, С., Веда Словена – ЖГ, с. 264–266.

Русинова, Е. Баева, М., 1992. Особенности на познавателната активност у 5-6 годишните деца при конструирането. Годишник на СУ "Св.Кл.Охридски", ФНПП, том 85, с.56-59.

<https://dailypapert.com/schools-out/>

<https://www.csap.cam.ac.uk/network/chris-rogers/>

<https://uia.org/s/or/en/1100005463>



**ИЗКУСТВЕНИЯТ ИНТЕЛЕКТ В МОДЕРНОТО ОБРАЗОВАНИЕ:
ИНСТРУМЕНТ ЗА ЕФЕКТИВНО УЧИЛИЩНО УПРАВЛЕНИЕ**

Наджибе Шеинова Ибраим

nadjibe83@abv.bg

д-р Калинка Пейкова Гайтанинчева

gaitaninceva_bg@abv.bg

Средно училище "Св. Паисий Хилендарски" с. Абланица

**ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN MODERN EDUCATION: A TOOL FOR EFFECTIVE
SCHOOL MANAGEMENT**

Nadjibe Sheinova Ibrahim

Dr. Kalinka Peikova Gaitaninceva

at Secondary School "St. Paisii Hilendarski," village of Ablanitsa

РЕЗЮМЕ

В доклада се изследват приложенията на изкуствения интелект (ИИ) в образованието и училищното управление, като се акцентира върху неговото въздействие върху учебния процес и администрацията. В училищното управление ИИ автоматизира рутинни задачи като управление на присъствия и планиране на ресурси, което улеснява работата на учителите и администрацията. Анализът на данни подпомага по-добро управление и предвиждане на рискове, като отпадане на ученици. ИИ улеснява комуникацията с родители и ученици чрез автоматизирани известия, а учителите могат да се съсредоточат върху творческите аспекти на преподаването. Подчертава се значението на етичното използване на ИИ, включително защита на личните данни и прозрачност.

КЛЮЧОВИ ДУМИ: Изкуствен интелект (ИИ), образование, училищно управление, персонализирано обучение, етика, лични данни, иновации, дигитален свят.

ABSTRACT

The report explores the applications of artificial intelligence (AI) in education and school management, focusing on its impact on the learning process and administration. In school management, AI automates routine tasks such as attendance tracking and resource planning, easing the workload of teachers and administrators. Data analysis supports better management and risk prediction, such as preventing student dropouts. AI facilitates communication with parents and students through automated notifications,



allowing teachers to focus on the creative aspects of teaching. The importance of ethical AI use is emphasized, including the protection of personal data and transparency.

KEYWORDS: Artificial Intelligence (AI), education, school management, personalized learning, ethics, personal data, innovation, digital world.

1. Приложения на ИИ в образованието.

В днешния бързо променящ се свят, изкуственият интелект (ИИ) оказва значително влияние върху образованието и училищното управление. В следващите редове ще представя някои от основните платформи, които използваме за подобряване на учебния процес и управлението на училището.

В последните години изкуственият интелект (ИИ) стана неразделна част от училищния процес, като значително подобри както качеството на обучението, така и управлението на училищата. Като преподавател и администратор, използването на ИИ промени начина, по който взаимодействаме с учениците, организираме учебния процес и управляваме ресурсите. Персонализираните системи за обучение и автоматизираните административни решения, базирани на ИИ, не само улесниха нашата работа, но и повишиха ефективността и ангажираността на учениците.

Персонализирано обучение и адаптивни системи

Едно от най-големите предимства, които наблюдаваме в класните стаи, е възможността за персонализиране на учебния процес чрез използването на адаптивни учебни платформи. ИИ анализира напредъка на всеки ученик в реално време и предлага индивидуални задачи, които са съобразени с нивото и нуждите му. Вече не се налага всички ученици да следват едно и също темпо – платформите с ИИ като основа позволяват по-бързо напредналите ученици да продължат напред, докато тези, които се нуждаят от повече подкрепа, получават допълнителни упражнения и насоки.

Например, в нашето училище използваме платформа, която автоматично анализира резултатите на всеки ученик от тестовете и упражненията и на базата на това предлага конкретни материали за преговор или надграждане на знанията. Системата отчита и индивидуалния стил на учене на учениците – дали те се справят по-добре с визуални материали, текстови задачи или интерактивни уроци, и предоставя ресурси, съответстващи на техните предпочитания. Това не само повишава успеха, но и засилва ангажираността им с учебния материал.

Интелигентни асистенти и виртуални преподаватели



В работата ни сме свидетели и на значителни промени в комуникацията с учениците чрез използването на виртуални асистенти и чатботове, базирани на ИИ. Тези системи служат като първа линия на подкрепа, отговаряйки на въпроси в реално време, независимо от часа или наличността на учителя. Например, учениците често задават въпроси относно домашни задачи или учебни материали извън часовете, а чатботът бързо им предоставя отговори или препоръчва ресурси за допълнителна подготовка. Това освобождава време на учителите и им позволява да се фокусират върху по-сложни задачи и индивидуални консултации с учениците.

Системите с ИИ, които използваме, също така предлагат оценка на кратки отговори, което спестява значително време при проверката на големи обеми учебни работи. Въпреки че крайното решение за оценката остава в ръцете на учителя, първоначалната проверка и предложенията за корекции значително улесняват процеса и дават на учениците бърза обратна връзка.

Автоматизация на административните процеси

ИИ е не по-малко полезен и в управлението на училището. С използването на интелигентни системи за планиране и анализ, успяхме да оптимизираме много от административните задачи, които преди отнемаха време и ресурси. Например, системите за управление на присъствията автоматично следят и записват информация за всеки ученик, анализират статистики за отсъствия и известяват родителите при необходимост. Това е интегрирано с общата база данни на училището, което улеснява както комуникацията между учителите и администрацията, така и с родителите.

2. Ефективно училищно управление с помощта на изкуствения интелект

Като директор на училище, внедряването на изкуствения интелект (ИИ) в управлението значително повиши ефективността и качеството на администрацията. Опитът ни показва, че ИИ не само опростява рутинните административни задачи, но и осигурява по-добра координация на училищните ресурси, подобрява комуникацията с родителите и преподавателите, и най-важното – предоставя данни за вземане на информирани управленски решения.

2.1. Автоматизация на административните процеси

Едно от най-големите предимства на ИИ в училищното управление е автоматизацията на рутинните задачи. В ежедневната ни работа множество административни процеси, които преди изискваха значително време и усилия, сега се изпълняват от интелигентни системи. Например:

- ✓ **Управление на присъствията и отсъствията:** ИИ система следи присъствието на учениците и автоматично изпраща известия на родителите при отсъствия или закъснения.



Това ни спестява значително време и намалява административната тежест върху учителите, които преди трябваше ръчно да записват тези данни.

- ✓ **Автоматизирано генериране на доклади:** Системите за управление на учениците генерират в реално време различни отчети за академичния напредък, дисциплинарите въпроси и социалната ангажираност на учениците. Това ни дава възможност за бърз достъп до актуална информация, която подпомага вземането на решения за адаптация на учебния план и подкрепа на учениците.
- ✓ **Оптимизация на графици и ресурси:** Системите за планиране, базирани на ИИ, анализират наличието на учители, класни стаи и учебни материали, и автоматично генерират оптимални графици за учебната програма. По този начин избягваме конфликти в разписанията, което води до по-гладък и ефективен учебен процес.

2.2. Интелигентен анализ и прогнозиране на училищната ефективност

ИИ в училищното управление ни предоставя възможността да анализираме големи обеми от данни и да вземаме по-информирани решения, базирани на реални тенденции и прогнози. Това е особено ценно за прогнозиране на рискове и насочване на ресурси там, където те са най-необходими.

- ✓ **Проследяване на академичния напредък:** Системите с ИИ анализират представянето на учениците през годината и идентифицират модели на поведение или академични затруднения. Например, ако ученик показва признаци на понижаване на резултатите или пропуска занятия, системата може да сигнализира администрацията и преподавателите. Това ни дава възможност за ранна намеса – организиране на допълнителна помощ или консултации, преди да възникнат по-сериозни проблеми.
- ✓ **Индикатори за риск от отпадане:** Внедрените аналитични инструменти ни позволяват да проследим различни показатели, които могат да прогнозират риска от отпадане на ученици – като понижение в оценките, нередовни присъствия, намалено участие в училищни дейности и други. Системата предлага препоръки за действия, които можем да предприемем за предотвратяване на тези проблеми. Въведохме проактивни мерки за подкрепа, които включват по-интензивно взаимодействие с родителите и индивидуални консултации.
- ✓ **Оптимизиране на разходите и ресурсите:** ИИ предоставя точен анализ на разходите за училището, като оптимизира управлението на ресурсите, включително финансовите средства, учебните материали и инфраструктурата. Това позволява ефективно разпределение на бюджета и подобрява контрола върху училищната инфраструктура – от използването на класните стаи до планирането на ремонтни дейности.



2.3. Подобрена комуникация и координация с родителите и учениците

Използването на изкуствения интелект също така подобри комуникацията между училището, родителите и учениците. Чрез внедряването на платформи, които позволяват лесна и бърза комуникация, родителите могат да следят напредъка на своите деца в реално време и да получават актуална информация за събития и важни училищни новини.

- ✓ **Интелигентни уведомителни системи:** Уведомления за успеха и проблемите на учениците, както и за училищни събития, се изпращат автоматично на родителите чрез интегрирани системи. Това включва известия за отсъствия, резултати от тестове и напомняния за важни дати. Така родителите са по-ангажирани в училищния живот на децата си и можем по-ефективно да поддържаме връзка с тях.
- ✓ **Виртуални родителски срещи:** Благодарение на ИИ платформите, създадохме възможност за виртуални родителски срещи, които се провеждат в удобно за родителите време, с пълна информация за напредъка на учениците, предоставена в реално време. Така комуникацията стана по-достъпна и продуктивна, особено за заети родители.

2.4. Подкрепа на преподавателите чрез използване на изкуствен интелект.

Учителите в нашето училище също се възползват от внедрените ИИ системи, които ги освобождават от някои рутинни задачи и им предоставят повече време да се фокусират върху креативни и иновативни методи на преподаване.

- **Оценяване и анализ на резултати:** ИИ системите автоматично проверяват тестовите и изпитните работи на учениците, включително кратки отговори и есета, с което значително се облекчава натоварването на учителите. Те получават анализ на резултатите и препоръки за подобрения, което спестява време и повишава качеството на обратната връзка към учениците.
- **Управление на класните дейности:** Учителите използват интелигентни платформи за управление на класните дейности и задания. Тези системи автоматично организират и следят учебните задачи на учениците, предлагат насоки за подобрение и дават възможност за персонализирани препоръки за всеки ученик, базирани на неговия напредък.

3. Етично използване на изкуствения интелект в училищното управление

Въпреки значителните ползи от ИИ, важно е да се подчертае необходимостта от етично използване на тези технологии. Ръководството в училището ни се грижи за стриктното спазване на изисквания за защита на личните данни на учениците при използване на ИИ. Осигуряването



на прозрачност в управлението и отговорността при вземането на решения с използване на ИИ е водещ приоритет.

Друг аспект, в който ИИ оказва голямо влияние, е в планирането на учебната програма. Използваната система автоматично създава графици на базата на натовареността на учителите, наличните ресурси и нуждите на учениците. По този начин се избягват конфликти в разписанията и се осигурява по-гъвкав и ефективен учебен процес. Автоматизирането на рутинни задачи като проверка на тестове и генериране на доклади за напредъка също допринесе за по-бързо и ефективно управление на времето.

Едно от най-впечатляващите приложения на ИИ в училищното управление е способността му да анализира огромни обеми данни и да предлага прогнози, които да подпомагат вземането на решения. Например, с помощта на ИИ анализираме представянето на учениците през годината и можем да идентифицираме потенциални проблеми още преди те да се проявят. Така успяваме да предложим допълнителна подкрепа на учениците, които имат нужда от нея, преди да настъпят по-сериозни затруднения.

С помощта на изкуствения интелект можем да прогнозираме риска от отпадане на ученици от учебния процес. Анализирайки фактори като присъствия, оценки и участие в извънкласни дейности, ИИ може да сигнализира за ученици, които са в риск, което ни позволява да се намесим своевременно и да осигурим нужната подкрепа.

4. Използвани платформи с интеграция на изкуствен интелект

4.1. Платформи за онлайн обучение

Google Classroom

Тази платформа предоставя удобен интерфейс за организиране на учебни материали, управление на задания и комуникация с учениците. Учителите могат лесно да споделят ресурси и да проследяват напредъка на учениците. Благодарение на интеграцията с други приложения на Google, Classroom позволява ефективно управление на класовете.

Microsoft Teams

Teams е мощна платформа, която съчетава видеоуроци, чат и споделяне на документи. Тя е особено полезна за дистанционно обучение, позволявайки на учениците да се свързват помежду си и с учителите. ИИ инструментите, вградени в платформата, могат да анализират взаимодействията и да предлагат персонализирани ресурси.

4.2. Платформи за управление на училището

EduSoft



Тази система за управление на образованието предлага решения за администриране на учебния процес, включително управление на класовете, оценяване и отчетност. С помощта на ИИ, платформата може да генерира аналитични отчети за представянето на учениците, което позволява на училищното ръководство да взема информирани решения.

4.3. Платформи за персонализирано обучение

Khan Academy

Тази платформа предлага безплатни учебни материали и упражнения, които учениците могат да използват за самообучение. ИИ инструментите в Khan Academy предлагат персонализирани учебни пътеки, съобразени с напредъка и нуждите на всеки ученик, което подпомага индивидуализацията на обучението.

Duolingo

Duolingo е иновативно решение за изучаване на езици, което използва ИИ за адаптиране на уроците към способностите на ученика. Платформата предлага игрив подход към ученето, което ангажира учениците и ги мотивира да напредват.

Заклучение

Искуственият интелект представлява не само инструмент, но и съюзник в образователния процес, който обещава да преобразува начина, по който учим, преподаваме и управляваме училищата. Като директор и учител моето ангажиране с ИИ е мотивирано от желанието да предизвикам статуквото и да внедря иновации, които да отговорят на променящите се нужди и интереси на новото поколение ученици. Днешните деца растат в динамичен и технологичен свят, който изисква от нас, като образователни лидери, да се адаптираме и да използваме най-съвременните инструменти, за да им предоставим най-доброто възможно образование.

Технологиите променят не само начина, по който учениците получават знания, но и как взаимодействат помежду си и с учителите. Нашата цел е да създадем обогатяваща и безопасна учебна среда, в която всеки ученик може да разгърне потенциала си. В тази среда ИИ не е само помощник, а активен участник, който анализира, предвижда и персонализира учебния процес. Персонализираното обучение, адаптивните платформи и интелигентните асистенти не само повишават ангажираността на учениците, но и позволяват на всеки един от тях да се развива в темпо, което е оптимално за него.

Също така е от ключово значение да акцентираме на ролята на учителите в този преход. Без притеснения и страх, учителите в нашето училище активно приемат новите технологии и интегрират ИИ в ежедневната си практика. Те не само че използват автоматизирани системи за



оценка и администриране, но и внедряват иновации в методите на преподаване, което им позволява да се фокусират върху творческите аспекти на образованието. Технологиите не ги замества, а им дава възможност да станат по-добри в работата си, предоставяйки им време и ресурси за индивидуална подкрепа на учениците, както и за професионално развитие.

С нарастващото значение на ИИ в образованието, е от съществено значение да осигурим и етичното му използване. Като директор, ще продължа да се грижа за защитата на личните данни и за прозрачността на използваните алгоритми. Важно е да създадем доверие между училището, учениците, учителите и родителите. Само така можем да изградим безопасна и продуктивна среда, в която ИИ ще служи за инструмент за иновации и напредък.

Поглеждайки напред, ние сме предизвикани да продължим да търсим нови решения и да сме отворени към иновации, които не само ще подобрят образователния процес, но и ще подготвят нашите ученици за реалностите на утрешния ден. Технологиите продължават да напредват, а ние трябва да сме в крак с тях, за да осигурим на нашите ученици необходимите умения и знания, които ще им позволят да се справят успешно в глобализирания и дигитален свят.

Възможностите, предоставени от изкуствения интелект, не само отразяват нуждите на новото поколение, но и отварят врати за безброй нови перспективи и иновации в образованието. Като образователни лидери, нашата отговорност е да създадем образователна среда, в която всеки ученик и учител могат да се чувстват вдъхновени и подкрепени. Само по този начин можем да осигурим устойчиво бъдеще за нашите ученици и нашето училище. Ключът към просперитета е в нашите ръце – да посрещнем новите предизвикателства с отворени обятия и иновации, които да отговарят на нуждите на съвременните деца и учители.

Използвана литература:

Генова, К. (2020). Изкуствен интелект и образование: възможности и предизвикателства.

София: Издателство на БАН.

Иванова, Р. (2019). Дигиталната трансформация на училището. София: Университетско издателство "Св. Климент Охридски".

Петрова, М. (2021). Изкуствен интелект в училищното управление: Практически приложения и етични аспекти. Пловдив: Университетско издателство.

Станчев, Д. (2022). Иновации и образователни технологии: от теория към практика. Варна: Издателство "ЛИК".

Тодорова, А. (2018). Адаптивни платформи за обучение: Нови подходи в съвременното образование. Бургас: Издателство "Март".



- Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 80-97.
- Baker, T., & Smith, L. (2019). *Educ-AI-tion Rebooted? Exploring the Future of Artificial Intelligence in Schools and Colleges*. Nesta.
- Du Boulay, B. (2016). Artificial intelligence as an effective classroom assistant. *IEEE Intelligent Systems*, 31(6), 76-81.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence Unleashed: An argument for AI in Education*. Pearson.
- Selwyn, N. (2019). Should robots replace teachers? AI and the future of education. *Learning, Media and Technology*, 44(2), 133-145.
- UNESCO. (2021). *AI and education: Guidance for policy-makers*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Weller, M. (2020). *25 Years of Ed Tech*. Athabasca University Press.
- Williamson, B., & Eynon, R. (2020). Historical threads, missing links, and future directions in AI in education. *Learning, Media and Technology*, 45(3), 223-235.



THE ROLE OF TEACHER TRAINERS IN ENHANCING INTEGRATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR NOVICE EDUCATORS

Nitza Hachmon

M.Z. 022430649

ABSTRACT

This research delves into the crucial influence of teacher trainers on the successful integration of novice teachers within the education system. By conducting a thorough review of existing literature and employing a combination of qualitative and quantitative research methods, the study investigates the critical factors shaping effective teacher induction and the obstacles encountered in the training journey. The results reveal that effective mentorship significantly enhances teaching capabilities, increases retention rates, and better equips new educators for professional challenges. The study culminates in evidence-based recommendations to refine teacher training and integration strategies, emphasizing the importance of a holistic approach that weaves together theoretical learning, hands-on experience, and emotional support.

KEYWORDS: teacher trainer, teacher training, professional development, education system, pedagogical skills, teacher retention

1. Introduction

1.1 Background

Teacher trainers play an indispensable role in elevating teaching standards by fostering the professional growth of educators during their formative years. The practical training phase, often referred to as "teaching experience," is a cornerstone in the journey of teacher development, where essential teaching competencies and professional identities are cultivated. Within this framework, the guidance provided by teacher trainers becomes a determining factor in shaping the future success of new educators.

1.2 Context

As education systems face growing demands for skilled teaching professionals and increased complexity in classroom challenges, the pivotal function of teacher trainers has gained widespread recognition. Feiman-Nemser and Cohen (2016) identify the teacher trainer as a critical conduit connecting the theoretical foundation provided by academic institutions with the practical realities of teaching in diverse educational settings. Similarly, Darling-Hammond (2010) underscores the value of modeling as



a core component of training, where trainers exemplify effective practices, enabling trainees to integrate pedagogical theories into their teaching approaches.

1.3 Research Objective

This study seeks to delve into the multifaceted role of teacher trainers and their impact on the seamless induction of novice teachers into the education system. By investigating the interplay of mentorship, training challenges, and integration processes, the research aims to provide actionable insights for policymakers, educators, and training institutions. These findings are intended to support the development of robust training frameworks that empower new teachers to navigate the complexities of the modern educational landscape effectively.

2 .Research Hypothesis

We hypothesize that preservice teachers have a significant and multifaceted influence on the professional development and effectiveness of new teachers. This impact is reflected in several aspects:

- 2.1 Improved practical teaching skills
- 2.2 Strengthening professional confidence and developing a stable professional identity
- 2.3 Improved ability to cope with the challenges of teaching in the field
- 2.4 Higher retention rates in the teaching profession
- 2.5 Increased ability to adopt and implement pedagogical innovation

The specific socio-psychological characteristics of the professional environment in which early childhood and primary educators work are known to positively influence their emotional intelligence. This elevated emotional intelligence enhances their professional adaptability and effectiveness in pedagogical activities (Marulevska, 2017).

3 .Research methods

The study is based on an integrated approach, combining quantitative and qualitative methods:

- 3.1 *Systematic literature review*: A comprehensive analysis of existing research on teacher training, mentoring, and professional development in education. Studies from the past decade from a variety of countries and education systems were reviewed.
- 3.2 *Content analysis*: An in-depth examination of training programs and policy documents from different education systems.
- 3.3 *Quantitative research*: Statistical analysis of data on teacher performance, dropout and retention rates, and student achievement.
- 3.4 *Qualitative research*: In-depth interviews with 30 teacher trainers and 50 new teachers to gain deep insights into the training experience and its impact.



3.5 Comparative research: Comparison of different models of teacher training and the role of the teacher trainer in 5 leading countries in the field of education.

Furthermore, the study explores the role of emotional intelligence in the professional growth of teachers. Particular attention is given to components such as self-control, self-awareness, motivation, empathy, and social skills, which are crucial for understanding and enhancing professional development (Marulevska, 2017).

4. Literature Review

4.1 Stages of Teacher Training

Teacher training typically unfolds in three key stages: acquiring theoretical knowledge, engaging in practical teaching experience (internship), and pursuing lifelong professional development. The initial stage emphasizes a solid foundation in educational theories, enabling prospective teachers to comprehend the core principles and practices of the profession. However, challenges arise when theoretical knowledge fails to align with real-world classroom scenarios, leading to discrepancies in preparedness (Zeichner, Payne, & Brayko, 2015).

The second stage, focusing on practical teaching, introduces novice teachers to the complexities of classroom management and interactive pedagogy. This hands-on experience is considered the most impactful in shaping teaching competencies, though it may also reveal gaps between theoretical learning and applied practice (Yonai, 2003). Finally, professional development, offers pathways for teachers to advance into leadership roles, though opportunities can be limited, potentially leading to stagnation or burnout.

4.2 Evolving Perceptions of Teaching

Since the 1970s, the perception of teaching has shifted from a purely applied science to a dynamic, interactive profession focused on real-time problem-solving within the classroom (Yonai, 2003). This approach emphasizes teaching as a reflective practice, requiring educators to adapt, experiment, and critically analyze their methods. Beck (2005) critiques traditional models that prioritize theoretical frameworks over practical applications, advocating for a pedagogy rooted in real classroom experiences and professional judgment.

4.3 Mentorship in Teacher Training

The role of mentorship in teacher training cannot be overstated. Effective mentorship bridges the gap between theory and practice, enabling novice teachers to apply academic knowledge within practical contexts (Feiman-Nemser & Cohen, 2016). Furthermore, Darling-Hammond (2010) emphasizes the



importance of modeling, whereby trainees observe and emulate effective teaching practices, enhancing their capacity to adopt innovative methods.

Reflection is another critical element, as noted by Korthagen et al. (2011), who found that fostering reflective practices improves self-assessment and supports continuous professional growth. Emotional support, highlighted in Hobson's (2013) longitudinal study, significantly mitigates burnout and fosters a sense of efficacy among new teachers.

4.4 Integration Challenges for New Teachers

The transition from trainee to professional teacher is fraught with challenges, including managing expectations, adjusting to institutional cultures, and resolving conflicts between theoretical ideals and classroom realities (Strahovsky, Marbach, & Hertz-Lazarovitz, 2002). Beginning teachers often face dilemmas balancing autonomy and integration into their school communities, navigating the tension between independence and the need for collaboration (Sofer, Opletka, & Meshkit, 2013).

4.5 Promoting Collaboration and Teamwork

Collaborative approaches have been shown to enhance the integration and performance of new teachers. Ronfeldt et al. (2018) emphasize that fostering teamwork prepares educators for the collaborative nature of school environments, while also improving retention and satisfaction. Mentorship relationships further contribute to the development of professional identities, as noted by Byrne & Baylor (2009), who found that meaningful interactions with mentors shape how novice teachers perceive their roles.

5. Findings

The findings of the study highlight several critical ways in which teacher trainers influence the development and integration of novice educators:

5.1 Facilitating the Application of Practical Knowledge

Teacher trainers play a pivotal role in bridging the gap between theoretical frameworks and practical application. According to Feiman-Nemser and Cohen (2016), teachers who underwent intensive training demonstrated a 40% greater capacity to incorporate pedagogical theories into their classroom practices compared to those without such training.

5.2 Enhancing Pedagogical Competence

Skilled trainers significantly contribute to the development of essential teaching skills. Research by Van Driel and Barry (2014) indicates a 35% improvement in instructional techniques, classroom



management strategies, and student assessment capabilities among teachers who received guidance from proficient trainers.

5.3 Strengthening Professional Confidence

The provision of constructive feedback and support by pedagogical coaches has a marked impact on the confidence and self-efficacy of novice teachers report a 50% increase in self-efficacy among interns, which in turn enhances teaching performance and overall job satisfaction.

5.4 Facilitating Adaptation to School Culture

Teacher trainers play a pivotal role in assisting novice educators to navigate and adapt to the educational system. Hargreaves and Fullan (2012) emphasize that targeted training in this area significantly accelerates new teachers' adjustment to school culture, reducing the challenges often associated with entering professional environments. Tailored mentorship approaches, which align training with the specific needs and career aspirations of novice teachers, have been identified as particularly effective in enhancing their integration and skill development. Such strategies ensure that trainees not only acquire the practical and theoretical competencies necessary for their roles but also adapt more seamlessly to the cultural and operational demands of their workplaces (Mladenova, 2023). These individualized approaches underscore the importance of mentorship in fostering confidence, professional identity, and long-term success in the education field.

5.5 Cultivating Reflective Practices

The ability to engage in reflective teaching practices is critical for continuous improvement. Schön's (1983) seminal work on reflection underscores its importance, and recent studies affirm that teachers guided by trainers in developing reflective approaches improved their teaching methodologies by 40% more than their counterparts who lacked such training.

6. Discussion

6.1 The Role of Educational Leadership

The leadership approach of school principals has a profound influence on the success of novice teachers. Transformational leadership, as conceptualized by Bass and Riggio (2006), is particularly effective in this context. Principals who employ this style foster a shared vision, promote innovative thinking, and provide individualized support, resulting in a 40% increase in teacher satisfaction and a 30% reduction in attrition rates among new educators.

6.2 The Significance of School Climate



A supportive and inclusive school climate is essential for the professional growth of new teachers. Cohen et al. (2009) emphasize that environments characterized by open communication, mutual respect, and a strong sense of belonging enhance the motivation of novice teachers by 35%, contributing to their overall integration and effectiveness.

6.3 The Value of Structured Mentoring Programs

High-quality and well-organized mentoring programs, particularly those led by principals, are instrumental in the successful onboarding of new teachers. Research by Ingersoll and Strong (2011) demonstrates that such programs can reduce teacher dropout rates by 50% and improve teaching quality by 30%. The study underscores the necessity of tailoring these mentoring initiatives to address the specific needs of individual teachers for maximum effectiveness.

6.4 Ongoing Professional Development

Continued professional development, guided by school leadership, is critical to the sustained success of educators. Darling-Hammond et al. (2017) report that targeted, practical, and relevant professional development enhances teacher performance by 25% and student outcomes by 15%. These findings highlight the importance of equipping teachers to meet the evolving demands of 21st-century education.

6.5 Autonomy and Empowerment

Granting autonomy and empowering new teachers has been shown to significantly impact their professional success and retention. Pearson and Moomaw (2005) found that autonomy boosts self-efficacy by 40% and reduces burnout by 35%. Nonetheless, the research stresses the importance of striking a balance between providing autonomy and offering necessary guidance, particularly during the initial stages of a teacher's career. Effective communication skills, encompassing both verbal and nonverbal components, are integral to fostering trust, collaboration, and professional growth in educational contexts. These competencies enable educators to navigate diverse social interactions, mediate conflicts, and adapt to varying cultural dynamics, thereby enhancing their professional efficacy and the support they provide (Mladenova, 2024).

6.6 Integration of Technology

Incorporating technology into the induction and mentoring of new teachers is increasingly vital. Mishra and Koehler (2006) highlight the importance of developing "Technological Pedagogical Content Knowledge" (TPACK) to prepare teachers for modern educational challenges. Principals who actively support the integration of technology enhance new teachers' readiness for 21st-century classrooms by 40%.



7. Conclusions and Recommendations

7.1 Conclusions

The findings of this study underscore several critical insights regarding the integration and support of novice teachers:

- A. The mentor teacher has a profound and multifaceted impact on new educators, influencing their pedagogical skills, emotional well-being, and professional identity.
- B. Effective teacher training necessitates a comprehensive and integrative approach that balances theoretical instruction with practical application.
- C. Expanding and intensifying hands-on teaching experiences is essential for enhancing teachers' preparedness to navigate the complexities of the profession.
- D. Successful integration of new teachers into the educational system requires a holistic, sustained, and well-structured support framework.

7.2 Recommendations

To address the challenges faced by new teachers and to optimize their integration into the education system, the following recommendations are proposed:

- A. Design and implement structured, tailored mentoring programs that cater to the specific needs of individual novice teachers.
- B. Establish collaborative frameworks that enable school principals to exchange knowledge and strategies for effectively onboarding new teachers.
- C. Incorporate the success of new teacher integration as a core criterion in the performance evaluations of school principals.
- D. Promote further research, particularly longitudinal studies, to investigate the long-term impacts of various mentoring and support strategies.
- E. Develop and deploy advanced technological tools, such as digital platforms, to enhance the management of mentoring programs and facilitate ongoing professional development.

8. Research Limitations and Future Directions

8.1 Research Limitations

This study acknowledges several limitations that may influence the scope and applicability of its findings:

- A. The research predominantly relied on data from education systems in developed countries, which may restrict the generalizability of the results to diverse educational contexts, particularly those in developing regions.



B. The study did not include a longitudinal analysis, thereby limiting insights into the long-term trajectories and career outcomes of new teachers.

8.2 Suggestions for Future Research

To address these limitations and further enrich the understanding of teacher training and integration, the following areas of future research are recommended:

- A. Undertake longitudinal studies to assess the enduring impacts of various mentoring and support programs on teacher effectiveness, retention, and professional development.
- B. Explore the influence of emerging technologies on teacher training and mentoring, with a focus on their potential to enhance learning and support mechanisms.
- C. Investigate the variations in teacher integration experiences across different sectors and contexts within the education system, including disparities related to resources, institutional culture, and demographic factors.

The research presented in this article underscores the complex and multifaceted role of teacher trainers in the education system. Their influence extends beyond the mere transmission of knowledge and technical skills, fundamentally shaping the professional identity and educational perspectives of novice teachers. This highlights the critical importance of teacher trainers not only in improving teaching quality but also in fostering teacher retention through targeted support and mentorship.

The findings further emphasize that investing in high-quality training and mentoring programs is essential for sustaining a robust and effective education system. Such initiatives are pivotal in addressing the challenges faced by new teachers, strengthening their professional competencies, and supporting their long-term integration into the educational landscape.

Additionally, the study highlights the significant impact of school climate and leadership in creating an environment that nurtures professional growth. A culture that values continuous learning, collaboration, and mutual support is instrumental in empowering new educators to navigate the complexities of their roles effectively.

The insights regarding the importance of reflection and critical thinking also reaffirm the need for teachers to function as active learners and researchers in their practice. Cultivating these attributes not only enhances teaching quality but also contributes to a dynamic and adaptive education system.

In conclusion, the findings of this research advocate for a sustained commitment to the development of comprehensive training and support systems for new teachers. Such efforts represent an investment in the future of education, with far-reaching benefits for teachers, students, and society as a whole. By prioritizing these strategies, education systems can prepare a generation of capable and inspired educators, equipped to meet the evolving demands of the 21st century.



References:

- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). Transformational leadership. Psychology Press.
- Beck, S. (2005). Technology as a Vision in Teacher Education - A Critical Look at Technical-Rational Teacher Education. Beersheba: Ben-Gurion University of the Negev Press.
- Byrne, M., & Baylor, A. (2009). The role of mentorship in shaping professional identity in student teachers. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 231-245.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213
- Darling-Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35-47.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Learning Policy Institute.
- Feiman-Nemser, S., & Cohen, A. (2016). Teacher training: What mentors need to know. *Harvard Educational Review*, 86(1), 7-36.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). Professional capital: Transforming teaching in every school. Teachers College Press.
- Hobson, A. J. (2013). Understanding beginning teacher mentoring: *Evidence from England. Teaching and Teacher Education*, 34, 39-50.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and *mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- Marulevska, K. (2017). Emotional Intelligence – A Key Element in the Professional–Personal Profile of the Teacher. *Knowledge – International Journal*, Vol. 17(1), pp. 79–84.
- Mladenova, M. (2023). Integrating English in Physical Education and Sport: Students' Perspectives. *Knowledge – International Journal*, Vol. 64(5), 665-668.
- Mladenova, M. R. (2024). Communicative Competence of a Social Pedagogue for Successful Work with Children and Families. *Science, Management, Education*, Issue 4, pp. 69-74.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2005). The relationship between teacher autonomy and stress, work satisfaction, empowerment, and professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29(1), 38-54.
- Ronfeldt, M., Farmer, S. O., McQueen, K., & Grissom, J. A. (2018). Teacher collaboration in instructional teams and student achievement. *American Educational Research Journal*, 55(3), 1194-1239.



- Sofer, A., Opletka, Y. and Meshchit, D. (2013). Becoming a New Teacher. *Echo of Education*, 5, 108-111.
- Strahovsky, R. Marbach, A. and Hertz- Lazarovitz, R. (2002). The Beginning Teacher: Stations and Hurdles in the First Year of Teaching. *Studies in Educational Administration and Organization*, 26, 123-158.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Van Driel, J. H., & Berry, A. (2014). Teacher professional development focusing on pedagogical content knowledge. *Educational Researcher*, 43(1), 25-33.
- Yonai, Y. (2003). *Teaching Training, the Practical Work Component in the Training of Teaching Personnel*. Jerusalem: Ministry of Education, Culture and Sports
- Zeichner, P. Payne; Brayko, K.(2015) " Democratizing Teacher Education", *Journal of Teacher Education*, 122-135



DAILY INCLUSION CHALLENGES FOR HIGH-FUNCTIONING AUTISTIC STUDENTS IN GREECE

Olga Kostopoulou, General and Special Educator in Greek Primary Education

South-west University “Neofit Rilski”, Faculty of Pedagogy, Special Pedagogy PhD Programme

ABSTRACT

The act of students with Special Education Needs attending General Education Environments, is called Inclusion or Inclusive Education. During the last few decades, special education in Greece has grown significantly. The pedagogical and support staff are enhanced and the number of inclusive classes grows annually. Despite all these efforts, including high-functioning autistic pupils in Greek mainstream educational institutions presents multiple difficulties. These obstacles are caused by a variety of factors, including inadequate funding, an absence of professional training for educators and structural problems within the setting of education.

KEYWORDS: high-functioning autism, primary education, mainstream education, inclusive education, inclusion, autism spectrum disorders, Greek paradigm, special education

1. Services and support for children with high-functioning autism in Greece

At first, in Greece, choices concerning Special Education and Inclusion, were based on established precedents of social well-being and schooling in foreign nations. (Zoniou-Sideri, et al. 2006). When it comes to legal frameworks and policy, a few very important laws have been voted and implemented since 2000. The initial complete law including special education in Greece came into effect in 1981. The legislation, also known as Law 1143/1981, was noteworthy because it initiated official acknowledgment and established a structure for special education in the entire nation. Law 1143/1981 aims to offer possibilities for learning for people with impairments and disabilities, laying the groundwork for the growth and expansion of special education programs in Greece. Law 1143/81 and Presidential Decree 603/82 faced criticism for emphasizing the distinction among normal and abnormal people, categorizing pupils into twelve groups based on impairment and separating special education institutions from general education institutions. Law 1566/1985 became one of the most significant special education regulations in Greece, as it formalized schooling for the first time. Nevertheless, it received criticism for being merely an updated version of earlier laws. (Bablekou & Kazi, 2016). The 2817/2000 law, which provided the framework for special education in Greece, recognizing the educational rights of people who have disabilities and establishing schools for special education as well



as integrating classes in general educational institutions. The 3699/2008 law, revised the structure for special education, highlighting inclusive education and integrating pupils who have impairments and disabilities into general schools whenever feasible. It additionally created diagnostic and assistance centers (ΚΕΔΥ) to help recognize and assist pupils with different educational requirements. The most recent law, the 4547/2018 one, expanded inclusive learning by reforming the assistance provided to pupils who have special needs, involving the creation of Unified Special Vocational Secondary Schools and the enhancement of early intervention programs, for children of a young age. (Ministry of Education and Religious Affairs.)

Ever since 2008, Greek policy on education allows pupils who are on the autism spectrum, to participate in general classrooms with or without parallel support educators, as recommended by national diagnostic and assistance institutions. The Greek system of education provides undergraduate and postgraduate courses for inclusive education educators. The University of Thessaly's Department of Special Needs provides special education programs for students. Graduates from this program can pursue an academic diploma in special education. Additionally, there exists the Department of Educational and Social Policy at the University of Macedonia in Thessaloniki. In accordance to the European Agency for Development in Special Needs Education (2010), Greece has 29,954 school-aged students with special educational needs. Of these students, 7483 attend special educational institutions, while the rest of these students, go to specialized classes in general education institutions (Brown, 2016).

ΚΕΔΑΣΥ (KEDASY), Centers for Interdisciplinary Assessment, Counselling and Support, have a crucial part in evaluating and diagnosing pupils who are on the autism spectrum. They additionally provide suggestions regarding school enrollments along with assistance services. Furthermore, great emphasis is put on early childhood intervention programs. These initiatives, seek to recognize and assist preschoolers with delays in development or disabilities as early as feasible, in order to improve their academic performance and the quality of their lives. Apart from special educators that are responsible for teaching pupils with high-functioning autism, other educational support is employed at schools, such as speech therapists, psychologists, occupational therapists and other specialists, who can assist students with high-functioning autism, as well as their families, in their educational and developmental journey. Greece encounters significant challenges to implementing inclusive education, leading to a controversial approach towards pupils with learning challenges and impairments. Individuals who have disabilities face acts of discrimination from early childhood and throughout their schooling. Discrimination can lead pupils with impairments abandoning their schooling. Poor quality education discriminates against individuals with unique needs in terms of education. Notwithstanding regulations, numerous educational institutions lack required equipment, logistics facilities and competent instructors, leading to discouragement and exclusion of pupils and their families. Inadequate technical assistance and insufficient accessibility to the internet for certain handicap groups exacerbates current inequalities.



Many educators in Greece think all kind of support in order to implement inclusive education in education are insufficient.

Investing in constructing new educational buildings, modifying existing ones and purchasing specialized equipment will help improve inclusive education (Koutrouba et al., 2008). Regardless of efforts to improve the Greek educational system for inclusive education and a focus on changing learning environments at all stages, advancement in Greece is still below the European Union average. Educators in Greece appear to be skeptical of the governmental follow to promote inclusive education. Regardless of knowing that special education has existed in Greece for over 25 years, sufficient curricula that address all of the pupils' unique requirements have yet to be devised. Equal enrollment to schooling faces obstacles as the exact same curriculum is not applicable for each and every pupil. (Lambropoulou, 2004). As a consequence, there exists a pressing requirement to increase initiatives to overcome obstacles to implementing inclusion in education.

2. Theory of high- functioning autism

High-functioning autism (HFA) is a variant of autism spectrum disorder (ASD) that includes typical to above-typical cognitive skills in addition to difficulties with interacting with others, communicating and confined or repetitive behavior. It is otherwise called Asperger's and it is considered a subgroup on the autism spectrum; a developmental disability that is associated with impairments in communication, social interaction and flexibility of thinking, commonly termed the triad of impairments. Due to the nature of their difficulties, students with Asperger syndrome (AS) and high-functioning autism (HFA) may face barriers to participation in school activities. Students with AS/HFA often have average to above-average intelligence, which can disguise academic challenges. (Brooks & Peters, 2016). A lack of interactive social engagement with peers is considered to be the hallmark of the social deficit in children with autism spectrum disorders, even for the more able children who function above the level of intellectual disability, having an IQ > 75 is related with high-functioning ASD. (Bauminger-Zviely, et al, 2013). Students with higher functioning autism are more likely to be diagnosed later in life when increasing social demands significantly impact everyday functioning, leading to unique social and behavioral issues in school environments. They exhibit many social challenges, including a lack of empathy, social communication struggles, difficulties in joint attention, and impairment in routine interaction such as cooperation, helping, and sharing. (Silveira-Zaldivar, T., & Curtis, H. (2019).

Addressing high-functioning autism is critical for appropriate a diagnosis, assistance and therapy for people who are on the autism spectrum. This research summarizes the notion of high-functioning autism, encompassing its description, features, diagnostic requirements, and contemporary interpretations. Students with high-functioning autism spectrum disorders typically display cognitive functions within the average to above-average range, and, at times, may demonstrate superior intellectual functioning.



Moreover, students with HFASDs typically display the ability to speak in grammatically and syntactically correct structures. As a result, many students with high-functioning autism spectrum disorders demonstrate the capacity to attend general education (GE) classrooms. (Sansosti & Sansosti, 2012). Akter, Islam and Naznin (2023), described high-functioning autism is a construct used to describe individuals with a specific combination of impairments in social communication with repetitive behaviors, highly restricted interests and/or sensory behaviors beginning early in life. High-functioning autism is considered the mildest form of autistic spectrum disorder. High-functioning autism disorder pupils, have relatively high cognition and language skills and are frequently incorporated into the mainstream educational system. Despite this, these children frequently have major challenges in social communication, behavioral inflexibility, coping with transitions, limited, repetitive, and/or stereotypical behaviors and sensory processing abnormalities. (Engel Yeger, Ricon & Sorec, 2017).

People with high-functioning autism have intellectual capacities that are typical or higher than average, sometimes with an IQ of 70 or higher, but they nevertheless struggle with interpersonal interaction and participation (Matson & Shoemaker, 2009). Regardless of their intellectual abilities, people with high-functioning autism might be unable to comprehend social cues, develop relationships participate in reciprocating interactions. Furthermore, they might cling rigidly to habits or rituals and have noteworthy interest in particular areas (American Psychiatric Association, 2013).

The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, fifth edition (DSM-5), outlines the criteria for diagnosis for high-functioning autism. To be diagnosed with high-functioning autism, people must satisfy the requirements for autistic spectrum condition, which include chronic difficulties in interpersonally communicating and interacting with others, as well as confined, repetitive routines in behavior, interests, or hobbies. Additionally, people with high-functioning autism, do not often experience major impairments in speech or intellectual growth, separating them from those with other kinds of autism (APA, 2013).

Improvements in research have resulted in shifting perceptions on high-functioning autism, emphasizing the wide range within this particular group of the autistic spectrum. Scholars underline the need of knowing the particular abilities and difficulties of people with high-functioning autism and taking an individual-centered approach to assistance and intervention (Happé & Frith, 2020). Moreover, sensory processing impairments and co-occurring disorders, such as anxiety and ADHD, are increasingly recognized as affecting the lives of people with high-functioning autism spectrum disorders (Lai et al., 2019).

Notwithstanding advances toward comprehending high-functioning autism, a number of barriers persist. One problem is that methods of diagnosis and criteria vary, resulting in errors in recognizing and diagnosing people with high-functioning autism (Mandy et al., 2018). Furthermore, there is an urgent requirement for increased societal acceptance and comprehension of high-functioning autism spectrum



disorders, as people with this type of autism are susceptible to discrimination and misunderstandings because of their seeming cognitive ability (Hurlbutt & Chalmers, 2002).

3. Inclusion for students with high-functioning autism

The act of students with Special Education Needs attending General Education Environments, is called **Inclusion** or **Inclusive Education**. The essence of Inclusive Education, is that the children, who have some kind of disability or difficulty, that makes it an obstacle for them to learn and communicate like the children who do not face the same difficulties, are placed at the same educational institutions, as their normally developing peers. Regardless of their particular needs, pupils with disabilities should have equitable chances for quality education that allows them to grow into productive members of society and participate into the economic success of the communities where they live in. Inclusive education aims to reduce and eliminate obstacles to enrollment, participation and academic achievement for every child, but notably those who have faced societal discrimination due to poverty, impairment, gender, religion, ethnicity, or other inequities. Its goal is not to eradicate distinctions among youngsters, but to allow all of them to join a common learning environment, while also removing social exclusion caused by beliefs and reactions to all kinds of diversity. (Arthur-Kelly & Foreman, 2008).

The precise vision of Inclusive Education is that even in the most unique circumstances, children are more similar than different. All students' learning is guided by the exact same fundamental concepts. As a result, no pupil requires truly specialized teaching. In addition to that, every student can receive an excellent education without labeling certain pupils as different or special or sustaining different spending plans, training programs, educators or courses. At the same time, no one is obligated to receive instruction outside of the conventional educational environment. In mainstream classes, all pupils may be effectively educated and supervised. Furthermore, inclusion theories believe that every student can be taught by a good educator. Educating every pupil well necessitates very small changes in method or adaptation for individual differences. As a result, really specialized training is not necessary for kids with disabilities or educators. (Rieser, 2002).



4. Challenges and barriers in the inclusion of children with high-functioning autism in Greece

Including high-functioning autistic pupils in Greek mainstream educational institutions presents multiple difficulties. These obstacles are caused by a variety of factors, including inadequate funding, an absence of professional training for educators and structural problems within the setting of education. One of the major challenges for the inclusion of high-functioning autistic children in Greece, is the negativity of general educators towards the act of it, due to feeling they lack expertise in teaching students with special education needs, not to mention the potential educational disadvantages of segregating pupils with disabilities, for their normally developing peers, as well as serious problems with the support received by the school administrators. According to Apteslis & Voutsina (2022), the most important barrier for inclusive education for school educators is absence of training and expertise”, with “shortage of employees”, “scarcity of materials” and “lack of enough time”, following as other important barriers. Teachers are not always eager to be trained and implement inclusive education plans and they are taking part in inclusive environments only because it is obligatory and not out of their own personal beliefs. Many of them still want students with HFA to be taught in special education classrooms. Many general education teachers are not willing to learn how to be able to help and support a student with HFA and express negativity towards inclusion matters and settings. These specific views and sentiments have their foundations on stereotyped views, that instinctively associate autism spectrum disorders, with behavioral impairments, resulting in more unfavorable opinions.

Moreover, there seems to be a complaint about not enough time to fulfill the purpose of the inclusive education, as the mainstream education classroom as it is now, is characterized by undifferentiated, large-group education and educators are more preoccupied with preserving routine than with addressing variations among students. In addition to that, an absence of resources makes inclusion highly difficult to actually achieve, because this negatively affects pupils who have disabilities and attend the general school. Government funding for schools is just for books and materials and nothing more than that. There is no funding to hire or train the school staff and absence of assistance and resources is a major concern, if a counselor is needed to be hired at a high expense. (Al Jaffal, M., 2019). In addition to that, being accepted socially from classmates may also be difficult. Pupils with high-functioning autism might encounter bullying or social exclusion, something that can limit their potential to fit into and prosper in mainstream educational environment.

Last but not least, successful inclusion necessitates close coordination among parents and educators. Yet, there can be difficulties in interacting and working together, with families often feeling alienated from how decisions are made involving the schooling of their children. Besides, in order for students with high-functioning autism to be included, teamwork among other specialists is required, such as educators, special educators, psychologists, and professionals in counseling. Inadequate cooperation



between these professions can undermine the efficacy of inclusive procedures. Another major issue is that there exist many pupils who have special education needs, that prefer to be educated in pull-out environments (resource education rooms) and consider the special class environment quieter and more supportive.

5. Conclusion

Despite all the efforts of many countries' stakeholders towards inclusive education though, students that have high functioning autism are still not widely included and they are at a greater danger of exclusion from regular education environments. Pupils with high functioning autism in several countries all over the world typically begin their schooling in a separate environment before moving to a mainstream school, following a period of developing their abilities. Shifting from a special education to a mainstream education school, is a particular and challenging procedure for every pupil in the autism spectrum, as well as their families and the general educators, that are about to teach them (Martin et al, 2021).

Questions have been made about the impact of such an alteration on the system of education, as well as how feasible it will be to actually implement it in practice. Educators still worry and object against inclusive education, because they focus mostly on the tremendous variety of educational impairments and disabilities within school, the educational results that can be achieved by implementing this certain approach and teachers' absence of confidence regarding instructing in an inclusive school (Pappas et al, 2019). This often leads to those general educators to present neutral or unfavorable views about including students with high-functioning autism in regular classrooms. However, those who feel they have the necessary tools to implement inclusive education, exhibit considerably more favorable views towards inclusion and children in the autism spectrum, than those who feel that they do not. On those instances, they intend to get quite familiar with the law concerning inclusion and seem to know up to a certain point, how to actively apply it in a regular classroom. They seemingly recognize the signs that children with (high-functioning) autism show and are therefore capable of following the recommendation procedure for their assessment. At the same time, they are supportive of the inclusive education philosophy and they are aware that autistic pupils require an individually tailored plan concerning their education. It is not rare though that teachers still feel unprepared to meet those students' needs, due to several causes (Glykaki,2021).

At the same time, according to Cassin et al. (2020), children with (high-functioning) autism still feel excluded, despite attending the same schools as their peers and participating in inclusive education settings. The majority of those students struggle to interact with their peers, deal with modifications and changes throughout their everyday life, become aware of hazards and participate in public events. Students with autism spectrum disorders, especially the high-functioning ones, struggle with social,



emotional and behavioral difficulties and frequently experience social exclusion. In addition to that, pupils in the autism spectrum, complain that they experience massive restrictions due to causes related to personal and environmental reasons, such as sense of belonging, the existing culture in the school facility, their teachers' expertise and abilities and peers' acceptance of their uniqueness (Cordier et al,2020).

Social integration is deemed as one of the most particularly significant parts of these children's inclusion, due to the fact that pupils with (high-functioning) autism fall behind in this specific area and their inclusion in the regular education environments will give them the opportunity to interact with individuals the same age as them and establish mutual connections with one another. This very fact will benefit both autistic and typically developing pupils, by instilling a positive mindset in these pupils (Glykaki,2021).

References:

- Apteslis, N., & Voutsina, A. (2022). Inclusion of students with autism in the Greek general school: Teachers' perceptions. *Obrela: Journal of Education and Learning*, 5(4), 185-193. <https://doi.org/10.26386/obrela.v5i4.246>
- Bablekou, Z., & Kazi, S. (2016). Intellectual assessment of children and adolescents: The case of Greece. *International Journal of School & Educational Psychology*, 4(4), 225–230. <https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1163655>
- Bauminger-Zviely, N., Eden, S., Zancanaro, M., Weiss, P. L., & Gal, E. (2013). Increasing social engagement in children with high-functioning autism spectrum disorder using collaborative technologies in the school environment. *Autism*, 17(3), 317–339. <https://doi.org/10.1177/1362361312472989>
- Foreman, P., & Arthur-Kelly, M. (2008). Inclusion in action. Cengage Learning.
- Glykaki, P. (2021). The Inclusion of Children with Autism in the Mainstream School Classroom. Knowledge and Perceptions of Teachers and Special Education Teachers. OALib. <https://doi.org/10.4236/oalib.1107855>
- Happé, F., & Frith, U. (2020). Annual research review: Looking back to look forward—Changes in the concept of autism and implications for future research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(3), 218-232. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13176>
- Hodges, A., Joosten, A., Bourke-Taylor, H., & Cordier, R. (2020). School participation: The shared perspectives of parents and educators of primary school students on the autism spectrum. *Research in Developmental Disabilities*, 97, 103550. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.103550>
- Hurlbutt, K., & Chalmers, L. (2002). Adults with autism speak out: Perceptions of their life experiences. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17(2), 103-111. <https://doi.org/10.1177/10883576020170020501>



- Koutrouba, K., Vamvakari, M., & Theodoropoulos, H. (2008). SEN students' inclusion in Greece: Factors influencing Greek teachers' stance. *European Journal of Special Needs Education, 23*(4), 413-421. <https://doi.org/10.1080/08856250802387422>
- Lai, M.-C., Kassee, C., Besney, R., Bonato, S., Hull, L., Mandy, W., Szatmari, P., & Ameis, S. H. (2019). Prevalence of co-occurring mental health diagnoses in the autism population: A systematic review and meta-analysis. *The Lancet Psychiatry, 6*(10), 817-827. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(19\)30289-5](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(19)30289-5)
- Mandy, W., Pellicano, L., St Pourcain, B., Skuse, D., & Heron, J. (2018). The development of autistic social traits across childhood and adolescence in males and females. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 59*(6), 601-609. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12913>
- Martin, T. G., Dixon, R. M., Verenikina, I., & Costley, D. (2019). Transitioning primary school students with Autism Spectrum Disorder from a special education setting to a mainstream classroom: successes and difficulties. *International Journal of Inclusive Education, 25*(5), 640–655. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1568597>
- Matson, J. L., & Shoemaker, M. (2009). Intellectual disability and its relationship to autism spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities, 30*(6), 1107-1114. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2009.06.002>
- McConkey, R., Cassin, M., & McNaughton, R. (2020). Promoting the Social Inclusion of Children with ASD: A Family-Centred Intervention. *Brain Sciences, 10*(5), 318. <https://doi.org/10.3390/brainsci10050318>
- Naznin, N., Akter, A., & Islam, A. (2023). Opportunities & Barriers in Special Education for Children with Autism. *Canadian Journal of Educational and Social Studies, 3*(1). <https://doi.org/10.53103/cjess.v3i1.117>
- Pappas, M. A., Papoutsis, C., & Drigas, A. (2018). Policies, Practices, and Attitudes toward Inclusive Education: The Case of Greece. *Social Sciences, 7*(6), 90. <https://doi.org/10.3390/socsci7060090> (<https://www.mdpi.com/2076-0760/7/6/90>)
- Peters, R. J. B., & Brooks, R. (2016). Parental perspectives on the transition to secondary school for students with Asperger syndrome and high-functioning autism: a pilot survey study. *British Journal of Special Education, 43*(1), 75–91. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12125>
- Ricon, T., Sorek, R., & Engel-Yeger, B. (2017). Association between Sensory Processing by Children with High Functioning Autism Spectrum Disorder and their Daily Routines. *The Open Journal of Occupational Therapy, 5*(4). <https://doi.org/10.15453/2168-6408.1337>
- Sansosti, J. M., & Sansosti, F. J. (2012). Inclusion for Students with High-Functioning Autism Spectrum Disorders: Definitions and Decision Making. *Psychology in the Schools, 49*(10), 917–931. <https://doi.org/10.1002/pits.21652>



- Silveira-Zaldivar, T., & Curtis, H. (2019). “I’m Not Trained for This!” and Other Barriers to Evidence-Based Social Skills Interventions for Elementary Students with High Functioning Autism in Inclusion. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(1), 53–66. <https://doi.org/10.26822/iejee.2019155337>
- Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers’ belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 379-394. <https://doi.org/10.1080/13603110500430690>



THE EVOLUTION AND PROSPECTS OF CHINA'S EDUCATION POVERTY ALLEVIATION POLICIES

Wang Rui

ABSTRACT

The policy of poverty alleviation through education is the basic component of China's poverty alleviation policy system, which is very important to block the intergenerational transmission of poverty. By exploring the changes of China's education poverty alleviation policy, it is found that since 1984, the changes of education poverty alleviation policy have gone through four stages: inclusive poverty alleviation, special poverty alleviation, precise poverty alleviation and post-poverty alleviation. Entering the post-poverty alleviation stage, we should strengthen the overall connection between the education poverty alleviation policy and the rural revitalization strategy, attach importance to the construction of the education poverty alleviation community and local independent innovation, improve the scientificity of policy formulation, and maintain the relative stability of policy development.

KEYWORDS: Poverty alleviation through education; Policy evolution; Prospect

Since the founding of New China, China, as the largest developing country, has continued to fight against poverty and made remarkable achievements. The incidence of poverty has been declining year by year, the number of poor people has been decreasing, and the important goal of building a well-off society in an all-round way and winning the battle against poverty has been achieved by 2020. In this process, poverty alleviation through education, as a fundamental policy to eradicate poverty, plays a fundamental and leading role. At present, China has achieved comprehensive poverty alleviation, and the focus of poverty alleviation has entered a new stage from eliminating absolute poverty to alleviating relative poverty, realizing rural revitalization and common prosperity. Poverty alleviation through education is facing new situations, new challenges and new orientations. In view of this, it is necessary to systematically sort out how China's education poverty alleviation policies change and analyze where they will go in the future, so as to better play the role of education poverty alleviation in the new historical stage and optimize the design of education poverty alleviation policies.

In the early days of the founding of New China, the Communist Party of China and the Chinese government carried out various forms of education popularization work in the vast poverty-stricken areas, which greatly promoted the development of China's education and poverty alleviation work. In 1984, the Central Committee of the Communist Party of China and the State Council wrote "poverty alleviation through education" into the national policy, and since then, China's poverty alleviation



through education has entered the track of institutionalized development. Since the reform and opening up, the process of policy change of poverty alleviation through education can be divided into four stages, and the policy change of poverty alleviation through education shows the characteristics of long-term equilibrium and short-term mutation. The four stages include: the first stage is the stage of inclusive poverty alleviation (1984-2000), which is marked by the promulgation of the Circular of the Central Committee of the Communist Party of China and the State Council on Helping Poverty-stricken Areas to Change Their Appearance as soon as possible in 1984 and the institutionalization of poverty alleviation through education; The second stage is the special poverty alleviation stage (2001-2012), marked by the basic realization of the "two basic" goals, and the third stage is the precise poverty alleviation stage (2013-2020), marked by the formal proposal of the national precise poverty alleviation policy; In the fourth stage of poverty alleviation (from 2021 to now), the policy mutation is marked by the overall victory of poverty alleviation.

1. Inclusive Poverty Reduction Phase (1984-2000)

At this stage, the goal of education poverty alleviation policy is to improve the level of basic education popularization by "helping the poor in education". Generally speaking, poverty alleviation through education in the initial stage focuses on poverty-stricken areas and remote ethnic areas, and then expands to the whole country to promote the overall quality of the whole people.

In 1984, the Circular of the Central Committee of the Communist Party of China and the State Council on Helping Poverty-stricken Areas to Change Their Appearance as soon as possible clearly stated that we should "attach importance to education in poverty-stricken areas and increase intellectual investment", which was the first time that the words of poverty alleviation through education were clearly put forward in our government documents.¹⁴ In 1988, the State Council promulgated the Regulations on the Work of Eliminating Illiteracy, which further pointed out that the elimination of illiteracy and the popularization of primary compulsory education should be planned as a whole and implemented simultaneously.

The National Seven-Year Priority Poverty Alleviation Program (1994-2000), which was promulgated in 1994, made changing the backward educational situation in poor areas one of the key objectives, requiring the promotion of universal primary education and the elimination of illiteracy among young and middle-aged people in rural areas. In addition, the "Prairie Fire Plan" (1988) and the National Compulsory Education Project in Poverty-stricken Areas (Phase I) also aim at promoting the development of education in poverty-stricken areas and improving the level of scientific and technological knowledge in rural areas. Since then, the policy system of poverty alleviation through education, aiming at eliminating illiteracy and popularizing compulsory education, has been gradually

¹⁴ Si Shujie, Wang Wenjing, Li Xingzhou. (2016). China Education Poverty Alleviation Report (2016), Beijing: Social Sciences Academic Press, 18.



established and improved, effectively solving the problems of "no schooling" for students in poverty-stricken areas and the low overall cultural quality of the people.

At this stage, command-type policy tools are mainly used, and incentive and advisory policy tools are also used, but system transformation and capacity-building policy tools have not yet been used. Since the reform and opening up, with the rapid development of economy and society, the demand for talents is very urgent. Therefore, at this stage, the state has adopted a large number of simple, direct and efficient command policy tools to urge local governments to implement literacy and universal compulsory education, and to ensure the implementation of poverty alleviation policies through education. At the same time, the state encourages and supports multiple subjects to participate in poverty alleviation work with incentive and advisory policy tools, such as the Notice on Rural Adult Schools and Primary and Secondary Schools Participating in Literacy Work, which proposes to commend and reward schools and teachers with outstanding work.

At this stage, the policy goal of improving the popularization level of basic education in an inclusive way is basically stable, the balanced change and development of poverty alleviation policy in education promotes the practice of poverty alleviation in education in China into a standardized stage, the policy system of poverty alleviation in education is gradually formed, and great achievements have been made in poverty alleviation through education. By the end of 2000, nine-year compulsory education had been popularized nationwide, covering 85% of the population, the enrollment rate of primary school-age children had reached 99.1%, the rate of primary school graduates entering middle schools had reached 94.89%, and the gross enrollment rate of junior middle school students had reached 88.6%. The state has achieved the goal of "two bases" on schedule¹⁵.

2. Special item poverty alleviation stage (2001-2012)

In the 21st century, under the leadership of the Party Central Committee, through the concerted efforts of governments at all levels and the people, except for a small number of people in poverty-stricken areas, "the problem of food and clothing for the rural population in the whole country has been basically solved around 2000"¹⁶. The problem of education for the vast majority of the population in China has been basically solved, and the "two basic" goal of poverty alleviation through education has been basically achieved. With the basic solution of the problem of food and clothing for the rural poor in China, the educational needs of the population in poor areas have begun to shift from educational opportunities to high-quality educational resources. To this end, the Outline of Poverty Alleviation and Development in Rural China (2001-2010) issued in 2001 clearly States that the overall goal of poverty

¹⁵ Ministry of Education of the People's Republic of China, 2000 Statistical Communique on the Development of National Education, 1 June 2001, http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_fztjgb/tnull_843.html, 3 July 2023.

¹⁶ Central People's Government of the People's Republic of China: Circular of the State Council on Printing and Distributing the Outline of Poverty Alleviation and Development in China's Rural Areas (2001-2010), 13 June 2001. https://www.gov.cn/gongbao/content/2001/content_60922.



alleviation and development in China from 2001 to 2010 is to "further improve the basic production and living conditions in poor areas, consolidate the achievements of food and clothing, and improve the quality of life and comprehensive quality of the poor"¹⁷.

In September 2003, the State Council issued the Decision of the State Council on Further Strengthening Rural Education, which emphasizes that "developing rural education and enabling the broad masses of farmers and their children to enjoy the opportunity to receive good education is an important aspect of realizing educational equity and reflecting social justice, and is the essential requirement of socialist education."¹⁸ In view of the overall weakness of rural education and the widening gap between urban and rural education, the document proposes that while speeding up the "two basic" tasks in the western region, we should deepen the reform of education and teaching in rural areas, comprehensively improve the quality of education and teaching, improve the quality of teachers and principals, and improve the conditions for running schools in poor areas.

The promulgation of these two policies marks the first discontinuity in the change of China's education poverty alleviation policy, the goal of education poverty alleviation policy has changed from "quantity-oriented" to "balanced development" and "quality-oriented development", and the education poverty alleviation no longer only pays attention to the popularization level of compulsory education in poor areas, but also to poverty alleviation. It has begun to attach importance to ensuring that students in poverty-stricken areas have equal access to high-quality education, so as to solve the problem of "development-oriented" poverty through poverty alleviation through education.

The important role of education in poverty alleviation has been further highlighted, and the scope of poverty alleviation has expanded from compulsory education to preschool education, higher education, vocational education and ethnic education. The practice of poverty alleviation through education is carried out in the form of a combination of points and lines, and shows the characteristics of giving consideration to fairness, efficiency and quality under the established framework. Of course, poverty alleviation through education at this stage still has the drawbacks of "flood irrigation" injection as a whole, and the precise assistance for the deep poverty-stricken areas and the marginal vulnerable groups is insufficient.

3. Precision Poverty Alleviation Stage (2013-2020)

Since the 18th National Congress of the Communist Party of China, the Party Central Committee, with Comrade Xi Jinping as its core, has made a series of profound expositions and comprehensive arrangements for poverty alleviation and development. Poverty alleviation through education has been

¹⁷ Central People's Government of the People's Republic of China: Circular of the State Council on Printing and Distributing the Outline of Poverty Alleviation and Development in China's Rural Areas (2001-2010), 13 June 2001, [HTTPS: www.Gov. CN/gongbao/content/2001/content60922.htm](https://www.gov.cn/gongbao/content/2001/content60922.htm), 3 July 2023.

¹⁸ Central People's Government of the People's Republic of China, Decision of the State Council on Further Strengthening Rural Education, 17 September 2003. <https://www.gov.cn/zhengce/content/2008-03/28/content5747.htm>, 3 July 2023.



listed as the core content of the national poverty alleviation project, and poverty alleviation and development has risen to an unprecedented strategic height. In order to solve the drawbacks of the "flood irrigation" injection in the previous stage, General Secretary Xi Jinping put forward the idea of precise poverty alleviation during his visit to Western Hunan in November 2013¹⁹. In 2014, the Poverty Alleviation Office of the State Council issued the Implementation Plan for Establishing a Precise Poverty Alleviation Mechanism and the Work Program for Establishing Archives and Cards for Poverty Alleviation and Development, which marked the second discontinuity in the change of China's poverty alleviation policy through education. On the basis of continuing to maintain regional overall support for poverty-stricken areas, the policy of poverty alleviation through education emphasizes precise orientation, and the policy objectives shift to ensuring that the poor enjoy high-quality and fair education by means of precise poverty alleviation.

A series of educational poverty alleviation policies have been promulgated for the poor and special groups, and many effective educational precise poverty alleviation measures have been taken. In 2013, the General Office of the State Council forwarded the Circular on Implementing the Opinions on Poverty Alleviation through Education, which clearly stated that we should speed up the development of education and human resources, and make the level of basic public education services in poverty alleviation areas close to the national average level by 2020, so as to give full play to the role of education in promoting poverty alleviation and prosperity of the people in the areas. After that, the National Plan for the Development of Children in Poverty-stricken Areas (2014-2020) made it one of the overall goals to ensure the education of children in concentrated areas with special difficulties and to achieve a significant improvement in the overall quality and balanced development of education in poverty-stricken areas. The Decision of the Central Committee of the Communist Party of China and the State Council on Winning the Strong Battle against Poverty in 2015 pointed out that precise poverty alleviation and precise poverty alleviation should be taken as the basic strategic policy to speed up the implementation of poverty alleviation projects through education so that children from poor families can receive fair and quality education and intergenerational transmission of poverty can be blocked. The "Implementation Plan for Poverty Alleviation through Education in Deep Poverty-stricken Areas (2018-2020)" promulgated in 2018 focuses on the "three districts and three States" and other deep poverty-stricken areas, pursuing a significant improvement in the overall level of education development, so that more poor students in Lika can receive better and higher-level education.

In addition, the precise target of poverty alleviation through education is also reflected in the formulation of precise poverty alleviation policies for different stages and types of education, focusing on the "differentiation" of policies. The state has issued a series of policy documents, such as the Action

¹⁹ Deepening Reform and Opening-up, Promoting Innovation Drive and Achieving Economic and Social Development Goals for the Whole Year, People's Daily, November 6, 2013, 1st edition.



Plan for East-West Cooperation in Vocational Education (2016-2020) (2016), the Opinions on Implementing the Third Action Plan for Preschool Education (2017), and the Notice on Further Strengthening Dropout Control and Improving the Consolidation Level of Compulsory Education (2017). Through the gradual and precise policy of poverty alleviation through education, the state can improve the effectiveness of poverty alleviation through education, so that students in poor areas can "go to school well" and enjoy high-quality and high-level education, and ultimately promote the realization of the goal of sustainable poverty alleviation.

At this stage, in order to achieve precise poverty alleviation, education poverty alleviation policies adopt more combined policy tools and pay more attention to capacity-building. For example, the Opinions on Comprehensively Improving the Basic School-running Conditions of Weak Compulsory Education Schools in Poverty-stricken Areas uses a combination of policy tools to improve the funding guarantee mechanism for rural compulsory education, and to improve the overall level of education development through the construction of school standardization. For example, teachers are the first resource for the development of education in poverty-stricken areas, and the Opinions on Implementing the Education Poverty Alleviation Project in 2013 adopted advisory policy tools to encourage teachers to teach in poverty-stricken areas. The 2015 Rural Teacher Support Plan (2015-2020) uses a combination of comprehensive policy tools to improve the quality of teachers, improve their treatment, reform the working mechanism, stimulate teachers' vitality, provide teachers' guarantee for education in remote, poor and ethnic minority areas, and enable all students to enjoy high-quality education.

4. Post-poverty alleviation stage (from 2021 to now)

In 2020, China completed the target task of poverty alleviation in the new era on schedule. Under the current standard, 98.99 million rural poor people were lifted out of poverty, 832 poverty-stricken counties took off their hats, and 128000 poverty-stricken villages were listed. As a result, China entered the post-poverty alleviation stage of consolidating and expanding the achievements of poverty alleviation and promoting rural revitalization²⁰.

The post-poverty alleviation stage is not the end of the work of poverty alleviation through education, but the need to continuously optimize the work of poverty alleviation through education on the basis of consolidating the achievements of poverty alleviation in the early stage, so as to give full play to the value and function of education poverty alleviation. In 2021, the Ministry of Education and other four departments issued the Opinions on Consolidating and Expanding the Achievements of Poverty Alleviation in Education and Effectively Linking up with Rural Revitalization. Its work objectives are to consolidate and expand the achievements of poverty alleviation in education, consolidate the

²⁰ "Building a moderately prosperous society in all respects: a glorious chapter in the development of China's human rights cause", August 12, 2021, <http://www.CN/zhengce/2021-08/12/content5630894.htm>, December 4, 2022.



foundation for high-quality development of rural education, and further enhance the ability and level of education to serve rural revitalization. In the same year, the Opinions on Accelerating the Revitalization of Rural Talents put forward that we should put the development of rural human capital in the first place, speed up the training of agricultural production and management talents, rural public service talents, rural governance talents and other talents, and stimulate the endogenous power of individual development. This shows that China has shifted from "supporting the poverty of education" and "poverty alleviation through education" to "preventing education from returning to poverty" and "promoting rural revitalization through education", and that poverty alleviation through education has shifted from one-way poverty alleviation of educational resources to in-depth development of human capacity, which marks the emergence of the third discontinuity in the change of China's poverty alleviation policy through education.

Generally speaking, the policy of poverty alleviation through education at this stage has shifted from focusing on special poverty-stricken areas to focusing on special poverty-stricken areas and rural areas to be revitalized and developed, and poverty alleviation through education has moved towards "giving consideration to both points and areas". On the one hand, through the policy documents such as "Opinions of the Central Committee of the Communist Party of China and the State Council on Promoting Rural Revitalization in an All-round Way and Accelerating Agricultural and Rural Modernization", "Directional Training Plan for Excellent Teachers in Underdeveloped Areas of Central and Western China", "Measures for the Management of Subsidy Funds for Improving the Weak Links and Enhancing the Ability of Compulsory Education", etc. The state has further optimized the investment in education in poverty-stricken areas, the conditions for running schools, improved the quality of teachers, improved the quality of education, enhanced individual human capital, and prevented education from returning to poverty. On the other hand, relying on the Law of the People's Republic of China on Promoting Rural Revitalization, we should accelerate the modernization of rural education, improve the quality of rural basic education, promote professionals to serve the countryside, and promote the construction of agricultural and rural talents. It can be seen that during this period, the goal of poverty alleviation through education has shifted from one-way poverty alleviation through educational resources to the deep development of human capacity. By consolidating the achievements of poverty alleviation through education in poverty-stricken areas, we can promote the high-quality development of rural education, improve the quality of rural population as a whole, and then realize rural revitalization.

During this period, the policy of poverty alleviation through education has made a lot of policy tool adjustments around consolidating the achievements of poverty alleviation through education and promoting rural revitalization. The state continued to consolidate the achievements of poverty alleviation through education by promulgating policy documents such as the Measures for the Management of



Subsidy Funds for the Improvement of Weak Links in Compulsory Education and the Orientation Training Plan for Excellent Teachers in Underdeveloped Areas in the Central and Western Regions, adopting incentive and capacity-building policy tools, improving fund management, improving teachers' quality and providing personnel support. Policy documents such as "Opinions on the Effective Connection between Consolidating and Expanding the Achievements of Poverty Alleviation through Education and Rural Revitalization" strengthen the construction of the system and mechanism of poverty alleviation through education in the post-poverty alleviation stage by improving the long-term mechanism of guaranteed achievements in compulsory education and the mechanism of educational assistance for poor students, so as to ensure the effective connection between the achievements of poverty alleviation through education and rural revitalization.

5. Policy prospects

Starting from the evolution of the policy of poverty alleviation through education and combining with the current situation of the development of poverty alleviation through education in China, this paper looks forward to the realization path of scientific and standardized poverty alleviation policy through education in the future.

Firstly, based on the post-poverty alleviation era, we should timely adjust the policy objectives, policy contents and policy tools of poverty alleviation through education, improve the policy autonomy and adaptability, and strengthen the overall connection between poverty alleviation through education and the strategy of rural revitalization. China has achieved the goal of fighting poverty and building a well-off society in an all-round way, and has smoothly entered the stage of coordinated construction of common prosperity and rural revitalization. Therefore, in the process of formulating the policy of poverty alleviation through education in the future, we should adapt to the changes of macro-political environment, attach importance to the guiding ideology of the Party and the central government, face the long-term development needs of rural revitalization, and adjust the policy objectives, contents and tools. On the one hand, we should plan and deploy rural work in a unified way, incorporate poverty alleviation through education into the strategic planning and implementation of rural revitalization, and realize the same frequency resonance between poverty alleviation through education and rural revitalization. On the other hand, talent is the key resource for rural revitalization and the focus of poverty alleviation through education. Therefore, we should integrate the mechanism of poverty alleviation through education, cultivate the relatively poor people into high-quality local talents, cultivate and carry forward excellent local culture, and open up efficient channels to attract high-quality talents to stay in the countryside and develop the countryside.

Secondly, poverty alleviation through education is not a simple educational problem, but a comprehensive social problem involving multiple systems. Therefore, we must increase the interaction and coordination between local and central governments, give full play to the dynamic role and initiative



of local governments, schools, society and the market, and improve the scientificity and applicability of poverty alleviation through education policy formulation. In the past, China's education poverty alleviation policy was often dominated by the government, highlighting the authority and mobilization of the government, especially the central government. In the post-poverty era, while further emphasizing the central government's overall planning and top-level design of poverty alleviation policies through education, we should pay full attention to the construction of poverty alleviation community through education and give local creativity space for implementation. On the one hand, we should adhere to the leading position of the government in poverty alleviation through education and improve the interaction and coordination between the central government and local governments. The central government should respect local initiatives, improve policies on the basis of local practice and innovation, test the adaptability of pilot policies and the experience of poverty alleviation through education, and publicize and implement excellent practices. In this way, the central government can fully absorb the useful experience of the local government to make the revision, formulation of policies and guidance of local practice more scientific and reasonable, and improve the effectiveness of poverty alleviation. On the other hand, we should give full play to the active role of the market and social subjects in poverty alleviation through education, allow the market to intervene in the system of poverty alleviation through education under the strong supervision of the government, and integrate the resource advantages of various poverty alleviation subjects. Through empowerment, we can improve the inherent "ambition" and "ambition" of poverty alleviation targets to get rid of poverty and become rich, so that they can set up the ideal of relying on themselves to get rid of poverty and become rich.

Thirdly, we should formulate and implement the medium and long-term plan of poverty alleviation through education to maintain the relative stability of the development of poverty alleviation through education. In the post-poverty alleviation era, the state should consider the long-term goals and programs of poverty alleviation through education from the needs of economic, social and educational development, and formulate policies for poverty alleviation through education in urban and rural areas. On the one hand, the top-level design of precise poverty alleviation has been mainly focused on the poverty alleviation and prosperity of the rural poor, while the urban poor have not been included in the poverty alleviation policy. However, with the development of urbanization and the increase of the scale of migrant workers' children, new urban poor population and poor marginal population may be derived. Therefore, the education poverty alleviation policy in the post-poverty alleviation era should start the top-level design of urban-rural integration poverty alleviation, regard urban and rural areas as common poverty alleviation fields, and promote the balanced development of urban and rural education. On the other hand, the return of some people out of poverty is an unavoidable problem in the post-poverty alleviation era. Therefore, the education poverty alleviation policy of urban-rural integration should build a long-term security mechanism to reduce the occurrence of "dropping out of



school"and"returning to poverty because of school".In addition, the government should establish a supervision and evaluation system for poverty alleviation through education, comprehensively evaluate the effect of policy implementation, timely identify possible problems in the process of policy implementation, and correct policy implementation deviations.

References

- Si Shujie, Wang Wenjing, Li Xingzhou.(2016). China Education Poverty Alleviation Report (2016), Beijing: Social Sciences Academic Press, 18
- Ministry of Education of the People's Republic of China, 2000 Statistical Communique on the Development of National Education, 1 June 2001, http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_fztjgb/tnull_843.html, 3 July 2023.
- Central People's Government of the People's Republic of China: Circular of the State Council on Printing and Distributing the Outline of Poverty Alleviation and Development in China's Rural Areas (2001-2010), 13 June 2001.https://www.gov.cn/gongbao/content/2001/content_60922.htm.
- Central People's Government of the People's Republic of China: Circular of the State Council on Printing and Distributing the Outline of Poverty Alleviation and Development in China's Rural Areas (2001-2010), 13 June 2001, [HTTPS: www.Gov. CN/gongbao/content/2001/content60922.htm](https://www.gov.cn/gongbao/content/2001/content60922.htm), 3 July 2023.
- Central People's Government of the People's Republic of China, Decision of the State Council on Further Strengthening Rural Education, 17 September 2003.<https://www.gov.cn/zhengce/content/2008-03/28/content5747.htm>, 3 July 2023.
- Deepening Reform and Opening-up, Promoting Innovation Drive and Achieving Economic and Social Development Goals for the Whole Year, People's Daily, November 6, 2013, 1st edition.
- "Building a moderately prosperous society in all respects: a glorious chapter in the development of China's human rights cause", August 12, 2021, <http://www.cn/zhengce/2021-08/12/content5630894.htm>, December 4, 2022.
- Wang Yu, Lou Yufan.(2021). On the Policy Changes and Institutional Characteristics of Poverty Alleviation through Education in China under the Leadership of the Communist Party of China, Journal of Education, No.3.
- H .KantorandR.Lowe.(2013).Educationalizing the Welfare State and Privatizing Education : The Evolution of Social Policy since the New Deal, inP. L.CarterandK. G. Welner, eds, Closing theOpportunityGap, New York : Oxford UniversityPress, pp.25-39.
- M.A..PetersandT. Besley.(2014). ChildreninCrisis : ChildPoverty andAbuseinNew Zealand, Educational Philosophy and Theory,vol.46 ,no.9 , pp.945-961.



DEVELOPMENT OF SOCIAL-EMOTIONAL SKILLS IN CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE THROUGH THE BULGARIAN FOLK DANCE ART

Valentina Drunchilova

South-West University Neofit Rilski, Bulgaria, e-mail: marbeia@abv.bg

ABSTRACT

Social-emotional skills play a critical role in the development of elementary school-age children, influencing their personal growth, academic success, and ability to interact with others. This research explores the potential of Bulgarian folk dance as a means of promoting social-emotional development in children. Through an analysis of different dance practices, it shows how folk dance can support the development of self-regulation, emotional intelligence, cooperation and cultural identity. Through observations and surveys with participants is proven that the group dynamics and rhythm of the dances create conditions for emotional expressiveness and effective social interaction. The study offers practical guidelines for integrating folk dances into the curriculum and highlights their role in the overall development of children in the modern educational process.

KEYWORDS: social-emotional development, cooperation, self-regulation, cultural identity, empathy, Bulgarian folk dance art.

РАЗВИТИЕ НА СОЦИАЛНО-ЕМОЦИОНАЛНИТЕ УМЕНИЯ У ДЕЦАТА В НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ ЧРЕЗ БЪЛГАРСКОТО НАРОДНО ТАНЦОВО ИЗКУСТВО

Валентина Андонова Друнчилова

Югозападен университет „Неофит Рилски“ – Благоевград,

България, e mail: marbeia@abv.bg

РЕЗЮМЕ

Социално-емоционалните умения играят критична роля за развитието на децата в начална училищна възраст, оказващи влияние върху тяхното личностно израстване, академичен успех и способност за взаимодействие с околните. Тази разработка изследва потенциала на българското народно танцово изкуство като средство за насърчаване на социално-емоционалното развитие у децата. Чрез анализ на различни танцови практики се показва как народните танци могат да подпомогнат развиването на саморегулация, емоционална интелигентност, сътрудничество и



културна идентичност. През наблюдения и анкети с участници се доказва, че груповата динамика и ритъмът на танците създават условия за емоционална изразителност и ефективно социално взаимодействие. Изследването предлага практически насоки за интегриране на народните танци в учебната програма и подчертава тяхната роля за цялостното развитие на децата в съвременния образователен процес.

КЛЮЧОВИ ДУМИ: социално-емоционално развитие, сътрудничество, саморегулация, културна идентичност, емпатия, българско народно танцово изкуство.

ЦЕЛ НА НАУЧНИЯ ДОКЛАД:

Целта на тази разработка е да изследва как участието на децата в начална училищна възраст в български народни танци влияе върху развитието на социално-емоционалните им умения, с акцент върху екипната работа, управлението на емоциите и емпатията.

ЗАДАЧИ НА НАУЧНИЯ ДОКЛАД:

Изследване на развитието на социално-емоционалните умения у децата чрез българското народно танцово изкуство.

ХИПОТЕЗА:

Използването на българското народно танцово изкуство в образователния процес развива социално-емоционалните умения на децата в начална училищна възраст, като подобрява техните умения за работа в екип, управлението на емоциите и емпатията.

ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ МЕТОДИ НА НАУЧНИЯ ДОКЛАД:

Наблюдение: Провеждане на изследване в НУ „Св. Паисий Хилендарски“ - гр. Банско, където се интегрира българското народно танцово изкуство в заниманията по интереси. Оценка на взаимодействието между децата по време на танцовите занимания.

Анкетни: Събиране на данни чрез анкети с децата, които участват в занятията, за да се оцени въздействието на танците върху социално-емоционалното им развитие.

Видеоанализ: Заснемане на танцови практики и анализ на поведението на децата по време на изпълнението на танците.

Емоционалната интелигентност в контекста на съвременното образование играе съществена роля за успешното учене, социалната адаптация и общото благополучие на малките ученици. От рамката на емоционалната интелигентност, популяризирана от Даниел Голман произлиза



социално-емоционалното учене и в частност развиването на социално-емоционалните умения при учениците от начална училищна възраст.

Социално – емоционалните умения на децата включват способността им да разпознават, разбират и управляват своите емоции, да установяват и поддържат позитивни социални отношения, както и да вземат отговорни решения. Включват компоненти като емпатия, самоконтрол, сътрудничество и комуникация. Развитието на тези умения често се подкрепя от интерактивни дейности в училище, като групови проекти, ролеви игри и различни инициативи, които насърчават сътрудничеството и общуването. Родителите и учителите са тези фактори, които играят важна роля в подкрепата и насочването на децата при овладяването им.

В началния етап на училищното образование социално-емоционалното развитие на децата е важен фактор за техния академичен успех, личностно развитие и интеграция в обществото. В тази възраст децата се намират в период, когато тези умения се развиват интензивно. Задачата да възпитаващ чрез изкуство не се свежда само до усвояването и разбирането на изкуството. Тя е процес, който цели всестранното развитие на личността им. Един от ефективните методи за насърчаване на социално-емоционалното развитие е използването на изкуството, в частност българското народно танцово изкуство. Според Георги Андреев в книгата си „Народни хора и детски музикални игри“, българското народно танцово изкуство е създавано в течение на векове, отразявайки темперамента, силата, храбростта и тънкото чувство за хумор на българина (с.7)

Днес, българското образование все по-често обръща поглед към миналото и традициите. Традиции като национална гордост, обич към миналото, модел на поведение насочен към уважение и толерантност, самосъзнание, емпатия, които децата още от най-ранна училищна възраст, прекрчавайки прага на училището да започнат да изграждат и развиват.

Чрез българското народно танцово изкуство, което е богато на история, учебното съдържание може да бъде поднесено по един необикновен и интересен начин с емоционален заряд, чрез който наученото се възприема по-лесно и се помни по-дълго.

Българските народни танци, които са част от празници и тържества дават възможност на малките ученици от начална училищна възраст да се включат в незабравими събития, което от своя страна влияе емоционално върху самочувствието и социализацията им. Появата пред публика ги поставя в нова позиция пред обществото. Изразявайки себе си, те се чувстват значими, важни и поставени в центъра на събитията.

Българското народно танцово изкуство представлява съвкупност от танцови традиции, които се предават от поколение на поколение. Те не само изразяват културната идентичност, но и предоставят възможности за социално взаимодействие и емоционално изразяване в групов контекст.



Танцът е една от формите на невербалната комуникация, която насърчава колективността, дисциплината и емоционалната изразителност. Народните танци, като колективна дейност, особено подчертават социалната динамика и чувството за принадлежност към група.

Танцът сам по себе си – казва Мила Искренова е...“Самочувствие, контакти, общуване, опознаване и открития за другите и за себе си, свобода, развитие, независимост и всеотдайност в едно“...

БЪЛГАРСКОТО НАРОДНО ТАНЦОВО ИЗКУСТВО ОКАЗВА ВЛИЯНИЕ ВЪРХУ РАЗВИТИЕТО НА СОЦИАЛНО-ЕМОЦИОНАЛНИТЕ УМЕНИЯ:

1. Развитие на саморегулация и емоционална интелигентност

Чрез ритъма и структурираността на народните танци, децата се учат да контролират движенията си и да се адаптират към груповата динамика. Това подпомага емоционалната саморегулация и повишава разбирането им за емоциите, както техните, така и на другите.

2. Социализация и сътрудничество

Народните танци се изпълняват в колектив, което насърчава сътрудничество, взаимопомощ и комуникация. Децата работят заедно, следват общ ритъм и координират движенията си с тези на другите, което развива умения за екипна работа и уважение помежду им.

3. Културна идентичност и гордост

Чрез изучаването на български народни танци, децата развиват чувство за принадлежност към културната си общност. Това води до засилване на националната идентичност и културна гордост, което е важен аспект от емоционалното развитие.

ПРАКТИЧЕСКО ПРИЛОЖЕНИЕ НА НАРОДНОТО ТАНЦОВО ИЗКУСТВО

1. Интегриране в учебната програма

Преподаването на български народни танци може да се интегрира в учебната програма чрез часове по музика, физическо възпитание и извънкласни дейности. Това позволява на децата да се запознаят с културните традиции, докато развиват важни социално-емоционални умения.

2. Създаване на подкрепяща среда

Учителите по танци играят ключова роля за създаването на среда, в която децата се чувстват подкрепяни и насърчавани да изразяват себе си. Те трябва да подхождат с емпатия и да стимулират децата да участват активно в групови занимания.

3. Използване на технологии

Съвременните технологии, като видеозаписи и онлайн платформи, могат да подпомогнат разпространението на българските народни танци сред по-широка



аудитория. Това дава възможност за участие в танцовата култура дори на деца, които нямат достъп до традиционни танцови школи.

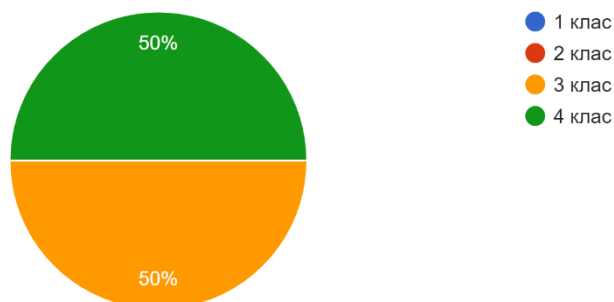
За изследването на проблема съм използвала “Въпросник за развитие на социално-емоционалните умения у децата в начална училищна възраст чрез българското народно танцово изкуство“.

Изследването е проведено с ученици от начален етап на основното образование в НУ „Св. Паисий Хилендарски“ – гр. Банско. Изследвани са 10 ученика от трети и четвърти клас, които участват в занимания с български народни танци.

Въпросникът се състои от 15 въпроса като се отчитат „Много“, „Да“, „Не съм сигурен“, „Не“, два от въпросите са с отворен отговор. Ако общото ниво на „Много“ и „Да“ са 50% или над 50%, можем да говорим, че българското народно танцово изкуство влияе положително върху развитието на социално-емоционалните умения на учениците от начална училищна възраст.

ВЪПРОСНИК ЗА РАЗВИТИЕ НА СОЦИАЛНО-ЕМОЦИОНАЛНИТЕ УМЕНИЯ У ДЕЦАТА В НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ ЧРЕЗ БЪЛГАРСКОТО НАРОДНО ТАНЦОВО ИЗКУСТВО – РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИИ.

В кой клас си?
10 отговора

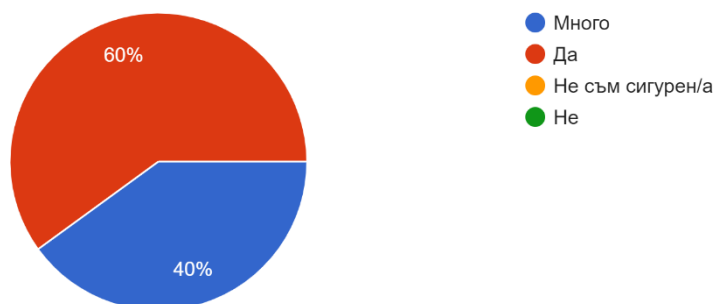


Учениците участващи в заниманията по български народни танци са от трети и четвърти клас.



Харесваш ли да танцуваш български народни танци?

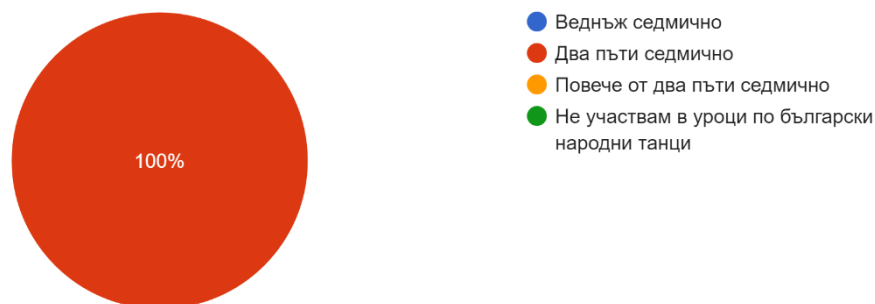
10 отговора



Повечето ученици изразяват удоволствие и желание да участват редовно в уроци по български народни танци. Това показва, че народните танци са ефективен инструмент за ангажиране на децата в културни и физически дейности, които насърчават тяхното активно участие.

Колко често участваш в уроци по български народни танци?

10 отговора

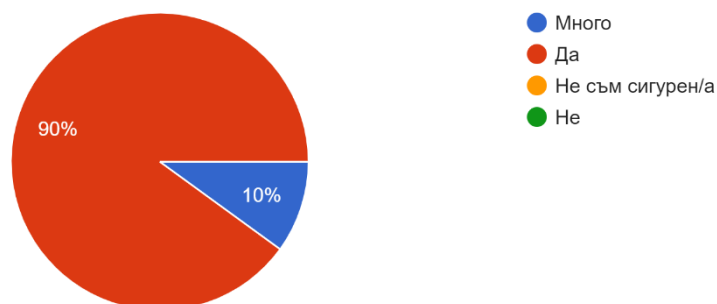


Учениците посещават уроците по народни танци два пъти седмично, което допринася за постоянство в развитието на техните социално-емоционални умения.



По време на уроците по народни танци, обичаш ли да танцуваш с другите деца?

10 отговора



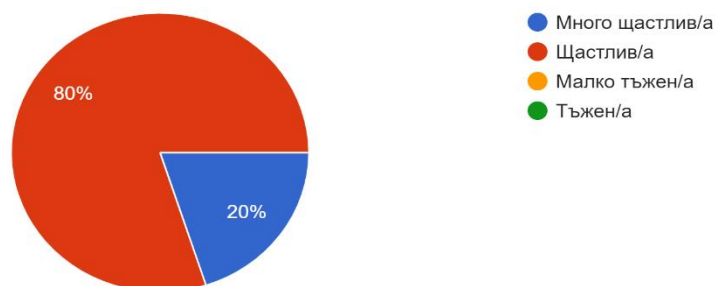
90% от анкетираните са отговорили с „Да“, което показва, че повечето деца се наслаждават на танците с другите. Това е ясен индикатор за положително социално взаимодействие в груповата среда и за удоволствие от съвместната дейност.

10% от децата са отговорили с „много“, което подсказва още по-силно положително отношение към танците в група. За тези деца танците вероятно са не само забавление, но и изключително важно преживяване, свързано с радост и удовлетворение.

Липсата на отговори, показващи отрицателно отношение към танците с другите, показва, че тази дейност е добре приета.

Как се чувстваш, когато танцуваш в група с други деца?

10 отговора



80% от анкетираните се чувстват „щастливи“, което показва, че танцуването в група носи радост и удоволствие.

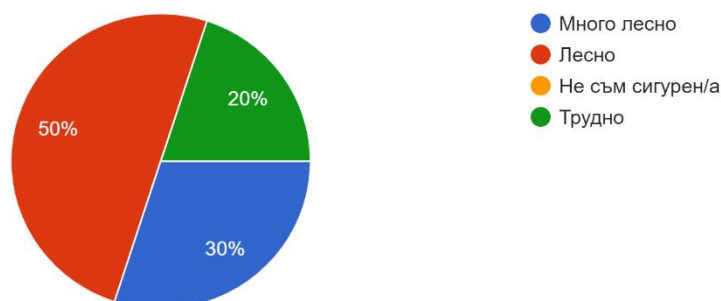
20% се чувстват „много щастливи“. Тези деца изпитват дълбоко удовлетворение и удоволствие от взаимодействието със съучениците си по време на занимания с български народни танци.

Липсата на негативни или неутрални отговори подчертава важната роля на груповите танци за емоционалното благополучие и социално взаимодействие на учениците от начална училищна възраст.



Лесно ли е за теб да помагаш на другите деца по време на танците?

10 отговора



Децата демонстрират подобрене в способността да общуват с връстниците си по време на уроците, което допринася за изграждане на позитивни социални отношения.

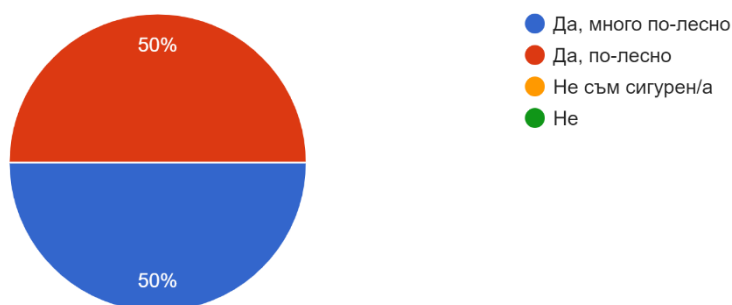
Повечето деца – 50% намират, че е лесно или много лесно да помагат на другите което означава, че българските народни танци насърчават сътрудничеството и взаимопомощта в групата. Танците вероятно предоставят добра среда за работа в екипи взаимодействие с връстници.

За 20% от учениците е трудно да помагат на другите, което може да означава, че те се сблъскват с предизвикателства при взаимодействието и координацията с останалите деца. Може да се предложат допълнителни упражнения или игри, които да развият тези умения и да ги направят по-уверени в съвместната работа.

Децата – 30%, които намират помагането за много лесно, вероятно вече имат развити лидерски и социални умения. Това показва, че народните танци могат да бъдат добра платформа за изграждане на лидерски качества и насърчаване на учениците да подкрепят своите връстници.

Когато танкуваш с другите по-лесно ли ти е а работиш в екип?

10 отговора

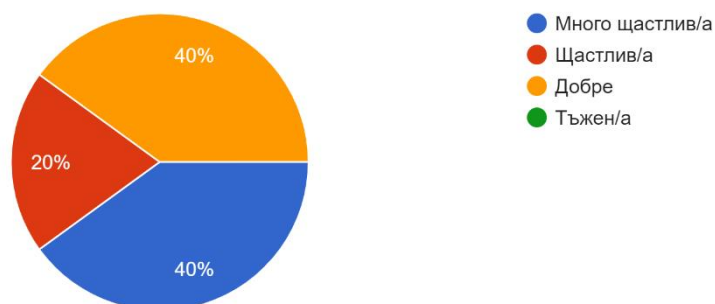




Всички анкетирани са съгласни, че танцуването с другите улеснява работата в екип. Това показва, че децата осъзнават ползите от танците за съвместната работа и социалното взаимодействие. Танците могат да бъдат ефективен инструмент за развиване на социални и екипни умения.

Как се чувстваш след уроците по български народни танци

10 отговора



Значителна част от участниците – 40% изпитват силно изразено чувство на щастие след уроците. Това предполага, че за тези деца българските народни танци са не само приятна, но и вдъхновяваща дейност, която ги зарежда с много положителни емоции.

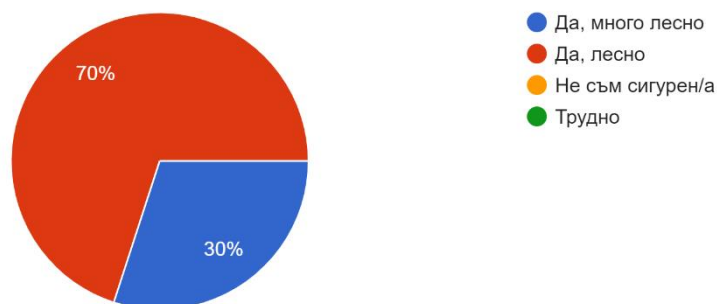
20% от децата се чувстват „щастливи“, което също е силен показател, но с малко по-сдържана емоция.

Останалите 40%, които се чувстват „добре“, показват задоволство от танците, но с по-малка интензивност на емоциите.

Липсата на отрицателни отговори, показва, че уроците са изключително позитивно възприемани и не водят до стрес или негативни преживявания.

Можеш ли лесно да покажеш своите емоции, докато танцуваш?

10 отговора





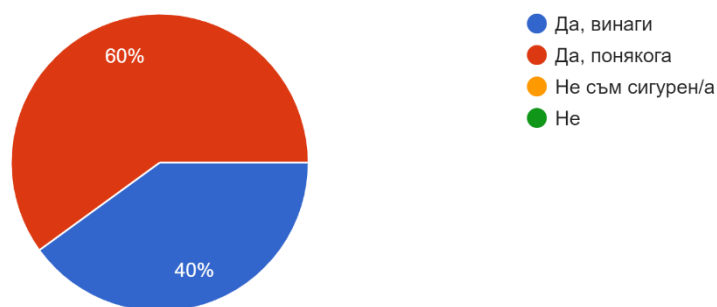
70% от децата намират изразяването на емоции „лесно“, което показва, че за повечето от тях танците осигуряват удобна среда за емоционална изява, макар и не на максимално ниво.

30% определят изразяването на емоции като „много лесно“, което означава, че за тях танците са естествен и безпроблемен начин за емоционално освобождаване.

Уроците по танци не само предоставят физическа активност, но и дават възможност на децата да изразяват своите емоции свободно и без затруднения. Високият процент положителни отговори показва, че танците играят важна роля за емоционалното развитие и самоувереност на децата.

Когато танцуваш чувстваш ли се спокоен/спокойна?

10 отговора



Резултатите показват, че танцуването има положителен ефект върху емоционалното им състояние. Това предполага, че българските народни танци създават среда, която помага на децата да се чувстват комфортно и отпуснато.

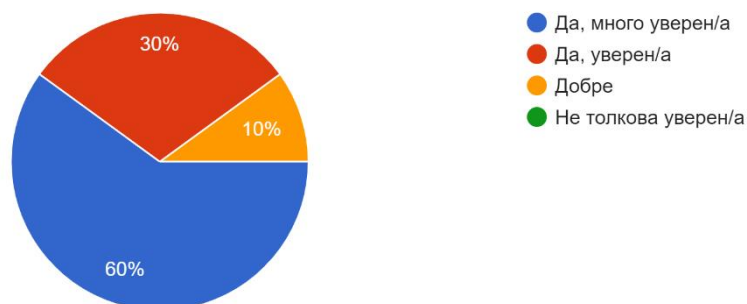
40% от изследваните ученици намират танците за средство за освобождаване от стреса и поддържане на положително настроение.

60% от изследваните ученици се чувстват спокойни понякога, което означава, че за тях има фактори, които влияят на нивото на комфорт – например: несигурност, стрес в групова среда или трудност с движенията.



Когато танцуваш, чувстваш ли се по-уверен/а?

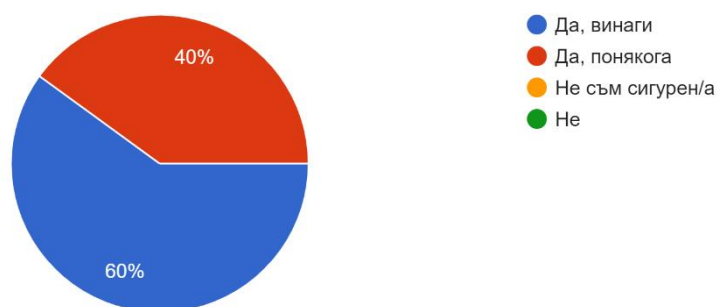
10 отговора



60% от децата се чувстват „много уверени“ когато танцуват, което подсказва, че танците не само подобряват самочувствието им, но и им дават възможност да изпитат силно чувство на увереност. За тези деца танците вероятно са средство за личностно развитие и израз на способностите им. 30% се чувстват „уверени“, което също е положителен резултат, макар и с малко по-ниска степен, което показва, че танците допринасят за тяхното самочувствие, но в по-умерен размер. 10% се чувстват просто „добре“, което означава, че танците им доставят удоволствие и комфорт, но не оказват значителен ефект върху тяхната увереност.

След уроците по танци, чувстваш ли, можеш да се справяш по-добре с трудностите?

10 отговора



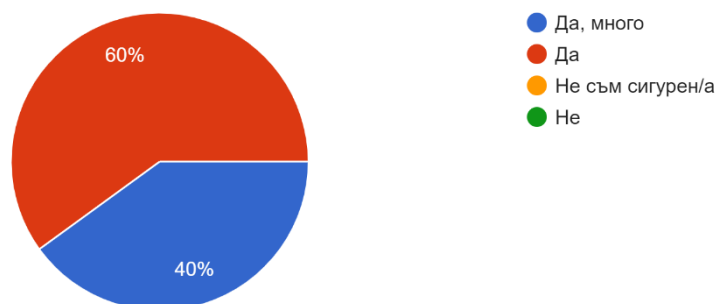
60% посочват, че след танци винаги се чувстват по-способни да се справят с трудностите. Това предполага, че танците им помагат да развият устойчивост, самоувереност и умения за преодоляване на трудности, като ги зареждат с енергия и позитивно отношение. 40% смятат, че понякога танците им помагат да се справят с трудностите. За тях влиянието на танците върху справянето с трудностите е по-умерено и зависи от конкретната ситуация, но все пак остава положително.

Уроците по танци играят значителна роля за развитието на уменията за справяне с трудностите.



Смяташ ли, че българските народни танци ти помагат да станеш по-добър приятел?

10 отговора



За повечето деца – 60% танците допринасят за подобряване на приятелските им умения, като им помагат да развият комуникация – вербална и невербална, сътрудничество и разбиране, което от своя страна показва, че танците създават благоприятна среда за социално взаимодействие и способстват за укрепване на приятелските връзки.

Останалите 40% изпитват дори по-силен ефект, като смятат, че българските народни танци много им помагат да станат по-добри приятели. За тях танците имат дълбоко социално въздействие и способстват за създаването на по-силни и трайни връзки с техните съученици.

ИЗВОДИ ОТ ЕМПИРИЧНОТО ИЗСЛЕДВАНЕ:

Анкетата ясно показва, че българските народни танци оказват изключително положително влияние върху учениците от начална училищна възраст в НУ „Св. Паисий Хилендарски“ – гр. Банско както емоционално, така и социално. Децата усещат повишено самочувствие, увереност и способност за справяне с трудности след уроците по танци. Също така смятат, че заниманията с български народни танци им помагат да станат по-добри приятели и да подобрят уменията си за работа в екип.

Нито един от отговорите не показва негативно или неутрално възприятие на танците, което подчертава, че дейността е не само приятна и развлекателна, но и важна за личностното и социалното развитие на малките ученици.

Българските народни танци се утвърждават като силен инструмент за изграждане на позитивни емоции, социални умения и устойчивост.

На база положителните резултати от емпиричното изследване може да се заключи, **че хипотезата** заложена в доклада **се потвърждава.**

Българското народно танцово изкуство има силно положително влияние върху развитието на социално-емоционалните умения на децата в начална училищна възраст. Българските народни



танци не само стимулират активността и интереса на децата, но и насърчават тяхното социално взаимодействие, емоционално благополучие и личностно развитие. Подкрепата на подобни дейности може да продължи да играе важна роля в образованието и културното възпитание на учениците.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ:

Българското народно танцово изкуство представлява ефективен и културно значим инструмент за развиване на социално-емоционалните умения на децата в начална училищна възраст. Чрез танците децата не само укрепват своите физически умения, но и развиват важни социални и емоционални качества, които ще им бъдат полезни в по-нататъшния живот.

Интегрирането на този тип изкуство в училищната система предлага множество възможности за стимулиране на личностното развитие и културното съзнание на бъдещите поколения.

Използвана литература:

- Андреев, Г., (1975). Народни хора и детски музикални игри, Медицина и физкултура, София
- Батоева, Д., Попов, Т., Драголова, Е., (2007). Педагогическа и психологическа диагностика, Аскони-Издат, София
- Бес, Жан-Мари., Фереро, М., (2023). Детето и неговите комплекси, Колибри
- Виденова, Ж., (2020). Български народни танци., Медицински университет, Варна
- Гарднър, Х. (2004). Нова теория за интелигентността. Множествените интелигентности на 21 век. Сиела
- Георгиева, Е. (2021). Социално учене и извънкласни дейности, Тракийски университет
- Голман, Д. (2011). Емоционална интелигентност, Изток-Запад
- Димитров, Л. (2016). Възпитанието и образованието, прогресът на цивилизацията и съвременният свят, София, Университетско изд. "Св. К. Охридски"
- Искренова, М., (2012). Радостта на тялото, Black Flaming
- Цоцорков, Л., (2019). Фондация „Цоцорков“ – Въпросник за диагностика на емоционалната интелигентност



**(PRO)ACTIVITY OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT OF
KEY COMPETENCES IN 6-7-YEAR-OLD CHILDREN FOR COMMUNICATION IN
NATIVE AND FOREIGN LANGUAGES**

Maria Bakaloudi

South-West University "Neofit Rilski", 66 "Ivan Mihailov" Street, Blagoevgrad 2700, Bulgaria

ABSTRACT

The period between the third and seventh years is defined as key for the development of basic skills necessary for the child to live in the global world. Competence related to native and foreign language communication can be strongly influenced by various variables, including level of knowledge and abilities, personality traits and attitudes towards the other culture, such as characteristics of the family (community) environment. The educational institution is called upon to (re)construct the way in which children engage with the world, skillfully guiding their experiences and supporting their cognitive interest in exploring, observing and interacting with their surroundings. The object of study is the cognitive interest of 6-7-year-old children in their native and foreign languages, as a function of the proactive educational environment. The subject of theoretical analysis are the conditions for the development of communication skills, reflected in the utilization of the activities structuring the pedagogical interaction.

KEYWORDS: cognitive interest in native and foreign languages, as a function of a proactive educational environment, communication skills, development of language competences

Introduction

Children's cognitive interest plays an important role in their behavioral activity and is the basis for effective cognitive activity. Cognitive interest refers to a child's intrinsic motivation and curiosity to explore, discover, and learn about their environment and various objects (Gottfried, 1983). Its systematic maintenance has a profound impact on the intellectual development of the child, because it has been proven to lead to:

- improved attention and engagement: when children are genuinely interested in a topic or activity, they are more likely to pay attention and be actively engaged. This heightened attention allows them to absorb information more efficiently and retain it better.



□ deeper learning: cognitive interest often leads to deeper and more meaningful learning experiences. Children who are curious are more likely to ask questions, seek answers, and explore related concepts, which contributes to a more holistic understanding of the subject.

□ intrinsic motivation: cognitive interest is an example of "authentic" immersion in learning activities because they find them enjoyable or satisfying. This is in contrast to extrinsic motivation, such as rewards or praise. Intrinsic motivation tends to lead to sustained effort and results.

□ problem-solving skills: when children are interested in solving a specific problem or understanding a complex concept, they are more likely to persevere in the face of challenges. This encourages the development of problem-solving skills and resilience.

□ long-term memory formation: information that is learned with genuine interest tends to be stored more effectively in long-term memory. Children are more likely to remember and process information that they rate as exciting and useful.

□ promoting critical thinking: interest-driven learning often involves critical thinking and problem solving. Children analyze information, make connections, and evaluate evidence when pursuing topics of interest.

□ development of expertise: sustained interest in specific topics or areas leads to development of expertise. Children who are deeply interested in an object, process, phenomenon can become experts in this field, demonstrating advanced cognitive skills and a deep understanding of their nature.

□ igniting creativity: cognitive interest often encourages creativity and innovation. When children are passionate about a topic, they are more likely to come up with unique ideas, approaches and solutions, encouraging creative thinking.

□ exploring different topics: cognitive interest provokes children to explore a wide range of topics and areas. This broad interdisciplinary study helps them discover their individual biases and develop a more holistic knowledge base.

□ coordinating the curriculum: teachers and pedagogical specialists can take advantage of children's cognitive interest by coordinating the learning content and pedagogical activities according to their interests. This makes learning more engaging and effective as it engages the child's natural curiosity.

□ facilitates self-directed learning: interest-driven learning promotes self-directed learning. Children learn to take initiative, set goals, and manage their own learning experiences, a valuable skill for intellectual development.

□ personalization of learning: recognizing and nurturing individual interests naturally personalizes learning and optimizes intellectual development by aligning the learning experience with the child's specific passions and resources.



□ lifelong learning: cognitive interest cultivated during childhood often carries over into adulthood. Children who develop a love of learning are more likely to become lifelong learners, constantly seeking knowledge and intellectual growth.

On the relations between cognitive interest and the nature of stimuli that give rise to active behavior and intellectual growth

Recent years have seen a growing interest in learned patterns of development and their transformation across the life cycle. The research focus is on how the specific functional connections between experience and performance (an interdependence that has been shown to exist in adults) develop in children. At the center of attention is the question of how and when intelligence develops and what is the nature of the stimuli under which active behavior is observed. Such a strategy does not obviate the requirement to examine how a child's knowledge develops over time. In addition, the development of intellectual processes and products is described as a way to indicate clues as to when a certain level of understanding (a certain intellectual achievement) is likely to be achieved and what set of cognitive processes represent the tools available for such achievement at that age. But even if processes and products are related in time, a thorough investigation of cause and effect is still needed.

It should be noted that two areas of intellectual development research continue to be active in describing age variations in intellectual functioning. The first of these is the continued refinement of standardized intelligence tests. The assessment of the future intellectual achievement of a given person (child) still serves as a guide for parents when making decisions in the context of the perspective of child development. Key to the second area of cognitive development research is the question of what children's patterns of responses reveal about their developing reasoning abilities (Piaget and followers).

Piaget coined the term "genetic epistemology" to methodically describe how human cognition arises and how the developing mind passes through several phases toward maturation. His emphasis on explaining how humans adapt to their environment through the dual processes of assimilation and accommodation, changing their mental models to make way for new knowledge, is at the heart of biological theories of development. Piaget discovered that children think in qualitatively different ways than adults as they grow through four distinct and universal stages of development:

- Babies rely on their senses to understand the world around them during the sensorimotor period, which lasts from birth to approximately two years of age.
- Preschool children have a greater capacity for symbolic thinking and the use of words and images during the preoperational stage (approximately between the ages of two and seven).
- Children in the concrete-operational stage (about seven to eleven years old) begin to reason logically and begin to understand other people's points of view.



- Formal operational stage: systematic problem solving, abstract thinking, and hypothetical and abstract reasoning (ages 11 to adult).

Self-regulation of intelligence is a gradual process that is influenced by interactions with the environment and leads to internal growth. Assimilation and accommodation are the two processes that help people integrate new information into their existing knowledge bases. This process of adaptation involves changing concepts or what Piaget called "schemas" to make room for new information. The creation and development of reality occurs through active participation in the world, and knowledge is an ever-evolving process. The basis of all human knowledge, according to Piaget, is the experience gained in practical activities.

The views of Jean Piaget and one of his contemporaries (L.S. Vygotsky) are often opposed and compared. L. S. Vygotsky explores how social and cultural elements shape human consciousness. His theory of human development placed a strong emphasis on the influence of the social and cultural environment on human growth. Sociocultural theory asserts that language shapes a child's social reality and that children use language to understand and interact with the world around them. They eventually internalize the language they hear, as well as other cultural tools, symbol systems, and behaviors that allow them to manage their subject activity. As children grow up, they use language to communicate cultural values, and parents use language to transmit cultural norms to their children. Development and education are fundamentally social, according to Vygotsky.

According to Vygotsky's sociocultural theory of human learning, learning in any community or culture is a social activity that marks the beginning of human intelligence. Vygotsky's theoretical framework is based on the premise that social contact is critical to cognitive development.

The fundamental differences between Piaget and Vygotsky are that Piaget argued that children learn very much independently of their surroundings, while Vygotsky argued that there are two key aspects to the learning process: first, social interaction as a prerequisite for assimilating knowledge into the mental framework of man; second, the potential for cognitive development is limited to the "Zone of Proximal Development" (ZPD). The "zone" is the area of inquiry for which the child is cognitively prepared but needs social interaction and assistance to develop fully. The support that is provided by older or more competent individuals to reach the highest level of the ZPD is known as scaffolding. According to Vygotsky, every aspect of a child's cultural development initially occurs at the social level before moving to the individual level. This is known as the interpsychological model. Scaffolding, which can be provided in various ways, can be defined as agreement or guidance from a more experienced person. Examples include breaking the task down into smaller, easier steps, creating motivation, and providing regular feedback on the active person's progress in the process.



(Pro)activity of the educational environment and development of key competences in 6-7-year-old children for communication in their native and foreign languages

As part of the educational system, the kindergarten formulates as its global goal the organization of an educational environment that fully meets the needs of the psychosocial development of each child. This goal stems from research on the motivational character of the personality and the role of the universal needs of children for their social adaptation and integration" (Dermendzhieva, Tasevska, Dyankova, 2022:53).

The presented analysis on the theories of intellectual development emphasizes the importance of social commitment to children: (1) awareness of the role of stimuli in maintaining cognitive interest; (2) organization of an educational environment, (pro)actively extrapolating supported learning.

The relevance of this issue is confirmed in the thesis "There are more and more supporters of the idea of changing not the individual, but the environment in which he functions, in order to ensure the maximum development of his potential" (Popova, 2020:85).

Basic in the complex of competences for 6-7-year-old children are the skills to communicate in their native and in a foreign language, necessary for social inclusion and personal development in a heterogeneous world.

In this regard, the design of the educational environment implies compliance with the zone of proximal development and the organization of pedagogical interactions with a focus on the use of language and the varieties of its modalities.

Defined as leading for the preschool age, play is the indispensable and secure scaffolding for children's development. By creating and setting up specific play spaces, teachers help children develop their capacities for increasingly complex forms of communication. Due to its conditional nature, play is a non-stop source of stimuli, supporting children's cognitive interest in ways and forms of communication.

Through the simultaneous processes of assimilation and accommodation actively carried out in play spaces, children absorb new information by integrating it into the logic of what they already know.

During play, assimilation prevails over adaptation, meaning that children assimilate new intellectual material or concepts (Fein & Schwartz, 1982; Frost, 2009). In a predictable order, children move through the stages of functional play, symbolic play, and rule-based play as they travel from one level of mastery to another and acquire new skills.

Conclusion

Play is the metacommunicative perspective of what people consider their cultural and personal reality, meaning that play and pretend play are crucial to children's intellectual development. The metacommunicative function of the game is reflected in the connection of thought processes and the use



of unambiguous, in the sense of socially and situationally approved language to describe specific objects, phenomena, events and processes.

It is precisely in this metacommunicative function of the game that the proactive nature of the educational environment is revealed - to create a scaffolding in which, in a natural, unadulterated, informal and non-violent way, children, guided solely by the plot of the game - acquire, expand and refine their skills for communication in native and foreign language, because "the process of communication is rather a mirror that reflects and at the same time time affects the way the Self relates to the Other in and through language" (Levunlieva, 2009:2).

References:

- Дерменджиева, С., Тасевска, Д., Дянкова Г. (2022). Психосоциални задачи на развитието в предучилищна възраст и специфика на игровия механизъм в детската градина. Библиотека „Диоген“, том 30, брой 1, стр. 5-73. <https://doi.org/10.54664/UOQN2526>
- Левунлиева, М. (2009). Да мериш със своя аршин, или как езикът интерпретира Другостта. *Nota Bene, Брой 4*, ISSN 1313-7859 <http://notabene-bg.org/read.php?id=39>
- Попова, Д. (2020). Комуникативни нарушения при разстройства от аутистичния спектър. Педагогически алманах, кн. 1. Велико Търново: УИ „Св. Св. Кирил и Методий“. DOI: <https://doi.org/10.54664/JFFH5630> .
- Gottfried, A. E. (1983). Intrinsic motivation in young children. *Young Children*, 39(1), 64–73.
- Schwartz, G. E. (1982). Testing the biopsychosocial model: The ultimate challenge facing behavioral medicine? *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50(6), 1040–1053. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.50.6.1040>
- Frost, J.L. (2009). *A History of Children's Play and Play Environments: Toward a Contemporary Child-Saving Movement* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203868652>



МОМИЧЕТАТА В СВЕТА НА ТЕХНОЛОГИИТЕ

Радослава Топалска

Югозападен университет „Неофит Рилски“

РЕЗЮМЕ

Въпреки напредъка в равенството между половете, участието на момичетата (респ. жените) в професиите, пряко свързани с приложението на съвременни технологии, остава сравнително ниско. Сред основните предизвикателства може да се открият социални стереотипи, представящи технологиите като мъжка професионална област, липсата на ролеви модели и недостатъчното насърчаване от страна на семейството и училището. Още в ранните етапи на образованието момичетата често получават по-малко подкрепа за изучаването на точни науки, технологии, инженерство, математика и др. Тази липса на мотивация води до по-нисък процент момичета, които избират технически специалности и бъдеща реализация в сферата.

КЛЮЧОВИ ДУМИ: технологии, момичета, полово разделение, професионална реализация

ABSTRACT

Despite the progress in gender equality, the participation of girls (or women) in the professions directly related to the application of modern technologies remains relatively low. The main challenges include social stereotypes representing technology as a male professional field, the lack of role models and insufficient encouragement from family and school. From the early stages of education, girls often receive less support to study science, technology, engineering, mathematics, etc. This lack of motivation causes a lower percentage of girls to pursue technical studies and future careers in the field.

KEYWORDS: technology, girls, gender gap, professional realization

Въведение

Образованието на момичетата често се илюстрира от твърдението, че „ако образоваш едно момиче, ще образоваш цяла нация“ (Правителство на Обединеното кралство, 2021 г.). Показателите, свързани с постигането на „равенство между половете“ в образованието, заемат централно място в Цел 4 на ООН за устойчиво развитие (Vaughan & Longlands, 2022 г.).

Жените са се отличили в различни области на живота - в академичните среди, основно в образованието и хуманитарните науки, но не толкова в областта на науката, технологиите, инженерството и математиката (STEM). Мъжете доминират в областта на STEM технологиите от десетилетия. Някои проучвания показват, че учителите, родителите, работодателите и обществото неволно са отблъсквали момичетата от тази област (Iyamu & Imasuen, 2022).



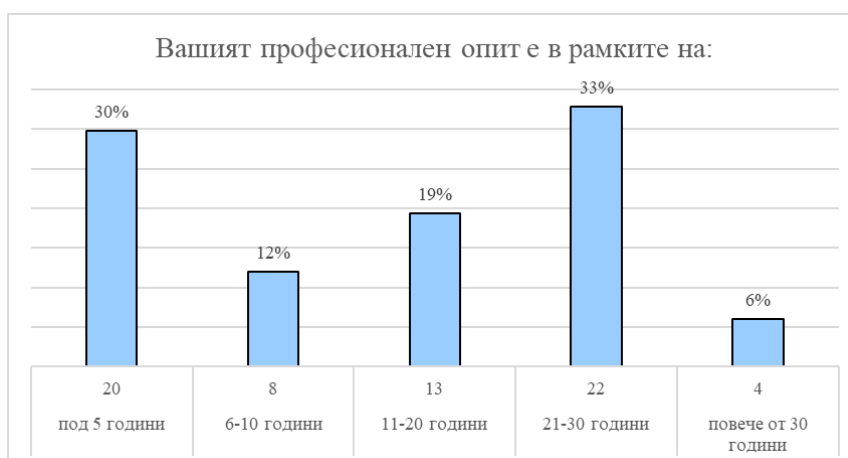
Въпреки значителните усилия и многобройните програми за насърчаване на момичетата да изучават компютри, продължава да се наблюдава слаб интерес. Липсата на ангажираност на момичетата с технологиите в училище води до това, че все по-малко жени навлизат в областта на информационните технологии (ИТ). Ако момичетата не се занимават с ИТ в училище, те не изграждат увереност или опит в областта и съвсем логично след това не избират да изучават компютърни дисциплини в по-горен курс на обучение, които биха довели до кариера в тази област (Lang, Fisher, Craig и кол., 2020).

Въпреки че в училищата се срещат момичета, които се справят много по-добре от момчетата, съществуват и социално-икономически фактори, които създават пречки пред постиженията на момичетата. По отношение на социокултурните условия, вниманието, което се обръща на обучението на момичетата като цяло, и на обучението по природни науки в частност, е много малко от страна на родителите и общността, тъй като те оставят всички дейности на училището (Kufi, 2023).

Момичетата проявяват по-малък интерес към технологичното обучение, в сравнение с момчетата. Поради това е по-малко вероятно да изберат професия, свързана с технологии или СТЕМ (Sultan, Axell & Hallström, 2019).

Разликата между половете в областта на СТЕМ все още е реалност, която представлява глобален проблем. В литературата се разглеждат различни фактори, които стоят зад разликата между половете в кариерите в областта на СТЕМ (Ruiz-Bartolomé & Greca, 2023).

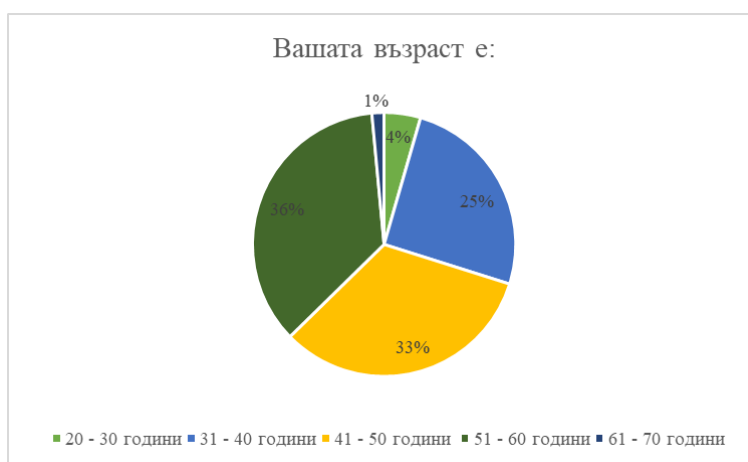
През месец март 2023 година бе реализирано проучване с участието на 67 учители по информационни технологии и информатика. Повече от половината участници са учители по информатика или информационни технологии (55%), старшите учители са следващата категория (19%), последвани от ръководителите на направление ИКТ (16%). Диаграма № 1 представят рамките на техния професионален опит.



Диаграма № 1



Най-голяма е групата на респондентите с опит между 21 и 30 години (33%), което показва стабилност в професионалното им развитие. Почти същият е и процентът на новите колеги, с опит под 5 години (30%), което можем да отдадем на актуалността на учебните предмети от тази област и да отчетем като прилив на нови кадри. Следващите категории са с 11-20 години опит (19%), 6-10 години опит (12%) и повече от 30 години опит (6%). Диаграмата показва разнообразие в професионалния опит на участниците, което говори за наличието както на дългогодишни експерти, така и на новопостъпили кадри, или иначе казано имаме балансирано разпределение между млади и опитни професионалисти.



Диаграма № 2

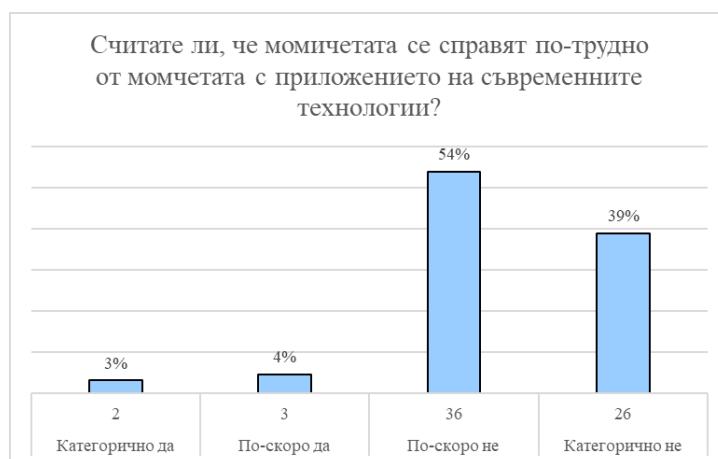
Диаграма № 2 показва разпределението на възрастта на участниците в няколко различни групи. Най-голямата част попадат във възрастовата категория 51-60 години (36%), последвани от учителите на възраст 41-50 години (33%). Възрастовата група 31-40 години обхваща 25% от участниците, което показва значително присъствие на хора в по-ранен етап от професионалното си развитие, които вероятно вече имат няколко години опит и са в активна фаза на кариерата си. Младите професионалисти на възраст 20-30 години са значително по-малко, като едва 4% от участниците попадат в тази група. А най-малката група - между 61 и 70 години, съставлява едва 1% от респондентите. Изследването е доминирано от учители на възраст между 41 и 60 години, което показва, че по-голямата част от участниците в проучването са опитни професионалисти.

Отговорите на въпроса, проучващ населеното място на респондентите показват, че 27% живеят в малки населени места, което предполага по-спокойна среда, но с ограничени икономически и образователни възможности. Най-голям дял (42%) живеят в средно големи населени места, предлагащи по-балансирано условия на живот и достъп до повече ресурси. Около една пета от извадката (22%) се намират в големи градове, където би следвало да има интензивно икономическо развитие, но и повече предизвикателства като стрес и замърсяване. Едва 9% от респондентите живеят в столицата.



Диаграма № 3

Диаграма № 3 представя резултатите, получени на въпроса, посветен на съществуването на различно отношение към момичета в контекста на технологиите. Те показват, че мненията са разнообразни. Малък дял от анкетираните (6%) категорично вярват, че съществува дискриминация спрямо момичетата в тази област, докато 31% смятат, че има вероятност такова отношение да съществува. По-голямата част от респондентите (52%) са на мнение, че няма значително различие в отношението към момичетата, като тази група изразява по-скоро увереност в равнопоставеността. В същото време, 10% категорично отхвърлят идеята за съществуването на каквато и да е дискриминация. Това разпределение на отговорите показва, че макар въпросът за равнопоставеността в контекста на технологиите да предизвиква известно безпокойство, по-голямата част от учителите все пак не виждат сериозен проблем.



Диаграма № 4

Запитани дали момичетата се справят по-трудно с приложението на съвременни технологии, най-голям процент от анкетираните (54%) отричат тази възможност, като този



оптимизъм е подкрепен и от допълнителните 39%, които категорично отхвърлят идеята за различие в уменията, като така общо 93% от анкетираните не виждат съществени пречки пред момичетата в технологичната сфера. От друга страна, малка част от учителите смятат, че момичетата срещат повече трудности в областта на технологиите. 3% от анкетираните категорично подкрепят това твърдение, докато още 4% също споделят подобни съмнения.

В обобщение, резултатите ясно показват, че преобладаващото мнение е в подкрепа на равенството на половете в контекста на технологичните умения. Същевременно, макар и малка, съществува част от обществото, която все още вижда различия в справянето с технологиите между момичетата и момчетата.

Получените резултати на въпроса, посветен на Деня на европейските момичета и жени в областта на информационните и комуникационните технологии (ИКТ), показват незапознатостта на обществото с него. Най-голям дял от респондентите (57%) категорично заявяват, че не знаят за този ден, а още 36% са склонни да потвърдят, че по-скоро не са информирани за неговото съществуване. Това води до общо 93% от анкетираните, които не са запознати с инициативата. Само малка част от респондентите (7%) са категорично информирани за съществуването на такъв ден, докато никой не е заявил умерено познаване на тази инициатива („по-скоро да“). Тези резултати подчертават необходимостта от повече публичност и информираност относно подобни инициативи, които целят насърчаване на участието на момичета и жени в ИКТ. Липсата на осведоменост може да показва, че усилията за популяризиране на този ден не достигат до широката общественост, въпреки значимостта му за преодоляване на половите неравенства в технологичната сфера.

Данните относно ангажимента на респондентите и техните ученици към отбелязването на ежегодния Ден на европейските момичета и жени в областта на ИКТ разкриват, че и активността по отношение на тази инициатива е значително ниска. От анкетираните, само 3% са отговорили категорично, че са отбелязвали деня, докато 1% са посочили, че по-скоро са го направили. От друга страна, 21% от респондентите смятат, че по-скоро не са участвали в отбелязването на деня, а 28% категорично отхвърлят възможността за подобно участие. Общо, 49% от анкетираните не са отбелязвали деня по никакъв начин, което подчертава липсата на активност и интерес към инициативата. Тези резултати вероятно са следствие от предходната информация за липсата на осведоменост относно съществуването на деня.

Резултатите относно желанието на момичетата в класовете на респондентите да се реализират в областта на ИКТ показват преобладаващи позитивни нагласи към кариера в тази сфера. 31% от участниците категорично потвърждават, че в техния клас има момичета, които желаят да се занимават с ИКТ, докато 45% от тях посочват отговор „по-скоро да“. Обединяването на тези две категории показва, че около 76% от анкетираните вярват, че в класовете им има



момичета с амбиции в технологичната област. От друга страна, 19% от респондентите са посочили, че по-скоро не смятат, че момичетата в техните класове желаят да се реализират в ИКТ, а 4% категорично отхвърлят идеята за наличие на интерес от страна на момичетата. Тези проценти показват, че макар и да съществува известна скептичност, тя е значително по-малка в сравнение с общата положителна нагласа.

Позитивната нагласа у мнозинството респонденти може да бъде използвана като основа за организиране на допълнителни образователни инициативи, които да насърчават момичетата в технологичната сфера. Подобни мероприятия могат да включват специализирани курсове, работилници или събития, които да демонстрират какви възможности предоставя кариерата в ИКТ и да разширят обхвата на познанията и уменията на момичетата.

Отговорите на въпроса, посветен на необходимостта от допълнителна подкрепа за момичетата, които желаят да се реализират в областта на ИКТ, показват, че 19% от категорично смятат, че е необходима допълнителна подкрепа, а 33% по-скоро подкрепят тази идея. Това означава, че общо 52% от респондентите признават нуждата от допълнителна помощ за момичетата, което подчертава важността на този въпрос. От друга страна, 30% от учителите са на мнение, че по-скоро не е необходима допълнителна подкрепа. Предоставянето на допълнителна подкрепа, която може да включва менторство, специализирани курсове, стажове или инициативи за повишаване на осведомеността относно възможностите в ИКТ, е от съществено значение за насърчаване на момичетата и увеличаване на участието им в този динамичен и важен сектор.



Диаграма №5

Диаграма №5 представя получените резултати на въпроса, посветен на организирането на извънкласни дейности, посветени на технологиите. Най-големият процент (42%) са категорични, че в техните институции се провеждат извънкласни дейности, свързани с



технологиите. В допълнение още 36% от респондентите също потвърждават наличието на такива дейности, макар и с известни резерви, като те отговарят с "По-скоро да". От друга страна, 18% от анкетираните учители заявяват, че в техните училища по-скоро не се реализират такива дейности. Най-малка е групата на респондентите, които отговарят с "Категорично не" – едва 4%. Мнозинството от участниците в проучването отчитат наличие на инициативи, посветени на приложението на технологиите, което подчертава нарастващата им роля в образователния процес.

Следващият въпрос бе посветен на участието конкретно на момчетата в посочените инициативи. Най-голям е дялът (48%) на учителите, които категорично заявяват, че момчетата участват активно в извънкласните дейности по информационни технологии. Следващата по големина група – 22% от респондентите са отговорили с "По-скоро да", а 7% посочват, че по-скоро не виждат участие на момчетата в тези дейности. Този резултат подсказва, че има институции, където момчетата не са достатъчно ангажирани в технологичните извънкласни инициативи, което може да се дължи на липса на интерес или недостатъчни усилия за тяхното привличане. Най-малката част от респондентите (3%), отговарят категорично, че момчетата не участват в извънкласни технологични дейности. Този тревожен сигнал за пълната липса на активно момчешко участие в някои институции, можем да отдадем на различни фактори като липса на подкрепа, мотивация или подходящи условия за ангажиране на момчетата.



Диаграма № 6

Диаграма № 6 отразява мнението на участниците дали обществото ни възприема момчетата и момичетата еднакво в контекста на съвременните технологии. Резултатите показват ясно, че мнозинството смята, че съществуват различия в начина, по който се възприемат половете в технологичната сфера. Най-голямата част от респондентите – 48%, са отговорили с „По-скоро не“, което означава, че те вярват, че има неравенство в общественото възприемане на момчетата и момичетата, когато става въпрос за технологии. Този резултат показва, че почти половината от анкетираните усещат съществуването на стереотипи или различия в отношението



на обществото спрямо половете в тази област. Следващата по големина група (34% от респондентите) са дали отговор „По-скоро да“, т.е. смятат, че обществото като цяло възприема момчетата и момичетата по-равнопоставено в контекста на технологиите, въпреки че има известни нюанси и вероятно неравенствата не са напълно преодоляни. 13% от респондентите са категорични в мнението си, че момчетата и момичетата се възприемат еднакво в технологичната област. Малък дял от участниците (7%) са посочили, че според тях обществото категорично не възприема момчетата и момичетата еднакво в контекста на технологиите. Тази група изразява най-силна позиция за наличието на неравенство между половете и вероятно вижда големи предизвикателства пред момичетата в областта на технологиите.

Отговорите, получени на въпроса „Според Вас, необходимо ли е на международно ниво да бъдат взимани мерки за преодоляване на неравенството между половете в областта на технологиите?“ показват, че мненията на респондентите са разнообразни, но по-скоро положителни. Най-голям процент от участниците, 43% (29 души), смятат, че е необходима промяна на международно ниво, тъй като отговарят с „По-скоро да“. Следващата по големина група от 27% отговаря с „Категорично да“, което показва още по-силно убеждение в тази необходимост. Останалите 30% от анкетираните смятат, че не е необходимо да бъдат вземани допълнителни мерки и отговарят с „По-скоро не“.

Запитани „Знаете ли, че жените в сектора на информацията и комуникацията печелят по-малко от мъжете?“, най-голям процент от участниците, 39%, отговарят с „По-скоро не“. Следващата по големина група, състояща се от 31% (или 21 души), смята, че вероятно съществува разлика в заплащането, като те отговарят с „По-скоро да“. Тези респонденти са наясно, че неравенството в заплащането е възможно, но вероятно не разполагат с категорични данни или опит, за да го потвърдят напълно. 22% от участниците посочват отговор „Категорично да“, което означава, че са убедени в съществуването на разлика в заплатите между половете в ИКТ сектора. Малка част от респондентите (7%), са категорични, че не съществува разлика в заплащането, като отговарят с „Категорично не“. Това предполага, че според тях жените и мъжете в този сектор получават еднакви заплати, което може да бъде възприето като по-оптимистично или по-малко информирано мнение. Макар мнозинството от респондентите да не са категорични, все пак една значителна част от тях признават, че вероятно съществуват различия в заплащането на жените и мъжете.



Диаграма №7

Диаграма №7 представя получените резултати от въпроса „Според Вас, стереотипите по отношение на пола влияят ли върху избора на учебни предмети?“, които ясно показват, че значителна част от респондентите вярват, че половите стереотипи играят роля при избора на учебни предмети, особено по отношение на интереса на момичетата към технологични и научни дисциплини. Най-голям дял от участниците (49%) отговарят с „По-скоро да“, което означава, че те смятат, че стереотипите за пола оказват влияние върху избора на учебни предмети, но не са напълно убедени в мащаба на този ефект. Тези респонденти вероятно разпознават съществуването на социални и културни очаквания, които насърчават момичетата да избират дисциплини, различни от технологиите, науката или математиката.

Запознатостта на респондентите със съществуването на Декларация на министрите (в държавите от ЕС) относно жените в областта на цифровите технологии от 9 април 2019 г.? показва, че най-голям процент от участниците (55%), отговарят с „Категорично не“, което означава, че те нямат никаква информация за съществуването на тази декларация. 39% от анкетираните също не са запознати с декларацията, като отговарят с „По-скоро не“. Тези респонденти може да са чували за подобни инициативи, но не са запознати в детайли с конкретната декларация от 9 април 2019 г. Само 6% отговарят с „По-скоро да“, което означава, че те са донякъде запознати с декларацията, но вероятно не разполагат с достатъчно информация за нейното съдържание или значимост. Няма участници, които да са категорично информирани за съществуването на декларацията, което е важен индикатор за пропуските в комуникацията на тези важни европейски инициативи към по-широката общественост.

Подобни са резултатите, свързани със запознатостта на респондентите със съществуването на доклад на Европейския парламент относно преодоляването на неравенството между половете в областта на цифровите технологии: участие на жените в цифровата икономика. Най-голям процент (46%), отговарят с „Категорично не“, а 43% са отговорили с „По-скоро не“. Едва 9% от анкетираните са донякъде запознати с доклада, като отговарят с „По-скоро да“, което



предполага, че те имат известна представа за неговото съществуване, но вероятно не са наясно с детайлите и конкретните препоръки, включени в него. Само един от респондентите е напълно запознат с доклада, което е много нисък процент и показва, че дори сред специалистите или заинтересованите лица в сферата на технологиите, информираността за този доклад е минимална. Докладите и декларациите на европейските институции, като този на Европейския парламент, трябва да бъдат по-широко отразявани и достъпни, за да имат реално въздействие върху обществото и ИТ сектора.



Диаграма № 8

Диаграма № 8 представя запознатостта на участниците с факта, че през 2019 година от 8-те милиона специалисти в областта на ИКТ в ЕС жените са съставлявали едва 17%. Резултатите разкриват значителна липса на осведоменост относно съотношението между половете в сектора на информационните и комуникационните технологии (ИКТ) в Европейския съюз. 45%, отговарят с „Категорично не“, а 42% с „По-скоро не“, 12% пък са частично информирани и отговарят с „По-скоро да“. Едва един учител е категорично запознат с този факт. Тези резултати подчертават сериозната липса на осведоменост относно участието на жените в ИКТ сектора, въпреки нарастващите усилия на ЕС и други организации да популяризират този проблем и да насърчат равенството между половете в технологиите.

Заклучение

Резултатите от проведеното проучване очертават позитивна картина относно равнопоставеността на половете в технологичната сфера, но същевременно разкриват важни предизвикателства, които изискват внимание. Макар повечето респонденти да вярват, че момичетата имат равни възможности и способности да се справят с предизвикателствата на съвременните технологии, остава малък, но устойчив дял от хора, които възприемат технологиите като по-голямо предизвикателство за тях. Интересът на момичетата към кариера в



ИКТ е окуражаващ, като значителна част от респондентите споделят, че в техните класове има ученици, които проявяват желание за развитие в тази област.

Едновременно с това, данните подчертават ниската информираност относно инициативи, които целят насърчаване на участието на момичета в технологиите. Например, „Денят на европейските момичета и жени в ИКТ“ е почти непознат за мнозинството респонденти, което показва сериозна нужда от по-активна реклама и разпространение на подобни кампании.

По отношение на извънкласните дейности, значителна част от институциите подкрепят технологичните инициативи, което потвърждава важноста на тези умения в съвременното образование. Участието на момичетата в такива дейности е значително, но все още съществуват резерви и области, където техният брой е по-ограничен, подсказвайки необходимостта от насърчаването им.

Използвана литература:

- Endalew Fufa Kufi, Determinants of Girls' Educational Performances in Science, Technology, Engineering, and Mathematics (CTEM) Subjects across Selected Schools in Oromia Regional State, Ethiopia, International Journal of CTEM Education for Sustainability, Vol.3, No.1, 2023, pp. 94-110 e-ISSN 2798-5091. DOI. 10.52889/ijses.v3i1.69
- Iyamu I.F., Imasuen K. (2022), Personality Traits of Secondary School Girls Aspiring to Study Science, Technology, Engineering and Mathematics (CTEM) in Benin Metropolis of Edo State, Nigeria. British Journal of Contemporary Education 2(1), 30-41. DOI: 10.52589/BJCE-SMUJBDB1
- Lang, Fisher, Craig & Forgasz, Computing, Girls and Education: What we need to know to change how girls think about information technology. Australasian Journal of Information SyCTEMs, 2020, Vol 24, Research Article
- Rosie Peppin Vaughan & Helen Longlands (2022): A technology of global governance or the path to gender equality? Reflections on the role of indicators and targets for girls' education, Comparative Education, DOI: 10.1080/03050068.2022.2145774
- Ruiz-Bartolomé, E.; Greca, I.M. Extracurricular Program for Girls to Improve Competencies and Self-Concept in Science and Technology. Educ. Sci. 2023, 13, 70. <https://doi.org/10.3390/educsci13010070>
- Sultan, Ulrika & Axell, Cecilia & Hallström, Jonas. (2019). Girls' engagement with technology education: A scoping review of the literature. 24. 20-41.
- UK Government. 2021. Every girl goes to school, stays safe, and learns: Five years of global action, 2021-2026. London: Foreign, Commonwealth and Development Office.



КИНООБРАЗОВАНИЕТО КАТО ОСНОВА НА МЕДИЙНАТА ГРАМОТНОСТ

гл. ас. д-р Христо Бонев

Факултет „Екранни изкуства“, НАТФИЗ „Кр. Сарафов“

РЕЗЮМЕ

Ако в 20. век грамотността на хората се измерва със способността им за четене, писане и боравене с аритметика, през 21. век към тях се прибавят и медийната и дигитална грамотност. Способността на човек да достъпва, анализира и оценява медийните съобщения, както и да общува чрез медийното съдържание, днес са се превърнали в неразделна част от грамотността и са в основата на гражданското общество и качеството ни на живот.

Все повече държави в Европа и по света включват медийната грамотност като част от учебните планове в основното образование, а някои от тях залагат в голяма степен на кинообразованието като част от медийната грамотност. Какво прави образованието по кино така важно за медийната грамотност и с какво то спомага за развитието ѝ?

Тезата на настоящата разработка е, че кинообразованието създава в учениците необходимата основа за разбирането и осмислянето на всякакъв тип медийно съдържание и въвеждането му в основното образование е важно за изграждането на медийно грамотно поколение.

КЛЮЧОВИ ДУМИ: Медийна грамотност, кинообразование, информация, комуникация, образование

Въведение. През 20. век грамотността на хората се измерва със способността им за четене, писане и боравене с аритметика, но през 21. век към тях се прибавя и медийната грамотност. Способността на човек да достъпва, анализира и оценява медийните съобщения, както и да общува чрез медийното съдържание, днес са се превърнали в неразделна част от грамотността и са в основата на гражданското общество и качеството ни на живот.

Образователните системи все още търсят начини да вплетат тази нова реалност към учебните планове, като един от основните подходи е включването под някаква форма на медийната грамотност в основното образование. Все още обаче няма единна дефиниция, която да казва – какво е медийна грамотност и какъв трябва да е подходът към изучаването ѝ.

Термина „грамотност“ се дефинира от ЮНЕСКО като:...“...способността за идентифициране, разбиране, тълкуване, създаване, общуване и изчисляване, като се използват печатни и писмени материали, свързани с различен контекст. Ограмотяването включва непрекъснато учене, за да се



даде възможност на хората да постигнат целите си, да развият знанията и потенциала си, и да участват пълноценно в своята общност и обществото като цяло...²¹.

Американската неправителствена организация „Център за медийна грамотност“, създадена през 1989 година, базирайки се на дефиниция, направена от участниците в конференцията на Института по медийна грамотност и лидерство в Аспен през 1992, определя медийната грамотност като...“... способността да се достъпва, анализира, оценява и създава медия в различни форми.²²“, като тази дефиниция е най-наложена и до днес. Центърът по медийна грамотност разширява тази дефиниция, добавяйки, че...: “ Медийната грамотност е подход към образованието на 21. век. Той предоставя рамка за достъп, анализ, оценка, създаване и участие със съобщения в различни форми - от печат през видео до интернет. Медийната грамотност изгражда разбиране за ролята на медиите в обществото, както и основни умения за изследване и себеизразяване, необходими на гражданите в една демокрация.²³“.

Доклад на Европейската комисия от 2009 година дефинира медийната грамотност като:... „... способността на индивидите да интерпретират, анализират, обработват и контекстуализират медийни съобщения като цяло (без конкретно отношение към източника или формата)...“²⁴.

Група институции и изследователи от Европа, ръководени от Британския филмов съвет, заключват, че:... „...медийно грамотните хора трябва да могат:²⁵

- Да използват медийните технологии ефективно за достъп, съхраняване, извличане и споделяне на съдържание, за да посрещнат техните индивидуални и общностни нужди и интереси;
- Да получат достъп до и направят информиран избор за широка гама от медийни форми и съдържание от различни културни и институционални източници;
- Да разберат как и защо се произвежда медийно съдържание;
- Да анализират критично техниките, езиците и конвенциите, използвани от медиите и послания, които предават;
- Да използват креативно медиите, за да изразяват и предават идеи, информация и мнения;
- Да идентифицират, избягват и поставят под съмнение медийно съдържание и услуги, които може да са непоискани, обидни или вредни;
- Да използват ефективно медиите при упражняването на своите демократични права и граждански отговорности“.

²¹ <https://uis.unesco.org/node/3079547> посетен на 24.09.2024

²² Media Literacy: A Definition and More. <https://www.medialit.org/media-literacy-definition-and-more> посетен на 19.9.2024

²³ Пак там, посетен на 19.9.2024

²⁴ Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. Final Report. (2009) EAVI. Brussels, p. 22

²⁵ Macedo, Gonçalo. (2008) An Overview of Media Literacy. Policy Department Structural and Cohesion Policies. European Parliament, p. 2



„Център за медийна грамотност“ поставя 5 основни въпроса, на които трябва да си отговорим при досега с медийно съобщение:²⁶

- Кой е създал съобщението? (авторство)
- Какви креативни техники са използвани, за да привлече то вниманието ми? (формат)
- Как различните хора биха могли да възприемат това съобщение по различен начин? (аудитория)
- Какви ценности, начини на живот и гледни точки са включени или пропуснати? (съдържание)
- Защо това съобщение е изпратено? (цел)

Алтон Гризле и Ягтър Сингх посочват пет закона на медийната и информационна грамотност:²⁷

Първи закон – информацията, комуникацията, библиотеките, медиите, технологиите, интернет, както и други доставчици на информация, са от критично значение за гражданска ангажираност и устойчиво развитие. Те са еднакви по значение и никоя от тях не е по-подходяща от друга, нито трябва да се третира като такава;

Втори закон – всеки гражданин е създател на информация/знание и има съобщение. Той трябва да бъде овластен за достъп до нова информация/знания и да изрази себе си. Медийната и информационна грамотност е за всички – и за жените, и за мъжете поравно – и е свързана с правата на човека;

Трети закон - информацията, знанието и съобщенията не винаги са ценностно неутрални, и не винаги са независими от пристрастия. Всяко концептуализиране, използване и приложение на медийната и информационна грамотност трябва да изясни и направи прозрачно и разбираемо това за всички граждани;

Четвърти закон – всеки гражданин иска да научава и разбира нова информация, знания и съобщения, както и да общува, дори ако тя/той не е наясно, не признава или изразява това. Нейните/неговите права обаче никога не трябва да бъдат компрометирани;

Пети закон – медийната и информационната грамотност не се придобива наведнъж. Това е жив и динамичен опит и процес. Той е пълен, когато включва знания, умения и нагласи, и когато обхваща достъп, оценка, употреба, производство и комуникиране на информационно, медийно и технологично съдържание.

Финландското общество за младежки изследвания провежда изследване на медийната грамотност във Финландия и след като установява най-срещаните теми за деца (0–12 години), свързани с медиите, използването на медиите и педагогика на обучението по медийна

²⁶ Media Literacy: A Definition and More. <https://www.medialit.org/media-literacy-definition-and-more> посетен на 19.9.2024

²⁷ Grizzle, Alton, Jagtar Singh. (2016) Five Laws of Media and Information Literacy as Harbingers of Human Rights. MILID Yearbook 2016. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, p.35



грамотност, начертава три приоритета по отношение на бъдещите изследвания и практики в обучението по медийна грамотност:²⁸

Приоритет 1. Изследване, което да проучи медиите като среда, в която децата и юношите живеят, функционират, изпитват емоции и растат. Какво означава за децата и подрастващите да живеят в медийно общество и култура?

Приоритет 2. Изследване, концентрирано върху децата и юношите, като се фокусира върху това, което се случва при тяхната връзка с медиите и значението на тази връзка. Перспективи за използването на медиите, свързани с медиите емоции и умствени образи, в контекста на детската и юношеската култура.

Приоритет 3. Изследване на медийното образование, насочено към подкрепа и развитие на медийни умения, мета умения и умения за критично мислене и оформянето на насоки на действие и мисловни модели. Учебната среда и средата на развитие могат да бъдат разгледани от гледна точка на институции, дом, култура и взаимоотношения с връстници.²⁹

Докладът на Европейската комисия от 2009 година посочва, че...: „... е неизбежно Европа да бъде в челните редици на дисциплината медийна грамотност. В исторически план Европа е служила като люлка на (медийната) цивилизация, както и като център за координиране на дебат, критика и нови изобретения. Европа е в центъра на философската, литературната и техническата еволюция на медиите, основана на традициите на комуникация във взаимодействие с обществената ангажираност и гражданската ангажираност. Ето защо е естествено Европа да поеме водеща роля в развитието на медийната грамотност като социален и научен императив...“³⁰.

Остава обаче въпросът – как може да се изучава най-ефикасно медийната грамотност. Теоретичните подходи към нея са различни, в зависимост от научното поле на изследователите, които се занимават с нея. Затова и те често са едностранчиви и не успяват да представят цялостен комплексен подход, а се фокусират само върху един от аспектите ѝ. Ето и три от най-разпространените подходи към медийната грамотност:

Информационен подход. Този теоретичен подход идва от сферата на обществените комуникации и информационните науки, и използва за основи теорията на масовата комуникация. Той се фокусира върху съобщението и каналите, по които достига до целевата аудитория. Занимава се и с ефекта на съобщенията върху аудиторията, разглеждайки го от гледна точка на социологията и социалната психология. В основата му стоят традиционни комуникационни модели като този

²⁸ Rasi, Päivi.,H. Vuojärvi , H. Ruokamo (2019). Journal of Media Literacy Education 11(2), p. 5

²⁹ Rasi, Päivi.,H. Vuojärvi , H. Ruokamo (2019). Journal of Media Literacy Education 11(2), p. 5-6

³⁰ Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels. Final Report. (2009) EAVI. Brussels, p. 4



на Ласуел³¹, както и на Шанън и Уивър³². Към този подход спадат и вече посочените по-рано 5 основни въпроса, на които трябва да си отговорим при досега с медийно съобщение, дефинирани от Центъра за медийна грамотност.

Информационният теоретичен подход при изучаването на медийна грамотност има за цел хората лесно да идентифицират фалшивите новини и дезинформацията и има своята съществена роля за гражданското общество и демокрацията. Недостатък на този модел е, че той разглежда комуникацията като асиметричен процес и в него тя е еднопосочна – от средствата за масова комуникация към аудиторията. Друг недостатък е, че той не отчита способността на аудиторията да достъпва сама до медийното съдържание, нито да си взаимодейства с него и сама да създава такова съдържание.

Технологичен подход. Друг много разпространен теоретичен подход към медийната грамотност е технологичният подход. Той включва както задълбочено изучаване на спецификите на средствата за масова комуникация, така и дигиталната грамотност, дефинирана от ЮНЕСКО като: „...способността за достъп, управление, разбиране, интегриране, общуване, оценка и създаване на информация, безопасно и подходящо, чрез дигитални технологии.... Тя включва компетентности, които се наричани и компютърна грамотност, ИКТ грамотност, информационна грамотност и медийна грамотност...³³“. Друга, по-широка дефиниция на дигиталната грамотност посочва, че тя е...“... способността за използване на дигитални технологии, комуникационни инструменти и/или мрежи по подходящ начин за решаване на информационни проблеми, за функциониране в информационно общество и включва способността да се използва технологията като инструмент за изследване, организиране, оценка и предаване на информация и притежаването на фундаментално разбиране на етичните/правните въпроси, свързани с достъпа и използването на информация...³⁴“.

Въпреки, че дефиницията на дигиталната грамотност от части се припокрива с тази на медийната грамотност, те са различават в обхвата си и дигиталната грамотност има отношение единствено към тези аспекти на медийната грамотност, които се отнасят до достъпа, съхранението, извличането и споделянето на медийно съдържание.

Критически подход. Трети често използван теоретичен подход към медийната грамотност, е критическият подход. Той включва аспекти от медиязнанието, естетиката, екранният и визуален

³¹ Lasswell's model

in Advertising, Public relations, Marketing and Consumer Behavior, Communication Models, Mass Communication. <https://www.communicationtheory.org/lasswells-model/> посетен на 27.9.2024

³² Shannon and Weaver Model of Communication in Communication Models, Interpersonal Communication. <https://www.communicationtheory.org/shannon-and-weaver-model-of-communication/> посетен на 27.09.2024

³³ A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator 4.4.2. UNESCO Institute for Statistics. (2018). Information Paper No. 51, p.6

³⁴ Knobel, Michele., Lankshear, Colin. (2006) Digital Literacy and Digital Literacies: Policy, Pedagogy and Research Considerations for Education. Nordic Journal of Digital Literacy Vol.1, Iss.1 p.12



анализ, медийните изкуства и културата. Към този подход попада и кинообразованието, както и образованието по екранни изкуства като цяло. Чрез него хората се учат да осмислят визуалното съдържание, разказът чрез образи и културният контекст на видяното на екрана. Освен това, те се учат да създават собствено аудиовизуално съдържание.

Въпреки, че и този подход не може да отговори на целия обхват на медийната грамотност, той е ключов в това – да научи хората как да използват креативно медиите, за да изразяват и предават идеи, информация и мнения.

Нито един от посочените по-горе три подхода не може да обхване самостоятелно медийната грамотност, затова е важно те да работят заедно и да се допълват взаимно. Остава обаче въпросът – как и в какъв ред да бъдат въведени в училищното образование, така че да изградят медийно грамотни поколения.

По отношение на езиковата грамотност училищното образование има ясна система, която започва от изучаването на азбуката, постепенно преминава към способността да се чете и пише на даден език, за да може да се състави граматически правилен текст и накрая се надгражда с функционалната грамотност – способността да се открива, извлича, разбира, осмисля и оценява, както и да се организира и използва писмената информация. Как обаче би следвало да се изучава медийната грамотност? Ако се използва паралел с езиковата грамотност, би следвало в основата да се изучава азбуката, а в медията това са визуалните и звукови образи. След това би следвало да се надгражда със знание относно това - как се изгражда медийно съдържание, а накрая – със способността да се открива, извлича, разбира, осмисля и оценява, както и да се организира и използва медийната информация. И, ако езиковата грамотност се изучава посредством литературата на дадения език, то какво по-логично от това медийната грамотност да се изучава посредством киното, което е точно толкова универсално, колкото литературата. Разбирането, осмислянето и оценяването на една кинотворба не се различава от разбирането, осмислянето и оценяването на литературна творба. В допълнение, кинообразованието учи децата и младите как да се създават собствено аудиовизуално медийно творчество, посредством киноезика.

Така, посредством кинообразованието, учениците и младите хора могат да постигнат голяма част от целите на медийната грамотност, в т.ч. - да разберат как и защо се произвежда медийно съдържание, да анализират критично техниките, езиците и конвенциите и посланията, които то предава, и да използват креативно медиите, за да изразяват и предават идеи, информация и мнения.

Ефективните методи за изучаване на медийна грамотност донякъде се различават за деца, юноши и възрастни хора. По отношение на училищното образование по медийна грамотност в Европа по отношение на децата и юношите, редица изследвания акцентират върху важността на съвместните, креативни, игрови и мултимодални практики за създаване на медийно съдържание,



както и аналитичните и проектно базирани практики.³⁵ В този смисъл, децата и юношите следва да бъдат стимулирани да гледат, анализират и създават аудиовизуално съдържани в групи.

Сред причините за изучаване на кинообразование от учениците и младежите, Британският филмов институт посочва³⁶:... „Кинообразованието прави филмите по-достъпни за децата и младите хора, както за тяхното удоволствие, така и като средство за разбиране на света и като средство за себеизразяване. Кинообразованието:

- Предоставя възможности на децата и младежите да гледате широка гама от филми - в кината, училищата и другаде, използвайки нови технологии и платформи;
- Насърчава ученето, критичното разбиране, дебатите и диалога за филми, проблеми и емоциите, които те поражда;
- Дава възможност на децата и младежите да използват филма като средство за собствената си креативност и насърчава филмовата индустрия да уважава техния глас.“

Инициативата за кинообразование в училищата на Британския филмов институт вече покрива над 30 хил. училища и колежи в Обединеното Кралство. Подобни проекти съществуват из цяла Европа и обикновено се осъществяват от неправителствени организации, с финансиране от Европейската комисия.

Заключение. Кинообразованието в училищата полага основите на голяма част от необходимите компетенции за така важната през 21. век медийна грамотност и изгражда основните умения за разбиране, осмисляне, оценка и създаване на медийно съдържание. А, както разбрахме от петия закон на медийната и информационна грамотност на Алтон Гризле и Ягър Сингх - медийната и информационната грамотност не се придобива наведнъж, а е жив и динамичен опит и процес. Положените с кинообразование основи, после могат да се надградят чрез информационна и дигитална грамотност, така че идните поколения да разбират ясно ролята на медиите в обществото, да притежават основни знания и умения за ефективно използване на медиите, за намиране, анализ, оценка и съхранение на информация, и да имат нагласи за себеизразяване. А, единствено посредством тези така необходими за гражданите на съвременната демокрация знания, умения и нагласи, може да се положат основите на едно по-устойчиво бъдеще.

³⁵ Rasi, Päivi.,H. Vuojärvi , H. Ruokamo. (2019) Media Literacy Education for All Ages. Journal of Media Literacy Education 11(2), p.3

³⁶ Film 21st Century Literacy: A strategy for film education across the UK. <https://www2.bfi.org.uk/sites/bfi.org.uk/files/downloads/bfi-film-21st-century-literacy.pdf> посетен на 29.09.2024



**КЛАВИРНИТЕ ОПУСИ НА ГРАФ ГЕЗА ЗИЧИ
СОНАТА ЗА ПИАНО В СОЛ МАЖОР ЗА ЛЯВА РЪКА**

Гл. ас. д – р Борис Мирчев

Академия за Музикално Танцово и Изобразително Изкуство

Проф. Асен Диамандиев Пловдив

РЕЗЮМЕ

Настоящият кратък материал е опит за художествено – формален анализ на сонатата за пиано за лява ръка на композитора Геза Зичи. Това вторият от замислена поредица фокусирана върху творчеството на унгарския композитор граф Геза Зичи, който твори изцяло в областта на клавирната музика и по - специално на един особен неин раздел – пиеси за пиано за лява ръка. Това се обуславя от факта, че на младини граф Зичи губи дясната си ръка при нещастен случай. Това не го обезсърчава и окуражаван от Ференц Лист продължава да се упражнява с лявата си ръка, да концертира из Европа и да композира музика за лява ръка. Първата статия за граф Зичи където са коментирани 10 етюда е публикувана в годишника на Тракийски Университет Стара Загора том 19 от 2022 г. ISSN 1312 – 286 X стр. 261 – 265.

КЛЮЧОВИ ДУМИ: Геза Зичи, клавирна музика за лява ръка, соната за лява ръка

ABSTRACT

The present short material is an attempt for structural and art analysis of his piano sonata for the left hand alone. This is the second one out of a planned series focused on the work of count Geza Zichy, who composed entirely in the field of keyboard music and especially piano music for the left hand alone. Its based on the fact that count Zichy lost his right hand during an accident in his youth. This didn't disheartened him and encouraged by Ferenz List he continued to practice his left hand, giving concerts and composing for the left hand alone. The first article about Zichy is published in Yearbook of Trakia University in Stara Zagora. Volume 19/2022 ISSN 1312 – 286 X pgs. 261 – 265.

KEYWORDS: Geza Zichy, keyboard music for the left hand piano sonata for the left hand alone

Соната за лява ръка в сол мажор – издадена за първи път от Д. Рахтер, Лайпциг 1886 (1887 ?)
D. Rachter, Leipzig 1886 (1887 ?)



Според твърдението на доктор Александър Варо, граф Геза Зичи е първият композитор, който създава соната и концерт за пиано и оркестър предназначени само за лява ръка. Сонатата на граф Зичи е в тоналност сол мажор. От структурна гледна точка представлява една класическа, стандартна тричастна форма:

Първа част *Allegro*

Втора част *Andante serioso*

Трета част *Allegro con brio*

Първа част *Allegro*

Драматургичното развитие на първа част се опира на базата на класическото сонатно алегро. **Експозицията** е разположена в рамките на първите 44 такта. Тя започва призивно и дори „взривно“ посредством възходящата кварта ре – сол (тт. 1 – 8), което поставя началото на провеждането на първата (главна) тема на частта и обуславя онзи начален импулс, който енергизира движението на процесите на реализиране на звуковата материя. Квартовият първоначален скок на главната тема донякъде създава илюзия за призив от ловджийски рог.

Формално темата е изградена от два осем тактови периода с неповторен строеж. В духа на класическото драматургично развитие на музикалните процеси в експозицията главната тема е „първата образно – интонационна сфера...и в много случаи определя емоционално – образния строй на произведението...“ (Пенчо Стоянов, Музикален анализ, 1995, с.116). Темата в случая е проведена и утвърждава главната тоналност на сонатата сол мажор. От хармоническа гледна точка тематичното развитие обаче не получава разрешение в нея. Завършва на доминантов септакорд с корона, което „предсказва“ появата на нещо ново в драматургията на пиесата.

Като цяло в експозицията преобладава акордовата фактура. За интензитета на протичането на музикалната материя ключова роля играят характерните триолови фигури.

Динамичният план е реализиран с идеята за непрестанно нарастване на емоционалната наситеност и протича по оста *mf – f – ff* т.е. постоянно усилване на звуковата емисия.

След изложението на първата тема, композитора без да използва ясно различим преход ни въвежда в света на втора тема.

Макар и тонално неустойчива в развитието си (наблюдава се преминаване през „игра“ на три тоналности – ми минор - ре мажор – сол мажор) втората тема в случая притежава значителна степен на смислово – драматургична цялост обусловена от наличието на ярко изразено мелодично движение, (тт. 26 – 37). По – спокойното, улегнало и съответно постепенно движение на мелодичното развитие тук си кореспондира напълно с емоционалният нюанс (понятието контраст би било твърде силно), който авторът въвежда спрямо главната тема на експозицията – *Poco piu lento, cantabile* вместо *Allegro*. Следвайки общата логика на различност, нюансираност която вече споменахме или по – скоро определяйки я в епизода на втората тема се наблюдава



успокояване на темпото а динамичният план е сведен до рамките на *p - mf*. Последните три такта (т. 44 – 46) представляват модуляция към нова тоналност - до минор. Новата тоналност води след себе си и нов от драматургична гледна точка дял – *разработка*. Тя се разполага в рамките на 47 такта (т. 46 – 92). Разработката логично е най – широко разгърнатият като размер и емоционално – идейна наситеност дял от първата част на сонатата. За разлика от епизодите свързани с първа и втора тема, всеки от които се характеризира с определено „настроение“ и емоционален заряд при разработката това не е така. Тук фактурата става по – разнообразна. Динамичният план е много по – развит. Получават се чести динамични вълни (*crescendo – decrescendo*). В духа на логиката на драматургичното развитие на музикалните процеси в разработката Зичи се опира осезаемо на развитието и надграждането на мотиви от предходния тематичен материал. Сменят се по – често различни типове клавирна техника - акорди, гамовидни пасажи, октавно движение в бързо темпо, което съвсем естествено води до технически трудности пред изпълнителя. Последните пет такта на разработката връщат главната тоналност на сонатата и осъществяват преход към заключителния дял на първа част – *репризата* (т. 93 – 132).

Тя от своя страна се явява кулминационен апогей на емоционалното и драматургичното изграждане на първата част. Въпреки, че композиторът не е използвал никакво указание, което да разграничи смислово и художествено репризата от предходното развитие съдейки от авторовите предписания за динамика, темпо и фактура можем да се осмелим да предложим означението *Maestoso*. Основание за това ни дават следните аргументи: уплътняване на фактурата (мелодичното движение се излага в октави а не едногласно), динамиката е преимуществено *forte – fortissimo (sempre ff)*, музикалната тъкан е разположена в рамките на целия диапазон на пианото. Композиторът ни разхожда през клавиатура – от сол на контра октава (т.132) до сол на трета октава (т.130). За подсилване на звуковата плътност авторът изисква и промяна в тушето, звукоизвличането. Преимуществената употреба на акорди и октави в репризата налага промяна на използваните шрихи – маркато, нон легато и стакато съчетани с тежки акценти.

Втора част *Andante serio*

Втората част на сонатата е лиричният център на цялото произведение. Тя е в нова тоналност – ми бемол мажор. За разлика от призивния, деен, енергичен характер на процесите от първа част тук протичането на музикалната мисъл се успокоява, забавя се. Сякаш слушателят се озовава в една идилична, пасторална обстановка. Частта е в сложна триделна форма А – В – А. Разгръща се в рамките на 39 такта.

Авторовият замисъл определя характера на състоянието на дяловете на втората част като *molto cantabile e legato* (много напевно и легато, свързано, слято тт. 1 - 16) за А, *molto dolce*,



cantando (много сладко, напевно тт. 16 – 26) за В. Третият дял е повторение на дял А. За разлика от първата част, където размерът (4/4) остава неизменен през цялото време тук не е така. Размерът на трите дяла на втора част е 6/8 – 9/8 – 6/8, което съчетано с общия спокоен, безгрижен характер на музиката навява асоциации с елегантна *barcarola* (песента на венецианските гондолиери). В последните 4 такта на репризния дял А процесите замират напълно в изпълнение на авторовото *perdendosi* (постепенно отмиране на звука съчетано с леко забавяне на темпото). Преобладаващият шрих при изпълнението на тази част е легато, който напълно съответства на общото идейно и емоционално състояние на духа на музиката.

Трета част *Allegro con brio*

Третата част на сонатата е най – разнообразна в драматургично отношение. Тук граф Зичи възвръща основната тоналност на цялата творба - сол мажор. Като цяло в частта властва жизнерадостното настроение с танцуваелен характер. От формална гледна точка финалът на сонатата е в сложна триделна форма А – В – А. Първият дял се разпростира между тактове 1 – 24. Дял В е в рамките на 32 такта (тт.25 – 52). Репризният дял А продължава от такт 53 до самия край – такт 84. За разлика от предходните две части, всяка от които е подвластна предимно на едно настроение т.е. в драматургичен план са монообразни, третата част е мислена и реализирана от автора в духа на ярко изразен контраст между дяловете. Дял А ни представя една оживена, приповдигната по настроение сцена, където водеща роля има весела, шеговитата тема разположена в рамките на седем такта (тт. 4 – 10). Следва да отбележим, че въстъплението на темата се подготвя от тритактово грациозно - леко въведение (*grazioso e leggiro*) (тт.1 – 3 с ауфтакт). В момента на появата на главната тема, композиторът сякаш за да ни напомни за нейната първостепенна роля изрично дава указанията тя да бъде изпълнявана отчетливо, подчертано (*ben marcato la melodia*). Естествено свирещият трябва да внимава да не превърне добре подчертаната мелодия в грубо скандиране, което да завоалира нейния игрив характер. Освен главната тема в първия дял на третата част се наблюдава мелодично движение в нисък регистър преминаващо плавно в среден, което притежава характеристиките на втора тема (тт. 14 – 19). От такт 21 започва низходящо секвентно построение, което постепенно подготвя появата на дял В. Той ще бъде контрастен на дял А, което налага постепенното затихване на звука и забавяне на темпото преди неговото начало. Трябва да отбележим, че динамичният план на дял А е предимно *p*. Четиритактовият преход между дялове А и В освен подготовка за въвеждане в ново настроение и характер се явява и модулация към нова тоналност – ми бемол мажор.

Това е тоналността на средния дял В на третата част. Той по авторовия замисъл представлява величествен марш (*Maestoso alla Marcia*). Помпозният, приповдигнат и тържествен характер на марша ярко си контрастира с шеговитата игривост на дял А и по същество представлява своеобразен драматургичен център не само на третата част, но и на цялата соната – вдъхващ



жизнеутвърждаващ оптимизъм. Дял В наброява общо 33 такта. От тях 25 са отредени на марша, (тт. 25 – 49), а другите 8 са разработъчен фрагмент, който връща главната тоналност сол мажор и подготвя репризата. Тези 8 преходни такта (тт. 50 – 57) започват с един такт с импровизационен характер (т. 50 *ad libitum*), който внася определен колорит, разведряващ „тежките“ (в динамика *f* естествено) стъпки на марша. В рамките на следващите седем такта (тт.51 – 57) композиторът постепенно възвръща шеговито – танцувалния характер на дял А (*accelerando ed crescendo poco a poco*). Като цяло музикалните процеси тук повтарят вече случилото се в началото на третата част. Логиката на драматургичното развитие обаче налага някои промени. Необходимостта от запомнящ се финал на цялата соната кара граф Зичи да уплътни фактурата (октавно удвояване при провеждането на тематичния материал и да „усили“ динамиката до *ff*).

Използвана литература:

Пенчо Стоянов, Музикален анализ втора част, Музика 1995

GRAF GEZA ZICHY

COMPLETE WORKS FOR PIANO LEFT HAND

EDITED BY ALEXANDER VARRO

PRIVATE EDITION

VARNA 2008



ИДЕЯ И РЕАЛИЗАЦИЯ – ПУБЛИКАТА В ЗАРИТЕЛНАТА ЗАЛА

Доц. д-р Милена Анева

Всяка дейност на въображението има винаги много дълга история. Това, което наричаме творчество, е обикновено само катастрофичният акт на раждане – резултат на много дълго вътрешно носене и развитие на плода.

В самото начало на този процес, както вече знаем, стоят винаги външните и вътрешните възприятия, изграждащи основата на нашия опит. Това, което детето вижда и чува, са първите опорни точки за неговото бъдещо творчество. То натрупва съвсем конкретен материал, от който впоследствие ще строи неговата фантазия. По-нататък следва много сложен процес на преработка на този конкретен материал.

За да съедини впоследствие различните елементи, човекът е длъжен преди всичко да наруши онази естествена връзка между елементите, в която те са били възприети. Този процес е крайно важен за цялото умствено развитие на човека, той лежи в основата на абстрактното мислене, в основата на образуване на понятия.

Усилията на Станиславски са посветени единствено на развитието и откриването на творческия, съзидателния процес в актьора. Този процес е съвсем независим от времето, страната, расата, религията или друго нещо, а е един елементарен факт. Става дума за основните закономерности и логиката на творческия процес, или иначе казано конкретността на идеята и реализацията. Тези закономерности важат не само за идеята и реализацията на актьорското творчество, а за творчеството във всички сфери на изкуството и за всякакво човешко творчество изобщо. Съществуват много изследвания на творческия процес в други изкуства и са сравнявани с този на актьора, но е необходимо да се открие закономерностите на този процес, за да могат да се направят разбираеми за дадена публика. Преди Станиславски този процес на преминаване от идея към реализация се е наричал интуиция, талант или като божа дарба: тоест – само една мистична терминология би могла да опише този процес.

Актьора е нормален човек – творец, подобен на творците в другите видове изкуства, който притежава известна техническа способност, свойствена за неговия “занаят”, както е във всяка друга сфера на изкуството, и че творческия процес (реализацията на идеите) на актьора не се различава от този на другите изкуства. Убедена съм, че същите елементи, чието значение за развитието на реализацията на идеите (така наречения творчески процес) при актьора – концентрация, сетивно възприятие и памет, емоционална памет, освен това вниманието към онова, станалото преди излизане на сцената, т. е. вникването в характера – всички тези елементи се явяват и в другите изкуства. Начинът, по който актьорът достига до резултата на творческия



процес, не се различава от този в другите изкуства, но всяко изкуство ражда свои собствени изяви и продукти.

Днес в театъра доста се разсъждава върху нови насоки и цели, а често се забравя, че всичко в театъра зависи от това, колко живо, убедително, достоверно, правдиво е пресъздаденото на сцената. Независимо от стилове и идеи. Актьорът е създание, което не само се движи и говори, но той е и човек, който мисли, чувствава, възприема, реагира. Когато авторът само се движи и говори, то значи той явно не използва себе си напълно.

Във всяко друго изкуство има разделение между производител и продукт. За актьора такова разделяне няма. Писателят може да се пробуди посред нощ, да запише някоя идея на хартия и пак да легне да спи, на следващата сутрин да прочете още веднъж идеята и да я хвърли в кошчето. Когато той хвърля листчето хартия той не разкъсва душата си, а само парче хартия. Ако пианистът по време на изпълнението си се поти и се вълнува, тогава пианото не му казва: “Моля те, остави ме на мира, сега съм така развълнувано, сега не искам да свиря”, то си стои все така солидно и неподвижно. И когато пианистът изсвири една фалшива нота, той не може да се залъгва, че е изсвирил вярната. Актьорът, който обединява в себе си творецът и сътвореното, няма дистанция спрямо себе си и своя труд, както е при другите изкуства. Той може да е убеден, че извършва правилното, а въпреки това да върши нещо друго. Опитайте се тогава да поговорите с него! Той не може да се отдели от своето субективно чувство и да си изгради обективна картина за собственото си постижение. И за това тренировката и обучението на актьора е централна тема за целия театър.

Човек има способност за творческо въображение, способност да фантазира, т. е. да съчетава, да съединява различни жизнени явления в особено, ново явление.

Човек не може да си въобрази нещо, което не съществува, но той може с помощта на своето творческо въображение – да съедини различни чести на съществуващото в едно ново цяло като по този начин създаде нов художествен образ.

Способността за творческо въображение е необходимо качество на артиста, а актьора трябва всячески да го развива в себе си.

Възприемането на обекти от външния свят чрез зрението, слуха, обонянието, сензорното възприятие и вкуса е първият и задължителен етап на всеки жив органичен процес. Този процес стои и в основата на актьорското творчество, което се гради върху законите на човешката психика.

В живота органичният процес се осъществява без нашата намеса, от само себе си; на сцената той се създава със съзнателните усилия на волята, понеже съдържанието и протичането на сценичния живот са предопределени предварително от драматурга, режисьора, сценографа и от самия актьор; така се губи моментът на непосредственото въздействие върху актьора – най-



важното условие на органичния процес. Но това не означава, че в творчеството на актьора напълно липсва факторът първичност както при възприемане на обектите от сценичния живот, така и при въздействието върху тях. Въпреки че актьорът предварително знае всичките си думи и действия, все пак всяко ново представление не е абсолютно точно копие на вчерашното. Всичко истински живо е винаги неповторимо както в природата, така и в изкуството.

Често се случва студентите, които идват в първи курс да са с атрофирани сетива. Те фиктивно гледат и слушат, а в същност не възприемат онова, което става около тях. Много е трудно същински да бъдат убедени, че за да могат вярно да възприемат и отразяват в творчеството си всички най-малки промени в поведението на партньора и заобикалящата ги среда, трябва да притежават изострено внимание и да могат да си служат със сетивата си в условията на сценичната измислица. Това разбира се се постига като с упражнения и етюди се изграждат съответните навици.

Трябва да се започне с най-прости упражнения, които да помогнат на студентите първокурсници волево да насочват вниманието си върху конкретни обекти.

Първо упражнение:

Цялата група е разделена на две и седят едни срещу други.

Със затворени очи си разменят местата с партньора от срещната страна.

Второ упражнение:

Един от студентите гледа една минута през прозореца и след това разказва със затворени очи подробно какво е видял. Останалата част от групата гледат и упражнението е както за разказващия така и за слушащите.

Трето упражнение:

Упражнението се изразява в това студентите да разказват максимално подробно пътя от квартирата си до училище. Интересно и много забавно са разказвали пътя от дома си двама студенти, които живеят в една и съща квартира и са дошли заедно на лекции, но разказват коренно различни истории. Това е така не само защото са им направили впечатление различни неща, но и защото са вървели с лице един към друг и са виждали противоположните страни на тротоара.

Четвърто упражнение:

На маса са подредени различни предмети. Един от студентите наблюдава масата 30 секунди след това излиза. Докато е отвън местата на някои предмети се променя и когато влезе трябва да върне разместените неща по местата им.



Пето упражнение:

Двама студенти застават един срещу друг (не много раздалечени). Първият стъпва напред, спира се и показва три или четири най-прости движения, например протяга ръка напред, свива пръсти в пестник, сваля си ръката и се връща на мястото си. След това вторият повтаря движенията на първия, като броят на крачките и бързината на движенията, вървежът, положението на пръстите всички подробности на движението втория студент трябва да повтори с абсолютна точност. Когато “повтарящият” студент завърши упражнението “показващият” трябва да каже и да покаже какви грешки е направил.

Такива упражнения могат да бъдат направени и за развитие на слуховото възприятие. Често на студентите първи курс предлагам да се вслушат в звуковете, идващи от улицата, да различат в тях шума на автомобилите, човешките гласове, песента на птиците е други звуци. Постарателно изпълняване на упражнението е да се опитат да определят точно какъв автомобил е минал по улицата (лека кола, камион, натоварен или празен), в коя посока и т.н. да насочат вниманието си от уличните шумове върху звуковете вътре в сградата: какво се чува в аудиторията, в коридора, в съседната стая, на долния етаж, да се помъчат да си представят какво става там. От съществуващите звуци да определят най-високия и най-ниския, най-силния и най-тихия. Когато слушат говора на колегата си, да възпроизведат интонацията и говорния маниер, да доловят недостатъците в дикцията му и т. н.

За да се развие слуховото възприятие на студентите, полезно е системно да слушат музика, но не така актуалната музика в един и максимум два такта, а класическа музика. Целта на това упражнение е да могат да отговорят на въпросите, които им задавам: какви образи извиква у тях дадената музика, с какви средства композиторът постига това (мелодия, ритъм, динамика, тоналност и пр.), от какви части се състои музикалната пиеса, как се развива главната ѝ тема, да опитат гласно да възпроизведат мелодията.



**ИНТЕГРАТИВЕН ДИАЛОГ МЕЖДУ „DANSE MACABRE” И „ПРИСПИВНА ПЕСЕН”
ОТ КАМЕРНО-ВОКАЛЕН ЦИКЪЛ „ПЕСНИ И ТАНЦИ НА СМЪРТТА” ОТ МОДЕСТ
МУСОРГСКИ**

Елвира Матева

АМТИИ „Проф. Асен Диамандиев” Пловдив

РЕЗЮМЕ

Приспивната песен е част от световното културно наследство, чиито корени се откриват назад в далечните древни епохи. Жизнена форма на фолклора, тя е популярна както в народната поезия, така и в народната музика. Интензитетът на емоционален строй на устната традиция вълнува и стимулира творческия заряд на много композитори като Моцарт, Шуберт, Брамс, Чайковски, Хаджиев, Тодор Попов и много други. Сред разнообразието на конструктивни решения и идейно-образно съдържание, изпъква особен артефакт на жанра приспивна песен – „Приспивна песен” от вокалния цикъл „Песни и танци на смъртта” на Модест Мусоргски. Тази статия ще представи оригиналната музикално-художествена концепция на Мусоргски към емоционално-психологическата релация – приспивна песен и средновековната стилистика „Danse macabre”.

КЛЮЧОВИ ДУМИ: приспивна песен, „Danse macabre”, Мусоргски, „Песни и танци на смъртта”

ABSTRACT

The lullaby is part of the world cultural space, whose roots can be traced back in the distant ancient eras. A living form of folklore, it is popular in both folk poetry and folk music. The magnitude of emotional state of the oral tradition has excited and stimulated the creativity of many composers such as Mozart, Schubert, Brahms, Tchaikovsky, Hadjiev, Todor Popov and many others. Among the variety of constructive solutions and conceptual content, a particular artifact of the lullaby genre stands out: „the Lullaby” from Modest Mussorgsky's vocal cycle „Songs and Dances of Death”. This article will present Mussorgsky's original musical-artistic concept to the emotional-psychological relation – a lullaby song and the medieval „Danse macabre” stylistics.

KEYWORDS: lullaby, „Danse macabre”, Mussorgsky, „Songs and Dances of Death”

„Вокалната музика”, според Васина-Гросман, „е най-древният вид музикално изкуство, «връстница» на човешката реч”. (Васина-Гросман, 1963, с. 3) Естествено, ние не може да не се



съгласим с това твърдение на руската музиколожка. Същностните характеристики на човешката реч – звуковата и метроритмична материя са базис на музиката и в частност на вокалната музика.

„Смисловият звук на човешката реч наричаме интонация. Интонацията е особено важна за предаване на емоционалната страна на речта, за предаване на нюансите на душевните чувства, начина на говорене на хора от различен тип, темперамент и характер. А именно сферата на емоциите и преживяванията представлява специфичната област на музиката и мелодията. Интонацията на речта и музиката имат много други общи черти: речта, както и музиката, има темпо, скорост на движение, ритъм, цезури, разделена е на отделни построения.” (Ручьевска, 1960, с. 4) Безапелационен факт е, че вокалната музика се явява единствената форма на изкуство, в което съюза между поезия и музика е константна величина. „Полиритмичният синхрон между текста и музиката изгражда единна звукова структура от разнородни семи, интонацията на устния текст се вплита в мелодичната линия” (Сидерова, Петкова, 2023, с. 16)

Предполага се, че в исторически план първата форма на вокалното изкуство е песента. Тя присъства във всички дейности и събития в човешкия живот – весели или тъжни, в труд и празници, в игри и тържества, в ритуали и обреди. Сред това многообразие на смислово-съдържателни и емоционални идентичности ярко се откроява разновидност на песенния жанр – приспивна песен. Основополагаща функция на приспивната песен в различните култури и традиции е успокояването на младенца и люлеейки го той да се пренесе във владенията на прекрасните сънища. Често на „български език терминът «приспивната песен» има свой «двойник» люлчина песен.” (Драганова, 2020, с. 86), смислово обвързан с метроритмичната пулсация, имитираща полюшванията на люлката, креватчето или движенията на майчиното тяло. Основната характеристика на приспивната песен е атмосферата на мекота, нежност и спокойствие. Тембровата емисия на майчиния глас и специфичните особености (мелодичност и повтаряемост на музикално-тематичния материал, бавно и спокойно темпо) са задължително условие за пораждаване на необходимото въздействие за постигане на резултативност.

Психологическата и емоционална същност на „практиката на пеене на бебета и много детайли от формата на песните се коренят в древни традиции, които са преживели индустриализацията и урбанизацията.” (Trehub, Trainor, 1998, с.43) Приспивната песен е популярна както в народната поезия, така и в народната музика. С развитието на духовната култура анонимността и вариантно-импровизационният характер на устната традиция прелива в конкретиката на творческа авторова реализация. Интензитетът на емоционалния строй на жанра съвсем естествено вдъхновява и привлича „...вниманието на композиторите. Срещаме я и като вокален жанр в професионалната музика...и като инструментална пиеса...”, (Книга за музиката, 1980, с. 323) Манифестацията на многообразието на музикални форми, интонационни релефи,



метрика, структура и изразни средства са обвързани с различните творчески, стилови и културни визии на творците.

Сред богатата многопланова палитра на презентирани авторови творби (Моцарт, Шуберт, Брамс, Чайковски, Парашкев Хаджиев, Тодор Попов и др.) изпъква особен артефакт на приспивната песен – „Приспивна песен” от вокалния цикъл „Песни и танци на смъртта” на Модест Мусоргски. В контекста на проблематиката на преобразуване на специфични теми, жанрове и композиционни решения, „Приспивна песен” от вокалния цикъл „Песни и танци на смъртта” от Мусоргски се явява образец за нетрадиционна релация между средновековната стилистика „Danse macabre” и музикално-поетичен текст.

„Danse macabre” („Танц на смъртта”) е най-известният и разпространен иконографски сюжет в късното Средновековие и ранния Ренесанс. Концепцията за всеобхватната сила на смъртта е представена чрез образа на скелети, съпровождащи в танц представители от всички слоеве на обществото – от папата и императора до сиромаха и просяка. Танцът-шествие е придружен от разговор между смъртта и всеки участник в хороводната процесия. Много творци (художници, поети, писатели, композитори) откриват в макабрена алегорична образност вдъхновение за изразяване на своите фантазии, творчески концепции и новаторски търсения.

Вокалният цикъл „Песни и танци на смъртта” от Мусоргски е произведение от късния период на композитора. Изграден от четири части, той се явява поредица от „вариации на Смъртта” (Дурандина, 1985, с. 175), смъртта „играеща” различни роли в драмата на човешкото битие. Сюжетната динамика на цикъла се разгръща от уютната стая в „Приспивна песен” към градската атмосфера в „Серенада”, нараства към природното пространство в „Трепак” и завършва на бойното поле в „Пълководец”.

Програмното заглавие на първата песен от цикъла „Песни и танци на смъртта” конкретизира ситуационната обстановка и основните действащи лица – майка, която пее „приспивна” песен на своето дете. Но типичните белези на приспивната песен (спокойствие, нежност, напевност) са ексцентрично трансформирани. Музикално-поетичната картина рисува съдбовната борба на Живота и Смъртта, трагичния конфликт между майчината закрила и обич и неумолимата злокобна фаталност.

Създател на поетичния текст на песента е близкият приятел на Мусоргски – Арсений Голенищчев-Кутузов. Поетът запазва диалогичния изказ на драматургично изграждане, подобно на средновековния първоизточник „Danse macabre”. Архитектониката на литературния текст оформя двучастен строеж на сюжетната композиция: разказ, въвеждащ в „сценичната” атмосфера и кулминационна част – изява на протагониста-смърт. Характерната за средновековната алегория неутрална и безпристрастна същност на космическата неизбежност тук е трансформирана в антропоморфен образ с изявени човешки качества.



Стремежът на Мусоргски да пресъздаде най-фините оттенъци на психологическия и емоционален колорит на поетичната картинна прецизира организацията на композиционната структура на песента. Ирена Лаврентиева в книгата „Вокальные формы в курсе анализа музыкальных произведений” определя „Приспивна песен” като непрекъснато развиваща се вокална форма, проникната от „*принципа на непрекъснатата рефреност.*” (Лаврентьева, 1978, с. 61)

Тоналният план на песента се изявява с непрекъснати флукутации. Завоалираното присъствие на *fis-moll* в повествователния дял, модулира в постоянно съпоставяне на *A-dur* с *a-moll* във втория дял. Противопоставянето на едноименните *dur-moll* тоналности подсказват двупластовите характеристики в изказа на смъртта – скрито коварство във великодушната ѝ ангажираност.

Първият дял на песента е изграден от три контрастни епизода. Първият епизод (т.т.1-16) рисува полумрачна малка стая, в която майка бди край люлката на своето болни дете. Цялостната звукова среда, бавното темпо – *Lento doloroso* (скръбно бавно) и тихата динамика („*pp*”) активират усещането за тревожност и мрачен драматизъм. Вторият епизод (т.т.16-19) прозвучава в ново темпо (*Moderato tranquillo*). Едновременно в клавирната и вокалната партии се чуват дискретните и предпазливи стъпки на приближаващата смърт. Полугласната (*a mezza voce*) звучност на вокалната линия в динамика „*pp*” и светлия колорит на мажорната хармония (*Fis, Cis, A*) рисуват образа на „загрижената” смърт, лицемерно предлагаща своята помощ. Следва нов епизод (т.т.19-21), в който спотаеното интуитивно предчувствие на майката е постигнато чрез тремоло *agitato* върху хроматично възходяща акордова поредица. Неспokoйният интензитет на тремолото е „визитната картичка” на образа на майката в музикално-драматургичното разгръщане на песента. Персонажите в миниатюрния „вокален театър” са въведени и следва същинското сюжетно действие – диалог между майката и смъртта.

Вторият дял на песента (т.т.22-54) е разделен на девет контрастни в емоционално, темброво, фактурно и регистрово отношение епизоди.

Конфликтът между майката и смъртта Мусоргски изгражда на принципа на контраста:

- **в темпово отношение:** репликите на **майката** са в *Agitato, Agitato patetico, Agitato con dolore;* на **смъртта** – *Lento, Lento funesto, Tranquillo, allargando, rallentando*

- **в мелодико и ладо-ритмични конструктивни решения:** звуковото пространство на **майката** се отличава с разгърнати речитативно-декламационни построения и остри дисонантни хармонии. Музикалният строеж на индивидуализирания образ на **смъртта** се разгръща в пластичната мекота на триолови фигури във вокалната линия и хармоничния колорит на „*лайтакорди*” (Лаврентьева, 1978, с. 61) в клавирната партия.



• **чрез нюансите на динамичните характеристики:** въпреки че общата атмосфера на романа е в тихия динамичен колорит („р” и „рр”), епизодите на **майката** се отличават с наситено вълнообразно градиране и затихване на звуковата сила (*crescendo* и *decrescendo*). Една от фразите на майката е в динамика „*mf*” (т.т.43-45). „Ласкавата” загриженост на **смъртта** е представена чрез потискащата монотонност на динамика „р”. Изключение е последното провеждане на рефрена, в който всеки мотив е в стъпаловидно затихваща динамична сила – от „р” към „рр” и „ррр” на последния акорд.

Безутешната скръб на майката е презентирана от „непокойни” речитативни структури. Нейните фрази-реплики композиционно и емоционално-психологически преминават през различни етапи на драматургична градация:

• Първата реплика е тревожно стенание, с нотки на повелителна интонация – „Тихо! Детето ми се върти, бие се, измъчва душата ми!” (т.т. 33-36) Раздробената цялост на фразата е активирана от квартовите дисонантни ходове, подчертаващи смисловото съдържание на конкретните думи.

• Във втората реплика, тревогата на майката преминава в молба – „Бузките преbledняват, дишането отслабва ...Млъкни, моля те!” (т.т. 38-41) В тази фраза се достига най-високия тон на вокалното изграждане в романа. Умолителната интонация е постигната с подчертано напевно изграждане на мелодията. Тремоло в клавирната партия нагнетява звуковото пространство чрез низходящо хроматично движение.

• В третия стих, майката се възпротивява. Нейната обич ѝ дава сили да повели на могъщата сила – „Махай се, проклета! С твоята ласка унищожаваш моята радост.” (т.т. 43-45) Заповедното изречение, Мусоргски пресъздава чрез интонационния и ритмичен рисунок, характеризиращ образа на смъртта – триоловите фигури. Тематичната рефлексия сякаш е намек за мимолетната равнопоставеност на силите на персонажите, но тук триоловите фигури са ритмизирани, експресивно противопоставени на уверения и непоколебим характер на репликите на смъртта.

• В последната фраза, предчувствайки неизбежния край, майката задъхано умолява – „Смили се, изчакай да завършиш, макар и за миг, ужасната си песен!” (т.т. 48-50) Музиката е изпълнена с напрежение и нестабилност. В този епизод тремолото се провежда във високия регистър на пианото. Композитора използва изострената звучност на клавиатурата и хроматичното възходящо движение, достигайки най-високата точка на звуковото пространство в клавирната фактура на песента – „ла” от III-та октава. Противоположното разгръщане на басовата и сопрановата линии в клавирната партия и дисонантните хармонични интервали, звучащи на силни метрични времена, активират интензитета на психо-емоционалната експресия в последните вопли на майката. Но на своите молби и стенания, тя „чува” невъзмутимо спокойните отговори на смъртта и страховития макабрен приспивен рефрен.



Характерните за приспивната песен повтарящи се „безсмислени срички” (нанина, ляляля, гугугу) тук са изпети от смъртта. Това е „баюкация” рефрен – „Баюшки, баю, баю”. Настоячивото провеждане на „рефрена на смъртта” има обединяваща роля в структурната организация на песента и същевременно е двигател на драматургичния конфликт. Мелодичният вокален модел е изграден от разширяващи се интервали: тритонус (ум.5), чиста квинта и голяма секста. В тези интонационни ходове може да се съзре двойствения характер на смъртта: „дяволът в музиката” – дисонантността се разрешава в консонанс, т.е. истинското лице на смъртта се скрива в ласкавата, лъжлива загриженост. Последният „баюкащ” рефрен, проведен в аугментация с *rallentando* и стъпаловидна затихваща динамика се асоциира със стопяващия, изчезващ живот. Мусоргски завършва романса с четвъртина пауза и корона над нея, подчертавайки застиналата тишина и усещането за пустота.

„Театрализацията” на „Приспивна песен” провокира творческото въображение на изпълнителите и поставя пред ансамбловото цяло – глас и пиано – специфично разнообразие от художествено-интерпретационни задачи. Осъщественият в статията художествено-структурен и идейно-образен анализ на песента създава възможност за по-осъзнат и достоверен прочит на авторския замисъл, което е задължително условие за въздействащо изпълнение. Един от големите руски пианисти в началото на ХХ век, Николай Метнер, твърдо вярвал, че е „недопустимо свирене лишено от творческа цел.”, че реализирането на постижения в „Техническото майсторство е функция на преследваните художествени задачи.” (Мирчев, 2017, с. 56) Определянето и постигането на „творческите цели” и „художествени задачи” преминава през навлизане в сърцевината на композиционната драматургия, коректното дешифриране и моделиране на авторската концепция в комуникация с индивидуалната естетическа чувствителност на изпълнителя-интерпретатор.

В „Приспивна песен” от вокалния цикъл „Песни и танци на смъртта” Мусоргски реализира тази звукоизобразителна картинност на екзистенциалния конфликт живот-смърт, с която се „ражда” силно завладяваща и експресивно въздействаща творба. Трансформираният смислово-съдържателен характер на жанровата специфика, активиран от експресията на музикалната драматургия са пример за иновативния подход на композитора към средновековната макабрена стилистика „Danse macabre”.

Използвана литература:

Драганова, Р. (2020). Музиката в българското училище в края на ХІХ и началото на ХХ век.

София: Институт за изследване на изкуствата – БАН

Книга за музиката. (1980). София: Музика



- Мирчев, Б. (2017). Педагогическата дейност на Николай Метнер // Пролетни научни четения АМТТИИ „Проф. Асен Диамандиев”
- Сидерова, Д., Петкова, Д. (2023). Интермедиален хоризонт за литературното и музикалното образование. Стара Загора: Педагогически факултет, Тракийски университет – Стара Загора
- Васина-Гросман, В. (1963). Вокални форми. София: Наука и изкуство
- Дурандина, Е. (1985). Вокальное творчество Мусоргского. Москва: Музыка
- Лаврентьева, И. (1978). Вокальные формы в курсе анализа музыкальных произведений. Москва: Музыка
- Ручьевска, Е. (1960). Слово и музыка. Ленинград: Музгиз*
- Trehub, S., Trainor, L. (1998). Singing to infants: Lullabies and play songs
https://www.researchgate.net/publication/285504507_Singing_to_infants_Lullabies_and_play_songs.



ОПТИМИЗИРАНЕ НА РАБОТАТА ВЪРХУ ПРОИЗНОШЕНИЕТО ПРИ ПОСТАВЯНЕ НА РЕПЕРТОАР НА АНГЛИЙСКИ ЕЗИК СЪС СТУДЕНТИ-ПЕВЦИ ОТ КИТАЙ

Калина Иванова Дечева

АМТИИ “Проф. А. Диамандиев”, Пловдив, България

РЕЗЮМЕ

Настоящата разработка цели да сподели опит как се работи със студенти-певци от Китай при възникнали трудности с артикулация, дикция и значение на текста, когато либретото е на английски език. Споменават се причините, които могат да са ги породили и подходът за тяхното отстраняване.

КЛЮЧОВИ ДУМИ: музикалносценични произведения, дикция, артикулация, чужд език /английски/, либрето, мотивация, нагласа на ума

OPTIMIZING PRONUNCIATION PERFORMANCE WHEN PREPARING ENGLISH REPERTOIRE WITH CHINESE STUDENT SINGERS

Kalina Ivanova Decheva

Art Academy “Prof. A. Diamandiev”, Plovdiv, Bulgaria

ABSTRACT

The current paper aims to share experience while working with problematic articulation, diction or not quite clear meaning of text parts when the libretto is in English and the student singers are from China. The reasons for having such difficulties are discussed, as well as their genesis and the approaches used to deal with them.

KEYWORDS: music-stage arts pieces, diction, articulation, foreign language / English/, libretto, motivation, mind set

Настоящата статия разглежда следните аспекти: чужд език /английски/ като част от процеса на работа върху либретото на една музикалносценична творба, когато се поставя репертоар на английски език и когато студентите-певци от трупата са от Китай. В този случай фокусът не е



върху отделни думи, синтактични конструкции и граматични правила. Езикът би трябвало да фасилитира умението на изпълнителите да вникнат в определен социо-културен контекст и да го свържат със смисъла на съдържанието на творбата, както и с внушенията, закодирани в нея.

Целта на това изследване е да покаже защо е особено важно езикът, звучащ от сцената, да бъде артикулационно точен и каква е корелацията между език и музика в музикалносценичната творба; какви трудности най-често се появяват, когато се работи над либрето, написано на английски език. Ще се спомене също над какво да се заостри вниманието при работа с певците върху спецификата на словесния текст, когато той е на чужд език /английски/ и как да се оптимизира методическият подход в подобни ситуации. Ще се предостави обзор на мнението на уважавани вокални педагози по тази тема и за преимуществата, които доброто познаване на особеностите на езика, на който е написано либретото, носи за по-органичното представяне на художествените образи на музикалносценичната творба. През призмата на споменатите аспекти ще се проследи как езикът способства заедно с музиката да се осъществи мост от сцената към публиката.

Под внимание са взети културните характеристики на страната, от където идват студентите-певци, а именно Китай, както и фактът, че те са хора с артистичен и неподлежащ на рамкиране натюрел, готови за новости и предизвикателства. Те също са и силно мотивирани да овладеят английски език максимално добре като особено важна предпоставка за успешната подготовка на съответен репертоар, изпълнен на английски език.

Изложението по-долу се опитва да диференцира трудностите по време на работа над езика на музикалносценично произведение, чието либрето е на чужд език, как се работи за тяхното преодоляване и как в този процес се развива по-голяма увереност у артистите, когато видят положителни резултати при усвояването на необходимите специфики на езика и положителната реакция на публиката. Така се засилва и тяхната лична мотивация и нагласа на ума да търсят удовлетворение в самата дейност по шлифоването на всеки детайл от произношението на английски език, подклажда се желанието за напредък и успех.

Тъй като блендата на наблюдението е стеснена върху студентите-певци от Китай, ще започнем с това, че наред с тяхната културна традиция към всеки тип учебна дейност да се подхожда с голямо уважение, те са с изключително състезателен дух и желязна дисциплина. Доброто мотивиране е в основата на всяка активност, която се предприема по отношение на подобряване на произношение и обогатяване на речеви модели.

А музикалносценичното изкуство отдавна не е изкуство заради самото изкуство, публиката е главен негов адресат и нейната удовлетвореност след представяне е сред най-важните цели, които то си поставя. [Fine & Ginsborg, 2014, p.5]. В своето проучване върху факторите, които влияят върху разбираемостта и яснотата на изпетия текст Файн и Гинсбърг твърдят, че „яснотата



и разбираемостта се определят от степента, в която съобщението, предадено от говорещия или пеещия може да бъде разбрано от слушащия” [Fine & Ginsborg, 2014, p. 3]. Тоест възможността на зрителя да разбере какво се пее до голяма степен обуславя насладата от чутото на сцената.

Погледнато в исторически план идеята за разбираемост и яснота на езика в едно музикално-сценично произведение не е нова. Още през 1963 година в своята книга „От нешколувания тон до високото певческо майсторство“ проф. Елена Ангелова-Орукин определя съществената роля на вокалния педагог при изграждането на певеца, както и важноста на процеса по оформяне на правилно произношение. „Трябва да признаем обаче, че както правилното произношение на чужд език не може да се научи по книга, така и усвояването на сложните, многообразни начини за овладяване на певческия постановъчен процес е немислимо само с печатни теоретични формули, без ръководството на вокален педагог, и то много опитен, който да умее да се справи с индивидуалните качества и предразположения /нещо много съществено/ на ученика.” [АнгеловаОрукин, 1963, с. 6]. Т.е. необходима е целенасочена работа от специалист, който да подготви певците за характерните и специфични звуци на определен чужд език, така че те максимално да се доближат до тяхното правилно произношение. Безспорна е и ролята на всеки обучаем по отношение на неговата мотивация, трудолюбие и постоянство, но авторката подчертава, че самообучението при работата с произношението едва ли би било особено резултатно.

От своя страна Алфред Алегзандър оборва схващането, че английският не е мелодичен и не е подходящ за пеене като италианския например [Alexander, 1974; p. 159]. В книгата си „Оперна анатомия“ той подкрепя това си съждение с вокалните партитури на английски на музикалните творби на Хендел. Те са доказателство, че английският може да върши перфектна работа за един музикален текст и да звучи не по зле от останалите езици, на които се пее.

Но какъв да бъде стандартът, който трябва да съблюдаваме, когато започнем работа над правилната артикулация на словесния текст на една музикалносценична творба? Питър Роуч е категоричен, че стремежът трябва да е към максимално уподобяване на произношението на стандартния английски език, без това да се превръща в самоцел. За него „добър“ английски е този, чиято ясна и точна артикулация позволява на носителите на книжовния език да разберат смисъла на всяка изречена дума. [Roach, 2009; p. 6]. Т.е. отговорът на зададения въпрос се формулира от самосебеси – текстът на либретото, написано на английски език е добре артикулиран и съответно е достигнал до публиката, когато тя е разбрала неговия смисъл.

Може би тук е мястото да се обърне малко повече внимание на артикулацията като водещ конструкт в нашето изследване. Артикулацията е процес, който се обуславя от потока на въздух в устната кухина в зависимост от това как той е препятстван, ограничен, оформен или отклонен. Говорните органи, които взимат участие в процеса на говор, са език, устни, зъби, твърдо и меко



небце и алвеоларен гребен, както отчасти и назалната кухина. Важно значение има и движението на долната челюст. В своето „Езикознание“ Владимир Георгиев и Иван Дуриданов говорят за „Основната постановка (уклад) на говорните органи и съвкупността на учленителните навици, типични за даден език, представляват неговата артикулационна база (учленителна основа). Езикът на всеки народ се отличава не само с определени произносителни навици, но и с определено модулационно оформяне на свързаната реч (особености в мелодиката и ритъма на фразата, темпа на речта и т.н.), които зависят от разпределението на напрежението на говорните органи при изговора на един или друг тип изречения или словосъчетания, от навика за използване на по-слаба или посилна издишана струя и т.н.“ [Георгиев, Дуриданов, 1978, с. 54-55]. Малко понататък в своя труд авторите изтъкват и специфики на звукоизвличането за английски език, като го сравняват с два славянски езика – с български и руски език. Характерно според тях е „...в английски език: устните са събрани, напрегнати, разтеглени и краищата им са приповдигнати нагоре; езикът не е напрегнат, а надобелен и изтеглен назад, краят му е притъпен и издигнат отчасти нагоре към алвеолите.“ [Георгиев, Дуриданов, 1978, с. 55].

Настоящата разработка предлага подходи за оптимизиране на работата върху произношението при поставяне на репертоар на английски език от гледна точка на съвременните тенденции в обучителните методи по чужд език. От позицията на лингвист и учител по английски език Кели потвърждава тезата на Елена Ангелова-Орукин, че най-продуктивният начин за постигане на добра и правилна артикулация е индивидуалната работа с обучаемия над звуци, които те артикулират грешно или срещат определено затруднение при произнасянето им. Той предлага упражненията да накарат обучаемите да усетят движението на собствените си говорни органи, като упражненията са непременно съпътствани с обяснения на всяко движение по начин, достъпен за обучаемия. Кели набляга на обстоятелството, че академичните трактовки и тясно специализирани термини могат да имат обратен ефект и именно индивидуалния подход и използването на уместен език при обясненията ги правят наистина полезни. Анализването на движението на говорния орган при определен звук и превръщайки го в осъзнато е крайната цел на подобен род практика [Kelly, 2000, p. 54].

Езиковата ни практика със студенти-певци от Китай показва, че те срещат особени затруднения при артикулирането на /w/, най-вече когато е в началото на думата. При тях то много често звучи като звучното /v/. Освен че ги караме многократно да повтарят правилния звук, използваме техниката на Кели [Kelly, 2000, p. 56]. Караме ги да свирят с уста. Отначало са смутени, най-често се чудят дали правилно са разбрали. Но след това бързо се отърсват от неудобството и започват да подсвирват и то с една единствена цел – да усетят формата на устните си, да я запомнят и после да произнесат /wə/. За съжаление тази техника не е панацея и не предлага мигновени резултати. Когато все пак резултатът е незадоволителен, ние караме обучаемия да



направи видео докато си свири и да наблюдава и анализира формата на устните, а после да повтори същата форма във второ видео, но без да свири, и да сравни двете изображения. Стремешът трябва да бъде към максимално доближаване до формата на устните както, когато свири. Следващ етап е с тази фиксирана форма на устните да се произнесе /wə/.

Първоначалните ни опасения, че това ще е скучно и монотонно за певците-студенти, се оказват напрасни. Болшинството от тях са „дигитални туземци“ и си правят видеа по всякакъв повод и на всевъзможни локации, така че подобна задача дори разнообразява обичайната тематика на видеата на техните връстници и събужда любопитството им. А както споменахме по-горе, нагласата на ума им за съревнование е силно развита и учителят умело може да се възползва от този факт и да мотивира посредством тази задача.

Проблем за почти всички наши студенти-певци, независимо от тяхната националност, са и интерденталните звуци. Както за българите, в чийто родна консонантна система те не присъстват, така и за студентите-певци от Гърция, Русия, Украйна, Китай.

Предложената от Кели техника [Kelly, 2000, p. 56] да се постави пръст на устните и с езика да се прави опит да се докосне като едновременно с това се издиша и се произнася /t/ и /d/ не се нрави на студентите-певци особено много по време на практиката ни, а и не дава очакваните резултати. Затова ние опитваме да фиксираме със зъбите леко издадения връх на езика и за да се запомни това място точно, съвсем леко се захваща. Следващ етап е в това му положение да се произнасят /t/ и /d/ и после да се включат в проблемните места от текста на конкретната музикално-сценична творба, върху чието либрето се работи. Като пореден етап отначало в малки групи се скандират именно тези проблемни места, а после на два етапа се увеличават групите като численост и така постепенно се включва цялата група, независимо от факта, че някои от членовете ѝ нямат проблеми с артикулацията на тези звуци. Но при скандирането опитният и добре трениран музикален слух на певците, които грешат, бързо се наглася към правилното звучене, демонстрирано от тези, които го артикулират точно и полезността на описаната активност се повишава многократно.

И все пак, както отбелязахме, освен към най-често срещаните типове грешки, ние насочваме нашата работа и към индивидуалните затруднения на всеки един от певците-изпълнители. Ето защо в проведени интервюта с оперни певци от Китай, които са получили своето вокално образование в англоезична среда и са пели репертоар на английски език, питахме кои са звуците от английската фонетика, които са ги затруднявали най-много през годините.

Когато искаме да дефинира кои звуци от английската фонетична система са били най-трудни да бъдат произнесени, Джангзи, която е учила и пела в САЩ, казва, че според нея, най-трудни са така наречените от нея „силни консонанти“. /Според нас става дума за звучни консонанти;



бележка на автора/. Понякога, според интервюираната, точно те блокират дишането. Ето защо те са трудни за Джангзи за да изработи добре фразата и да произнесе всички звуци там ясно и точно. Споменатите от нея съгласни звуци са Д/ В.

Звучни консонанти, интердентални Т и Д, „блеещо“ А и т.н са сред често споменаваните затруднения при артикулиране от студентите-певци. Но винаги има и съпътстващи, по-рядко срещани затруднения, върху които се фокусира индивидуалната работа на консултанта по чужд език. А както е добре известно, времето до премиера е ограничено, а и диференцираната работа спрямо индивидуалните нужди на всеки артист също отнема немалко време. Следва, естествено, и работа върху словесния текст на творбата, който трябва да се доближи максимално като звучене и артикулация до Стандартния английски език, както и да бъде разчетен, така че да се вникне в дълбочина в неговото съдържание.

Звукът и думата участват слети в органична сплав при изкуството на пеенето според друг музковед – Цветана Дякович. Тази сплав служи да се изгради ярък и убедителен художествен образ, да се разкрие в пълнота съдържанието на творбата и най-вече изпълнителят да усети в най-малък детайл замисъла на автора и да го предаде на слушателя в неговата пълнота и въздействаща сила. „Съвършената гласова техника безспорно е необходимо условие, но е недостатъчна, ако не може да стане изразител на замисъла на автора, ако не пренесе публиката в епохата и атмосферата на художествения образ“ [Дякович, 1960, с. 463]. Именно вникването в съдържанието е важният завършек на работата върху текста. А както се спомена, студентите-певци, участващи в трупата, са с различно ниво на езикова компетентност, но смисълът и замисълът на творбата трябва да достигнат до тях, макар и някога да се налага лека адаптация на оригиналния текст за нуждите на по-доброто осмисляне на идеите на автора, залегнали в либретото, за да може заедно с музиката те по-добре да бъдат внушени на слушателите и така да се изгради мостът от сцената към залата.

В заключение – настоящата статия е опит да се споделят наблюдения върху процеса на работа върху словесен текст на музикалносценично произведение и използваните традиционни методи и подходи, както и тяхната адаптация в условията на репетиционния процес. Някои от практиките са по-малко използвани, но всички са доказали във времето своята продуктивност за чуждоезиковото обучение. Те могат да бъдат прилагани успешно при работа върху правилна дикция и произношение на певците, част от трупата на една музикалносценична творба. Експериментирането със спорни или модифицирани подходи събужда любопитството и наред с положителните резултати носи ефекта на нетрадиционност и креативна провокация. Защото студентите по вокално изкуство притежават нетрадиционен /out of the box/ натюрел. Това изследване няма претенция за изчерпване на темата за оптимизиране на работата върху произношението при поставяне на репертоар на английски език със студенти от вокалните



класове. То е по-скоро още един щрих към написаното в научната литература до момента по темата, предадено през призмата на емпиричния опит на автора.

Използвана литература:

Alexander, Alfred; Grant & Cutler Ltd.; London; 1974; ISBN 0875-97091-5; p.159

Fine, Philip, & Ginsborg, Jane (2014). Making myself understood: perceived factors affecting the intelligibility of sung text [Original Research]. *Frontiers in psychology*, 5(809).

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00809/07.06.2023/>

Kelly, Gerald; How to Teach Pronunciation; Pearson Education Limited; Harlow; 2000; ISBN 0582429757; p. 54// 56

Roach, Peter; English phonetics and phonology: a practical course; Cambridge University Press; 2009; ISBN 978-0-521-71740-3 (pbk.); p.6

Ангелова-Орукин, Елена; От нешколувания тон до високото певческо майсторство; изд. „Наука и изкуство“. София; 1963; с. 6

Георгиев, Владимир, Дуриданов Иван; Езикознание, изд. Наука и изкуство, 1978г.; София; с. 54// 55

Дякович, Цветана; Проблеми на вокалната педагогия; цит. от сб. Годишник на БДК, София; 1960, с. 463



ДЕТСКОТО УНИФОРМЕНО ОБЛЕКЛО В БЪЛГАРИЯ – ВЪЗНИКВАНЕ И РАЗВИТИЕ

Д-р Росица Рангелова

ЮЗУ

Детското униформено облекло представлява специален набор от дрехи, които са предназначени за носене от деца в различни образователни институции и спортни организации. То е специфично по вид и е предназначено за деца посещаващи училища, детски градини, спортни отбори и клубове със отличителна насоченост. Това облекло в България има дълга история и значимо място в развитието на детския костюм. Необходимост от униформено облекло завладява в много къс период от време почти всички български училища веднага след Освобождението. От появата си ученическите униформи са се използвали и продължават да се използват в множество училища в България като имат своите безспорни предимства. Те спомагат за идентификацията на учениците и улесняват поддържането на ред и дисциплина в учебната среда. Ученическите униформи създават равни условия за всички ученици в училището и помагат да се преодолее социалното неравенство. Различните видове детско униформено облекло включват ученически, спортни униформи, както и униформи за детски градини. Униформата със своя строго определен училищен дрес код, винаги носи характерните отличителни белези на учебната институция, за която е предназначена. Този вид облекло в детският гардероб се дефинира и като най-характерният представител на класическия стил. Училищната униформа е популярна както в България, така и в началните и средни училища в много страни от целият свят. Тя възниква и се утвърждава като такава в началото на XIX век във Великобритания и по-точно в колежа Итън. През 1846 г. Найден Геров създава в Копривщица първото класно мъжко училище, но е още много рано да се говори за униформа в училищата. Такава необходимост завладява всички български училища едва след Освобождението, в началото на XX век. През този начален период



Фигура 1 Ученици 1925 година

в България все още не е сформирана единна държавна политика по отношение на униформите. На 10 август 1921 г. Министерството на народното просвещение издава първата си наредба за „Формено облекло“ след Първата световна война, която посочва формирането на униформено облекло според народните носии и тя гласи следното: „Форменото



облекло определя граници, внася ред в една обществена категория; то дава външните рамки на субординацията; то е знак на едно достойнство, на едно положение, знак, който напомня за ценностите на това положение, както и за длъжностите, които то налага и които трябва да се пазят. Към това трябва да се прибави и онова възпитателно въздействие, което то упражнява, като поддържа чувството и съзнанието за принадлежност към една обществена цялост и свързаното с това не по-малко чувство за солидарност на всички, които се украсяват с нейните знакове“. Замисълът е чрез внасяне във *форменото* облекло на елементи от местната народна носия да се запази отчасти традицията на националната дреха, което от своя страна, както поддържа традициите, така и развива чувството на хармония и солидарност между селото и града. Назначена от Министерството комисия определя визията на униформеното облекло на учениците от средните училища, модифицирайки местните народни носии, с цел удобство, хигиена и естетика. Задължава директорите на училищата да възлагат изработката на облеклата на местни производители, които да използват качествени, хубави и здрави платове, на добри цени и да имат на склад нужното, както и резервно количество при необходимост. Всички тези действия са имали за цел и да подпомогнат българската икономика, като на производителите и търговците се осигури постоянна и сигурна реализация.

По време на Първата Световна война и малко след нея въпросът за униформите е оставен на заден план от учители и родители. С окръжно № 4694 от 13 юни 1936 г. се казва, че „одобреното с Указ № 38 от 9 юни с. г. униформено облекло за учениците от народните средни училища в Царството ще се въведе постепенно от 15 септември. То е задължително за всички ученици които постъпват в 4 клас, както и за онези, които ще си шият нови дрехи“. В този указ има точно определение как трябва да изглежда ученическата униформа :

„Шапка – обикновената фуражка има някои изменения в направата: „дъното“ и „квартирката“ са от черно сукно, за да хармонизира с куртката и шинела. „Околожката“ е от син цвят ултрамарин, какъвто цвят ще имат и нашивките (петлика) върху шинела и яката на куртката. Има три бели канта, препоръчани да се поставят по определен начин. Козирката е права, в по-хоризонтално положение от дотогавашната, за да може по-лесно да се поздравява. Тя не бива да пречи по никой начин на свободния поглед на очите. Върху „квартирката“, над „сенника“ и върху шева е поставена символична значка „За Цар, за Държава, за Родина“.

Върхни дрехи: Шинелът е обикновен, носен дотогава от черен български шаяк, с изменения и особености – двубортен с 6 бели, обли, гладки металически копчета. Куртката се шие от черен вълнен плат „шевиот“, а по-късно, след проучване, Министерството има желанието да въведе специален „местен ученически плат“ за еднаквост. Кройката е „полуофицерска“. Яката не е лепена, а шита. Лятната куртка е по същата кройка на куртката, без изменение се ушива от



зелен „цепелин“, върху нея не се поставят никакви кантове и чохи, а само на левия ръкав чрез бродерия се наподобява пагончето с означен клас и пореден номер на ученика. Бялото „чехло“ на шапката допълва лятното ученическо облекло. Панталонът е обикновен, ушит от същия плат на куртката. Широчината на крачолите е: за малките ученици от 4 и 5 клас не повече от 25 см, а за по-големите до 27 см. Панталонът се носи опнат с колан или тиранти. Обувките са само черни, половинки или цели, без всякакви украшения или подковки. За всички ученици от гимназиите в царството се въвежда един цвят на чохата – тъмносин. Изключение се прави само за София, както следва: за Първа софийска мъжка гимназия – тъмносин цвят, за Втора софийска мъжка гимназия – зеленият цвят, за Трета софийска образцова мъжка гимназия – светло син цвят.“

С униформи доближаващи се до европейските стандарти от този период се открояват католическите девически колежи, както и мъжките гимназии. Момчетата от девическите колежи носят дълги, леко разкроени рокли или поли в тъмен цвят. Полите се допълват от блузи с дълъг ръкав също в тъмен цвят и бели якички. Целият комплект е придружен от престилка с презрамки. Момчешката униформа в началните класове се доближава до тази на момчетата. Те са с тъмни престилки закопчавани на гърба и дължина около коляното. Също като при момчетата имат задължителната голяма бяла яка. Носят дълги черни чорапи. При момчетата от горните класове формената дреха, в някои случаи направо копира военната униформена куртка със стол яка, комбинирана с бяла риза и прав панталон.

През 20-те, 30-те години на ХХ век в ученическото облекло за парадни случаи и при двата пола се наблюдават много елементи от матроският костюм. Най-вече се използва характерната моряшка бяла блуза с тъмно синя яка с едно или две бели райета в края, като се запазва и отличителната и форма. Аналогична визия на ученическото облекло може да се повтори, но всичко е изпълнено в един тъмно син цвят.

Друг вид униформено облекло в България до 1940 година при децата се явява скаутското облекло. Първите скаутски организации в България започват своето съществуване през 1921 година и са повлияни от организацията “Руски скаут”, появила се у нас благодарение на емигрантите-белогвардейци. Малките членове на организацията първоначално се наричат „вълчета“, а по-късно „лъвчета“.



Фигура 2 Момичета в скаутска униформа

Скаутската организация има строго определено облекло. То се състои от военен тип риза с дълги ръкави и външни джобове с капаци. Панталоните на момчетата са бермуди до коляното, допълнени от



тричетвърти чорапи. Момчетата комбинират ризите с дълги до средата на прасеца, леко разкроени в А силует поли, в повечето случаи плисирани. Задължителни аксесоари са шалчета на врата и широкопола шапка със странно пречупено на четири бомбе.

След 1945 г. ученическата униформа се променя в крак с политическите промени в България. Напълно естествено и закономерно върху нея силно влияние се оказва от Съветска Русия. През почти целият период на социализма униформите и формалното облекло за училище са задължителни за всички ученици в България. Основната задача, която е поставена пред униформата е пълното унифициране в облеклата на учащите се с цел недопускане на възможността за каквато и да е индивидуалност, същевременно отразявайки идеологията и

идеалите на социализма. Основното облекло в началния курс на обучение е ученическата престилка, която е в черен или тъмно син цвят с гарнитура от бяла яка. Дължината при момчетата

Фигура 3 Ученичка с два броя престилки и пионерска

е над коляното и се закопчава на гърба с копчета, а при момчетата достига до под коляното, а закопчаването също с копчета е отпред.

Силуетът на престилката е прав с два външни джоба от талията надолу. В някои училища в опит да копират напълно съветската ученическа униформа към черната престилка добавят връхна бяла, която е само презрамена и с волани на раменете. В състава на парадното униформено ученическо облекло според пола и възрастта на детето, влизат панталони, поли, ризи и жакети-сака. Цветът на ризите при учениците до 8 клас задължително е бял, в горните класове освен бял се въвежда и светло син. Полите, в повечето случаи плисирани, панталоните и жакетите са или в много тъмно синьо или в черен цвят. В ученическото униформено облекло от този период се



срещат и много символи и лога на социализма, като червената и синя връзка – вид триъгълен шал завързан около врата на детето, при учениците до 3 клас синя и червена при по-големите до 8 клас. Носят се също така и значки със символи на младежката комунистическа организация с цел формирането на социалистическа идентичност. В прогимназиалните и гимназиалните класове престилката остава при момчетата, докато при момчетата тя е заменена от дълъг панталон и сако в тъмно син цвят и бяла риза. Парадният вариант на униформата от този период е тъмно синя плисирана пола и бяла риза за момчетата и решените в същата цветова комбинация панталон, блейзър и риза за момчетата. Спортното облекло е изключително семпло и изчистено. То се състои от бяла тениска и черни гащи – шорти при момчетата, а при момчетата бялата тениска е комбинирана с черни гащета. През времето на социализма голяма част от малките деца до предучилищна възраст посещават детски градини и ясли, където също има униформеното облекло. Това облекло представлява къса престилка до средата на бедрото, в А силует с къси ръкави и бяла, бебешка якичка. От долу се носят широки шорти. И двете дрехи са изработени от памук в десен от ситно каре в червено или синьо или дъс. Тази униформа е предназначена за децата и от двата пола.

С настъпването на демокрацията в България изискванията от предишната власт към учениците отпадат. Но към средата на 90-те години отново се заговаря за необходимост от униформи в училищата и какви са техните предимства. Осъзнава се че те имат много преимущества. Базирайки се на миналият опит се правят новите разработки на съвременната ученическа униформа. Както казва Милка Александрова³⁷ в статията „Модната визуална култура: имидж и комуникация“: *„Днес тази съвкупност от философско-естетически и морално-практически натрупвания е отправна точка при тълкуването на настоящето.“* Стига се до извода, че униформеното облекло създава единност и идентичност сред учениците, което помага за постигане на по-силно сътрудничество и солидарност между тях, както и усещане за принадлежност към общността. Униформата също така намалява ненужния стрес и конкуренция между учениците относно облеклото и спомага за преодоляване на социалните разлики. Това помага за създаване на образователна среда, в която учениците се фокусират върху учебните задачи. Тук разбира се не се има предвид идеологически определеното. Това ги учи на уважение и толерантност към другите и ги подготвя за активно участие в обществото.

За да се създаде една наистина добра ученическа униформа тя трябва да отговаря на много изисквания, да се съобразят мненията на ученици, родители и учители и да се остави в ръцете на дизайнера за да се решат естетическите и ергономични въпроси на задачата. Все пак облеклото е най-достъпният начин за възпитание в естетика при всеки индивид, особено при децата.

³⁷ Александрова М. 2024 „Модната визуална култура: имидж и комуникация“



Униформата представлява точно определен комплект от облекла и не бива да се омаловажава нито един от компонентите. Всяка от тези категории предлага специфично облекло, което отговаря на нормативите и изискванията за съответната образователна или спортна институция. Тя се разделя на зимна и лятна ежедневна и парадна всесезонна, както и зимна и лятна спортна. В ежедневните комплекти освен дрехите за учебните часове се включват връхно облекло, съобразено със съответния сезон. Конструктивните решения на облеклата отговарят на изискванията за комфорт и удобство. Спортните униформи за деца са предназначени за физическите занимания и спортните състезания в училище. Те предлагат удобно и практично облекло, което е подходящо за спортните активности на децата. Спортните униформи са изработени от специални материали, които позволяват на кожата да диша и осигуряват свободно движение на тялото. Те също така имат общ дизайн и цветова схема, която представлява визуален идентификатор на училището и създава принадлежност към отбора или групата на спортните занимания. Под внимание се взема и факта, че известна част от съвременни деца са с нестандартни телосложения и прекаленото вталяване или скъсени обеми би притеснило учениците. Основна задача на униформата е децата да се чувстват удобно в нея и непременно да се харесват за да не се създава съпротива срещу носенето и. Не без значение са и цветовите решения. Използването на тъмни цветове е много практично, но включването на по-свежи тонове от естетична и психологична гледна точка е напълно необходимо. В никакъв случай не се използват ярки агресивни цветове, които излишно ще превъзбудят учениците. Такива тонове могат да се вкарат единствено в гарнитурите или акцентите. Обикновено основни са дясковите платове, които се използват като умело се комбинират с райета и карета. Що се отнася до униформите за детски градини те са по-непретенциозни и с удобен дизайн, подходящ за дейностите на децата в градината. За тях има специфични изисквания, които ги правят подходящи за детската възрастова група и активностите, които извършват в градината. Те обикновено са изработени от меки и удобни материали, които позволяват свободно движение и игра. Дизайнът на униформите е по-прост в сравнение с ученическите или спортните екипи и съдържа по-малко специфични елементи. Цветовата палитра и външният вид на униформите за детски градини се определят от правилата и стандартите на съответното заведение. Освен това българското детско униформено облекло е урегулирано със закон. Законите и правилата, отнасящи се до униформите в България са хармонизирани с Европейското законодателство, определят стандарти и изисквания за такова облекло, което може да се носи от децата в училище или други образователни институции. Те регулират параметрите за здраве и безопасност, включително използваните материали, закопчаването и етикетирването на униформата. Законите и правилата също така поставят изисквания за достъпността и наличието на различни размери, за да осигурят подходящо облекло за всички деца. Разпоредбите са създадени с цел да осигурят

правила, така че детското униформено облекло да отговаря на определени здравни и ергономични стандарти и да е безопасно за децата. В книгата си „Дизайн на текстил и облекло“ (160 стр.) Пенка Димитрова Попска³⁸ разглежда изискванията към ученическата униформа и споменава, че „...освен училищна униформа се появяват спортни костюми за физкултурни упражнения, работни престилки за трудово обучение, официални костюми...“

В последните години се наблюдават някои интересни тенденции в детското униформено облекло в България. Едни от тях са използването на модерни материали и дизайни, които играят важна роля в развитието на униформите. Вместо традиционните полиестерни тъкани, производителите започват да предлагат екологични и устойчиви материали, като органичен памук или бамбук. Съвременните текстилни технологии позволяват производството на материи, които са по-дишащи, по-удобни и по-функционални. Например, използването на влакната с висока пропускливост на въздуха осигурява добра вентилация и топлообмен на тялото и предотвратява натрупването на излишна влага и бактерии. Това не само подобрява комфорта на децата, но и редуцира негативното въздействие върху околната среда. Новите модерни дизайни са в отговор на променящите се модни тенденции и желанията на децата. Освен това те са по-съвременни и стилни, отговарящи на изискванията на модерните родители и техните деца. Една от българските фирми специализирала в изработката на униформено облекло е ТРЕА. Такива фирми чрез своите разработки в тон с модни тенденции в детското униформено облекло стимулират самочувствието и увереността на учениците, като ги предпазват от евентуалната дискриминация и изолация. Персонализацията и индивидуалността от друга страна стават все по-важни в детското униформено облекло. Родителите и децата все по-често търсят възможности да направят униформите по-уникални и персонализирани. Една от популярните тенденции е добавянето на имената или инициалите на децата върху униформите. От друга страна детското униформено облекло в България има потенциал да подобри дисциплината и учебните постижения на учениците. От гледна точка на достъпност е важно да се има предвид и икономическият аспект на детското униформено облекло. Цените и икономическите ефекти върху родителите и



Фигура 4 ученически униформи на ТРЕА

³⁸ Попска П. 2000, „Дизайн на текстил и облекло“ (160 стр.)



училищата трябва да бъдат поносими и приемливи. Трябва да бъде постигнат баланс между цена и дизайн във всичките му аспекти.

References:

Александрова М. 2024 „Модната визуална култура: имидж и комуникация“ Fashion Lifestyle Magazine брой 128

Долто Ф., 2009; Основни етапи на детството, София.

О’Хара, Дж., 1995: Енциклопедия на модата, София

Попска П. 2000, „Дизайн на текстил и облекло“

Стойков, Л., 2020: Теоретични проблеми на модата. Второ издание. НХА, София.

Стойков, Л., 2009: Модата като визуално изкуство. // Медии и обществени комуникации. Изд. УНСС; Алма комуникация, № 2. Available from: [<https://media-journal.info/?p=item&aid=340>].

Стойков, Л., 1994: Модата: от Нефертити до топмоделите. Амбелино арт. София.



МЕТОДИКА НА ОБУЧЕНИЕТО ПО „ИСТОРИЯ НА ТЕЛЕВИЗИЯТА“

Д-р Яна Джарова-Караколева

НАТФИЗ „Кр. Сарафов“, ул. „Г.С.Раковски“ 108А, гр. София-1000, България

РЕЗЮМЕ

Предложеният текст разглежда методиката на обучение по дисциплината „История на телевизията“ в НАТФИЗ „Кр. Сарафов“, в контекста на днешната информационна епоха, където достъпът до информация е почти неограничен и обучаемите имат безгранични възможности да намерят материали за всичко, което ги интересува. Текстът фокусира вниманието върху метода на проектно базираното обучение, едновременно и техниката на обрънатата класна стая.

КЛЮЧОВИ ДУМИ: телевизия, история, дигитално поколение, проектно базирано обучение, обрънатата класна стая, едновременно, компетенции, цели, оценяване

Идеята за обучение по „История на телевизията“ датира още от самото зараждане на „новия феномен“ в края на петдесетте години на 20 век. През годините различни специалисти от областта са предавали своя опит на студентите както чрез емпирични знания, така и чрез теоретични, но обучението по „История на телевизията“ като самостоятелна дисциплина е „...по идея на проф. д-р Веселин Димитров (медия историк, създател на дисциплината „История на радиото“. По това време е Декан на ФЖМК) в средата на 90-те години на ХХ век. За първи преподавател е поканен акад. Димитър Мишев, който издава през този период книгата си „Телевизията в България. Факти и документи“. С., 1996, отличена с най-високото отличие на БАН. Акад. Димитър Мишев преподава ТВ история от 1995 до 2003 г. Той е член на колектива, построил Експерименталния център при МЕИ, създател на уредите и системите за цветна телевизия в България.“³⁹ Години по-късно, във ВИТИЗ през 1973 година, когато доц. Георги Крайорданов, заедно с Неделчо Милев и Христо Христов поставят началото на кинофакултета на тогавашния ВИТИЗ „Кр. Сарафов“, също започва да се преподава „История на телевизията“, но не като самостоятелна дисциплина, а като част от други основопологащи предмети. ВИТИЗ не е имал свои подготвени специалисти и често е ползвал колеги-преподаватели от ФЖМК към СУ „Климент Охридски“. Днес, видни имена, които се занимават с преподаването на историята на

³⁹ www.newmedia21.eu/proekti/istoriya-na-televiziyata/ - 29.09.2024 г.



телевизията по света и у нас са Михаил Мелтев, доц. д-р Поля Иванова, проф. Владимир Михайлов.

Традиционната методика на преподаване на телевизионната история, съвсем логично и разбираемо е обвързана с цялостния исторически фон на събитията, като непрекъснато се прави паралел дали и как те положително или негативно влияят на развитието на „новото забавление“. В хода на обучението се предават не само теоретични знания и исторически факти, но и модели на телевизионна организация, както и основните отличителни белези на телевизионната специфика. Лекциите по „История на телевизията“ са богати на теоретична и визуална (снимки, кратки телевизионни откъси, работа с исторически документи и изследвания от областта) фактология. Безспорно, контекста на днешната информационна епоха, където достъпът до информация е почти неограничен и обучаемите имат безгранични възможности да намерят материали за всичко, което ги интересува, необходимо условие за да достигне до студентите, целия набор от факти като осъзнато и устойчиво знание е то да бъде поднесено интересно, атрактивно и интерактивно.

За максимално постигане на ефективност на обучението е важно и необходимо часовете да протичат под формата на разговор, общуване, диалог, защото антропологично е доказано, че хората запомнят много по-лесно, когато общуват помежду си, а не когато слушат безучастно в продължение на часове. Такъв всъщност е класическия фронтален метод на обучение, при който обучаемите се „слушат“ и „възприемат“ безучастно определено количество материал, което те трябва да възпроизведат на изпита.

Дигиталното поколение, наричано още „поколение на седемте екрана“ (телевизора, компютъра, лаптопа, таблета, фаблета, смартфона и интелигентния часовник), Z, NET или ALWAYS ON не бива и не може да бъде обучавано, така както са били обучавани неговите родители. Несъмнено системата на висшето образование е поставена пред голямо предизвикателство – да осигури адекватно обучение на „дигиталните“ студенти, чийто начин на мислене и стил на учене са коренно различни от тези на предходното „хартиеното“ поколение и особено на тези, които са BBC (Born Before Computers), тоест преди да се сбъдне дръзката за онова време мечта на Бил Гейтс „във всеки дом на всяко бюро да има персонален компютър“.

Постепенно, с дигиталната (р)еволуция, изчезва черната дъска и белия тебешир, като отстъпва място на бялата дъска и черния маркер и интерактивната дъска със стилоса. Начинът на мотивация на днешните студенти и предизвикателството да акумулират знания и да развиват умения за практическото им прилагане вече е предимно чрез цитираните по-горе устройства. Поколението ALWAYS ON е свикнало да получава от интернет мултимедийна информация, по интерактивен начин и очаква да види същото и в университета.



Освен техниката като помощник на преподаването, трябва да се промени метода на обучение и ролята на преподавателя. От предавател на готови знания, той трябва да се превърне в модератор, който да насърчава обучаемите се сами да търсят нужната информация, да я анализират, преосмислят и използват, а дори и да синтезират ново знание. Наложително е да се направи преосмисляне на обучението в дигиталната ера и да се смени образователната парадигма, защото обучаваните вече не искат да учат по старо му, а обучавашите не бива да продължават да преподават по досегашния начин. Това съвсем не означава да не се използват базовите методи на преподаване – фронтални, индивидуални и групови.

В средата на четиридесетте години на 20 век, експертът по образование Едгар Дейл създава т.нар. “Конус на опита”, който обяснява на начина, по който аудио-визуалните методи допринасят за ученето⁴⁰. По-късно, като се базира на идеите на Дейл, специалистите National Training Laboratories, основан от Курт Левин, създават така наречения модел “Пирамида на ученето”, според която, някои от методите за учене са по-ефективни от други. Така например чрез лекция се научава и запомня едва 5% от предоставената информация; чрез четене –10% от информацията; с помощта на аудио-визия –20%; чрез демонстрация – се научава и запомня 30% от подадената информация; посредством обсъждане или дискусия – 50%; чрез презентация се научава и запомня 75% от информацията и накрая чрез симулацията на реална ситуация се научава и запомня 90% от информацията.⁴¹

В резултат не само на гореизложените изследвания и модели, но и от личен опит, като студент и преподавател, според мен най-продуктивни за постигане целите на обучението са методите на Project Based Learning (проектно базирано обучение), едновременно и техниката на обърната класна стая (flipped classroom). Всеки от тези три подхода на преподаване не е редно да се разглежда отделно, като самостоятелна единица, защото те взаимно се допълват и надгарждат. Все пак, ако се опитаме да изведем на преден план най-характерните им черти, то при метода на проектно базираното обучение всяка лекция/ тема може да се разглежда като вид проект над който работят група студенти, които след това представят своя продукт. По време на изпълнението на проекта/ темата, обучаемите имат възможност да използват всякакви източници на информация (хартиени и електронни). Необходимо условие е студентите да работят в екип, като упражняват творческото и критическото си мислене, презентационните си умения, както и уменията за търсене и подбор на необходимата информация, синтезирането ѝ и презентирането ѝ. Този метод е от изключителна полза за студентите, тъй като от тук нататък в професионален план учащите се ще трябва по един или друг начин да представят своите продукти. Ролята на преподавателя в този тип обучение е по-скоро пасивна, като подпомага процеса на търсене на

⁴⁰ www.novavizia.com/piramida-na-ucheneto/ - 30.09.2024г.

⁴¹ www.novavizia.com/piramida-na-ucheneto/ - 30.09.2024г.



информация и представянето ѝ като едновременно с това контролира важните факти да не се изпуснат. Преподавателят е вид лидер на мнение, т.нар. "инфлуенсър" - той до известна степен влияе на избора, насочва кое е важно, кое си заслужава вниманието. При този метод на обучение не се губи фигурата на преподавателя като авторитет, който направлява студентите в потока от информация и ги оставя сами да подберат източниците на информация и начина, по който ще представят продукта си/ темата/ лекцията. По този начин на студентите се придава усещането за независимост в търсенето и представянето на информация.

Като следствие от метода на проектно базираното обучение следва техниката на обърната класна стая (flipped classroom), при която обучаемите се, след направено предварително проучване, поднасят материала вместо преподаватели – обучаеми и учител разменят местата си. Този метод е сред силно мотивиращите обучаемите. Основната работа по темата се извършва предварително, а в аудиторията се представя по подходящ начин на достъпен и близък до аудиторията език. Това би могло да доведе и до дискусия, което е в полза на образователния процес. Несъмнено работата в група е изключително ползотворен метод, където се срещат различни идеи за подход към проекта/ темата и има огромен избор на източници на информация. При разработването на темите всеки студент е редно да даде максимума от своята енергия и креативност, което несъмнено ще подпомогне и личностното му развитие.

В 21 век, "...мисията на образованието се преориентира не толкова към натрупването на знания, колкото към формирането и развитието на творческото мислене, към намиране на нестандартни решения в живота, към промяна на съществуващата действителност и т.н."⁴² Всичко това съвсем лесно и плавно се постига чрез така наречения едотеймънт. Термин, взиман от английската лексика, който е съчетание от education и entertainment и намира своя български превод в обучение чрез забава и/ или забавно обучение. Можем да заключим, че това е обучението на бъдещето, „... тъй като традиционната система не удовлетворява непрекъснато нарастващите потребности на човека. Забавният характер на обучението осигурява позитивна емоционална нагласа, която е предпоставка за повишаване на интереса към него и стимулира мотивацията за учене."⁴³ Неслучайно, в статията си *Дидактическата аимация в процеса на обучение*, Наталия Витанова говори за съществуването на „...обособена Общност за забавно образование (Entertainment-Education Community). Съществуването на организация с международна дейност, застъпваща идеята за забавно образование, доказва, че този проблем среща оправдан международен интерес, провокиран от нарастващото влияние върху образованието на медиите и новите информационни технологии. Извън съмнение е

⁴² Павлов, Д., П. Балкански, Ил. Петкова. Ръководство за преподавателя за курса по образователни системи и структури. С., 2003, стр.5

⁴³ Витанова, Наталия, *Дидактическата аимация в процеса на обучение*, ШУ"Еп. Константин Преславски", стр.4, <https://www.kim-kozloduy.com/docs/irz6.pdf>



мотивационният ефект от внедряването на мултимедийните технологии в него.⁴⁴ Идеята за едютеймънта в преподаването на „Истори на телевизията“ не би могла да бъде реализирана без помощта на медиите, модерните образователни-мултимедийни аудиовизуални средства, чрез които да се оправдаят очакванията на „поколението на седемте екрана“. Несъмнено, чрез преплитането на трите описани метода, се постига пълното удовлетворение от постигането на целите на образованието и извечната нужда на човека от забавление.

Посредством горесцитираните методи на преподаване, бързо, лесно, ползотворно и дълготрайно се постигат специфичните компетенции, които дисциплината „История на телевизията“ трябва да изгражда в студентите, а именно: Знания за: възникването на телевизията като техническо средство и социокултурен феномен; основните характеристики и компоненти на телевизията; основни телевизионни предавания, актьори и режисьори; перспективите на телевизията; медийна грамотност. Умения за: работа с теоретичната основа на поднесения материал, представяне по интересен и увлекателен начин на теоретичен материал намерен от студента пред свои колеги, прилагане на натрупаните теоретични знания в практиката, как цифровите технологии могат да подпомагат общуването, творчеството и иновациите и познания за възможностите на тези технологии, техните ограничения, последиците от тях и рисковете, свързани с тях; разсъдливо и критично, но любознателно, непредубедено и напредничаво отношение към развитието на цифровите технологии и цифровото съдържание. Нагласи за: многообразието на културната изява и зачитане на това многообразие, етичен и отговорен подход към интелектуалната и културната собственост, любопитство към света, откритост и въображение за нови възможности, готовност за участие в културни преживявания.

Освен описаните компетенции, чрез проектно базираното обучение, обърнатата класна стая и едютеймънта се изпълняват и двете основни цели на обучението по дисциплината „История на телевизията“ - запознаване на студентите с предпоставките за възникване и развитие на телевизията и придобиване на исторически и теоретични знания свързани с възникването и развитието на телевизията като средство за масова комуникация.

Важен елемент от обучението е не само правилно подбрани и подходящ метод на преподаване по дисциплината „История на телевизията“, но и „проверката и оценяването на знанията на студентите са много важна част от обучението на студентите във всички научни направления и специалности, тъй като дават обратна връзка на обучителите за нивото на усвояване на учебния материал от страна на обучаемите...“⁴⁵ Правилно подбрани метод и цикличност на проверка на знанията може да даде информация на обучаващия дали и доколко

⁴⁴ Витанова, Наталия, *Дидактическата аимация в процеса на обучение*, ШУ”Еп. Константин Преславски”, стр.4, <https://www.kim-kozloduy.com/docs/irz6.pdf>

⁴⁵ Бонев, Христо, *Методи за оценяване на студентите по екранни изкуства*, сборник статии от Трета научно-практическа конференция „Образование и изкуства: традиции и перспективи“, 2022 г., София, стр. 793



подбрания от него метод на преподаване е бил ефективен за усвояване на предадената информация, защото „...обект на оценяване в контекста на висшето образование е всичко, което може да бъде измерено – както нивото и степента на усвояване на знания, умения и компетентности от страна на обучаемите, така и качеството на преподаване от страна на учителите.“⁴⁶

В заключение бихме могли да се позовем на известното твърдение на американския философ и реформатор в образованието Джон Дюи, че „нищо не е донесло на педагогическата теория толкова слава от вярването, че нейното предназначение е да дава на учителите готови рецепти и модели на преподаване“.⁴⁷ Несъмнено за постигане на целите на обучението, високи резултати и покриване на всички от гореизброените компетентности е от изключителна важност, през 21 век обучаващите да се насочат към високо ефективни методи на преподаване, които учат поколението на седемте екрана на социализация, комуникация, участие в диалог, взимане на решения...

⁴⁶ Бонев, Христо, *Методи за оценяване на студентите по екранни изкуства*, сборник статии от Трета научно-практическа конференция „Образование и изкуства: традиции и перспективи“, 2022 г., София, стр. 790

⁴⁷ Dewey, J. *Democracy and education*. New York, 1916, p. 170.



ПОНЯТИЕ ЗА ОБРАЗ

ас. д-р Цвятко Стоилов

РЕЗЮМЕ

Въображението е в основата на всяко творчество. За да твори, тоест да създава, човек първо изгражда в представата си какво ще създаде. За да твори човек първо изгражда в представата си какво ще създаде.

Образът играе все по-голяма роля в съвременната театрална практика, защото се е превърнал в понятие, което се противопоставя на понятията за текст, фабула или действие.

КЛЮЧОВИ ДУМИ: образ, въображение, фантазия, творчество, изкуство

Думата „въображение” идва от гръцкото „phantasia”, означаващо видение, умствен образ, въображение.

Този термин означава: способността за фантазна дейност, както и продукта на тази дейност.

Въображението заема междинна позиция между мисленето и усещането или възприятието. Когато психиката произвежда фантазии, този, който фантазира, ги преживява на рецепторно равнище. Фантазните образи и дейности могат да се предизвикат и преднамерено, а тяхната посока и съдържание да се повлияят от съзнателни намерения, но обикновено те се появяват несъзнателно и се определят от спомени, от минали и най-вече настоящи емоционални състояния, от надежди и очаквания за бъдещето.

Въображението „произвежда” нещо, което не съществува, нещо, което някой ден може да се появи или да не се появи и нещо, което никога не е съществувало. Въображението също може чисто и просто да изопачи действителността. Дори считаните за обективни възприятия на действителността са най-често до известна степен изкривени от намесата на въображението, която включва ефекти на очакванията, ефекти на ореола, трансформация на спомените и всяко преувеличено или отслабено впечатление за някакво явление.

В своята първична форма въображението се появява спонтанно от несъзнателното на възприемащия субект. Вторичните фантазии възникват на равнището на съзнанието. Те са преднамерено предизвикани с определена цел. Нереалният статус на предизвиканата фантазия е очевиден. При спонтанното въображение чувството за нереалност често отсъства в процеса на фантазната дейност. Обикновено при ретроспективен анализ на фантазията лесно се признава нереалната ѝ същност фантазиите могат да бъдат завладяващи, като правят фантазиращия



индивид неспособен да отговаря адекватно на изискванията на средите. Човек погълнат от въображението си, изглежда „отсъстващ” или по-сериозни случаи в състояние на „транс”.

Образът играе все по-голяма роля в съвременната театрална практика, защото се е превърнал в понятие, което се противопоставя на понятията за текст, фабула или действие. Възвърнал напълно визуалната си природа театърът на образите стига дори дотам, че се възприема само като поредица от сценични изображения и третира лингвистичните и актантните материали като образи или картини.

Въображението е в основата на всяко творчество. За да твори, тоест да създава, човек първо изгражда в представата си какво ще създаде. За да твори човек първо изгражда в представата си какво ще създаде.

Той (човекът) се е научил да твори, когато е започнал да фантазира; образът – трудът – творбата – това е единственият възможен път на всяко човешко творчество.

Според психолозите и техните учебници има купища различни дефиниции за въображението.

Образите, родени от въображението, не са дошли от нищото. И най-фантастичните видения имат нещо общо с реалността, основават се на нашите минали възприятия, на това, което някъде и някога сме виждали, докосвали, чували, вкутали, вдъхвали и т.в. казано накратко, те се опират на това, което някога по сетивен, сензорен път е стигало до нашето съзнание и се е запазило в нашата памет. Живият живот, реалността, усвоената информация са основата, базата, върху която въображението ще строи неочакваните си и невиджани досега нови образи и представи. Човек трябва да е виждал как се спуска към дъното риба, за да си представи подводницата на капитан Немо. С други думи, конкретният образ от действителността е изходящият материал за въображението.

Специфична черта на въображението е, че то има подчертано активен, динамичен характер. Основната ми задача е да променя, да преобразува представите и образите превръщайки ги в нещо ново. Новият образ действително се ражда въз основа на стари знания, но много се различава от първообраза си. Превърнал се е в нов образ, с нови качества и е изграден и оформен с помощта на идеята, тоест намесата на творческото въображение. В процеса на преобразуване огромна роля играе асоциативността – вълшебното свойство на човешкия мозък да създава временни връзки, да свързва нещата по съвсем нов и често пъти доста неочакван начин, прескачайки рамките на обикновеното и традиционното. След като съзнанието е извършило първоначалния анализ (целенасочен или случаен) на безброй много факти, паметта фиксира най-важното, освобождавайки се от излишното и маловажното, и доставя на въображението материала, от който чрез асоциации и синтез ще се получи новият образ, новата представа. Процесите на мислене и въображение са твърде близки и взаимно проникнати един от друг.



Много важна роля в процеса на въображението и особено на творческото такава играе емоционалният фактор. Психолозите са категорични: без чувства няма въображение.

Спокойно може да се каже, че една от най-характерните черти на въображението е неговата емоционалност и неговата сензорност. Образите, представите и идеите родени от въображението трябва да минат през сетивната и емоционалната сфера на творческата личност, възплъщават се в художествени факти и чак тогава се срещат със своите читатели, зрители, слушатели, за да могат те да съпреживеят заедно с твореца.

Въображението на твореца е винаги съзнателно и целенасочено, то е предизвикано от определена идея и подчинено на определена тенденция. Въображението на твореца заработва, за да реши определена задача и да постигне възможно най-голямо въздействие. Творческото въображение отклонява асоциациите от обикновената и тривиална верига на асоциативност, за да ги насочи подчини на емоциите, чувствата и стремежите, които в момента ангажират и вълнуват психиката на твореца.

Творческото въображение при всеки творец има свое лице и свой начин за повикване. Вярвам, че усещането на околния свят с всичките сетива е задължително начало за взривяване на творческото въображение на всеки творец ароматът на люляк може да подтикне поета да напише великолепен стих, а скулптора – да направи прекрасен барелеф, а особено при актьорското въображение е, че служи на измислица.

Следователно за актьора са особено важни натупаните впечатления, наблюдения, усещания на двигателната памет осъзнаването на порядъка във веригата от действия при определен акт. Възпроизвеждайки някакво действие, той е длъжен да се опре на своята двигателна памет. Казано накратко, за да действа, актьорът в повечето случаи се опира на фантазията си в реалното пространство.

Въображението на актьора не може и в никакъв случай не бива да е абстрактно и пасивно. То би трябвало да се ражда от дълбочината на емоционалните процеси и да бъде съвсем конкретно, да обслужва точно определената роля или ситуация. Става дума за създаване на представа с точни детайли и подробности, а не приблизителни неща.

Както видяхме преди това психолозите правят разграничение между *фантазия* и *въображение*. В най-общ смисъл за фантазия се възприема голото мечтателство, което е в повечето случаи спонтанно и не е провокирано от съзнателен процес, докато въображението е онзи процес, който е в началото на всяко творчество.

Като за всеки творчески акт така и за актьорската професия въображението е жизнено важно. Всеки човек разполага с арсенал от сензорни и емоционални спомени, които без организиращата роля на въображението не биха могли да станат обект на актьорското изкуство. В първи курс студентите идват със своята мила и наивна неподготвеност за пътя, които трябва да извървят към



голямата мечта да станат професионални актьори и тогава ние преподавателите започваме тежката битка да „разболеем” тяхното въображение. Какво влагам в думата „разболеем”? Точно този процес на превръщане на фантазията във въображение, за да може то да изиграе своята организираща роля.

Първокурсниците често са затлачени от готовите образи и метафори, и именно поради тази причина сякаш са неспособни да творят. Най-важното, което според мен трябва да направи педагога застанал пред малката групичка кандидат актьори е да започне да провокира тяхната фантазия да работи. Това може да се случи единствено започвайки да действат в упражненията и сценичните етюди.

Това е така защото в художествената академия първокурсниците кандидатстват, когато вече могат да рисуват, в консерваторията, когато вече умеят да свирят или пеят, а в театралните висши училища студентите в най-добрия случай са чували какво точно представлява изкуството на актьора.

И така изправени в началото на пътя към голямата мечта на студента, педагога започва бавно и внимателно с упоритостта на изследовател да проучва фантазията на студентите. Тази фантазия често пъти граничи с обикновена мечтателност, но с упорит труд би могла да се превърне в творческо въображение.

Когато става въпрос за въображение държа да е ясно, че имам пред вид не само способността да се фантазира, тоест де създаваме във въображението си нови образи и връзки от действителността, но и умението с фантазията да въздействуваме върху заобикалящия ни сценичен живот и да го изменяме в истинска посока. В сцени(ното изкуство е нужна не отвлечено, а действено въображение, произлизащо от реалното усещане за това, което става на сцената.

Преминавайки през всички онези упражнения за работа с въображаеми предмети, упражнения за концентрация, упражнения за партньорство, упражнения за изграждане на ситуация и т.н. (в следващата глава ще отделим специално внимание) имат само и единствено за цел да провокират творческото въображение за да могат да се ползват от неговите организиращи функции.

Използвана литература:

- Блонский, Ян, "Гротовский и его театр-лабора-тория", сп. DIALOG, miesieizik poswiecony dramaturgii wspolczenej, Warszawa, специальное изд. 1970
- Джаджев, Иван, Основен курс по естетика, Славена-, Варна, 1996
- идеи и театрална методология", "Наука и изкуство", София, 1984



- Енциклопедия по психология – съкратено издание на спечелилата наградата Американската Асоциация на Библиотеките “Справочник на годината” четири томна енциклопедия под редакцията на Реймънд Дж. Корсини; превод от англ. Людмила Андреева, Никола Атанасов, Радослава Ангелова, Богдана Александрова; под редакцията на Людмила Андреева и Христина Гъркова; изд. “Наука и изкуство”; София; 1998 г. {CONCISE ENCYCLOPEDIA OF PSYCHOLOGY; Raymond J. Corsini, Editor; A Wiley-Interscience Publication JON WILEY & SONS; New York, Chichester, Brisbane, Toronto, Singapore, 1987}
- Кисьов, Венцеслав, „Методология на първите стъпки”, „Захарий Стоянов”, София, 2007
- Павис, Патрис, „Речник на театъра”, Издателска къща „колибри”, София, 2002
- “Психология на творчеството”, сборник, “Наука и изкуство”, София, 1981
- Речник по психология, “Наука и изкуство”, София, 1989
- Родари, Джани, „Грамматика на фантазията”, „Наука и изкуство”, София, 1981
- Хойзинха, Йохан, „Homo Ludens – изследване за игровия елемент в културата”, „Наука и изкуство”, София, 1982



МЕТОДИ ЗА АНАЛИЗ НА СПОРТНИТЕ ТАНЦИ

Силвана Ханджийска

*Докторант, катедра хореография, Югозападен университет
„Неофит Рилски“, ул. Иван Михайлов“ 66, Благоевград 2700, България*

E-mail: silvanadance@abv.bg

РЕЗЮМЕ:

Фокусът на статията е поставен върху методите за анализ на Спортните танци като универсален танцов жанр (социален, развлекателен, оздравителен, културно-образователен, спортно-състезателен и артистичен), с акцент върху спортно-състезателния. Разглеждат се специфичните танцови способности, които се развиват от танцьорите и са обект на изследване в СТ, както и състезателната диагностика чрез прилагане на количествен и качествен биомеханичен и кинезиологичен анализ на спортната двигателна активност за нейната оценка в процеса на разпределението (периодизацията) на тренировъчния процес.

КЛЮЧОВИ ДУМИ: спортни танци, бални танци, латино-американски танци, анализ, танцови способности, методи, методика, развитие, тренировъчен процес

METHODS FOR ANALYSIS IN DANCESPORT

Silvana Handzhiiska

*Doctoral Student in the Department of Choreography,
Southwestern University "Neofit Rilski" 66, Ivan Mihailov Street, Blagoevgrad 2700, Bulgaria;*

E-mail: silvanadance@abv.bg

ABSTRACT

This article is focused on the methods for analysis in dancesport in its diversified stylistic implementations (including social, entertaining, recreational, cultural-educational, competitive, artistic). The accent is on the competitive practicing of dancesport. The specific dancesport competitive skills developed by dancers have been discussed as the object of the dancesport analysis. The article also



presents a quantitative and qualitative biomechanical and kinesiological analysis used as an evaluation methods of the physical activity in dancesport for its competitive diagnostic in the training process.

KEYWORDS: Dancesport, Ballroom dancing, Latin-American dancing, Analysis, Dancing skills, Methodology, Methods, Development, Training process.

АНОТАЦИЯ

Наименованието „спортни танци“ (СТ) се появява за пръв път в началото на 80-те години на миналия век с цел обозначавање и популяризиране на състезателното практикуване на Балните (европейски и латино-американски) танци като нов естетически вид спорт. В доклада се разглежда съдържанието на СТ като част от жанра „Бални танци“ с неговите 2 международно стандартизирани стила на изпълнение – „Латино-Американски“ (ЛАТ) и „Европейски“ („Стандартни“) (СТТ) и три направления на тяхното развитие и практикуване – „забавно-артистично“, „социално-оздравително“ и „състезателно-спортно“. В последните десетилетия основното направление на обучение, практикуване и развитие на този танцов жанр в т.ч. и в България е „състезателно-спортното“. В статията е застъпена необходимостта от прилагането на различни методи за анализ на СТ, при овладяване на стиловете и техниката на движенията им, както и спецификата на ЛАТ и СТТ, която до голяма степен е свързана с различните характеристики на партньорството в тях, чието усъвършенстване предопределя хармоничното танцуване в двойка и успеваемостта на танцьорите на състезания. Разглеждат се използваните в СТ методи за анализ на развитието на специфични танцови способности и степента на овладяване на различните двигателни умения в процеса на обучение и развитие на един танцьор, съобразено с неговите цели.

СПОРТНО-ДВИГАТЕЛНИ ТАНЦОВИ СПОСОБНОСТИ

Развитието на спортно-двигателните танцови способности са определящ фактор за постиженията в СТ, който обаче кореспондира с различно отражение в различните възрастови групи танцьори-състезатели. Анализът им е от съществено значение, за да се прогнозира и проследява успешно ходът на развитие на всеки един танцьор. Спортно-двигателните танцови способности могат да се разделят в две подгрупи, а именно: кондиционни способности и координационни способности. **Кондиционните** способности се подразделят на **общи и смесени** (кондиционно-координационни), като към *общите спадат*: аеробната издръжливост, анаеробната издръжливост и силовата издръжливост. *Смесените* (кондиционно-координационни) се подразделят на общи и специални. Съответно в общите спадат: максимална сила, бързина, скорост и гъвкавост, а към специалните: бързина на танцовото движение, скорост на въртене, еластична сила на краката. **Координационните** способности се разделят на: **общи и**



специални. *Общите координационни способности* са: пасваща и реформираща способност, способност за ориентация, диференцираща способност, комбинативна способност, реакционна способност и равновесна способност. *Специалните координационни способности съдържат:* чувство за тежестта, статично/динамично чувство за баланс, чувство за ритъм, чувство за пода, чувство за партньор и чувство за суинг.

Кондицията е една необходима предпоставка за изучаване, реализиране, управление и осъществяване развитие на движенията във всички нива и възрасти. Етимологията на думата произлиза от латински „conditio“, в превод – „условие“ (предпоставка за нещо). В спорта кондицията се разглежда като система за подготовка, включваща специализирани методи, средства, знания и организационни подходи, които повишават потенциала на спортистите, включващи техните: физически, технико-тактически, социални, психически, и други качества. Кондиционните способности в СТ се срещат главно в смесени форми (комбиниране на физическите качества), т.е. те не се прилагат в техните чисти форми. В този смисъл, за да бъдат анализирани кондиционните способности на танцьорите по СТ, трябва да се търсят подходящи методи, описващи комплексното развитие на качествата им.

МЕТОДИ ЗА АНАЛИЗ НА СТ В НАПРАВЛЕНИЯТА „ЗАБАВНО-АРТИСТИЧНИ И „СПОРТНО-ОЗДРАВИТЕЛНИ“ СТ

При обучение на танцьори, практикуващи СТ в направленията „забавно-артистични“ и „спортно-оздравителни“ не се набляга на постигане на върхови резултати за високо спортно майсторство. Целта е танцьорите, разучавайки различните видове танци да изпитват удоволствие, лекота и радост от движението в музика. Не се изисква те непременно да постигнат съвършена прецизност в техниката им на изпълнение. Съответно методите за анализ на тези изпълнения не налагат използването на количествени измервания и тестове, а използват **словесни методи:** разказ, обяснение, беседа, словесна оценка и др. Чрез словесните методи „се съобщават знания, ръководи се процесът на изпълнението на движенията, анализират се и се оценяват постигнатите резултати, въздейства се върху чувствата, въображението, волята и паметта на децата.“ (Ив. Попов, Ек. Христова, П. Буюклиев 1979:123). Разказът и описанието се използват като обратна връзка на мисловната рационална степен на познанието на танцьорите в етапа на началното изучаване на движенията, като спомага за анализа при изграждането на точна представа за танцовите движения и тяхната последователност. За да се изяснят и анализират детайлите на изучаваните движения се използва **обяснението**, като вниманието на танцьорите се насочва към най-същественото. Чрез обяснението „се разкриват някои закономерни причинни връзки. Ето защо то се използва преимуществено при задълбоченото изучаване“ (Ив. Попов, Ек. Христова, П. Буюклиев 1979:124). Друг словесен метод, който намира приложение при анализа и оценката на двигателните действия е **беседата**. При този метод



преподавателят задава въпроси, а танцьорите отговарят спрямо своята подготовка и възможности. „Беседата трябва да протече във вид на обмяна на мисли“ (Ив. Попов, Ек. Христова, П. Буюклиев 1979:123) между преподавателя и обучаващите се. Чрез беседата се активизират знанията на учащите, техните двигателни представи и минал опит, разучавайки нови танцови движения. Ролята на беседата е да се характеризират причинни връзки и зависимости между отделните елементи на движенията, чрез словесно възпроизвеждане на усвоените знания, иначе казано - да се активизират мисловните процеси у танцьорите чрез задаването на въпроси. **Словесната оценка** (одобрение или неодобрение) е насочена към отчитане на резултатите, координацията на движенията, оценяване действията и поведението“ (Ив. Попов, Ек. Христова, П. Буюклиев 1979:124)“ на танцьорите при изпълнението на двигателните упражнения. Чрез словесната оценка се отчита правилността и точността на изпълнението на двигателната акция и се поставят нови изисквания.

Друг метод за анализ, проверка и оценка, който може да се използва при обучение на танцьори, практикуващи в направленията „забавно-артистични“ и „спортно-оздравителни“ СТ е **контролното изпълнение** на основни двигателни акции и фигурен материал, както и **измерване на физическата дееспособност** на танцьорите. Контролното изпълнение има за цел да установи, макар и субективно, в каква степен учащият е овладял конкретното движение. При този метод фокусът се поставя върху качеството на изпълнение на движенията. Всеки танцьор, респективно всяка танцова двойка демонстрира движението или комбинация пред преподавателя, който наблюдава, анализира и отчита допуснатите грешки. След изпълнението треньорът дава конкретни насоки за това - какво те трябва да подобрят. Данните от анализа дават информация за реалната картина на достигнатото ниво при овладяване на танцовите движения на всеки един танцьор, танцова двойка и на групата като цяло. „**Измерването на постиженията** по тестовите на физическата дееспособност има за цел да направи обективна количествена оценка на изпълнението на определените контролни упражнения“ (Ив. Попов, Ек. Христова, П. Буюклиев 1979:125). Ще добавим, че за стимулиране на танцьорите за постигане на по-високи резултати се използва **състезателния метод**. Измерванията се организират като състезателно танцуване или демонстриране на определени движения от фигурния материал, между няколко танцьора или танцови двойки, за да се онагледи най-доброто, съответно – средното и най-лошото изпълнение.

Видео-анализът е метод, който подпомага работата при изграждането и обучението на танцьорите и се прилага и в трите направления на развитие и практикуване в СТ – „забавно-артистичното“, „социално-оздравителното“ и „състезателно-спортното“. Движенията в СТ по правило при изпълнение от индивидуалните танцьори, двойки и формации са твърде сложни, обемни, комплексни и бързо протичащи. Те се развиват в различни направления и с различна трудност при изпълненията им. По тази причина видео-анализът се използва като помощно



средство за оценка, точен анализ и коригиране с цел обективно записване на протичането на движенията. На първо място визуалната и нагледна способност на възприемане, наред с често прилаганите кинетични, тактилни и словесни информационни средства представляват една забележителна възможност за проверка на: хармонизирането между желаното и показаното в състезанията, собственото състезателно ниво и успешното представяне на собствените движения. „Многобройни изследвания показват, че оптичните анализатори покриват около 84 %, акустичните - 10 % , и тактилните около 1,5 % от общото информационното възприемане. По тази причина се използват и следва да се включват в обучението тематични видеозаписи за подготовка и усъвършенстване на двигателните умения на танцьорите“ (Х. Кремер 2003:117).

Преподаването чрез видео-заснемане има своята съществена роля в учебния процес по СТ. Информацията, която постъпва при видео-заснемането може да се групира в две посоки: **а) бърза информация** – достъпна е непосредствено след изпълнение на определените движения и комбинации по време и след тренировките. Тя предлага възможност протичането на движението да бъде целево анализирано с помощта на треньор и без треньор, да се коригира, да бъде изпълнено отново и да се направи сравнение между двата записа. За тази цел е необходимо залата да бъде оборудвана с телевизор за по-голямо визуализиране на образа. **б) бавна информация** – тя постъпва на по-късен етап, поне един час след демонстрация на движенията и танците в състезанията и тренировките.

В миналото визуалните помагала са се употребявали в различна степен, в зависимост от необходимостта им за целите на тренировъчната практика. С напредването и масовото внедряване на съвременните технологии обаче, те вече са широко достъпни и видео-заснемането, и видео-анализът се използват масово от треньори и танцьори с цел ускоряване процеса на обучение. Днес всеки телефон е снабден с видеокамера и реализирането на видео-заснемането е достъпно за всички. „Прилагането на видеозаписи в СТ трябва обективно да подпомага: изучаване техниката на движение в даденото време и типичното му протичане в танца, контрола на техниката, вниманието за точност при изпълнение на упражненията и тренировъчните форми, тактическото обучение, поведението в състезанието“ (Х. Кремер 2003:118). При изучаване на техниката на изпълнение по време на тренировки видео-анализът помага при овладяване на единично протичащите движения и при контрола на техниката, както и за създаване на една точна представа за танцовото движение. „Чрез въвеждането на аудиовизуални медии се усъвършенстват мисловните процеси, които подпомагат изграждане на представа за протичане на движенията.“ (Х. Кремер 2003:119). След получаване на информацията от видео-заснемането при изпълнения на движенията, следва бърза обратна връзка, която дава възможност движенията да се анализират моментно. Днес видеотехниката е достатъчно напреднала в предаването на пространствено-времевите характеристики, усъвършенствана е в оптичното изобразяване и



акустичната информация (предаването на образи в кадри и извличането на звука), както и вече е възможно демонстративното увеличаване на определените танцови елементи, спиране на кадъра, забързване и др., с единствена цел - постигането на съвършеното хармонизиране между танцова пластика и музика.

„Видеотехниката помага за **контрола и в условната (кондиционна) област** на състезателните тестове. Тя се въвежда за контролно изпитване ефективността на тренировъчната единна норма по отношение коректното и точно протичане на движенията и постигнатото при това обсъждане качество на движенията в техниката.“ (Х. Кремер 2003:118)

Видео-анализът има своето приложение и в **тактическото обучение** на състезателите по СТ, а именно: при заемането на място за следващи фигури в залата за танцуване, при анализиране на общите реакции в състезанията или състезателните тренировки и като цяло при обучението в перспективно мислене. Тактическото обучение се осъществява не само словесно. Неразбиранията и неяснотите могат да бъдат допълнително оптично онагледявани от треньорите, за да бъдат разрешени. Постепенно се затвърждава гледната точка, че визуалните средства са твърде лесно запечатващи се в съзнанието на човек и по тази причина навлизат все по-осезаемо като помагала в учебно-тренировъчния процес. Като съпровождащо мероприятие в един покъсен момент от тренировъчния процес се препоръчва и прилагането на **психологическа тренировка**.

Една от основите цели на видео-анализите в СТ е и развитието на **естетическите усещания и вкусове на танцьорите**. Въвеждането на видео-анализа може да бъде от особена ценна помощ за *треньорите на формациите*, като средство за анализ не само на тренировките, но и по време на състезанията - в паузите между два отделни танцови кръга. За да придобият собствен обективен контрол и да обучат собственото си виждане за движенията треньорите трябва да използват за професионалното си усъвършенстване аудиовизуалните медии.

В заключение можем да отбележим, че видео-анализът е по-скоро един *инструмент* в ръцете на треньора, а не толкова самостоятелно функциониращ метод използван индивидуално от състезателите. Чрез него работата на треньора се улеснява и опростява. В настоящият момент, без видео-техническото подпомагане е невъзможно постигане на оптимизиране на двигателните състезателни способности.

МЕТОДИ ЗА АНАЛИЗ НА СТ В „СЪСТЕЗАТЕЛНО-СПОРТНОТО“ НАПРАВЛЕНИЕ

Освен видео-анализът, който има своята неизменна роля в „състезателно-спортното направление“, в процеса на изграждане и обучение на състезателите се използват и други методи на анализ като напр. **анализ чрез систематизиране на тренировъчните протоколи**. При



изучаване на нови елементи от спортната танцова техника, в началото на тренировъчната година, когато техническите и кондиционни способности още не са стабилизирани, трябва да се поставят високо координационни задачи и упражнения, които не изискват бързина и скоростни способности в големи размери. За да се съобрази в тази посока тренировъчния процес, в това число часовете за индивидуалните и груповите тренировки, състава и формата на организационните методи като: стационарните, кръговите и ударните тренировки и др., трябва да се осъществи **планиране**. За пълното управление на тренировката в практиката е необходимо въвеждането на една писмена подготовка и планиране, която да бъде основа за качествен анализ в един по-късен момент на тренировъчния процес. „Функциите на предписанията от груповите часове се приемат от тренировъчния протокол на индивидуалната тренировка и в тренировката по двойки,, (Х. Кремер 2003:75). С цел съобразено систематизиране на тренировките се въвежда тренировъчна документация - т. нар. **тренировъчни протоколи**. Чрез тях се прави реално сравнение на планираните и фактическите данни за действителните цели на тренировката и стремежите, в зависимост от реализираната и възпроизведена работа от предишна тренировка. Анализът им позволява да се откриват и синхронизират несъответствията и да се изготви нов, усъвършенстван план за следващата тренировка и за един по-дългосрочен период. „Протоколът от тренировката е една всеобхватна записка на единната тренировъчна норма, която трябва да съдържа следните данни:

- Име, дата, ден, време.
- Обхват на натоварването (продължителност).
- Времево развитие на натоварването и почивката – плътност на натоварването, интензивност на натоварването, време за натоварване и паузи в тренировката, сърдечна честота по време на натоварването.
- Сведения за структурата на натоварването.
- Сведения за крайните опити след натоварване (важи и за кондиционните тренировки).
- Съдържание на тренировката и тренировъчните методи.
- Организационни методи.
- Данни за субективните усещания по време на натоварването и за емоциите, личните проблеми и т.н.“ (Х. Кремер 2003:75)

Днес систематизирането и анализът на такива тренировъчни протоколи става далеч по-просто, благодарение на развитието на информационните технологии и модерната изчислителна техника. Време-измервателните средства, все пак би трябвало да останат в подготовката, тъй като дават срочна информация и се поддържат лесно. „Задължителното систематизиране на тренировъчните протоколи ще доведе до единна система на записване чрез разбираеми съкращения и символи.“ (Х. Кремер 2003:75)



Тъй като компютърната техника и разработването на нови софтуерни програми, дават бърза обратна връзка при обработка на първичната информация, те имат все по-голямо значение в процеса на анализа на систематизиране на тренировъчните протоколи .

Методът, който се прилага за проследяване и анализиране на динамиката на физическото развитие на спортиста е **Антропометрията**. Данните се получават чрез измерване на тялото на човек. Антропометричните показатели са: физиометрични (аеробен капацитет, мускулна сила, подкожни мазнини и др.) и соматометрични (тегло, ръст, обиколки, и дължини на отделните части на тялото). Тяхното определяне предоставя ценна информация за динамиката на физическото развитие на състезателя, така че в спорта са еднакво важни и двата вида показатели.

Най-често използваните показатели в практиката са: индекс за определяне пропорционалността на горните крайници, спрямо ръста на тялото; индекс за определяне пропорционалността на горните крайници, спрямо трупа; съотношение на обиколките талия и хълбок (дава представа за разпределението на мастната тъкан) и съотношението на обиколките бедро и талия.

“От съществено значение за всеки спорт е точното определяне и проследяване на промените в показателите на *телесния състав*“ (Карабиберов 2020:71).

Състезателна диагностика е метод, който обхваща областта от тренировката оценка до обширните спортно-медицински и спорно-научни изследвания. Тя е широко разпространена в областта на СТ и допринася за контрола, анализа и изследването на ефективността от приложените тренировъчни механизми и въздействия. Чрез диагностиката се визират и подобряват управлението и развитието на факторите за спортно постижение.

„Целите на състезателно диагностичните изследвания по СТ могат да се формулират по следния начин:

- Изследване на здравословното състояние на спортистите;
- Проучване на индивидуалното спортно-състезателно ниво, за регулиране, насочване и управление на тренировките им;
- Прогнозиране на спортно-състезателните способности и определяне обхвата на тренировките;
- Подбор на таланти, състав и селекция на кадрите“ (Х. Кремер 2003:110).

Придобитите данни от диагностиката се прилагат за програмиране, фиксиране и определяне на специфичния спортно-танцов процес, в това число се определят и периодите в тренировъчния процес, които съдържат: тренировъчна единна норма (тренировката като отделна тренировъчна единица), микроцикъл, макроцикъл и дългосрочни тренировъчни планове.

Тестовите и видео-анализите специфични за ЛАТ и СТТ, са част от състезателната диагностика и контрола на движенията в СТ. Измерване, оценяване и оптимизиране – това е



съдържанието на контрола в СТ. За да се елиминират грешки в тренировъчната практика и целево да се тренират координационни, технически и условни параметри, се прилагат детайлизирани анализи на движенията на състезателите. Изводите за поставяне на акцентите в последващите тренировки се правят след разглеждане на резултатите от **състезателната диагностика** за състоянието на тренираност на танцьорите. На тази база главни критерии за селекцията и подбора на кадрите са оценката и анализът на спортните постижения, които ще бъдат стабилна основа за планиране и предписание на дейности, подобряващи резултатите на танцьорите. **Периодичните тестове при СТ** (лабораторните изследвания) изясняват биологичните предпоставки за състезателните способности на танцьорите. Спортната медицина е тази, която има решаващ принос за спортния контрол, прилага се при измерване на стойностите на биохимичните, психологичните и физическите способности, по този начин се дозира натоварването и поддържането на нивото на състезателите в съответната възраст и клас. Широкото стандартизирано тестиране и изследване на натоварването - стои в центъра на състезателната диагностика, която пък се основава върху спортната медицина и спортната физиология. Използват се както физическите показатели, така и тези за функционалното натоварване, а именно: респираторните, метаболитните и сърдечно – циркулационните възможности, както и определянето на телесните възможности на състезателите.

Велоспироенергитичните изследвания (в седнало положение до субективно и обективно изтощаване), които са специфични за другите спортове се прилагат и в спортните танци чрез т.н. ИТТ – периодични тестове за СТ. „Въз основа на **VELOEROMETRIA** са били развити **ИТТ – интервалните (периодични тестове) за СТ**, които са аналогични на изискванията в най-интензивно натоварения състезателен кръг – финалът.“ (Х. Кремер 2003:111)

Използват се следните функционални величини за представяне на състезателната способност на танцьорите: натоварване във ватове, съвместната (обща) работа във ватове за минута време за натоварване, сърдечна честота, кръвно налягане, обем на вдишване в минута, абсолютно приемане на кислород, относително приемане на кислород, кислороден пулс, еквивалент на дишане и млечна киселина.

Тестовите за определяне на специалните състезателни фактори, които са приложени към специфичните изисквания на спортно-танцовия профил съдържат тестове за: основна издръжливост, за скоростна координация, за сила, за равновесна способност, както и специфично спортни танцови тестове.

Количествен биомеханичен и кинезиологичен анализ на спортно двигателната активност (СДА) „Количественият анализ е непосредствено свързан с измервания (интструментални и неинструментални) и изчисления, които могат да имат по-голяма или по-малка разрешаваща способност в зависимост от целта на конкретните задачи, свързани с тези



измервания“ (Зл. Костов 2020: 257). Данните от измерванията могат да бъдат обработени статистически с параметрични и непараметрични методи, в зависимост от това колко близко е отклонението от нормалното разпределение на измерваната величина. Чрез използване на визуални количествени определения, уповавайки се на посочени размери и характеристики на телата на спортистите и тренировъчните уреди, количественият биомеханичен анализ е възможен и на базата на неинструментални измервания. Резултатите от прилагащите се педагогически, психологически неинструментални методики на измерване се изразяват в точки, балове, индекси, условни единици и коефициенти. Двигателните способности на спортистите и техните оперативни състояния се определят от инструменталните измервания, затова те са важни и имат своето място при разработването на критерии, норми и моделни характеристики на спортистите в дадения вид спорт, в случая - СТ.

Качествен биомеханичен и кинезиологичен анализ на СДА. Качественият анализ е един всеобхватен процес, при който се използва интердисциплинарен подход, предвид анализа на сложния механизъм на човешкото движение, тоест при него едновременно се прилагат знания и умения от всички поддисциплини на кинезиологията. Качественият анализ включва интроспективна оценка (вътрешна оценка, самооценка) и систематично наблюдение на качеството на човешкото движение с цел прилагане на най-ефективната система за усъвършенстването му спрямо определени критерии.

Спортните педагози, треньорите, хореографите и танцьорите трябва да са запознати с подходящите подходи, даващи точни и съгласувани резултати при качествения анализ, тъй като неговите точност и надеждност са от ключово значение в процеса на овладяване на физическите умения и системата на преподаване. За подобряване на резултатите от качествения анализ могат да се обособят три основни направления:

- Вместо класическият подход на грешката, последвана от корекция, обобщеният анализ трябва да съдържа **обширен набор от качествени анализи.**

- Необходима е прецизна подготовка и подходяща стратегия за наблюдение, за да се подобри значително **валидността** на качествения анализ.

- Дефинирането на ключови особености и опростени методи на тяхната оценка, както и използването на многобройните наблюдения, трябва да доведат до завишаване **надеждността** на качествения анализ до приемлива.

„Точност на качествения анализ – тази точност може да бъде повишена в значителна степен, ако при неговото изпълнение се изпълняват следните четири задачи: Подготовка – Наблюдение – Оценка/Диагностика – Интервенция. Те изискват от анализаторите да интегрират информация от всички науки и изкуства, свързани с човешкото движение, и от техния собствен професионален опит.“ (Зл. Костов 2020: 258)



Ето какви са **компонентите** на качествения кинезиологичен анализ на двигателната дейност на спортиста: непосредствен анализ, реконструктивен анализ, ретроспективен анализ, синхроспективен анализ, проспективен анализ, детерминистичен анализ, вероятностен анализ, индуктивен анализ, дедуктивен анализ, догматичен анализ, интуитивен анализ, аксиоматичен анализ и евристичен анализ.

Не на последно място в пратиката се използва и **качествения кинезиологичен автоанализ** на СДА. За да се осъществи самонаблюдението –интроспекцията, заложи в метода, са нужни специализирани умения и опит.

„Към качествения кинезиологичен анализ трябва да бъдат отнесени и чисто механичният, биомеханичният и педагогическият анализ, прилагани в учебно-тренировъчния процес, както и задълбоченият качествен кинезиологичен анализ, намиращ приложение в научноизследователската работа.“ (Зл. Костов 2020: 262)

Лабанов анализ на движенията (ЛАД). Рудолф Лабан разработва в началото на миналия век практически и теоретичен метод за количествен и качествен систематичен анализ и запис на човешките движения. Обект на неговия анализ са функционалните и експресивните характеристики на човешкото движение. Той пръв насочва вниманието и осветлява концепциите за Пространство и Форма, Усилие и Акции на частите на тялото и Взаимовръзките, като елементи, които описват как чрез движението човек изразява себе си. Създава „теория за „транскрибирането“ (кодиране, декодиране и запис), чрез въвеждане на танцописна система, сравнима с фонетичната азбука – т.нар. *кинетография* (кин)“. (Зл. Костов 2020: 329) Чрез използването на знаци и диаграми тази система позволява записването не само на времевите и пространствените характеристики на движението, но и на детайлното описание на потока на движението. Лабан въвежда свои термини, понятия и категории, които са основен градивен материал на неговата записна система. Кинетографията е аналитична система базирана на семантичните (смесови) анализи на система от знаци, които представят реалността на движението на тялото в пространството графично. „ЛАД съдържа три основни компонента: Хореология (Усилие(Динамика)/Форма), Хореотика и Лабаново писмо.“ (Зл. Костов 2020: 331)

В заключение можем да отбележим, че главната цел при всички гореуказани методи за анализ в СТ е те да съпътстват и подпомагат развитието на танцьорите при изграждането на специфичните им танцови и спортно-танцови умения в обучението и тренировъчния процес, които трябва да са съобразени с техните възрастовите характеристики и трите основни направления на практикуването им – „социално-оздравително“, „забавно-артистично“, или „състезателно-спортно“.

Използвана литература:



Карабиберов, Юл. (2020). Съвременни аспекти на кондиционната подготовка в спорта. София. Е

Принт ООД

Кремер, Х. (2003). Тренировъчен рамков план.

Костов, Зл. (2020). Феноменологични основи и методология на развитието на Спортните танци.

София. НСА ПРЕС

Попов, Ив., Христова, Ек., Буюклиев, П. (1979). Теория и методика на физическото възпитание.

София. Издателство „Народна просвета“



ИЗКУСТВЕН ИНТЕЛЕКТ В ПОМОЩ НА ИЗКУСТВОЗНАНИЕТО – СЛУЧАЯТ С КАРТИНАТА „SALVATOR MUNDI” ПРИПИСВАНА НА ЛЕОНАРДО ДА ВИНЧИ

Смилян Тодоров

Югозападен университет „Неофит Рилски“ ул. „Иван Михайлов“ 66, 2700 Благоевград

РЕЗЮМЕ

Картината „Salvator Mundi“, приписвана на Леонардо да Винчи, предизвика значителен интерес в света на изкуството както със своето откритие през 21-ви век, така и с безпрецедентната сума от 450,3 млн. долара, за която беше продадена на търг в „Кристис“ през ноември 2017 г. Усилията на учени, изкуствоведи и реставратори не са били достатъчни, за да спрат спекулациите около авторството на картината преди и след продажбата ѝ, което хвърля сянка върху същинската ѝ стойност. През 2021 г. изкуствоведът Андреа Франк и ИТ-специалистът Стивън Франк публикуват резултатите от изследване с приложен изкуствен интелект, базиран на конволюционни невронни мрежи, за изясняване въпроса около авторството на Леонардо да Винчи. Настоящият доклад има за цел да представи резултатите от тяхното изследване и да покаже как приложенията на изкуствения интелект навлизат в изкуствознанието като нова методика за атрибутиране на произведения на изкуството. Доколко тази методика е надеждна и доколко може да се разчита на нея, също е въпрос, който разглеждаме в настоящия доклад.

КЛЮЧОВИ ДУМИ: изкуство, изкуствен интелект, ИИ, Леонардо да Винчи, нови методи в изкуствознанието.

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN ASSISTANCE TO ART HISTORY – THE CASE OF THE PAINTING "SALVATOR MUNDI" ATTRIBUTED TO LEONARDO DA VINCI

ABSTRACT

The painting “Salvator Mundi,” attributed to Leonardo da Vinci, shook the art world in November 2017 when it was auctioned at Christie’s because of the unprecedented cost of \$450.3 million. Despite the efforts of scholars, art historians, and restorers, questions surrounding the painting’s authorship and



authenticity persisted even after its sale. In 2021, art historian Andrea Frank and IT specialist Stephen Frank published the results of their research, which employed artificial intelligence based on a Convolutional Neural Network (CNN) to address the question of Leonardo da Vinci's authorship. This report aims not only to present the findings of their research but also to explore how AI applications are emerging as a new methodology in the field of art attribution. However, how reliable it is and how much it can be relied upon is also an issue that we address in the present report.

KEYWORDS: art, artificial intelligence, AI, Leonardo da Vinci, new methods in art history,

Увод

Настоящата статия представя конкретен случай, при който изкуствен интелект (ИИ) е използван за атрибутиране на картината "Salvator Mundi" (SM) – приписвана на Леонардо до Винчи (**фиг.1**). Запознати с полемиките около авторството на картината – дали е дело на Леонардо или не – изкуствоведът Андреа Франк и IT-специалистът Стивън Франк прилагат алтернативен и непопулярен метод в изкуствознанието⁴⁸. Те използват разработена от тях ИИ-система, базирана на конволюционни невронни мрежи (CNN), за да изследват висококачествени дигитални изображения на картината и да дадат своя принос за определянето на автора ѝ. Резултатът от техния труд е публикуван в авторитетното международно списание за наука, изкуство и технологии „Leonardo” на Мазачузетския технологичен институт (MIT), в публикацията „A Neural Networks Looks at Leonardo's(?) Salvator Mundi” (Невронни мрежи поглеждат към леонардовия? „Спасител на света”)⁴⁹.

⁴⁸ Андреа и Стивън Франк са семейство. Те обединяват усилията си, за да създадат ИИ, който да прилагат към произведения на изкуството. Андреа Франк като изкуствовед анализира и избира изображенията, докато Стивън Франк работи за създаването на самото ИИ-приложение. <https://sites.google.com/view/art-eye-d/about-us>

⁴⁹ Frank, Steven J. and Andrea M. "A Neural Network Looks at Leonardo's (?) Salvator Mundi." *Leonardo* (2021) 54 (6): 619-624. <https://direct.mit.edu/leon/article/54/6/619/97267/A-Neural-Network-Looks-at-Leonardo-s-Salvator>



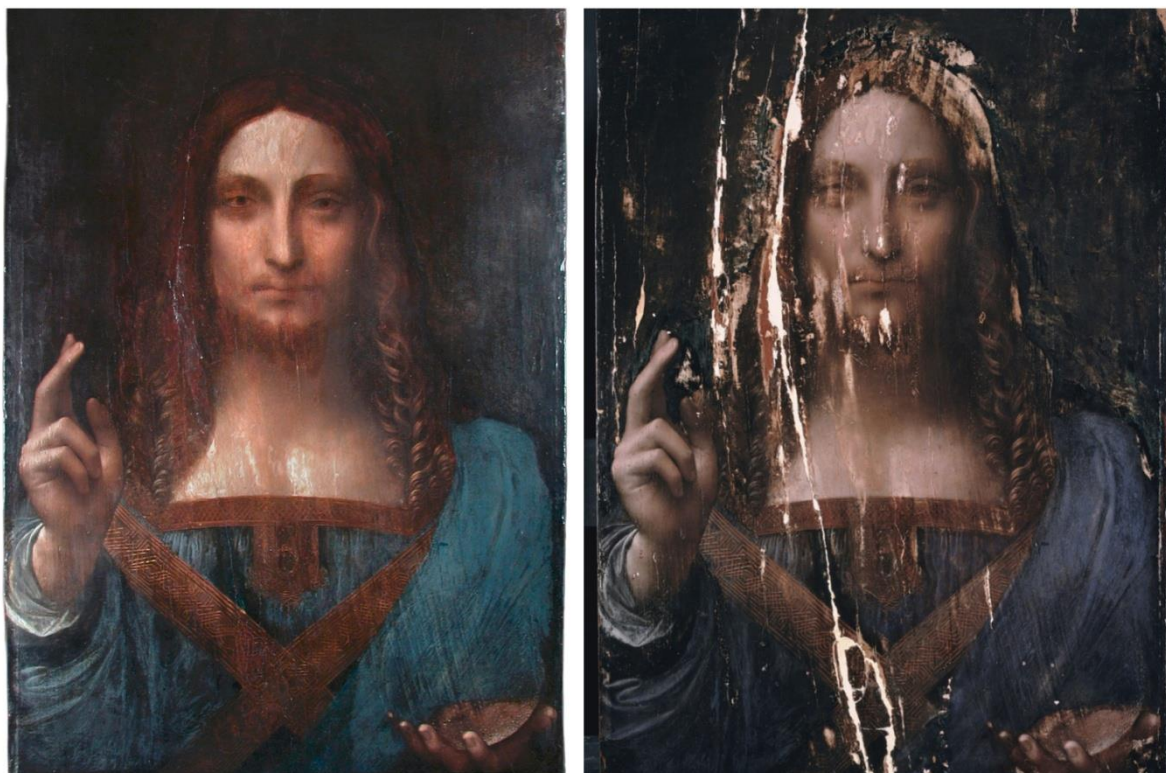
Фигура 1 – *Salvator Mundi*, Маслени бои върху дървен панел 65.7 x 45.7 см, Датировка *около* 1500 г. ,Неизвестно местоположение.

Целта ни е да представим резултата от труда на А.Франк и С.Франк, за да погледнем в начина, по който ИИ заменя методите на изкуствоведите и техните традиционни инструменти за определяне на авторството и автентичността на произведения на изкуството. Поглеждаме към този конкретен случай като прелюдия към по-големия разговор, който вече е започнал в сферата на науката, за сътрудничеството между човека и ИИ, което обещава качествено по-добри научни резултати за най-сложни и неразрешени въпроси и в сферата на изкуствознанието.

Проблемът с авторството на картината “Salvator Mundi”

В едни драматични деветнадесет минути, на 15 ноември 2017 г., на търг в аукционна къща „Кристис“, SM е продадена за безпрецедентните 450,3 млн. долара. След процедурата по предаване към новия собственик, картината изчезва и до ден днешен в масмедията излиза

спорадично информация за предполагаемото ѝ местонахождение⁵⁰. Преди търга, в сайта на „Кристис“ е представена подробна библиографска справка за произхода на картината, нейното минало и данни за реставрацията и консервацията, след които в крайна сметка започва новият живот на SM в съвременния свят на изкуството. Тук е важно да споменем името на реставраторката Даян Модестини. Тя е тази, която докато работи по реставрацията през 2007 г., развълнувано споделя, че това може да е картина на Леонардо да Винчи⁵¹ (фиг. 2).



Фигура 2 – Състоянието на “Salvator Mundi” преди почистването и преди реставрацията;

Фотография: Joshua Nefsky, copyright Salvator Mundi LLC.

Според есето публикувано за лота в „Кристис“ няма съмнение, че картината е на Леонардо, а краткото иконографско описание гласи: *„Новооткритият шедьовър, датиращ от около 1500 г., изобразява наполовина дълга фигура на Христос като Спасител на света,*

⁵⁰ Isis Davis-Marks <https://www.smithsonianmag.com/smart-news/new-documentary-delves-sale-salvator-mundi-180978431/> (посетен на 8.9.2024)

⁵¹ Модестини реставрира картината през 2007 г., като описва подробно процеса в D. D Modestini, “The *Salvator Mundi* by Leonardo da Vinci rediscovered: History, technique and condition”, in *Leonardo da Vinci's Technical Practice: Paintings, Drawings and Influence*, M. Menu, ed., Paris, 2014, pp. 130-51. Това, което виждаме като завършен вариант на картината, който намира пътя си до търга в „Кристис“, е нейно дело. Въпреки подробния анализ, тя започва да търпи множество критики по отношение на самата реставрация.



*обърнат фронтално, държащ кристално кълбо в лявата си ръка, докато вдига дясната си в знак на благословия*⁵².”

Мистериозната ситуация около SM след търга и рекордната продажба поражда спекулации в художествените среди, което кара различни изследователи да поемат по следите на историята. Книгата на Бен Люис „The Last Leonardo: The Secret Lives of the World’s Most Expensive Painting” (2019 г.), проследява в детайли петстотин годишната история на предполагаемия Леонардов шедьовър: от появяването на картината в историческите хроники до съвременните превратности, които я превръщат в най-скъпо продаденото произведение на изкуството. Неговото изследване опровергава информацията от „Кристис” за научен консенсус относно авторството на Леонардо и затова в едно от заключенията си твърди: *„Ако приписването на картината на Леонардо в момента се основава повече на чувства, отколкото на факти, то нека бъде така – това е Леонардо на нашето време, Леонардо на постистината*.”⁵³

Разследването на журналиста Дейвид Къртпатрик от „Ню Йорк Таймс”, публикувано на 11 април 2021 г., хвърля историята на SM в полето на геополитиката. Според материала същинският собственик на картината е Мохамед бин Салман Ал Сауд – престолонаследникът на Саудитска Арабия. Репортажът на Къртпатрик осветлява предложението на саудитската страна, SM да бъде изложена в Лувъра по време на юбилейната изложба през 2019 г., посветена на 500 години Леонардо да Винчи във Франция, но с условието да бъде поставена до „Мона Лиза”. Дръзкото им желание явно не се е понаряло на французите и те просто са отказали. Къртпатрик изразява съмнение, че е възможно картината да не е показана, защото изследванията, направени от експертите, не са били достатъчни да убедят ръководството на музея, че SM всъщност е автентичен Леонардо.⁵⁴ През ноември 2021 г. изненадваща критика срещу стойността на картината идва от мадридския „Прадо”. Музеят организира изложба на тема „Леонардо и копията на Мона Лиза” като в представения каталог има два списъка с картини: „атрибутирани като Леонардо” и „приписани творби, [творби] от ателието, или творби разрешени и контролирани от Леонардо” – SM е поставена във втория списък. Винсент Делевин, който вече е работил при проваленото показване на SM в Лувъра през 2019 г., пише в есето за

⁵² <https://www.christies.com/en/lot/lot-6110563> (посетен на 10.09.2024 г.)

⁵³ Lewis, B. *The Last Leonardo: The Secret Lives of the World's Most Expensive Painting*. William Collins, 2019. Люис описва как оценката за авторството е извършена в Лондон през 2010 г. от петима експерти по Леонардо да Винчи. Всеки от тях е направил независим оглед на картината. Крайният резултат е бил: две мнения „За”, едно мнение „Против”, двама от учените се въздържат от мнение.

⁵⁴ David D.KirtPatrick and Elaine Scioliono, 11.04.2021, <https://www.nytimes.com/2021/04/11/arts/design/salvator-mundi-louvre-leonardo.html> (посетен на 8.9.2024)



изложбата в Мадрид: „ ...само постоянна експозиция на картината, ще позволи повторен анализ с по-голяма обективност⁵⁵.

Търсенето на отговори продължава и в документалния филм на датския режисьор Андреас Кефед – „The Lost Leonardo” (2021 г.). Той последователно разкрива една абсурдна дори криминална среда, в каквата се е превърнал съвременният пазар на ценни произведения на изкуството: раздут PR и финансови интереси; познавачи и публика, тласкани да вярват на всичко, което им се предложи; съмнителни търговци, мошеници и дезинформатори, високомерни учени и реставратори; скрити политически намеси и зависимости. С други думи – игра на авторитети, власт и пари.

Дигиталният художник Ерик Уейн също прави документално и визуално изследване, което публикува на своя сайт и в YouTube. В него, той показва възстановка направена с компютърни инструменти, но без намесата на ИИ, според която картината трябва да изглежда по различен начин от този, който е представен на аукциона в „Кристис”. (фиг.3). Възстановката на Уейн е антитеза на работата на реставраторката Даян Модестини. Чрез своя анализ, той разкрива „болезнени” намеси, които са превърнали картината според него в невъзможна да бъде Леонардо: кривоглед поглед; изкривен връх на носа; палец на лявата ръка, който излиза извън платното; добавени къдрици. Неговото заключение е, че дори SM да е картина на италианския художник, състоянието ѝ след реставрацията е обида за гения на Ренесанса и неговото отношение към живописата изобщо⁵⁶.

⁵⁵ <https://www.theartnewspaper.com/2021/11/11/prado-museum-downgrades-leonardos-dollarm-salvator-mundi-in-exhibition-catalogue> (посетен на 17.09.2024).

⁵⁶Salvator Resurrected: An Investigation and Recreation of the Painting. - <https://www.youtube.com/watch?v=2DiPcM4Duaw&t=8352s> – посетен на 14.09



Фигура 3 – Ерик Уейн

Salvator Mundi

Дигитална възстановка

(2021)

Споменатите разследващи материали на Ръсел, Къртпатрик, Кефед и Уейн, разкриват притесняващи детайли около историята на SM, но не носят съществен принос относно изясняване авторството на Леонардо. Успоредно на техните опити, А.Франк и С.Франк решават, че може да използват вече обучен от тях ИИ, за да изследват толкова спорния въпрос.

Важно да се отбележи е, че компютърни технологии вече са били използвани за определяне авторството на живописни платна от Ренесанса. Първите опити са правени още в края на 80-те на миналия век от професора по приложна физика Джон Азмус, който след изследва качествени изображения на „Мона Лиза от Айлуърт“ (фиг. 4). Той подписва атестация



през 1990 г., в която твърди, че картината е дело на Леонардо⁵⁷. По този начин той застава срещу няколко поколения изкуствоведи, които са достигнали до обратното заключение. В този ред на мисли, вестник „Гардиън“ припомня историята на „Мона Лиза от Айлуърт“ с препратка, че след като SM е продадена за 450 млн. долара, нищо чудно в бъдеще време да видим още един търг, където картина на Леонардо да Винчи ще подобри собствения му световен рекорд⁵⁸.



Фигура 4 – *Мона Лиза от Айлуърт*, маслени бои на платно, 84.5 x 64.5 cm, около 1503 г. Частна колекция, Швейцария.

ИИ в помощ на изкуствознанието

⁵⁷ <https://monalisa.org/2012/09/05/scientific-investigations-by-john-f-asmus/>

(посетен на 16.09.2024).

⁵⁸ <https://www.theguardian.com/artanddesign/2023/nov/29/the-isleworth-mona-lisa-have-leonardo-da-vinci-fans-worshipped-the-wrong-portrait-for-centuries> (посетен на 16.09.2024).



Както твърди Стивън Франк обаче, използването на компютри за анализ на сложни и уникални произведения на изкуството до края на 20-ти век е било скъпо и непрактично начинание⁵⁹. Изгледите за промяна идват след 2010 г., когато дълбокото обучение (deep learning) и постоянното усъвършенстване на дигиталните технологии, позволяват на компютрите да изпълняват немислими до тогава задачи като управление на автомобили и поставяне на медицински диагнози. А.Франк и С.Франк решават да добавят към списъка: разпознаване на фалшификати и атрибутиране на произведения на изкуството.

Завършеният продукт на тяхната ИИ-разработка кръщават А-Еуе™. В специално създаден уебсайт те го представят като нов инструмент за трудни въпроси, който следва да осигури: поглед отвътре в атрибутирането и автентичността на произведения на изкуството; подкрепа за учащите и изследователите на изкуства; анализ на стилистиката и методите прилагани от различните творци. След като според тях моделът е бил успешен при изследванията им върху Рембранд и Ван Гог, те са решили да го приложат към много по-сложния случай – този с картината “Salvator Mundi” и авторството на Леонардо да Винчи.

Тяхната А-Еуе система се основава на конволюционни невронни мрежи (CNN), които служат за разпознаване и обработка на изображения. CNN представляват клас система за дълбоко обучение, която имитира човешкото зрение. Характерен елемент в работата на CNN е, че те подлежат единствено на предварително обучение, като разпознаването на изображенията започва със заучаване на обучаващи образци, а научените ядра отразяват общите им характеристики. Входящите изображения първо трябва да се класифицират според проекта и след като се зададат в системата, се елиминира ръчният процес на извличане на характеристики⁶⁰.

А.Франк и С.Франк описват опростена версия на процеса от обучението на машината до крайния резултат. Следващите редове се основават изцяло на публикацията им, която цитирахме в началото на настоящата статия; те показват схемата от работата с А-Еуе върху SM, като само в първите две стъпки има човешка намеса, останалите са изцяло дело на изкуствения интелект.

- **Избор на конфигурация за настройка на CNN.** Макар това да е процес, който се настройва според обекта на изследване, конкретно за SM първоначално изборът пада върху конфигурацията от пет слоя, която преди е осигурявала най-добри

⁵⁹ Frank, Steven J. and Andrea M. "Complementing Connoisseurship with Artificial Intelligence." *Curator: The Museum Journal* (2022) 65.4. <https://onlinelibrary.wiley.com/share/author/QSSSTDJQCWTD7WKMA4BN?target=10.1111/cura.12492>

⁶⁰ Arumugam, Shanthini & Manogaran, Gunasekaran & G, Dr. Vadivu. (2023). Deep Convolutional Neural Network for The Prognosis of Diabetic Retinopathy. 10.1007/978-981-19-3877-1.



резултати. По-късно в процеса се налага да приложат конфигурацията от осем слоя, за допълнително тестване на стабилността на модела.

- **Избор на изображенията за обучителната база.** За SM изследването, А.Франк и С.Франк сглобяват набор от данни за обучение от 12 изображения на Леонардо – най-завършените произведения на художника с най-малко въпросителни относно авторството. Изборът за сравнителната база е от 72 произведения на художници свързани по един или друг начин с Леонардо: учителят му Верокио, учениците му Болтрафио и Соларио; художници като Рафаело, Дюрер, Полайоло, Гуидо Рени, Джорджоне, Джовани Белини, Мелци, Бернардино Луини и други⁶¹.
- **Създаване на съществени разрези (Salient Slices) – плочки.** Генерално при изследванията плочките са с различни размери (от 150 x 150 до 600 x 600 пиксела), като те се правят от изображенията в обучителния набор. Анализът за SM е показал, че максималната точност е при 350 x 350 пиксела. Само тези плочки, които съдържат достатъчно визуална информация, са въведени в класификатора на невронната мрежа.
- **Отхвърляне на плочките, чиито ентропии не са равни или надвишават общата ентропия на изходното изображение.** Като критерий за информация се използва ентропията на изображенията, което гарантира, че всяка плочка носи толкова информационно разнообразие, колкото и оригиналното изображение, и за много приложения служи като индикатор за полезност при класификация. В случая със SM избраните плочки обхващат лицето на Исус, страничните къдрици и благославящата ръка – същите тези атрибути, които се оспорват най-много от учените.
- **Обучение на CNN върху запазените плочки.** Системата многократно се излага на запазените плочки от изображенията на обучаващия набор и се оценява точността на класификация след всяко преминаване през обучаващите плочки.
- **Запазване на най-доброто състояние на CNN.** След преминаването през слоя се установява при коя плочка CNN се представя най-добре по отношение на точността на класификация. Това състояние на CNN се запазва.
- **Тестване на CNN върху нови изображения.** Тестването на запазената CNN е върху изображения, които не са били използвани за обучение. Тази стъпка определя

⁶¹ Frank, Steven J. and Andrea M. "Complementing Connoisseurship with Artificial Intelligence." Curator: The Museum Journal (2022) 65.4. <https://onlinelibrary.wiley.com/share/author/QSSSTDJQCWTD7WKMA4BN?target=10.1111/cura.12492>

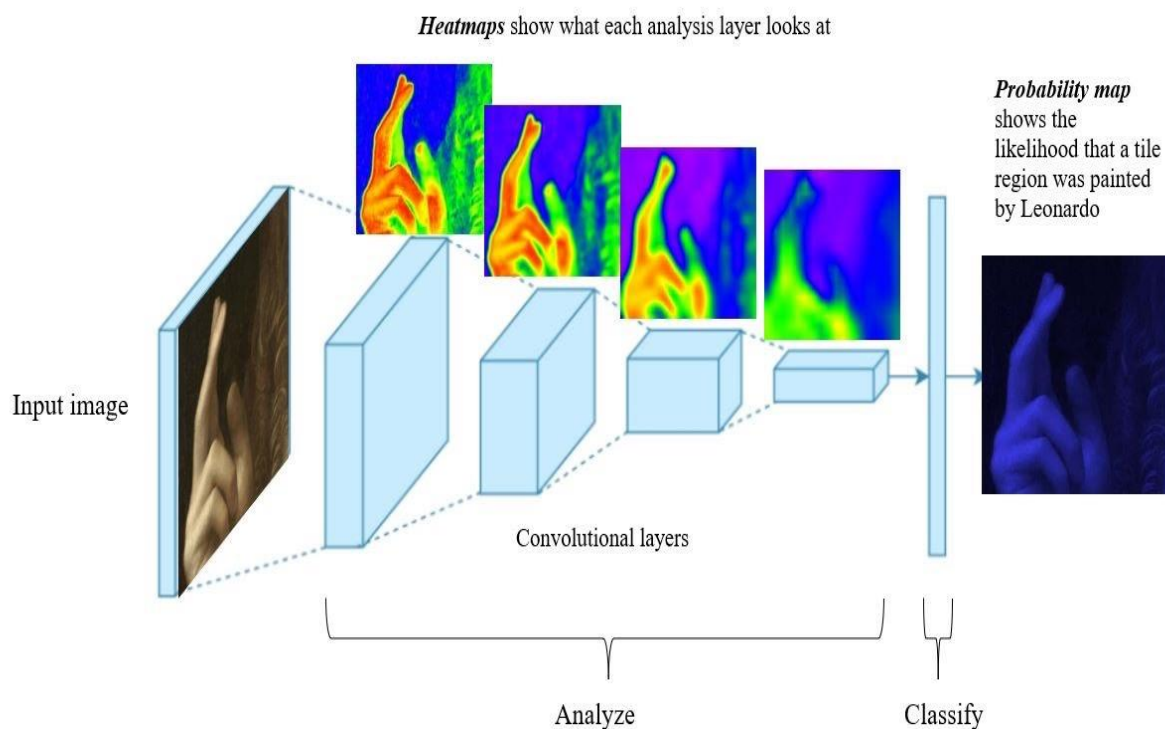


оптималния размер на плочките, който да се използва за оценяване на нови изображения.

- **Класификация на нови изображения.** Новите изображения (произведения, които трябва да бъдат удостоверени) се декомпонират на плочки с оптимален размер, които се пресяват, като се използва критерият за ентропия и се класифицират от CNN.

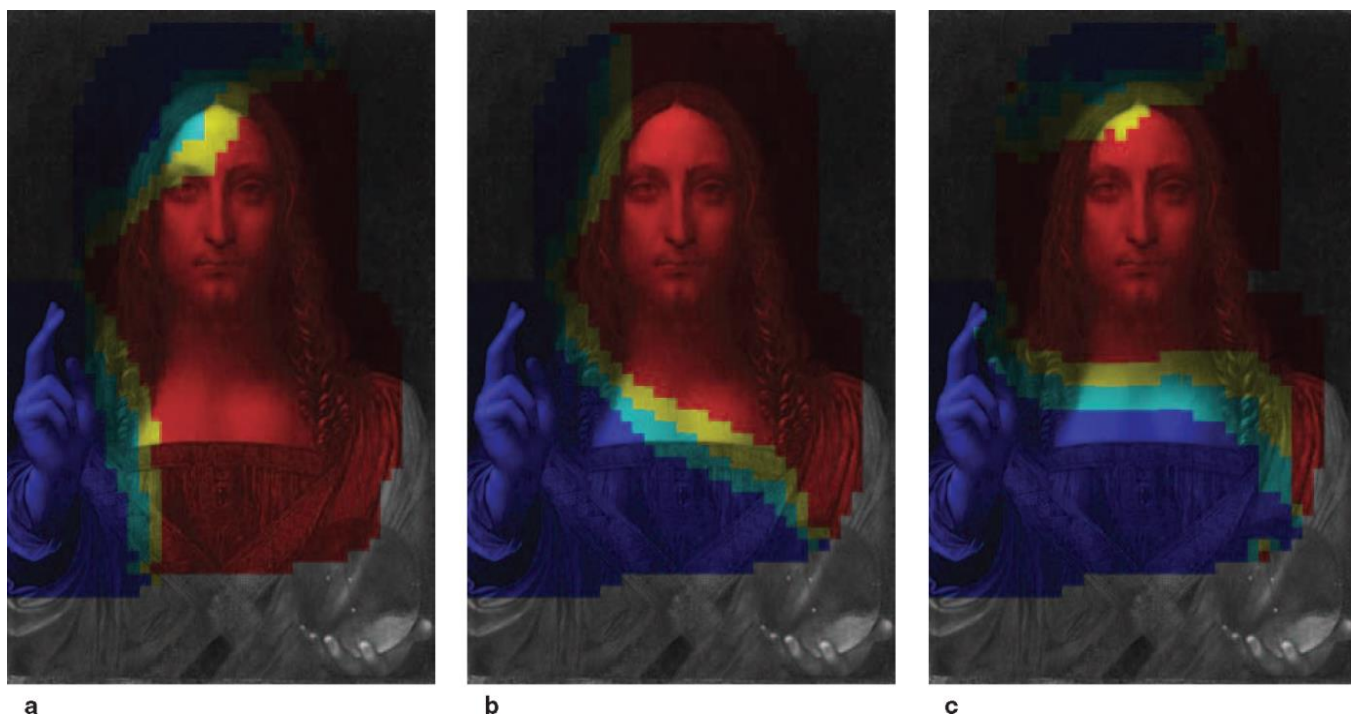
Изображението от **фиг. 5** показва нагледно механизма на работа на CNN приложен върху картината. Същият модел е използван върху всички други създадени плочки от дигиталното изображение на SM. Моделът се състои от следните елементи:

- **Input image (Входящо изображение):** това е изходната точка – изображението, което следва да бъде анализирано. В схемата е показана ръката на Христос, която е предизвикала много спорове по време на атрибутирането на картината.
- **Convolutional layers (Конволюционни слоеве):** те филтрират изображението, за да извлекат различни характеристики от предоставения образ. Всеки слой създава нова “карта на характеристиките”, която представя различна информация за изображението.
- **Heatmaps:** цветните визуализации, показват как всеки конволюционен слой “вижда” изображението. По-ярките области показват, че този слой е фокусиран върху тях. В случая, различно оцветените области показват, че различните слоеве обръщат внимание на различни детайли.
- **Probability map (Карта на вероятностите):** тя изобразява крайния резултат от анализа, като показва вероятността всяка област от изображението да е рисувана от Леонардо да Винчи. По-ярките области означават по-висока вероятност. Според картата, вероятността това да е ръка рисувана от Леонардо е много малка.



Фигура 5 – Схема на работа на A-Eye, с 5 конволюционни слоя

Картата на вероятностите за цялата картина се сглобява след като всички избрани входящи изображения преминат през мрежата. В публикацията А.Франк и С.Франк представят крайния резултат в три карти на вероятностите: (a), (b), (c); от които извеждат заключението на техния труд (фиг. 6).



Фигура 6 – Карта на вероятностите (a), (b), (c).

Картите кодират по цвят вероятностите, приписани на изследваните области на изображението на гранулирано ниво:

- червено съответства на висока вероятност (≥ 0.65) за класификация като Леонардо;
- златисто – средна вероятност ($0.5 \leq p < 0.65$) за класификация като Леонардо;
- зелено – средна вероятност ($0.5 > p > 0.35$) за класификация като не Леонардо;
- синьо – висока вероятност (≤ 0.35) за класификация като не Леонардо;

Карта (a) е генерирана от най-добрия осемслоен модел, обучен върху подбрения набор от данни. Това е визуализация, която показва вероятността различните области на картината “Спасителят на света” да са рисувани от Леонардо да Винчи, според анализа на осемслойната невронна мрежа.

Карта (b) е генерирана от най-добрия петслоен модел, обучен върху подбрения набор от данни. Това е подобна на (a) визуализация, но генерирана от петслойна невронна мрежа.

Карта (c) е контролна карта, генерирана от модел, който е обучен върху произволен набор от данни, без връзка с Леонардо да Винчи. Тя служи за сравнение и оценка на достоверността на другите две карти.

Според анализа на данните, картите (a) и (b) показват до голяма степен сходни вероятностни разпределения, които класифицират “благославящата” ръка и част от фона като рисувани от друг художник. Относно образа на Христос, въпреки значителните повреди в областта на лицето, то е категорично класифицирано като дело на Леонардо. Изследователите



смятат, че реставрацията на картината е изпълнена качествено, защото и след нея най-важните части на картината са запазени и А-Еуе е успяла да ги класифицира в рамките на зададените образци за Леонардо⁶². Заключениеето на Андреа и Стивън Франк е, че тяхното изследване чрез CNN по-скоро потвърждава научния консенсус относно авторството на Леонардо⁶³. Те изразяват надеждата си, че „SM ще излезе от скривалището и ще заеме полагащото му се място в наследството на Леонардо”⁶⁴.

Заклучение

Работата на А.Франк и С. Франк би могла да има съществен принос за разрешаване на въпроса относно авторството на SM, но заради липсата на данни за местоположението на картината, не е възможно да се създаде научна среда, в която класическите методи и алтернативният подход да бъдат сравнени, а всички събрани данни и съмнения относно нейното авторство след сензационната продажба да бъдат проверени. Затова тяхното изследване стои по-скоро като частен случай, в който те са тествали своята система върху Леонардо, описали са как са се справили с техническите предизвикателства и анализират свършеното от компютъра. След техния труд възникват повече въпроси отколкото отговори както в контекста на изследването на SM, така и в по-голямата тема за използването на ИИ-инструменти в изкуствознанието.

Основният въпрос засяга резултата, получен в рамките на ограниченията на самия ИИ; ограничения, които Стивън Франк споделя открито: *„Не е лесно да се установи как точно CNN намира ключовите детайли – какво “вижда”, когато прави прогноза. Характерът на черната кутия на нашия инструмент е добре познато предизвикателство при изкуствените невронни мрежи, особено при тези, които анализират изображения. Това, което знаем, е, че когато е обучена правилно върху плочки с подходящ размер, CNN надеждно оценява вероятността областта на платното, която отговаря на всяка плочка да е била нарисувана от съответния художник. И можем да класифицираме картината като цяло въз*

⁶² Frank, S. J., & Andrea, M. (2021). A neural network looks at Leonardo's (?) *Salvator Mundi*. *Leonardo*, 54(6), 619-624. https://doi.org/10.1162/leon_a_01940

⁶³ А.Франк и С.Франк не цитират директно източника, според който има консенсус относно авторството на картината и те вероятно се основават на официалната информация от агенция „Кристис”, защото тя е включена в библиографията към статията им. Друг интересен факт от тяхната работа е, че техният ИИ посочва картината „Мона Лиза от Айлуърт” като рисувана от друг художник, но не и от Леонардо. Те установяват това по време на тестването на машината за избор на сравнителни образци. Така се получава интересен компютърен сблъсък с цитираното в настоящия текст проучване на Джон Азмус, където версията на „Мона Лиза” е посочена за автентичен Леонардо от компютърния модел на Азмус. В настоящата библиографска справка са цитирани и други трудове на Азмус, който заедно с Владимир Парфенов твърдят, че са разработили компютърна система за разпознаване на произведения от Ренесанса.

⁶⁴ Frank, S. J., & Andrea, M. (2021). A neural network looks at Leonardo's (?) *Salvator Mundi*. *Leonardo*, 54(6), 619-624. https://doi.org/10.1162/leon_a_01940



основа на вероятностите, определени за различните отделни плочки, които я обхващат – най-просто казано, като намерим общата им средна стойност”⁶⁵. Следователно развитието на конкретния ИИ-инструмент за атрибутиране към този момент, влиза в спора за авторството на SM само с вероятности. Да, но съществува цял списък със заключения на експерти за SM, които са просто вероятности. За да се достигне по-далеч от вероятностите и от конфликтните ситуации в науката, е необходим последователен подход, за да се стигне до научна конвенция, която да се основава на натрупана научна база и проверени резултати. Затова са необходими повече научни трудове относно използването на изкуствените невронни мрежи в анализа и разчитането на изображения, повече информация и от самите разработчици на ИИ относно това как преодоляват ограниченията и как разбират все повече работата на ИИ.

Проучването на А.Франк и С.Франк е поглед към едно възможно и близко бъдеще, в което човешкият интелект и изкуственият интелект взаимодействат за решаването на едни или други сложни въпроси в най-различни сфери от живота. Относно изкуствознанието, от труда за SM научаваме колко е важен качественият подбор и познанията върху изкуството, за да се обучи машината за конкретната задача. Изглежда, че не е достатъчно ИИ да бъде тренирана с релевантни образи, които да се пуснат в „черната кутия”, но да се работи по-пълноценно с познанията на изкуствоведите относно иконографските характеристики, техническите детайли на конкретното произведение, културно-историческите особености на периода, изобщо с цялата хронологическа линия, натрупала човешкия пласт върху изследваното произведение. Това би следвало да гарантира по-голяма сигурност при обучението на ИИ-приложенията и при анализа на крайния резултат.

Можем да си представим, че когато неподготвени в историята на изкуството хора разчитат единствено на алгоритмите, за да определят автора на една картина или нейната автентичност, те ще претърпят неуспех. Определянето и на двете пряко влияе върху научната и финансовата стойност на конкретния обект. Затова намесата на опитни изкуствоведи и специалисти за обучителните процеси на ИИ е задължително и неизбежно. Ситуацията със SM показва, че дори тяхното мнение не е достатъчно за атрибуцията и бива манипулирано от пазара. В този ред на мисли смятаме, че различни ИИ-приложения може да помогнат това да не се случва, но само когато достигнат ниво на развитие, в което ще бъдат признати за надеждни инструменти в изкуствознанието. Хипотетично, това би довело до по-висока прецизност при

⁶⁵ Frank, S. (2021). Analysis of the authorship of *Salvator Mundi*. *Spectrum*, 54, 26-31.
https://spectrum.ieee.org/files/11623/09_SpectrumWOTI_2021.pdf, (посетен на 17.09.2024.)



атрибутирането на произведения на изкуството и при откриването на фалшификати; много по-ефективна и бърза обработка на количество от данни, които са важни в контекста на проучването на конкретните произведения на изкуството; цялостно подобрене на научните изследвания в изкуствознанието.

Използвана литература:

Книги:

Russell, B. (2019). *The last Leonardo: The secret lives of the world's most expensive painting*. William Collins.

Публикации:

Arumugam, S., Manogaran, G., & Vadivu, G. (2023). Deep convolutional neural network for the prognosis of diabetic retinopathy. In *Proceedings of International Conference on Advances in Scientific Computing, Communication and Security* (pp. 3877-3881). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-19-3877-1>

Asmus, J. F. (2012). Scientific investigations by John F. Asmus. *Mona Lisa.org*. <https://monalisa.org/2012/09/05/scientific-investigations-by-john-f-asmus/>

Asmus, John & Parfenov, Vadim & Elford, Jessica. (2016). Seeing double: Leonardo's Mona Lisa twin. *Optical and Quantum Electronics*. 48. 10.1007/s11082-016-0799-0.

Asmus, John & Parfenov, Vadim. (2022). SPECIAL RELATIVITY: ALBERT EINSTEIN TO LEONARDO DA VINCI. 21. 337–344. 10.48255/1973-9494.JCSCH.21.2021.16.

Asmus J. F. "Computer Image Studies of Rembrandt Self Portraits" // *Human Vision III*. 1992. Vol.1666, P.436-445.

Asmus J. F. "Spectral and Spatial Statistics of Raphael Paintings" // *Applications of Digital Image Processing XVII*. 1994 DOI: [10.1117/12.186550](https://doi.org/10.1117/12.186550)

Frank, S. J., & Andrea, M. (2021). A neural network looks at Leonardo's (?) *Salvator Mundi*. *Leonardo*, 54(6), 619-624. https://doi.org/10.1162/leon_a_01940



Frank, S. J., & Andrea, M. (2022). Complementing connoisseurship with artificial intelligence. *Curator: The Museum Journal*, 65(4). <https://doi.org/10.1111/cura.12492>

Modestini, D. D. (2014). The *Salvator Mundi* by Leonardo da Vinci rediscovered: History, technique, and condition. In M. Menu (Ed.), *Leonardo da Vinci's technical practice: Paintings, drawings and influence* (pp. 130-151). Paris.

Онлайн източници:

Christie's. (2024). *Lot: 6110563*. <https://www.christies.com/en/lot/lot-6110563> (Accessed September 10, 2024)

Davis-Marks, I. (2024). New documentary delves into the sale of *Salvator Mundi*. *Smithsonian Magazine*. <https://www.smithsonianmag.com/smart-news/new-documentary-delves-sale-salvator-mundi-180978431/> (Accessed September 8, 2024)

KirtPatrick, D. D., & Sciolino, E. (2021, April 11). *The Salvator Mundi* and its fate in the Louvre. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2021/04/11/arts/design/salvator-mundi-louvre-leonardo.html> (Accessed September 8, 2024)

Salvator resurrected: An investigation and recreation of the painting. (2024). YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=2DiPcM4Duaw&t=8352s> (Accessed September 14, 2024)

The Art Newspaper. (2021, November 11). Prado museum downgrades Leonardo's \$450M *Salvator Mundi* in exhibition catalogue. *The Art Newspaper*. <https://www.theartnewspaper.com/2021/11/11/prado-museum-downgrades-leonardos-dollar450m-salvator-mundi-in-exhibition-catalogue> (Accessed September 17, 2024)

The Guardian. (2023, November 29). The Isleworth *Mona Lisa*: Have Leonardo da Vinci fans worshipped the wrong portrait for centuries? *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/artanddesign/2023/nov/29/the-isleworth-mona-lisa-have-leonardo-da-vinci-fans-worshipped-the-wrong-portrait-for-centuries>

Frank, S. (2021). This convolutional neural network can tell you whether a painting is a fake. *Spectrum*, https://spectrum.ieee.org/files/11623/09_SpectrumWOTI_2021.pdf



Фигура 1: Леонардо да Винчи (1452-1519), *Salvator Mundi*, Маслени бои върху дървен панел, 65.7 x 45.7 см, датировка около 1500 г. Неизвестно местоположение. Изображение след реставрацията, юни 2010 г. Неизвестен фотограф, copyright *Salvator Mundi* LLC.

Източник: <https://salvatormundirevisited.com/History-of-the-Salvator-Mundi>

Фигура 2: Състояние на “*Salvator Mundi*” преди почистването и преди реставрацията, 2005-2007 г.; Фотография: Joshua Nefsky, copyright *Salvator Mundi* LLC.

Източник: <https://salvatormundirevisited.com/History-of-the-Salvator-Mundi>

Фигура 3: Ерик Уейн, *Salvator Mundi*, дигитална възстановка, 2021 г.

Източник: <https://artofericwayne.com/2021/08/02/final-salvator-mundi-digital-restoration-resurrection/>

Фигура 4: Неизвестен автор, *Мона Лиза от Айлуърт*, маслени бои на платно, 84.5 x 64.5 см, около 1503 г., частна колекция, Швейцария.

Източник: <http://www.originaldo.com/monacomp2.jpeg>

Фигура 5: Схема на работа на A-Eye, с 5 конволюционни слоя, ©2021 ISAST

Източник: <https://sites.google.com/view/art-eye-d/about-the-a-eye/steps-in-our-process>

Фигура 6: Схема на работа на A-Eye, с 5 конволюционни слоя, ©2021 ISAST

Източник: <https://direct.mit.edu/leon/article/54/6/619/97267/A-Neural-Network-Looks-at-Leonardo-s-Salvator>



IMPORTANCE OF CORECT SPEECH IN THE WORK OF THE FILM ACTOR

Hristina Angelova

South-West University „Neofit Rilski“, Blagoevgrad

ABSTRACT

Expressive voice and correct speech are not only indispensable tools for the film actor, but also assets in the life of every individual. At the same time, the normative standards of spoken language have their strict requirements that need to be studied and applied correctly. The fundamental principles of speech, along with training for the improvement and enhancement of speaking ability, provide opportunities and can significantly increase the effectiveness of the voice.

The aim of this report is to explore the importance of correct speech, highlighting the role and place of correct speaking in the work of the film actor. The thesis defended by the research centers around the assertion that correct speech is a key mechanism for the successful work of the film actor, and overcoming various problems and distortions can be achieved through the correct application of effective tools, exercises, and training.

KEYWORDS: correct speech, voice, language, speech, film actor, film art.

ЗНАЧЕНИЕ НА ПРАВОГОВОРА В РАБОТАТА НА КИНОАКТЬОРА

Христина Ангелова

Югозападен университет „Неофит Рилски“, Благоевград

РЕЗЮМЕ

Изразителният глас и ясната, правилна реч, са не само незаменими инструменти за киноактьора, но и активни в живота на всеки човек. В същото време, книжовните правоговорни норми имат свои строги изисквания, които следва да се изучават и прилагат правилно. Основните правоговорни принципи, заедно с обучението за подобрене и усъвършенстване на говорната способност, дават възможност и могат значително да повишат ефективността на гласа.



Целта на настоящия доклад е да проучи значението на правоговора, извеждайки на преден план ролята и мястото на правилния говор в работата на киноактьора.

Тезата, която защитава изследването, се обединява около твърдението, че правоговорът е ключов механизъм за успешната работа на киноактьора, а преодоляването на различните проблеми и деформации, може да се осъществи чрез правилното приложение на ефективни инструментариуми, упражнения и тренинги.

КЛЮЧОВИ ДУМИ: правоговор, глас, език, реч, киноактьор, киноизкуство.

Въведение

Настоящият доклад разглежда важноста на правоговора за работата на киноактьора, като се стреми да анализира как правилната реч може да повлияе на успехът в актьорската професия. Правоговорът е не само акцент в представянето на актьора, но също така играе важна роля в ежедневноата комуникация на всеки човек. В дълбочина докладът разглежда правоговорът от гледна точка на няколко ключови аспекта:

- Значение на правоговора: изучаването на правоговорните норми помага на киноактьорите да се изразяват по-ясно и ефективно, което е особено важно в киноиндустрията, където всяка дума носи смисъл и емоция;
- Проблемите, свързани с правоговора: вниманието към често срещаните правоговорни проблеми, пред които могат да се изправят актьорите (например, диалекти, жаргони, акценти, разговорен език или невпечатляваща дикция) и как тези проблеми могат да бъдат преодолявани;
- Техники и инструменти за подобрене: различните методи за подобряване на речевите умения, артикулационни и интонационни упражнения, дихателни техники, включително фокус върху индивидуалната и екипа работа, мотивация, поставяне и постигане на цели и резултати и пр., които да бъдат полезни за киноактьорите в подобряването и усъвършенстването на своя правоговор.

Добрата подготовка по правоговор е един от ключовите етапи в процеса към изграждането на успешен киноактьорски образ и постигането на зрителска автентичност. Правилният говор и изразителен глас са не само инструменти за предаване на думите и текста, но и основни средства за емоционално въздействие върху аудиторията. Тези умения са жизненоважни не само за киноактьорите, но и за всеки, който желае да комуникира ефективно и убедително в различните сфери на живота.

Изложение



За зрителите вероятно развиването и подобряването на гласа, за да бъде ефективен и да служи като ключов инструмент в работата на киноактьора, не е сложен или мистериозен процес. В действителност обаче, това е свързано с продължителна работа, постоянство и целенасочени усилия за усъвършенстване на правилното дишане, добрата стойка, телесната релаксация. Доста често тясната връзка между гласа, емоциите и тялото не е съвсем осъзната. Гласът на човек, който е болен, уморен, притеснен, ядосан, нервен, забързан или напрегнат, отразява именно тези чувства и става висок, монотонен или безцветен. От друга страна, човек, който е уравновесен, уверен в себе си и здрав, има приятен глас. На пръв поглед изглежда, че усилията на киноактьора следва да бъдат насочени към изграждане по-скоро на набор от навици: наличие на енергия, увереност, контрол на тялото, здравословен, активен начин на живот. Това обаче е само на пръв поглед, тъй като подобряването и усъвършенстването на гласово-говорния апарат всъщност представлява изключително сложен, комплексен и често – много труден и дълъг процес. С гласа и говора на човек са свързани множество научни дисциплини, преплитачи усилията си, за да създадат полезна теоретична и практико-приложна основа, която непрекъснато се развива и обогатява.

Част от ключовите термини по отношение на гласово-говорната способност на киноактьорите, са тези за „език“, „реч“, „глас“, „говор“. Въпреки че дефинициите им не винаги са ясни и точни, специализираната литература посочва, че най-важното средство за общуване, е езикът, който представлява „звуков израз на мисълта“, като допълва, че езикът е „обществено явление, създадено от народа през вековете“⁶⁶. Други поставят понятията за „език“ и „реч“ под общ знаменател, определяйки, че „езикът (речта) е психична функция, която представлява огромен скок в човешкото развитие ... като висша форма на развитие на материята, речта и мисленето отличават съществено човека дори от най-съвършените животни“⁶⁷.

Определено е, че „говорът е психомоторен феномен, формиран в онтогенезата“, докато „гласът е психофизически феномен, формиран във филогенезата“⁶⁸. Изхождайки от тези дефиниции, означава, че говорът се формира в индивидуалното развитие на всеки организъм, което обхваща всички настъпващи в него промени, а гласът – обхваща еволюционното развитие на индивида.

Външната проява на езикът като феномен, се случва чрез говора, а чрез гласа, се проявяват езиковите (речеви) умения. Говорът е силно значима способност, тъй като дава възможност на човек да организира и възпроизвежда членоразделни звуци. В зависимост от

⁶⁶ Михайлов, Б. & Георгиева, М. (1963). Техника на говора. Наука и изкуство, София. – с. 7.

⁶⁷ Ценова, Цв. (2012). Основи на логопедия. СУ „Св. Климент Охридски“, София. ISBN: 978-954-073-400-2. – с. 171.

⁶⁸ Димитров-Мечкарски, Т. (2019). Терминологични основи на сценичната реч. Фараго, София. ISBN: 978-619-206-142-5. – с. 16.



индивидуалните анатомични и физиологични дадености, говорът е външния „облик“ на речта, който чрез сложни, но смислени сигнали формира едно по-висше човешко поведение.

Другото важно за настоящото изследване понятие, е това на „книжовният език“, срещано и като „литературен език“. Терминът „български книжовен език“ днес е общоприет, въпреки че в научните среди той не е признат като единствен и най-точен, което често създава колебания при употребата му. Изследователи в областта синтезират и извеждат някои мнения на различни учени и автори⁶⁹:

- Боян Пенев употребява термина „български литературен език“ за назоваване на нормативния български език;
- Кирил Мирчев употребява термините „български книжовен език“ и „български литературен език“ като синоними;
- За Стойко Стойков термините „книжовен език“, „литературен език“ и „национален език“ също са синоними;
- Методи Лилов смята за синоними термините „книжовна форма“ и „литературна форма“ на българския език;
- Авторите на „Грамматика на съвременния български книжовен език“ (1993) считат за синоними термините „български книжовен език“, „български литературен език“ и „български стандартен език“.

Констатациите в тези проучвания посочват, че „в българската езиковедска литература по отношение на нормативния български език е недопустимо да се употребяват други термини, освен терминът „български книжовен език“⁷⁰.

На тази основа може да се каже, че книжовният език представлява система от правила за превръщане на езика в говор, които са не само строго определени, но и признати като официални и общовалидни. Тези правила са нормативни, без значение дали става въпрос за устна или писмена реч. Независимо, че българският език е изключително колоритен и има своите регионални прояви (диалекти, жаргони, разговорни стилове и пр.), в които не съществуват строги правила, той е изграден именно върху книжовните езикови и говорни норми.

Голяма част от тези книжовни езикови и говорни норми представлява „правоговорът“. Погледнат през една по-широка перспектива, правоговорът впитва в себе си множество различни научни области: езикознание, езикова култура, анатомия, физиология, медицина, лингвистика, психология и др. Проблемите в областта на правоговора обхващат всички части на речта: фонетика, синтаксис, морфология, лексика. Когато става въпрос за работата на киноактьора и в

⁶⁹ Хънгов, В. (2004). За термините „книжовен език“, „литературен език“ и „стандартен език“ в българската езиковедска литература. Сп. Проглас, 14(1), 141-144, ISSN: 2367-8585.

⁷⁰ Пак там. – с. 143.



частност – за сценичната реч – преобладава преди всичко „областта, свързана със звуковете: фонетиката, някои правила от областта на граматическите форми и въпросът за ударението“⁷¹.

Терминът „правоговор“ е обяснен като „правилното произношение на звуковете – фонемите и техните варианти и повлияванията им в потока на речта, думите – правилният им изговор като цялост и свързванията помежду им, и фразите – организацията и изговора им съгласно законите и специфична устна традиция на даден книжовен език“⁷². Специализираната литература отбелязва също, че „правоговорът се създава в продължение на много години въз основа на законите, по които функционира фонемната система на даден книжовен език, въз основа на възприетите изговорни традиции и тенденциите на тяхното развитие“⁷³.

Във връзка с правоговора и в контекста на работата на киноактьора е важно и понятието „звук“. Като физично явление, звукът представлява трептенето на вълните, което човек е способен да чуе, като звуците на речта на хората имат характеристиката на всички останали природни звуци. Те сами по себе си обаче, няма как да съществуват самостоятелно и не притежават стойност, ако не се обединят в цялост със смисъл и значение. Затова в човешката говорима реч се образуват най-големите фонетични единици – изреченията. Те носят смисъл и емоционална цялост на звуците посредством думите и словосъчетанията. Думата, като съчетание от звукове, е ключова структурна единица, предаваща смисъл. Тези думи, които актьорите изричат, „са плод на невидимия акт на съзнанието, подсъзнанието и духа. Поетът (или преводачът) е открил думата, а актьорът, за да я произнесе, сътворява своя огромна невидима формация, от която ще се отрони звуковият образ на тази малка частица думата“⁷⁴. От позицията на сценичната реч, в частност – от позицията на киноактьора – част от думите имат силна връзка помежду си, предават повече чувственост и емоции, въздействат в по-голяма степен. Словосъчетанията, които образуват подобни думи, киноактьорите следва да разделят с паузи (логически поставени на правилните места). Целта на това е да се постигне повече изразителност, което от своя страна, създава т.нар. „говорни тактове“⁷⁵.

Специализираната литература посочва, че отклоненията от книжовните норми и овладяването на правилните гласово-говорни стереотипи в същината си представляват деформации в компонентите на говора, които могат да бъдат свързани с⁷⁶:

- Неточности във въздухоподаването;
- Изопачаване на говорния звук;

⁷¹ Георгиева, М. (1973). Българска сценична реч. Наука и изкуство, София. – с. 94.

⁷² Димитров-Мечкарски, Т. (2021). Правоговорът в обучението на актьора. Автореферат на дисертационен труд. НАТФИЗ „Кр. Сарафов“, София. – с. 20.

⁷³ Тилков, Д. & Бояджиев, Т. (1977). Българска фонетика. Наука и изкуство, София. – с. 190.

⁷⁴ Борисова, Д. (2009). Магията на словото. Българска книжница, София. – с. 125-126.

⁷⁵ Димитров-Мечкарски, Т. (2021). Правоговорът в обучението на актьора. Автореферат на дисертационен труд. НАТФИЗ „Кр. Сарафов“, София. – с. 30.

⁷⁶ Пак там. – с. 34.



- В редки случаи – липса на даден говорен звук;
- Неточности и неяснота по отношение на звуковите промени;
- Прояви на диалектни форми;
- Наличие на скороговорка или бързоречие;
- Неправилно структуриране и реализиране на фразата от гледна точка на прозодиката⁷⁷ и др.

Преодоляването на тези и други деформации се свързва с прилагането на различни упражнения и тренинги, които касаят психофизическия, дихателния, фонационния аспект на проблема. Също така, звукообразуването, артикулацията, координацията (движение – слово), овладяване на промените на звука, словесното действие, елементите на прозодиката.

По своята същност компонентите на правилният говор са взаимозависими и взаимно обусловени, но следва да се обръща внимание на това, че те засягат различни аспекти от обучението, свързано с правоговора на киноактьорите. С техниката на говора са свързани психофизическия, дихателния, фонационния аспект на проблема, както и координацията между движение и слово. С организацията на художествената реч са свързани словесното действие и елементите на прозодиката. Със звукообразуването, овладяването на промените на звука и артикулацията са свързани именно с компонента на правоговора.

Според проучвания в областта речевите инструменти на актьора като гласа, се разглеждат в синергична връзка с езика на тялото, т.е. движенията и съответно, жестовете. Отбелязано е също, че „основните средства на актьора, които традиционно са били основната област на неговото обучение, са гласът и жестовете на тялото“⁷⁸. Спецификата на актьорската работа в киното изисква също гласът на киноактьора да бъде гъвкав и да отговаря на всякакви ситуации и преживявания; да може да бъде лош, груб, ядосан, гневен, но и жизнерадостен, щастлив, мил, състрадателен, доверчив и т.н. Този глас следва да „варира“ толкова много пъти, колкото събития и ситуации представя киноактьора в своята работа, но в крайна сметка – гласът трябва да бъде силно въздействащ, предизвикващ реакция и емоция.

Някои от методите за обучение в областта на речевите инструменти произтичат от други области: например, от развитието на гласа на вокалните изпълнители или певците, дори някои форми на танц и пантомима. Наситина те съдържат много полезни упражнения за укрепване на съответните мускули на гласа и тялото, но докато техническото постижение при певица и

⁷⁷ Прозодиката традиционно обхваща средната височина и променливостта на височината, средната стойност и вариацията на силата на звука (интензитета), както и набор от времеви фактори, които определят възприеманата скорост, ритъм на речта и качеството на гласа (например, дишане). Основните компоненти на прозодията (височина, сила на звука, време и качество на гласа) служат като индикатори за езиковата структура. – бел.авт.

⁷⁸ Daudziņa, Z. (2022). An actor's speech tools in the 21st century. *Culture Crossroads*, 16, 50-59, doi:10.55877/cc.vol16.80.



танцъора може да представлява голяма част от това, което се оценява в техните изпълнения, при киноактьора самият факт на „постижението“ следва да остане скрит и незабелязан от зрителя.

Когато обучението се фокусира върху резултатите (върху яснотата на речта, ефективността на гласа и контрола на акта на говорене) съществува вероятност емоционалният произход на гласа и речта да останат на по-заден план, което съзнателно или не, може да „заобиколи“ търсената творческа връзка между киноактьор и зрител. Преподавателите по сценична реч и слово често се сблъскват с „гласовете“, които вече малко или много са обучени – чрез възпитание, в семейната среда, в училище. Те са обучени да говорят по определен начин и да се съобразяват с определени правила – повлияни несъзнателно и от регионалната специфика, от диалектни форми, жаргони, разговорни стилове. Може да се каже, че до известна степен гласовете на бъдещите киноактьори са ограничени в своя потенциал. Отмяната и промяната на навиците за говорене, придобити в детството и/или юношеството, които ограничават този потенциал, представляват едно от най-сериозните предизвикателства.

В контекста на правоговора в работата на киноактьора е важно да се спомене, че гласът може да комуникира без реч, но речта не може да комуникира без глас. Следвайки твърденията, че гласът обхваща цялостното еволюционно развитие на индивида, може да се каже, че гласът има способността да се повлиява на промени, да се модифицира, да се адаптира към нормите на правилния говор. Гласът носи тоналността, нюанса, интензитета, емоционалността на вербалната комуникация. Речта доставя специфична информация, която обяснява нуждата от комуникация.

По този начин промяната на навиците, обучението към подобрение и правилен говор, навлизат в една доста сложна невронна дейност. От тази перспектива, „инвестирането“ в стратегии по посока на подобрение на правоговора на киноактьора, е свързано както с наличието на ефективен инструментариум, така и с косвени стимули, които да „убедят“ неволната автономна нервна система да промени своето обичайно поведение: от поведение на защита към поведение на откритост и уязвимост. Процесът по подобрение и усъвършенстване на правилния говор на киноактьора е свързан и с промени, които са чисто анатомично-физиологични.

Всичко това изисква не само набор от техники и упражнения, но и сериозна мотивация и цел. За киноактьора тази цел предполага съзнателна отдаденост, ангажираност, нагласа. Освен това, киното е колективно изкуство, свързано с доверие, споделеност и подкрепа; случващо се в среда на екипна работа и екипен дух. Това често налага поглед отвъд задълженията и отговорностите на специалистите по сценична реч и слово; отвъд най-новите методологии, преподавателски опит и умения. Правилният говор, както и гласът на киноактьора, следва да се разглеждат като специфична компетентност, но и като неразделна част от творческия акт. Едва ли би било ефективно „отделянето“ на глас и тяло в работата на киноактьора и целия актьорски процес. Всички тези компоненти следва да бъдат интегрирани, комбинирани в изпълнението.



От направеното изложение се наблюдава, че ролята на правоговора е изключително голяма, а значението му в работата на киноактьора, заема съществено място. Значението на правоговора е допълнително подсилено от това, че чрез гласа си, киноактьора трябва да създаде присъствие пред камера, което да бъде не само емоционално и докосващо, но и да вдъхнови, да създаде запомнящ се образ. За разлика от прекият контакт, който съществува между зрители (публика) и актьори в една театрална постановка, в която общуването е двуаспектно (между актьори и между това, което те създават на сцената и аудиторията), киноактьорът трябва да създаде комуникационното взаимодействие със зрителя пред екрана. Сред най-силните му средства, за да се случи това, са гласово-говорната му способност, неговите движения и жестове, чрез които следва да общува и взаимодейства, да привлече и впечатли, създавайки значим, силно въздействащ образ.

Заклучение

В заключение на настоящото изследване могат да се направят няколко основни **извода**:

- Гласово-говорният апарат формира смисленото по-висше човешко поведение, изразено чрез възможността хората да покажат индивидуалност и лични характеристики;
- Книжовният език, включително българският книжовен език, формира система от правила, изградени върху общовалидни езикови норми;
- Съществуващите регионални прояви на диалект, жаргон и/или разговорен стил често предизвикват деформации извън нормите на правилния говор;
- Спазването на българските книжовни норми е свързано именно с правоговора, чиято роля е изключително голяма, а значението му в работата на киноактьора, заема съществено място;
- Гласът на киноактьора има способността да се повлиява на промени, да се модифицира и адаптира към нормите на правилния говор;
- Тези промени са свързани с приложението на набор от техники и упражнения, включително мотивация и ясна цел, за да може гласът на киноактьора да се развива и подобрява, оформяйки се като жизнено важна специфична компетентност в неговата работа.

Киноактьорът неизменно се нуждае от правилна гласово-говорна техника, за да може да изгради запомнящ се образ на своя персонаж, но и да може да предаде тънкостите и нюансите на вътрешна психологическа драматична истина пред камерата. Гласът му следва да бъде тясно свързан с емоционалната достоверност и да има екстровеертна сила. Изкуството на този глас се корени в емоцията и се развива чрез усъвършенстване и на чувствителността.



Всички описани средства (език/реч, глас, говор и т.н.) са ангажирани в процесите, свързани с правоговора и неразривно свързани с работата на киноактьора. Стремежът на ума и тялото за връзка на гласа и речта с текста, за връзка на текста и гласа с въображението и емоцията, на гласа на киноактьора с персонажа му, с историята и предисторията, на речта и гласа с динамиката на собствената му прозодия – всичко това е едно непрекъснато движение, което съчетава знанието и умението с киноизкуството.

Използвана литература:

- Борисова, Д. (2009). Магията на словото. Българска книжница, София.
- Георгиева, М. (1973). Българска сценична реч. Наука и изкуство, София.
- Димитров-Мечкарски, Т. (2019). Терминологични основи на сценичната реч. Фараго, София.
ISBN: 978-619-206-142-5.
- Димитров-Мечкарски, Т. (2021). Правоговорът в обучението на актьора. Автореферат на дисертационен труд. НАТФИЗ „Кр. Сарафов“, София.
- Михайлов, Б. & Георгиева, М. (1963). Техника на говора. Наука и изкуство, София.
- Тилков, Д. & Бояджиев, Т. (1977). Българска фонетика. Наука и изкуство, София.
- Хънтов, В. (2004). За термините „книжовен език“, „литературен език“ и „стандартен език“ в българската езиковедска литература. Сп. Проглас, 14(1), 141-144, ISSN: 2367-8585.
- Ценова, Цв. (2012). Основи на логопедия. СУ „Св. Климент Охридски“, София. ISBN: 978-954-073-400-2.
- Daudziņa, Z. (2022). An actor's speech tools in the 21st century. Culture Crossroads, 16, 50-59, doi:10.55877/cc.vol16.80.



**MODERN METHODS FOR INCREASING UNIVERSITY STUDENTS' INTEREST IN
CREATIVITY IN PAINTING CLASSES BASED ON EXAMPLES OF WORKS BY
INTERNATIONAL AND KAZAKHSTANI ARTISTS**

KANALINA N., ALGARTOVA G.

The research supervisor –Sagimbayev Adilgali Abdigalievich

(Aktobe Regional University named after K. Zhubanov) Aktobe, Kazakhstan

ABSTRACT

This article examines modern methods for increasing university students' interest in painting classes using examples of works by international and Kazakhstani artists. It analyzes the creative experience of renowned international masters such as Banksy, Ai Weiwei, Yayoi Kusama, Jean-Michel Basquiat, Damien Hirst, and Chiharu Shiota, as well as Kazakhstani artists like Akzhan Abdaliyeva, Akmaral Abilkaiyr, Saule Suleimenova, Almagul Menlibayeva, Askhat Akhmedyarov, Erbosyn Meldibekov, Gulnur Mukazhanova, and Asel Sabyrzhanqyzy. The article proposes methods for integrating their approaches into the educational process to enhance students' creative abilities and encourage their active participation in painting classes. The research results show the effectiveness of combining traditional and modern methods in painting education to create an inspiring educational environment.

KEYWORDS: painting, creativity, art education, modern methods, educational process, integration, innovative approach.

Modern art education requires not only innovative approaches and comprehensive experience but also a constant renewal of the creative process to maintain students' interest in visual art. In the context of the rapid development of art and the globalization of the educational process, it is essential to integrate modern methods and approaches for the full development of students' creative potential.

This study explores several methods for increasing interest in painting, based on the creativity of international and Kazakhstani artists. Effective ways and methods of enhancing students' interest in artistic creativity cover several key aspects related to the use of artistic samples and various pedagogical approaches.

1. Integration of art samples: The use of works by renowned international artists inspires students and broadens their understanding of various styles and techniques in art. Contemporary painting encompasses diverse and multifaceted styles and methods that are evolving globally, and each

individual's perception of modern art will differ. The perception of art is connected to life experiences, past memories, and emotional experiences. Works of art affect each person differently, as each individual perceives them through the lens of their life journey, past experiences, and inner world. For example, one artwork may remind someone of childhood memories, while for others it may evoke completely different emotions. The perception of art is closely linked to each person's personal experience [1, p. 131]. Contemporary artists offer new perspectives on traditional painting by experimenting with new technologies, materials, and concepts. Below, we will briefly review the styles and methods of famous contemporary international artists.

2. Banksy, the enigmatic British street artist, became known for his anonymous works addressing pressing social and political issues. His style is rooted in street art. He critiques political regimes and social inequality through graffiti created using stencils and spray paint on city walls (Fig. 1). His works, such as "There Is Always Hope" and "Follow Your Dreams – Cancelled," deeply resonate with viewers. His images mysteriously appear on house walls overnight, yet no one has seen the artist to this day [2].



Fig. 1. Banksy. There is always hope.

3. The Japanese artist Yayoi Kusama is renowned for her psychological installations and the use of various dots. Her style can be classified as avant-garde, where repetitive patterns and images create a sense of infinity. One of her most famous works is the "Infinity Rooms" installation, which evokes a feeling of endless space through the use of mirrors .

4. The Chinese artist Ai Weiwei expresses his views on human rights, freedom, and culture through installations and conceptual art. In his works, he uses various materials such as wood, ceramics, and metal. Ai Weiwei's art is rich in political and social context, as well as historical symbolism. The installation "Sunflower Seeds" is based on complex associations related to Chinese history and culture . His works are distinguished not only by their depth of meaning but also by the unique stories behind their creation (Fig. 2).



Fig. 2. Ai Weiwei. Sunflower seeds.

5. The American artist Jean-Michel Basquiat is a representative of Neo-Expressionism. His work combines abstract and figurative elements, conveying politically and socially significant messages. Basquiat's style is characterized by bold lines, vibrant colors, and symbolism.

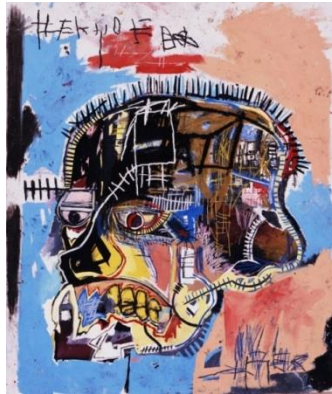


Fig. 3. Jean-Michel Basquiat. Skull.

The British artist Damien Hirst is known for his provocative installations that explore the themes of life and death. He creates conceptual art using objects related to medicine, animals, and natural history. Hirst often surprises viewers by using real animal bodies in his works (Fig. 4).



Fig. 4. Damien Hirst. A diamond skull.



World-class artists such as Banksy, Ai Weiwei, Yayoi Kusama, Jean-Michel Basquiat, Damien Hirst, and Chiharu Shiota can help students understand innovative approaches to contemporary art forms and color, which may inspire them to realize their own creativity. For example, analyzing Damien Hirst's works can help students appreciate the importance of creatively expressing their thoughts through unique spatial works.

As for Kazakhstani artists, including the works of Akzhan Abdaliyeva, Akmaral Abilkaiyr, Saule Suleimenova, Almagul Menlibayeva, Askhat Akhmedyarov, Erbosyn Meldibekov, Gulnur Mukazhanova, and Asel Sabyrzhanqyzy in the curriculum will allow students to connect the studied art with the local cultural context and identity. This can strengthen their personal interest and emotional connection to the subject.

2. Active Learning Methods:

Table 1

| Methods | Description | Goal |
|--|---|--|
| Conceptual play | Students express abstract ideas (time, emotions, social issues) through painting, focusing on concept rather than object. | Master conceptual art, understanding that the idea is more important than technique ⁷ |
| Use of text in painting | Adding text as a central element of the main idea. similar to Barbara Kruger. | Understand the role of words or text as a primary tool of expression in visual art. |
| Art performance with painting elements | Students combine painting with performance (painting on each other's bodies or unique surfaces). | Understand art as a process where action and creation are integral to the final work. |
| Reconstruction of ready-made objects | Using everyday objects as painting tools. inspired by Marcel Duchamp. | Understand how ordinary objects can become art and explore the properties of materials. |
| Art of randomness | Drawing without a set goal. using techniques like automatic drawing or paint dripping. | Learn to work with unpredictability and explore the role of chance in the creative process. |
| Altered painting | Students recreate famous paintings, adding their abstract ideas, emotions, and personal style. | Experiment in art through visual interpretations and abstract thoughts. |



| | | |
|------------------------------|---|---|
| Collage and Media distortion | Combining painting with photography, textiles, objects, and digital elements to create layered works. | Learn to work with diverse media to create complex, layered conceptual works. |
| Project "Manifesto" | Students create a visual manifesto reflecting their artistic principles and concepts. | Develop critical thinking and the ability to formulate and defend artistic ideas. |

Innovative Materials and Methods: Damien Hirst and Chiharu Shiota create complex artistic projects using unconventional materials and methods. This gives students the opportunity to apply new and creative approaches and explore innovative techniques in their work. Standard materials in art create shapes and compositions, while unconventional materials help open up new conceptual horizons. Unconventional materials expand the possibilities for artistic expression, facilitate the exploration of relevant social and environmental themes, and allow for the creation of unique and memorable works that push the boundaries of traditional art.

In painting, standard materials include oil paints with rich textures and deep colors that allow artists to achieve various shades (for example, the portraits of British artist Lucian Freud); acrylic paints, which provide quick drying and flexibility, allowing for the creation of various textures (the vibrant sculptures of Jeff Koons); and watercolor, characterized by its lightness and transparency (the landscapes of Winslow Homer).

Unconventional materials include:

1. Threads and Textiles: These are used to create dimensional installations that explore chosen themes based on each artist's personal ideas. For example, Chiharu Shiota's unique spatial works made of threads aim to convey her inner feelings and emotions to viewers through the colors and arrangement of the threads in her works.



Fig. 5. Chiharu Shiota.

2. Natural Materials (earth, sand, stones, etc.):

The work of English artist and sculptor Andy Goldsworthy stands out as he explores the connection between art and nature by creating minimalist sculptures from natural materials such as flowers, stones, thorns, ice, moss, branches, and leaves.

Damien Hirst, the British artist and collector, can also be mentioned for using ceramic elements in his installations to examine cultural and historical themes.

4. Electronic Components (LEDs, microcontrollers, sensors, speakers, and other elements that allow for the creation of interactive multimedia works):

An example is the work of contemporary media artist Refik Anadol from Turkey, who focuses on using artificial intelligence, data, and algorithms to create unique visual installations that combine technology and art, transforming them into stunning digital animations, video artworks, and light installations.

Kazakhstani artists present unique examples of using modern methods in contemporary painting:

Innovative methods are actively applied in contemporary Kazakhstani art, enriching painting and allowing artists to reflect current social and cultural aspects. Below are examples of notable Kazakhstani artists using methods in contemporary painting, along with examples of their works:

1. Saule Suleimenova uses a mixed media technique that combines acrylic and collage. In her work "In Search of Myself," the artist employs elements of photomontage and abstraction, creating a layered piece that explores inner experience and identity.



Fig. 5. S. Suleimenova. Three brides.

3. Asel Sabyrzhanqyzy surprises viewers with national artworks created using mixed media on carpet, employing graffiti techniques as well as the traditional painting tool-the brush. Her projects have become not only a form of creative expression for the artist but also a kind of experiment that unexpectedly combines various methods of art.



Fig. 6. A. Sabyrzhanqyzy. Portraits on the carpet.

In the city of Almaty, the first solo exhibition of Askhat Akhmedyarov took place, establishing him as a leading figure in art activism in Kazakhstan. The artist ironically highlights the dissonance in cultural, social, and political life through his works.





Fig. 7. A. Akhmedyarov. Installations.

5. Almagul Menlibayeva, a Kazakhstani artist and director, is known for her multimedia works that explore the uniqueness, history, and cultural heritage of Kazakhstan. In her pieces, she employs photography, video art, installations, and performances. Her works often address the consequences of colonialism, environmental issues, and the changing gender roles in contemporary society. Inspired by nomadic culture and shamanic traditions, she creates visual pieces that connect the past with the present, appealing to collective memory and personal historical recollections.

6. Erbosyn Meldibekov, a Kazakhstani artist working in the genres of sculpture, installation, performance, video, and photography, focuses his creativity on exploring political and historical changes in Central Asia, particularly in the post-Soviet context. In his works, Meldibekov often employs ironic and satirical approaches to expose the absurdity of political regimes, symbolism, and changing ideologies. One of the central motifs of his work is the transformation of monumental architecture, sculptures, and symbols associated with political power. Through this lens, he investigates the cyclicity of history and issues of collective historical memory.



Fig.8. E. Meldibekov. Monument to the unknown hero.

Gulnur Mukazhanova uses a traditional Kazakh material- felt- in combination with innovative design solutions to create contemporary art objects and decorative panels, merging ancient techniques. In her works, themes of nature, ecology, and cultural heritage play an important role, which is reflected in her use of natural materials and ethnic motifs. Mukazhanova aims to revive Kazakh craftsmanship and demonstrate its relevance in the modern world through vibrant and complex compositions.



Fig. 9. G. Mukazhanova. Post-nomadic reality.

8. Akmaral Abilkaiyr raises themes of cultural uniqueness and richness in her work, exploring Kazakh traditions, symbols, and folklore. She reflects on how the past shapes modernity and identity, paying attention to the memory of history. The artist also investigates the connection between humans and nature and its influence on culture and art. Abilkaiyr synthesizes traditional and contemporary artistic approaches, creating new forms and interpretations in her works.

9. Akzhan Abdaliyeva, a Kazakhstani artist working in the field of contemporary art, is known for her painting and graphic works. Her pieces explore themes of cultural uniqueness, the interaction between humans and nature, and the inner world, as well as the complex aspects of human life and emotional experience. Abdaliyeva creates vibrant and expressive works with profound content, using various materials and techniques. In her paintings, the influence of Kazakh traditions and elements of contemporary art combine to create a unique style. The artist inspires viewers to reflect on the role of art in life and the interconnection between culture, nature, and identity through her creativity.



Fig. 10. A. Abdaliev. The butterfly is a boy.

Kazakh Experience: In Kazakhstan, more attention could be paid to traditional artistic techniques and cultural heritage. Integrating elements of contemporary Kazakh art into the educational process can enhance students' cultural identification and their interest in national traditions. To create unique intercultural projects, it is essential to combine traditional and modern methods of Kazakh artists in the educational process. These approaches foster the development of cultural diversity and creativity.

3. **Influence on the Learning Process:** Playing with concepts and using unconventional methods in painting has a significant positive impact on the learning process, especially in the discipline of "Painting." The introduction of techniques such as:

1. Using text in painting - helps students express ideas not only through visual images but also through verbal communication. This develops interdisciplinary thinking skills and broadens the boundaries of artistic expression.

2. Art performance with painting elements - energizes the learning process, allowing students to not only create paintings but also engage in physical interaction with space and materials. This fosters creative thinking and an unconventional approach to solving artistic tasks.

3. Reconstruction of ready-made objects - familiarizes students with the important theme of reinterpreting meanings and values. This method helps develop critical thinking and an understanding of how art can be related to everyday life and culture.

4. Art of randomness - teaches students to accept and utilize spontaneity in the creative process, promoting an intuitive approach and flexibility in working with materials.



5. Altered painting - this method involves working with existing artworks and transforming them. This exercise develops the ability to reinterpret and adapt ideas, as well as stimulates the exploration of new creative possibilities.

6. Collage and Media distortion - using collage and media distortion opens up new ways to work with various materials, visual, and textual elements. This method fosters the development of skills in combining heterogeneous elements and creates opportunities for layered, multi-meaning perception of art.

7. Manifesto project - serves as a means to stimulate independent thinking and self-expression. Creating manifestos develops the ability to formulate and defend one's artistic ideas and concepts.

All these methods contribute to forming a holistic approach to teaching painting, stimulating creative thinking, experimentation, and critical analysis, making the learning process more enriching and engaging. Techniques and painting styles based on the creativity of the aforementioned artists promote the advancement of the educational process and, being oriented towards students' interests, foster a deeper understanding of the material and the development of artistic skills. It is essential for teachers to adapt methods according to the requests and needs of students, combining elements of international and national artistic experience.

Conclusion: The modern system of art education requires innovative methods and diverse experiences to enhance students' interest in painting. In the context of the intensive development of art and the globalization of the educational process, it is crucial to integrate modern methods and approaches to painting for the development of creativity and engagement. The characteristics of an artist's thinking are related to the active involvement of visual imagery in memory and imagination, which is reflected in the associative approach. Associations based on contrast, similarity, and adjacency play an important role in the artist's cognitive activity at all stages of the creative process. The more diverse and rich these associations are, the more expressive and interesting the artistic images and narratives created from them become.

Modern methods and approaches to painting can significantly influence students' interest in creativity, as they allow for the active use of associative thinking. For example, combining different materials, applying unique techniques, and integrating multimedia elements can inspire students to create unique works based on their personal associations and feelings. This not only enriches their artistic experience but also fosters the development of critical thinking and individuality in creativity, making the learning process engaging and effective.

Thus, it should be noted that the creativity of both international and Kazakhstani artists has a strong impact on the development and stimulation of students' creative potential. The works of world-renowned artists such as Banksy, Ai Weiwei, Yayoi Kusama, Jean-Michel Basquiat, and others raise pressing social and cultural issues, prompting students to reflect and seek new forms of self-expression.



In turn, the creativity of Kazakhstani artists such as Akzhan Abdaliyeva, Akmaral Abilkaiyr, Saule Suleimenova, Almagul Menlibayeva, Askhat Akhmedyarov, and others inspires students to explore and rethink their cultural heritage through contemporary art, demonstrating a deep connection with national traditions. Developed imagination is a key element of successful student creativity. Without it, students cannot create unusual artistic works; as a result, their efforts will only be a weak reflection of reality. In contemporary art, it is crucial to experiment with various techniques and styles. Each new method or approach can open new opportunities, allowing students to delve deeper into exploring and interpreting the world around them. Experimentation not only enriches the creative process but also gives students the chance to create vibrant and memorable images that evoke strong emotions and associations in the viewer. Thus, the combination of developed imagination with a diversity of techniques and styles becomes the foundation for creating unique art that reflects the complexity and diversity of reality.

Artistic activity represents a unique language that conveys information through visual images. In the process of learning to draw, students master the skills of quality depiction, become familiar with the laws of artistic creativity, and develop their creative abilities. They learn to apply an artistic-creative approach to various tasks, assess the results in light of societal ideals, and perceive the unity of artistic form and ideological content. Creative artistic activity fosters the development of perception, observation, analysis, and classification skills regarding aesthetic phenomena. It forms aesthetic sensibility, spiritual needs, and the ability to enjoy the beauty of the surrounding world and works of art.

Thus, the works of contemporary global and Kazakhstani artists serve as an inspiring source for students, enhancing their interest in creativity. Immersion in a variety of artistic styles and techniques allows students not only to broaden their artistic horizons but also to develop the ability to deeply understand and interpret art, which, in turn, contributes to their personal and creative growth.

References:

Rubinstein, S. L. Foundations of General Psychology. – Publisher: Piter, 2002. – 720 pages.

Antonelli, Stefano, and Marciani, Gianluca. Banksy. – Moscow: AST, 2023. – 240 pages.

<https://www.interior.ru/art/8922-yai-kusama-bolishe-chem-iskusstvo.html>

<https://skillbox.ru/media/design/5-znamenitkh-proektov-aya-vayveya/>

<https://artchive.ru/jeanmichelbasquiat>

<https://theblueprint.ru/culture/art/damien-hirst-alfavit>

<https://www.wikiart.org/ru/lyusen-freyd>

8. <https://www.wikiart.org/ru/dzheff-kuns/all-works#!#filterName:all-paintings-chronologically,resultType:masonry>

<https://www.wikiart.org/ru/uinslou-khomer>



https://ru.wikipedia.org/wiki/Электронные_компоненты

<https://refikanadol.com/works/>

<https://www.caa-network.org/archives/14552>

13. https://tengrinews.kz/kazakhstan_news/hudojnitsa-sozdala-portret-devushki-kokbor-unikalnoy-tehnike-499050/

14. <https://esquire.kz/vazhnyj-chinovnik-posovetoval-mne-sidet-doma-i-pisat-pejzazhi-chem-vozmushhajut-spokojstvie-kartiny-ashata-ahmedjarova/>

15. <http://www.lookatme.ru/mag/people/experience/217775-menlibayeva>

16. <https://rus.azattyq.org/a/kazakhstan-artist-yerikbolsyn-meldibekov/29580942.html>

17. <https://manshuq.com/lifestyle-gulnur-mukazhanova-07-2021>

18. Kuzin, V. S. Psychology of Painting: A Study Guide for Universities. – 4th ed., revised. – Moscow: ONIKS 21st Century Publishing House, 2005. – 304 pages, illustrated.

19. Likhachev, B. T. Pedagogy: A Course of Lectures / A Study Guide for Students of Educational Institutions and Listeners of Advanced Training Courses. – 4th ed., revised and expanded. – Moscow: Yurait, 2000. – 523 pages.



ТВОРЧЕСКИТЕ ИДЕИ НА МА СИЦОН (马思聪) В КОНТЕКСТА НА ЦИГУЛКОВОТО ИЗКУСТВО В КИТАЙ ПРЕЗ ХХ ВЕК

НУ ВО

Редовен докторант в катедра „Музика“, ЮЗУ „Н. Рилски“, Благоевград

Научен ръководител проф. д. изк. Румен Потеров

РЕЗЮМЕ

Тази статия представя обзорец преглед на творческата дейност на Ма Сицон, един от най-видните китайски композитори и цигулари, чиито творчески идеи и активна концертна дейност оказват дълбоко влияние върху формирането и развитието на китайската цигулка школа от първите години на нейното създаване. Той е първият китайски концертиращ цигулар в Европа и един от първите композитори, които свързват традиционната музика с европейските жанрове в областта на композицията за цигулка. В настоящата статия са изведени основните приноси моменти в цялостната му творческа дейност.

КЛЮЧОВИ ДУМИ: Ма Сицон, цигулка, композиторско творчество, традиции, Китай

Ма Сицон е един от малкото китайски музиканти, които са имали възможност в началото на ХХ век да получат образование в Европа, като цигулар и композитор. Като един от основоположниците на цигулковото изкуство в Китай, творчеството на Ма Сицон остава непознато и причината за това се коренят в последиците от Културната революция и бягството му в САЩ. Фактът, че в резултат на обучението си в чужбина той се насочва към използването на западни композиционни техники е основната причина, неговото творчество да бъде изцяло забранено за изпълнение и все още, макар и на по-късен етап реабилитиран, днес само една незначителна част от неговото наследство /предимно от по-ранните му творчески периоди/ звучи на концертните подиуми.

Фундаментът, върху който Ма Сицон формира и развива своя композиторски стил, постепенно обвързвайки го с националните музикални традиции, е неговото академично образование, а фактът, че като цигулар-виртуоз, чийто репертоар се е отличавал с много широк стил и жанров диапазон му е осигурило възможност да бъде в досег с творчеството на едни от най-известните композитори. На тази основа Ма Сицон е формирал стил, който може да се определи като своеобразна сплав между Изтокът и Западът, но най-силно влечение той проявява



към френския импресионизъм, откривайки в него тези особености на музикалния изказ, чрез които да изрази в максимална степен красотата и преклонението пред Родината си.

Когато се говори за връзката на Ма Сицон с импресионизма, трябва да се има предвид, че тя намира израз преди всичко в търсенето на такива колористични петна, имащи отношение към хармонията, най-вече при разкриването на лиричните образни сфери, плавното, логическо разгръщане на формата и прозрачна фактура и всичко това разкриващо неразривната му връзка с това стилово направление.

Разбира се, в отделни негови произведения могат да се направят паралели с други стилови направления, конкретни композитори или цигулари /по отношение на използваните цигулкови техники/, като М. Равел, Кл. Дебюси, Б. Барток Фр. Крайслер, Н. Паганини, Х. Виенявски и др., в една или друга степен оказали влияние върху стилистиката в произведенията на Ма Сицон.

Връзката с традиционната музика, макар и по-слабо изразена в ранните произведения на Ма Сицон съпътства целия му творчески път. Ако в различни свои произведения той търси опора в музикалните традиции, типични за различни региони на Китай, то връзката с кантонската музика се превръща в основен източник на творческа енергия през целия му живот.

В началото на творческата дейност на Ма Сицон се усеща силното влияние на западната мажоро-минорна система, което оказва влияние върху хармонията, с предпочитанията към терцово изградени акорди, а впоследствие с обръщането на погледа към традиционния фолклор, той все по-често се ориентира към квартово-квинтово изградени акорди, отслабвайки функционалността в хармоническото развитие в посока колористичността, разбира се под влияние на импресионизма и в съчетание с китайския пентатонизъм, използването на традиционни мелодии или търсейки опора в интонационно-ритмически модели, заимствани от фолклора, както и имитирането на различни народни инструменти и всичко това постепенно изкрystalизира и води до оформянето на неговия композиционен стил, оформяйки националния характер на неговите произведения.

Анализирането на стиловите особености в творчеството на Ма Сицон в контекста на феноменологията дава възможност да се вникне по-дълбоко в идейния замисъл на отделните произведения, което е важно от изпълнителска гледна точка, защото всичко това рефлектира не само върху херменевтическите особености, т.е. средствата за постигането на идеята, но и в посока отношението на интерпретатора към изпълнителските изразни средства. В това отношение важен ориентир представляват програмните заглавия на повечето от неговите произведения.

За да се проследи динамиката в развоя на стиловите особености на композитора от позицията на феноменологията е възможно да се реализира чрез стиловият анализ на конкретни негови произведения от различните творчески периоди.



Едно от началните му произведения през *Първия творчески период* е „Приспивна песен“ /1935/, разкриващо една от най-характерните особености на стила на Ма Сицон – лиризмът. Това е може би най-определящото за неговия стил в пресъздаването на най-различни лирични състояния, независимо дали става въпрос за кратки или по-дълго изградени произведения. В това произведение особено силно проличава връзката с Дебюси /по отношение на хармонията и Равел /по отношение формата и особеностите на развитие на мелодическата линия/ при разработването на конкретна конкретна традиционна мелодия. През този период се усеща и силното влияние на западната цигулкова изпълнителска традиция, поради което все още не се усеща така силно връзката с традиционната изпълнителска традиция, имаща отношение към включването на някои типични за нея композиторски техники.

Пиесата „Носталгия“, написана макар и само две години след „Приспивна песен“ и като цяло не различаваща се в стилово отношение, поставя началото на другата образна сфера – носталгичната, не по-малко значима от лиричната, но и двете вплетени една в друга. Може да се приеме, че носталгично-лиричната линия е една от най-ярките стилови характеристики на късният Ма Сицон. Независимо от силната връзка с френския импресионизъм, *вторият творчески период* на Ма Сицон е характерен с обръщането на поглед към традиционната изпълнителска традиция, имаща отношение към имитирането на конкретни инструменти, преди всичко ерху, намиращо израз в използването на типични за нея техники, приложени към цигулката. За лирично-носталгичната линия в творчеството на Ма Сицон може да се каже, че в нея винаги е заложен оптимистичния заряд и не кореспондира с отчаянието. Тя е израз на вътрешните преживявания на човека, дълбоко загнездили се в сърцето му, но това е импулсът, даващ смисълът на живота и генериращ вярата му в него. И тук се проявява връзката с третата образна сфера – танцувалната, чрез която композиторият утвърждава основната идея в своите произведения, но най-силно се проявява през *третият творчески период*. В произведението „Пролетен танц“, Ма Сицон се ориентира и към звукоизобразителността, но това трябва да се разглежда в контекста на имитирането на различни традиционни инструменти и рефлектира върху композиторските подходи при пресъздаването на цялостния характер или нюансите в развитието на една или друга образна сфера.

В третият творчески период едно от значимите произведения характеризиращи стиловите особености на Ма Сицон - Рондо № 2 и за да се постигне по-обективен стилов анализ, то винаги трябва да се разглежда в съпоставка с първото рондо от предишния период, поради факта, че двете произведения са писани в промеждутък от 13 години. И ако едното представя ранният Ма Сицон, то второто – зрелият композитор. Може да се приеме, че Рондо № 1, паралелно с „Носталгията“ са израз на „новият поглед“ на композитория към фолклора, защото до този момент, той счита народните песни за твърде монотонни. И поради тази причина, ако в



началото Ма Сицон разнообразява автентичните мелодии чрез добавяне на украшения, регистрови или ритмически промени, третира по-свободно формата и др., то в края на втория и началото третият период той окончателно се насочва към използването на характерни интонационно-ритмически модели, които подлага на интензивна разработка. Това характеризира и една от характерните за композиторския стил през третия период особености – мотивността, в който не е задължително мотивът да е конкретно заимстван от дадена традиционна мелодия, а най-вече той да притежава нейните характеристики, като например определена ритмическа група или характерно интонационно движение на мелодията, което макар и да не е буквален цитат, той насочва към регионалната принадлежност и конкретна мелодия. Рондо № 1 и № 2 характеризират и друга особеност на стила на Ма Сицон – афинитетът към рондо формата. Винаги в поразгърнатите в развитието си произведения, някоя от частите е в рондо форма, но третирана малко по-свободно, като това отразява връзката с традиционната китайска музика и непрекъснатото вариране /развитие/ на тематичния материал – чрез добавяне на части, в средата, началото или края, премахване на някои и др., характерно за импровизацията в изпълнителската традиция. Ето защо, в рондо формата на Ма Сицон повторението на отделните дялове никога не е буквално, а винаги е променено, придаващо особена гъвкавост и разнообразие на развитието. А това оказва влияние и върху формата и в други негови произведения /не само рондо формата/, в които развитието в някои части трябва да се разглежда в тясна връзка с принципите на сонатността. Това се отнася най-вече до средните дялове. Подобно нещо се открива и в Рондо № 1 и № 2, като във второто е по-ярко застъпено.

Като произведения, чрез които са извлечени някои от характерните стилови особености на композитора през *четвъртия творчески период*, могат да се посочат – Gaoshan сюита и соната № 3. Това е т.нар. американски период. Първото произведение представлява панорама на типичното за етническата група гаошан ежедневието, представено като шест отделни сцени, но в тяхната съвкупност, обрисоващи образът на местните жители, но в посока, характеризираща преобладаващото чувство при представянето на отделните фрагменти от тяхното битие – от смирението пред божественото, през празничното настроение, миговете на усамотение до радостта от живота.

В постигането на максимална правдивост в изобразяването, Ма Сицон търси опора в естетиката на фовизма, кореспондиращо с търсенето на нови изразни средства, намиращо изражение не само в цигулковата партия, но и в тази на пианото. Това е едно от произведенията, в които в много силна степен е застъпено звуко-изобразителното начало и това рефлектира върху използването на различни техники за цигулка.

Соната № 3 /написана 3 години преди кончината на композитора/ се откриват неокласични и импресионистични стилови черти, в това число и елементи на уестърнизация и



джаз и всичко това може да се разглежда от позицията на органичното вплитане на различни световни музикални тенденции в неговите произведения. Нещо, с което се характеризира последният творчески период на Ма Сицон. Сонатната форма и тук е третирана много свободно – използване на политематизъм, мотивни структурни единици, различни по големина, едни подложени на по-интензивна разработка, други на по-малко и т.н., което в голяма степен кореспондира с рапсодичността. И всичко това не може да се разглежда единствено в контекста на другата, по-различна културна среда, в която живее Ма Сицон, а по-скоро трябва да се възприемат като израз на вътрешните му психологически преживявания – преплитане на минало и настояще, на образи-спомени и образи-настояще и всичко това в един непрекъснат диалог между цигулката и пианото, по начин, създаващ впечатление, че всеки един от тези инструменти като че ли живее своето собствено битие. И независимо от всичко, оптимизмът е водещ.

Като цяло, първите три творчески периода на Ма Сицон, а и изобщо цялостната му творческа дейност, се характеризират с постепенно обвързване на националното с различни световни музикални тенденции и ако отначало, в диалогът Изток-Запад, западното е основата върху която се добавя националното, то от втория период започва процес на постепенно им сливане, при което националното се превръща в опората, а западното би могло да се определи като „средството“ чрез което да се изразява националното. И от тази гледна точка, творчеството на Ма Сицон може да се разглежда като интересен феномен при реализирането на диалога Изток-Запад, намиращ израз в стиловата симбиоза. По този начин Ма Сицон задава една от посоките за бъдещото развитие на китайското композиторско творчество. Най-ярък пример в това отношение е последният му творчески период.

Когато става въпрос за композиторско творчество, то, важен аспект представлява и изпълнителската проблематика, и за тази цел, по-детайлен анализ е възможен, ако се разгледат камерно-инструменталните му произведения и концерти. Към камерно-инструменталните могат да се посочат Струнен квартет и „А Мей сюита“. И двете са писани в различни творчески периоди – втори и четвърти и за тях са характерни присъщите за съответния период стилови характеристики. Пълноценен изпълнителски анализ е възможен само, ако бъде реализиран в – обща информация за произведението, стилови особености и идеен замисъл и цигулкови техники и изпълнителски особености. Така представената структура кореспондира от една страна с феноменологията, с цел изясняване на идейния замисъл, а от друга с херменевтиката, т.е. средствата, но разгледани в посока техническите особености при изпълнението на цигулка.

По отношение на Струнния квартет, най-важните изпълнителски особености кореспондират с полифоничния тип фактура, а именно, начин на изпълнение на отделните фрази, лъковата техника, постигането на плавност и общ звуков баланс между отделните партии и стилово съответствие. Последното има отношение към използването на Yangko dance /вид



вокално-танцово изпълнение/, Jingyun Dagu /традиционен музикално-наративен разказ/ и Qinqiāng /музикално-театрален жанр/, т.е. това са препратките, които прави Ма Сицон към някои музикално-традиционни жанрове. Тук особено е важно да се подчертае, че така типичната за зрелия Ма Сицон портатова техника не се използва, защото в началото на втория творчески период, той все още не се е насочил към имитирането на ерху, а само към принципът на изпълнение отнасящ се до фразирането, а именно по-кратките фрази. Това е също една от отличителните стилови черти на композитора. В неговите произведения, като цяло, не могат да се открият дълго изградени фрази. Те винаги са кратки и това, най-вероятно би могло да се съотнесе към търсенето на допълнителни начини за придаване на виталност на музикалното развитие. Следователно, изхождайки от това и в контекста на полифоничното развитие особено важно за цигуларите встъплението на фразите да не се откроява допълнително и да бъде съобразено с динамиката, особено при по-тиха динамика, изискваща по-слаб натиск на лъка върху струните, с леко забавено движение, за да се постигне по-напевен звук.

„А Мей сюита“ и „Гаошан сюита“ са композирани по едно и също време /американския период/ и като цяло в двете са концентрирани сходни технически проблеми – кратки легатови фрази, често с включена портатова техника, свързваща два тона, орнаментиране, двоен гриф и флажолетна техника. Последната представлява характерен композиторски подход, имитиращ звукът на бамбуковата флейта и обикновено Ма Сицон го използва не само при изобразяването на пасторален характер, но и в някои от лиричните епизоди, но това винаги има връзка /по-явно или по-малко изразена/ с природата, т.е. флажолетите символизират образът на природата. Основната образна сфера в сюитата е свързана с медиативно-съзерцателната лирика, И вероятно, поради тази причина, Ма Сицон използва такива средства за изразяване, които в най-пълна степен да изразят това духовно въздействие, търсейки опора в стилистиката на неофолклоризма /дори фовизъм/ и неоромантизма. И в това се корени основната изпълнителска проблематика, а именно пресъздаването на характера, вложен в различните части и в същото време, обединени в единно драматургично цяло.

По отношение на концертите, интерес представляват – Концерт за цигулка във фа мажор и Концерт за две цигулки, от два различни творчески периода – втори и четвърти. Технико-изпълнителската проблематика има преди всичко отношение към позиционната техника, лъковата техника, артикулациите, фразирането и имитирането на традиционни инструменти. В първата част на концерта във фа мажор един от основните изпълнителски проблеми е стиливият, защото тук се усеща най-силно влиянието на кантонската опера и имитирането на ударни инструменти, още с началния мотив на темата. От друга страна, имитирането на ерху, чрез артикулация портаменто, също има отношение към изпълнителската традиция, защото никъде в произведенията си Ма Сицон не отбелязва точните места за прилагане на тази артикулация. А



това означава, че без познаване на тази традиция, не само това произведение, но и всички останали от началото на втория му период не биха могли да бъдат интерпретирани убедително, защото портаментото трябва да се разглежда като средство, подпомагащо плавното развитие на мелодическата линия и в същото време създаващо особен тип експресия. Същото се отнася и до позиционната техника и изпълнение, включващо по-дълги пасажки върху една струна, но вече погледнато от към позицията на тембъра. Портamenteтo при Ма Сицон винаги се изпълнява само с един пръст – от единия към другия тон. Много рядко в произведенията на Ма Сицон, може да се открие изпълнение на тази артикулация с два пръста, което е в пряка зависимост от особеностите на гласоводенето.

Концертът за 2 цигулки е натоварен с дълбок философски смисъл, в който дуеът символизира своеобразния диалог между настоящето и спомените, на всички чувства, преливащи у един човек в края на неговия живот, при което композиторският подход, който Ма Сицон използва, може да се определи като „кинематографичен ефект“. Поради тази причина, полимотивността и преплитането на различни образни сфери, в различни емоционални нюанси, характеризиращи разнообразието от моментни чувства, и възможността да бъдат бъдат пресъздадени по начин, съответстващ на идеята на композитора представлява една от най-важните особености, свързани с интерпретацията.

Наред с това, каденцовите епизоди в двата концерта са изключително виртуозни и поставят различни изпълнителски проблеми пред цигуларите с изключение на тази в първата част на Концертът във фа мажор, но всичко това не може да се определя като самоцел от страна на Ма Сицон. Обикновено каденците концентрират в себе си основни характерни моменти от цялостното развитие до момента, в който различни мотиви /като носители на различно емоционално състояние/ се сливат в едно цяло, в една особена сплав, от която постепенно изскристаллизира един от тях, предопределящ характерът на кодата.

Като цяло, в техническо отношение, произведенията от третият и четвъртият творчески период на Ма Сицон поставят по-големи технически проблеми и трябва да се отбележи, че двойният гриф заема изключително важно място в процеса на драматургическото изграждане. Много често той е полифонизиран - от имитационен или контрастен тип и въпросът за фразирането може да се разглежда като основен при интерпретацията.

Творчеството на Ма Сицон трябва да се разглежда през призмата на интеркултурната комуникация. Като един от основоположниците на китайската цигулкова школа основният принос на Ма Сицон се състои в това, че успява да адаптира различни европейски музикално-стилови модели към традиционната музика, към нейните ладо-хармонични, интонационни и метроритмически особености, определяйки посоката за развитие на цигулковото изкуство в Китай.



Използвана литература:

- Li Lanqing. Ma Sicong. (2006). "A Milestone in Chinese Violin Music", Nanfang Daily April / 3rd / Edition A11.
- Chen Xia, Lu Dazheng. (2006). "Ma Sicong" Guangdong People's Publishing House.
- Dai, Jiafang. An Independent Choice. (1992). On Ma Sicong's Musical Thought During the 1930s and the 1940s. Beijing: Central Conservatory of Music.
- Yang Baozhi. (2012). Some issues that should be paid attention to in the performance of Ma Sicong's violin works (Some issues to pay attention to when performing Ma Sicong's violin works), Journal of Central Conservatory of Music (Quarterly). No. 4.
- Ma Zhiyong. (2012). "Ma Sicong's Escape Song" Yanhuang Chunqiu.vol12.
- Ma Sicong. My Opinion on Solo Solo. Living in a high voice and a distance [M]. Tianjin: Baihua Literature and Art Publishing House, 20081.
- Hongyu Gong, L. (2022). Elements of Chinese traditional culture in the work of Ma Sicong International Journal of Humanities and Natural Sciences, vol. 3-2.



ПО ВЪПРОСА ЗА НЯКОИ ОСНОВОПОЛАГАЩИ ПРИНЦИПИ В УЧЕБНИТЕ ПРОГРАМИ ПО МУЗИКА В КИТАЙ

Lin Zhiwei

Редовен докторант в катедра „Музика, ЮЗУ „Н. Рилски“, Благоевград

Научен ръководител проф. д.изк. Румен Потеров

РЕЗЮМЕ

В статията са разгледани някои важни аспекти, характеризиращи музикалното образование в общообразователното училище в Китай, в контекста на разработените и внедрени през 2011 г. Стандарти за учебна програма по изкуства в задължителното образование. На тази основа са изведени най-важните, основополагащи принципи на обучението, в контекста на: възприемане и преживяване, създаване и изразяване и размисъл и оценка, насочени към развитието на художествените способности на учениците, отчитащи връзката с живота, емоциите, културата като цяло и технологиите. Това е залегнало в основата на формирането на определени личностни качества и превръщането на децата в активни субекти на познанието, като се търси интегрирано развитие на художествените им способности.

КЛЮЧОВИ ДУМИ: обучение, традиции, иновации, учебни програми, принципи, Китай.

В Стандарти за учебна програма по изкуства в задължителното образование са включени три основни области компетентности⁷⁹: "емоции, нагласи и ценности", "процеси и методи" и "знания и умения", при което първата област на компетентности е изведена на преден план и представлява най-важната отлика от по-старите учебни програми, в които основният акцент е върху познанието. Промяната на парадигмата е в контекста на основната цел, която се свързва не само с формирането на определени музикални познания и умения, но и към цялостната емоционална сфера на обучаваните – емоционално заразяване, пречистване, прозрение и пр. и всичко това ориентирано към култивирането на: положително и оптимистично отношение към живота; на музикални интереси и провокиране на желание за учене през целия живот; музикално-художествени умения и благородни чувства; патриотичен и колективен дух; уважение към изкуствата и разбиране на разнообразието на световните култури.

⁷⁹义务教育艺术课程标准, 北京, 民間音樂, 北京師範大學, 2011, 23.



Изхождайки от целите на учебните програми по изкуства, намиращи конкретно изражение в обучението по музика се обособят следните основополагащи принципа при реализирането на музикално-образователния процес:

Активни и интерактивни методи на обучение. Това определя двупосочността на методи при реализирането на образователния процес. От една страна, това са методите и подходите на преподавателите, насочени към търсенето най-ефективните начини за преподаване и овладяване на познанието и разрешаване на възникналите проблеми при конкретните ученици. От друга страна, това е процесът, реализиращ се между учениците и преподавателят. По този начин се търсят пътища за преодоляване на пасивното възприемане на новото познание и провокиране на активното участие на учениците в образователния процес и постепенното преодоляване на традиционно установения принцип на обучение в Китай, при който взаимоотношенията в образованието се разглеждат като субект-обектни взаимоотношения.

Активните методи предполагат такова взаимодействие между двата основни субекта в обучението, които да ги поставят в условията на равнопоставеност, способстващи както за интелектуалната активност на учениците, така и за емоционалната, двигателна, вербална и прочее активност.

Въвеждането на активни методи не отрича традиционните, а е по-скоро свързано с тяхното обновяване, с цел провокиране на интереса и желанието на учениците. Това е сериозен проблем, който трябва да бъде преодолян в китайското училище, за да може взаимоотношенията между преподавател и ученик да се превърнат в обект-обектни взаимоотношения, градящи се на равнопоставеността.

Интерактивността в обучението предполага използване на такива методи, които да развиват рефлексивните способности на учениците, в основата на което лежи самоинициативността. Според вида си интерактивните методи могат да бъдат най-различни и да обхващат не само отделните части от структурата на урока, но и тези, свързани с ръководството на учебния процес.

Към какви методи ще се насочи учителят зависи от много фактори – целта на урока, особеностите на конкретната за изпълнение задача, възрастовите особености и др., но най-важното в случая е, че обучението по музика предполага поставянето на различни по своето естество творчески задачи, които да бъдат реализирани самостоятелно или на екипен принцип и да способстват за разгръщането на творческия потенциал на обучаваните.

Целенасоченост на обучението върху формирането на естетическото отношение към музиката. Основният акцент на музикалното образование е в неговия естетически смисъл, от което произтича основната цел на музикалното обучение, а именно да култивира съответното естетическо чувство, да въздейства върху развитието на естетическите способности на децата и



да въздейства цялостно върху личността им посредством музикалното изкуство. Когато се говори за естетическо отношение винаги трябва да се разглежда от две позиции – психологическа и художествено-естетическа. Първата се отнася до музикалната грамотност и тя представлява основата, върху която да се надграждат художествено-естетическата, разглеждана като фактор за възпитателно въздействие. Резултатът от това в учения процес може да се проследи в начинът на изпълнение на различните музикално-творчески задачи и ефектът от това върху личността на ученика.

Личностно ориентирани методи на обучение. Това кореспондира със субект-субектните взаимоотношения в обучението, като се отчитат ценностните ориентации, особености на мисловните процеси, темперамент, осигуряващо по-голяма свобода при взимането на решения и превръщане на образователния процес в своеобразна форма на сътрудничество, при което най-важно място заема не толкова резултатността, а процесуалната страна в обучението.

Изхождайки от тези особености, при реализирането на музикалното обучение в китайските училища, използваните методи от страна на учителя трябва да бъдат в посока: *Целенасоченост* – избор на такива творчески дейности, превръщайки ученика в заинтересован субект на познанието, формиращо се на базата на диалогизирането; *Активност на учителя* – насочена към личността на всеки един ученик, чрез включването на ситуации, чрез които да се постига успех, да се преживява и съпреживява цялата дейност и да се насърчава творческият потенциал; *Активност на ученика* – при която учителят да задава насоките, които да активизират самостоятелната дейност на учениците, чрез използването на проблемно-ориентирани методи с развиващ характер; *Обект-обектни взаимоотношения* – насочени към развитие на рефлексивните способности и най-важното – поощряването на собственото мнение на ученика.

Именно поради трудностите при преодоляването на стереотипните форми на преподаване в китайското училище, така обособените посоки трудно намират път за реализиране. И всичко това рефлектира основно върху методическите системи на всеки един учител.

Съгласуваност на методите на обучение. Методите на обучение не могат да се разглеждат като универсални инструменти, защото обучението по музика включва разнообразни по вид дейности и само с един метод не биха могли да се реализират. Поради тази причина, в педагогическата практика винаги се използват комплекс от методи, които взаимно да се допълват. Учебният процес представлява динамична система и въпреки предварително изработеният план, във взаимодействието между учителите и ученици винаги могат да възникнат непредвидени ситуации, които да налагат вариативен подход към използваните методи. Поради тази причина, методите на обучение условно се разделят на три вида: психоемоционални /за въздействие върху емоционалната сфера на учениците при овладяването на познанието;/ дидактически /обслужващи цялата структура на провеждане на уроците/ и психофизиологически



/слабо застъпени, но имащи отношение към формите за релаксация/. От комплексното въздействие най-вече на първите два вида методи, зависи пълноценното и ефективно провеждане на обучението.

Актуализиране на методите. Съвременните образователни технологии и нови изисквания в обучението, налагат необходимостта от непрекъснато актуализиране на съществуващите методи на обучение, на тяхното развитие и изменение, съобразно конкретните условия. Новите образователни стандарти по музика в Китай налагат необходимостта от промяна на методите, което намира изражение в следното: *технологизирането на учебния процес*, в резултат на бурното развитие на технологиите, имащи отношение към внедряването на аудио-визуални средства за обучение; електронното обучение и музикално-компютърните програми. Всичко това създаде предпоставки за осъвременяване на учебния процес, което естествено рефректира и върху използваните методи; *глобалното движение за реформа в образованието* и произничащите от това нови образователни идеи, насочени към търсенето на методи, активизиращи познавателната дейност на учениците. Появиха се нови методи за обучение по музика, а някои от традиционните се изпълниха с ново съдържание; *комбинирането на различни методи* и вариативното им използване е продиктувано от новите субект-субектни взаимоотношения и е в посока действаща върху развитието на новия, съвременен модел на обучение.

Основните принципи на музикалната дейност в училищата в Китай трябва да изхождат от същността на музикалното образование и да приеме свой национален облик.. Училището по музикално образование към Централната музикална консерватория въведе трите основни международни музикални образователни системи – Золтан Кодай, Карл Орф и Емил-Жак Далкрос. След повече от десет години проучване, развитие и практическо тестване, съчетано с китайската музикална култура и образователни условия, се появи новата система за китайско училищно музикално образование, която е най-подходяща за настоящата ситуация и нуждите от реформи на китайското училищно музикално образование.

Новата образователна парадигма, в контекста на особеностите при реализирането на различните музикални дейности в училище има отношение към основните принципи, залегнали в Новите образователни стандарти, както следва:

Всеобхватност и хуманизация. Тъй като задължителното образование в Китай е достъпно за всички хора в училищна възраст, музикалното обучение /като част от изучаваните дисциплини/ е масово за цялото население и насочено към задоволяване на определени духовни потребности. Според йерархията на потребностите на Маслоу, в нейния най-висш компонент – потребности от самореализация, това намира израз в необходимостта да се осигуряват възможности на всеки ученик да преживява емоциите, заложенни в едно или друго музикално



произведение, да формира оценъчни критерии и да придобие умения да изразява емоциите си чрез музиката, въз основа на придобитото теоретично познание и включените в учебната дейност творчески задачи.

В това се състои и целта на общото музикално образование, а именно всестранното човешко развитие, усъвършенстване и възпитание, което предполага ориентиране към индивидуалните потребности на учениците, като философската концепция на този процес се изразява в търсенето на такива методи и подходи, според които музиката да работи за учениците. Това намира конкретен израз в създаването на условия при които : Музиката да служи за здравословното развитие на учениците; да подпомага тяхното всестранно развитие и да е източник на положителни емоции през целия живот. Тази философска концепция е в основата на хуманистичното музикално образование.

Натрупване на опит като основна цел. Хуманистичните основи на музикалното образование в Китай има за цел формирането на отношение към музиката като цяло, изразяващо се в овладяването на определено познание и преди всичко във формирането на естетически критерии. Музиката е част от всекидневието на всеки един човек и в основата на това общуване /човек-музика/ са залегнали психологическите механизми на преживяването. Само чрез натрупването на перцептивен музикален опит е възможно формирането на отношение към музиката, но придобит чрез включването на творчески дейности, провокиращи интереса и активността на учениците.

Развитието и обогатяването на музикалния опит на учениците е в тясна връзка със създаването на условия за развитието на перцептивните им способности, т.е. непрекъснато обогатяване на техните слухови възприятия, съчетано с определени познания води до надграждането на индивидуалния музикален опит. Това е спираловидна структура, при която, тръгвайки от емоцията се върви към преживяването и оттам към опита, което в процеса на постоянното надграждане се формира систематичен музикален опит, т.е. формира се музикална отзивчивост и отношение към музикалното изкуство изобщо, като част от живота.



Сенсуализация на музикална дейност. Това кореспондира с методите на преподаване, насочено не към внушаване на собствената емоция и преживявания от страна на учителя, а създаването на условия, при които учениците сами да почувстват емоцията, да осъзнават собствените си емоционални преживявания и да ги вербализират по определен начин. Ето защо, методите и подходите трябва да провокират развитието на асоциативността и въображението чрез създаването на конкретни педагогически ситуации, които да стимулират индивидуалността на всеки един по отношение на личностно-чувственият процес при възприемането. А оттук нататък, може да се говори за развитие на способности за емоционално самоизразяване. Връзката с асоциативността кореспондира с опитът – общият житейски и конкретно музикален, а въображението се разглежда като способ да възприема и усеща светът по свой начин, намиращо израз в творческите дейности.

Автономност на емоционалното преживяване. Обучението по музика не трябва да се превръща в процес на вменияване на нечии чужди емоционални преживявания, пренебрегвайки субективният характер на възприемащия музиката ученик. Всеки учител, трябва да има ясното съзнание, че обучението по музика трябва да провокира изявата на личната емоция на обучавания, за да може той в цялата му пълнота да усети музиката и да я почувства по свой, уникален начин.

Обръщане към вътрешно-музикалната синестезия. Училищното музикално образование не трябва да бъде насочено единствено и само към овладяване на музикалната теория, а преди всичко към усвояване на музикален опит и емоционално преживяване. Като мост между музиката и човешкото възприятие, музикалната синестезия може да се разглежда като източник за генериране и подобряване на вътрешни музикални преживявания. "Култивирането на вътрешни музикални асоциации може значително да подобри и обогати емоционалното преживяване на човека, а развитите по този начин вътрешни музикални преживявания и изразяване могат да позволят на възприемащия да се наслаждава на музиката през целия си живот и да получава голямо музикално естетическо и емоционално удовлетворение, дори когато слухът отслабва и тялото залянява."⁸⁰

Този принцип е тясно свързан и с асоциативността и най-вече с посоката, към която трябва да се насочва. Връзката е двупосочна, защото общата асоциативност е основата, върху която постепенно се надгражда музикалната, а тя от своя страна обогатява общата. В този случай, ако общата асоциативност се разглежда като основа за индивидуалната музикална асоциативност, то нейното развитие се разглежда като многостранен процес, върху който оказват

⁸⁰ 高建菁. 学校音乐教育的新双重基础. 北京, 民间音乐, 2013, 67.



влияние обогатяването на познанията, разнообразието от музикални дейности, насочени към комплексното развитие на музикалните способности и като цяло условията, провокиращи креативността на обучаваните.

Акцент върху практическите музикални дейности. "Само в практическите музикални дейности учениците могат свободно да преживяват, да обогатят практическия си музикален опит и да получат духовно удоволствие и емоционално удовлетворение."⁸¹ Ето защо музикалното образование в училищата трябва да отдава значение на музикално-практическата дейност, превръщайки я в изключително важен инструмент за преподаване. Това води до трансформиране позицията на обучавания от обект на познанието в субект. Разнородният характер на музикалните дейности трябва да е насочен към провокиране на интереса на учениците към музиката и да предизвиква отечно желание за активно включване в една или друга музикална дейност. Ефектът от това трябва да се търси в резултатността. И тук въпросът опира до формирането на критерии за самооценка. Ето защо музикално-практическата дейност винаги трябва носи някакъв проблемен характер, чието разрешаване да изисква творческото отношение на децата. Творческата дейност осигурява възможности за проверка и корекция на придобития музикален опит и на тази основа обогатяването и надграждането му.

За да бъде ефективен този процес е необходимо музикално-практическите дейности да обхващат всички компоненти на музикалното обучение: възприемане, теоретично познание, връзка с другите изкуства, изпълнителска дейност и пр. и най-важното, използваните методи и подходи да провокират творческо отношение. Предпоставките за това са заложи в новата учебна програма по музика, която се отличава със своята «емоционална и естетическа насоченост, нейният образователен подход е да възпитава хората чрез емоциите и естетическата категория за красота, а образователния ефект се състои не само в придобиването на музикални знания и умения, но и в емоционалното ниво на творене, емоционално заразяване, пречистване, разтърстване и прозрение»⁸².

Интегративен подход в обучението по музика. Интегративният модел на обучение представлява интегриране на знания от различни дисциплини в посока, не само опора в общия житейски опит и познания на ученика, но и при изпълнението на различни проблемни дидактически ситуации, в посока развитие на когнитивните способности. Интердисциплинарността намира приложение и при обучението по музика. Най-силно тя се проявява в интеграцията между различните видове изкуства, поради генетичния им произход, независимо от своеобразните за всеки вид изкуство художествени форми на отражение на света,

⁸¹ Gao Jianjin : „Новите двойни основи на училищното музикално образование“, Народна музика, 9-ти брой, 2013 г., стр. 67.

⁸² 义务教育艺术课程标准, 北京, 民間音樂, 北京師範大學, 2011, 22.



включително и трансформацията в други модалности, като например звук в цвят или обратното, звук в пространството и др. Общите художествено-изразни средства в изкуството служат за осъществяване на преход от едно изкуство в друго при разкриване на художествения образ и по-пълноценното му осъзнаване, което намира отражение в: развитието на асоциативността, въображението и когнитивните процеси; взаимосвързаността на познанията и по-задълбочено вникване в художествено-образната същност на изкуствата; стимулиране на собственото мнение, поради индивидуалният характер на възприятието и превръщане на знанието в субективно присъщо.

При това положение, интегративността между изкуствата при реализиране на процеса на музикалното обучение не само подпомага развитието на естетическото чувство на учениците и по-цялостно възприятие за окръжаващия ги свят, но и формира познание и способности за многоаспектно разрешаване на проблемни задачи в обучението.

Музика и литература. На пръв поглед, тези два вида изкуство изглеждат различни по своята същност, защото музиката борави с интонации, а литературата със словото, но и двете се разгръщат във времето. S. Scher посочва три аспекта на симбиозата между музика и литература⁸³: във вокалната музика; в програмната музика и музиката в литературата. По отношение на последното, важното е учениците да успеят да усетят „вътрешната мелодия“, характеризираща литературният текст. И в този смисъл от особено важно значение придобива интонацията, без която е невъзможно постигането на вътрешното изживяване на литературния текст. Музиката може да се разглежда като важен инструмент за постигане на поетизация, а музикалното изразяване може да предизвика различни литературни превъпласания, които най-често се свързват с асоциациите и творческото въображение. Най-важното в случая е емоционалното въздействие и въз основа на него осмислянето на авторовата идея, което предполага по-задълбоченото вникване в идейно-образното съдържание.

Най-подходящата форма за реализиране на синтеза музика-литература представляват музикално-творческите задачи, т.е. чрез дейностният подход се цели постигането на естетическите цели в обучението. Това може да се осъществи по различни начини: пеене, театрализирани игри, игри-драматизации, ритмодекламации и др. Всички те подпомагат разрешаването на редица педагогически задачи, имащи отношение към формирането и развитието на художественият усет на децата и интелектуално развитие. Целият този синтез обогатява палитрата от методи в посока активиране на познавателната активност на учениците и оказва влияние върху интереса и мотивацията в процеса на ученето. Подборът на методите не

⁸³ Scher P.S. Einleitung: Literatur und MusikEntwicklung und Stand der Forschung // Literatur und Musik: Ein Handbuch zur Theorie und Praxis eines komparatistischen Grenzgebietes. Berlin: E.Schmidt, 1984. S.9-26.



може да бъде случаен, а винаги трябва да е в контекста на конкретната цел, която ще се преследва във всеки един час.

Музика и танц. Тези два вида изкуство са в най-тясна връзка още от най-дълбока древност, преди появата на речта, като ключов етап в цивилизационното развитие на човека. Тогава, когато чрез езика на тялото хората са търсели начин да изразяват себе си. От най-древни времена, танцът в Китай се е разглеждал като въплащение на музиката.

В редица системи за музикално възпитание на танца е отредено специално внимание – К. Орф, З. Кодай, Ж. Далкпроз, М. Мартин, Дм. Кабалевски и др., чрез което се въздейства по емоционален начин на музикално-ритмическите способности на децата, на различните движения и връзката с музикално-изразните средства. В съвременното разбиране за начинът на реализиране на музикалното обучение в училище симбиозата музика-танц се разглежда като неотменна част от образователния процес в посока изграждането на художествената култура на обучаваните, в това число и на музикалната, като част от нея.

За постигането на тази цел е необходимо включването на активни и интерактивни методи в обучението, при което ролята на учителя може да се разглежда освен като обучаваща, но и като стимулираща и коригираща, реализирана на екипен принцип, индивидуално или фронтално.

Музика и изобразително изкуство. Връзка между тези изкуства съществува още от древността, като например Аристотел използвайки терминът музикална хармония или в древна Индия, където седемте степени на звукореда се асоциират с определени цветове. Подобна връзка се открива и при импресионистите, при които търсенето на финото цветово нюансиране корелира с пресъздаването на вътрешното, понякога едва доловимо в нюансите му настроение, постигнато чрез музикалните интонации. Ако чрез цветът /в неговите най-различни нюанси/ в изобразителното изкуство се търси емоционалното въздействие, то в музиката, тембърът изпълнява много важна функция, паралелно с всички останали музикално-изразни средства.

Абстрахирайки се от тази семантична връзка, допирните точки между двете изкуства в техния педагогически аспект, може да се разглежда от две позиции. От една страна, опирайки се на асоциациите и творческото си въображение възприемането на музиката тясно кореспондира с нагледно-образното мислене на учениците, а от друга, в едно произведение на изобразителното изкуство, опирайки се на натрупаните до момента художествен опит, благодарение на музикално-слуховите представи, човек може да направи асоциации с конкретно музикално произведение или мелодия.



Още в детската градина на децата се предоставя възможност за осъзнаване на връзката между музиката и изобразителното изкуство, чрез различни творчески дейности – рисуване на музика, при което се търси връзка между звук и цвят; апликация; моделиране и др. За съжаление тази синтетична форма на музикално възпитание силно се пренебрегва в годините на училищното образование, когато познанието в теорията на музиката, жанровете, формата и др. се превръща в основна цел на музикалното обучение, а поради факта, че музикалният опит на децата е все още малък, чрез рисунката те имат възможност да разкрият индивидуалните особености на собственото си възприятие. Това разбира се, не трябва да се възприема като задължително условие за всички деца, защото според теорията на Невро-лингвистичното програмиране водещата модалност при едни е зрителна, при други кинестетична, при трети аудиална, при четвърти логическа. Това означава, че при структурирането на урока, трябва да се комбинират такива методи, които да кореспондират с душевността на всяко едно дете и то да може да изрази себе си по начин, който е най-присъщ за него.

Като цяло, интегративният подход в обучението кореспондира с основополагащите принципи на съвременното образование. Съотнесен към музикалното обучение, това осигурява възможности за по-пълноценно разгръщане на творческия потенциал на обучаваните, чрез който в по-достъпна и интересна форма да се стимулира процесът на художественото мислене на учениците, формирайки неговата нравствено-естетическа ценностна система.

Използвана литература:

义务教育艺术课程标准, 北京, 民間音樂, 北京師範大學, 2011.

高建菁. 学校音乐教育的新双重基础. 北京, 民间音乐, 2013, 67.

高建金. 《學校音樂教育的新雙重基礎》, 民間音樂, 第9期, 2013.

义务教育艺术课程标准, 北京, 民間音樂, 北京師範大學, 2011.

Scher P.S. Einleitung: Literatur und MusikEntwicklung und Stand der Forschung // Literatur und Musik: Ein Handbuch zur Theorie und Praxis eines komparatistischen Grenzgebietes. Berlin: E.Schmidt, 1984.



THE APPLICATION OF TRADITIONAL CHINESE PATTERNS IN THE VISUAL IMAGE DESIGN OF ETHNIC BRANDS

Tong Qiang^a

^a Bohai University, Jinzhou City 121000, China

^b South-West University “Neofit Rilski”, Blagoevgrad City 2700, Bulgaria

ABSTRACT

The visual image design of ethnic brands is mainly expressed through the application of a series of visual elements such as shape, color, and text, which complement each other and are indispensable. The elements are reorganized, reconstructed, and infiltrated to create the visual beauty of the brand, convey the cultural taste and contemporary atmosphere of the Chinese nation, and thus complete the shaping of ethnic brands. Regardless of any country, the design field of each ethnic group is deeply influenced by their aesthetic taste, with their own unique design style. They use different methods and approaches to design and plan by applying traditional visual elements such as shapes, colors, and text in patterns. In today's increasingly diverse society and culture, designers should realize the importance and urgency of integrating traditional styling language and expression methods with the creative concepts of Chinese national brands in order to reflect their uniqueness.

KEYWORDS: Ethnicity, Tradition, Brand

1. THE INFILTRATION OF TRADITIONAL SHAPES

In brand visual image design, brand image styling is crucial. When many consumers talk about a brand, the first thing that comes to mind is the design that represents the brand, such as an apple bitten by a bite, KFC's fried chicken uncle, Nike's knife shaped hook, etc. To make our national brand deeply rooted in the hearts of consumers, we must first explore the traditional design and deeply understand the connotation of traditional patterns, and then combine them with modern design for redesign.

Redesign is a popular form of creativity in today's graphic creation and expression. The idea is to give new life to a design work by transforming the content of certain events that are commonly recognized by society or certain images that are well known to the public by remodeling them. Redesign is the process of extracting values from things that are “shared” by people, and re-understanding the concept of “design” in the most natural and appropriate way. ^[1] Traditional pattern redesign is not only copying the traditional cultural visual symbols as they are, but also inheriting and researching the traditional Chinese patterns, which should be emphasized by the designers.



Established in 2000, the international catering service management company brand "Qiao Jiangnan" is a Sichuan boutique restaurant with a unique blend of Eastern and Western cultures in its design. (As shown in Figure 1), the main design subject of the brand LOGOU is a Sichuan opera face mask, which has a very eye-catching shape and color. This face changing character is Liu Zongmin, known as the "God of Wealth" among the common people. He is quick witted and brave, and is a great general under Li Zicheng's command. The name "Wu Caishen" means to attract



Figure 1

wealth and prosperity, drive away evil and ward off evil spirits. In order to inherit the modern spirit and promote China's long-standing culinary culture, the brand has invited world-renowned graphic design masters to redesign this face, hoping to continuously grow the company through wisdom and courage, give it a deeper cultural level, and create a national catering brand that belongs to the world. This logo face has a yellow "human" shape in the center of the eyebrow, reflecting its management philosophy - people-oriented, human-oriented management; The traditional pattern of "Ruyi" is used to decorate the sides of the facial temples to the forehead, representing the auspiciousness of the enterprise; The mouth and chin resemble a golden ingot, representing the beautiful intention of Qiaojiangnan to have abundant wealth and prosperous business. This brand image integrates and innovates traditional patterns with Chinese traditional food culture, and carries and promotes Chinese traditional food culture, achieving a perfect fusion of catering and art. The key to winning brand image is to integrate traditional pattern art with Chinese catering brands, creating a visual image of Chinese catering brands with unique Chinese culture.

The meaning of traditional Chinese pattern culture is very rich, permeating various fields of our lives. The artistic style of traditional patterns is clear and distinct, and Chinese traditional pattern culture contains the spirit of traditional visual culture. It has gone through the accumulation and refinement of various art masters in different periods of Chinese history, perfectly injecting national traditional aesthetic taste. Traditional patterns originated in primitive society and have a long history of over 5000 years. They also have unique ethnic styles, such as totems, Tai Chi, and the Eight Auspicious Symbols, which have great symbolic significance and have had a profound impact. Some ethnic brands' image design directly adopts the shape of traditional Chinese patterns, thus recreating from the "form", researching and exploring the profound meaning of their traditional patterns and extending them. At the same time, they also use figurative pattern elements to convey specific cultural information. The personal mobile communication brand "Tianyi" launched by China Telecom reflects the overall design of its brand logo, which extends and innovates the cultural meaning of auspicious patterns (as shown in Figure 2).



The logo is shaped like an "e" - shaped cloud in the sky, with the letter "e" as the main design thread, derived from the first letter of its English name "e surfing", fully reflecting the relevant attributes of this brand. The letter "e" combines the auspicious pattern of "auspicious clouds", which means auspiciousness, good luck, and peace. It represents people's longing for a better future, represents a



Figure 2

spiritual connotation, embodies a sense of freedom, and well explains the corporate philosophy of the "Tianyi" brand. Applying the traditional pattern of "auspicious clouds" to modern brands and innovating according to the cultural concept of national brands not only reflects the connotation of Chinese traditional culture and enriches its symbolic meaning, but also makes the logo more modern after redesign, which is easy for brand dissemination and deepens the heritage of national brands.

The reason why traditional Chinese graphic symbols can be inherited, extended, and developed in contemporary visual design is definitely not simply copying or imitating, but needs to be in line with the aesthetic requirements of people in contemporary society in visual communication, and finally re create traditional graphic symbols. Based on a full understanding and careful selection of traditional graphic symbols, we should take their 'form', extend their 'meaning', and convey their 'spirit'. " [2] For the infiltration of traditional shapes of ethnic brands, taking the 'form' of traditional patterns does not mean simply copying or imitating them superficially, but should be consulted, understood, and re created after selecting traditional patterns, so that ethnic brands have connotation and depth, and better spread to others. Chinese consumers can gradually move towards internationalization with ethnic characteristics.

2. THE ABSORPTION OF TRADITIONAL COLORS

Color is one of the most important ways for us to perceive the world, and it can move people's hearts the most. Successful brand images usually have their own 'unique' colors, which not only help companies win competition, but also play a unified role among various companies within the group. One color is a vision. " [3] In brand visual image design, a company's brand image is penetrated by a standard color, which is a dedicated color representing the brand's characteristics. This color positioning comes from the product and establishes the culture behind the brand, and it is used as a medium for corporate visual communication. Stimulate the audience's psychology through unique visual senses of color, and showcase the company's philosophy and attributes to consumers. By using the color visual language of each brand, the audience can easily identify and become familiar with the brand.

Chinese traditional color culture is an important component of our country's traditional culture, with rich connotations and a wide range of applications. Its formation is formed by certain social backgrounds and customs, reflected in the politics, economy, and culture of various periods in China. The use of color is interconnected, and clothing, architecture, painting, and other fields cannot do without color. The traditional color concept of the Chinese nation is called the "Five Color Concept", which takes red, yellow, green, black, and white as the main colors and connects them with the elements of metal, wood, water, fire, and earth (as shown in Figure 3). It integrates different concepts and color

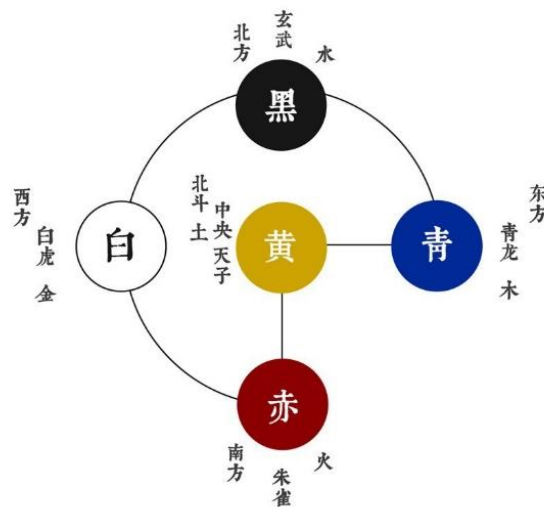


Figure 3

arts from various aspects to form a color culture with Chinese characteristics, which has important implications for the application of traditional colors in the visual image design of national brands in China. The application of color requires a deep understanding of the psychology of different audiences, and an understanding of the differences in color, such as region, religion, ethnicity, etc., in order to be accepted by different audiences.

The five colors in the traditional Chinese five elements have different symbolic meanings. Red is one of the favorite colors of the Chinese people. It has a strong visual impact, represents warmth, red, auspicious, and exciting. It is a color with strong emotions, making people feel warm and cordial; "Yellow" is the color with the highest brightness. The Chinese skin is yellow, and the Chinese culture is known as the yellow civilization. In the past, yellow was used exclusively for emperors in previous dynasties, and it was a symbol of glory, dignity, wealth and wisdom; Blue "includes both blue and green. Blue is a broad color that used to represent purity and longing, but now represents grandeur, calmness, rationality, contemplation, and tranquility; Green is the color of nature, representing simplicity and symbolizing freedom, peace, life, and hope; Black "sometimes symbolizes inauspiciousness in Chinese colors, associated with darkness and evil. The color is cold, ethereal, solemn, and steady; White "is a color that is pure, pure, noble, and full of fantasy.



With the baptism of thousands of years of Chinese culture, our understanding of color is not limited to the two colors of red and yellow, which are full of cultural identity and traditional meanings. The use of other colors has also met different brand attributes with the development of the times. Without losing the unique attributes of color itself, we can fully utilize them in brand visual image design.

In the visual image design of ethnic brands, the color visual of patterns will be perceived by the audience first. If the designed colors have strong contrast, high purity, concise and clean, they will attract consumers' attention in the colorful design. Therefore, drawing on traditional pattern colors and using them in the visual image design of ethnic brands can make the visual image design of ethnic brands both decorative in color and convey traditional cultural meanings. "The essential characteristic of color symbolism is the universal existence of color environment outside of human beings, reflecting the inherent color life instinct needs of human beings. It is not influenced by certain external color appearances or local color changes of a moment, but relies on the color essence accumulation formed by human beings in the natural environment for a long time." [4] To use traditional Chinese pattern colors well in brand visual image design, we should constantly perceive the psychological changes of consumers, redesign and create traditional colors according to the requirements of the times, endow national brands with ideal colors, and radiate new atmosphere.

3. TRADITIONAL CHINESE CHARACTER DECORATION

Text plays a role not only in conveying information, but also in decorating and even inheriting culture in brand visual image design. Therefore, we have higher requirements for text in brand image design. As a Chinese national brand, Chinese characters have become a promotional medium for the brand's visual image. In order to better promote the development of national brands, it is necessary to combine the unique advantages of Chinese characters and apply them to the brand image, which can visually attract the audience's attention, effectively convey information, and deepen the brand connotation.

Chinese characters are one of the representatives of Chinese culture and an important carrier of traditional Chinese culture. Chinese characters have always been a tool for recording, transmitting, and

| | 甲骨文 | 金文 | 小篆 | 隶书 | 草书 | 行书 | 楷书 |
|---|-----|----|----|----|----|----|----|
| 门 | 𠂔 | 𠂔 | 門 | 門 | 门 | 門 | 門 |
| 马 | 𠂔 | 𠂔 | 𠂔 | 馬 | 𠂔 | 馬 | 馬 |
| 闯 | | | 闖 | 闖 | 𠂔 | 闖 | 闖 |

Figure 4



communicating with people from ancient times to the present. Today, people continue to expand their application fields, making it a special visual language that not only needs to clearly record and transmit the ideas and culture to be expressed, but also has a visual aesthetic value. Its writing style is flexible and free, becoming a unique form of artistic expression. Traditional Chinese characters are one of the soul treasures that Chinese people are proud of. They have formed characters through unique cultural accumulation, and become an art after refining the essence of many art categories. Calligraphy art has a charm of combining hardness and softness, which makes the picture vivid and meaningful when applied. The ancients summarized the composition and application of Chinese characters into six types: pictographic, ideographic, ideographic, phonetic, phonetic, phonetic, and borrowed, collectively known as the "Six Books", which established the unique expression system of Chinese characters. At the same time, the writing style of the brush laid the foundation for Chinese calligraphy. After more than 6000 years of development and changes, Chinese characters have a rich and diverse form, with a transformation from oracle bone, gold, and small seal script to clerical, regular script, and cursive script (as shown in Figure 4).

Chinese calligraphy art is also very particular about the use of ink, summarized as "ink is divided into five colors", namely focal, thick, heavy, light, and clear, making the picture more layered and creating a strong sense of rhythm. The aesthetic value of Chinese calligraphy lies in the unique brushwork, structure, and composition of the characters, which have a unique visual sense. Therefore, this visual element should be valued and become a good decoration applied to the visual design of national brands. Text is one of the important design elements in the visual image design of national brands, and it is an essential part of brand image design. It not only has the meaning of conveying information, but also directly expresses the form of noble art.

Bank of China was founded in 1912 and has a long history. Its brand image represents the Chinese economy. Its logo is mainly composed of Chinese copper coins and the character "Zhong", with a square hole in the middle and a vertical line above and below, forming the character "Zhong". It resembles two locked doors, symbolizing the safety and integrity of the bank, representing the world of heaven and earth, economy as the foundation, making the audience feel stable and easy to recognize. The logo has profound meaning and is rich in Chinese national style. The four calligraphy characters "Bank of China" in the logo were inscribed by the Chinese literary master Guo Moruo, vigorous and elegant. This clever combination makes the logo of Bank of China concise, vivid, and profound, with Chinese national characteristics. (as shown in Figure 5)



Figure 5

In many brand image designs, the text used is mostly computer graphics, decorated with built-



Figure 6

in fonts because it is convenient, fast, and standardized. However, the arrangement is too uniform, making the picture appear dull and lacking in artistic quality. The use of calligraphy fonts will to some extent enhance decoration and inherit Chinese culture, emphasizing the creation of cultural implications and artistic conception, making the picture more flexible and meaningful. In the design of China's national brand image, many have applied Chinese calligraphy art, such as "Xizhilang", "Jianlibao", "Guojiao", "Tongrentang" and other national brands (as shown in Figure 6). It can be clearly seen that calligraphy is well applied as a visual element, giving the audience an extraordinary visual impact.

The cultural history behind ethnic brands holds a place in the hearts of consumers. With thousands of years of civilization in China, brands with longer and deeper connotations are more favored by consumers. The famous Chinese calligraphy master Ouyang Zhongshi once said, "Calligraphy is a flowing art, and the most valuable part of it is the emotions infused by the writer." This emotion is a cultural psychological state, analyzing the psychology of consumers and making national brands more approachable. When calligraphy elements are applied to brand image design, the audience can easily and quickly develop a feeling of "seeing each other like old friends", which in turn leads to the acceptance of the brand.

The application of Chinese characters as traditional patterns in brand visual image design is a modern transformation. Although traditional calligraphy elements are constantly criticized by modern technology and concepts, their connotation and spirit are precious treasures accumulated in China's long history. We cannot be influenced by the anti ancient trend. We need to extract the "form" of traditional Chinese characters based on understanding their meanings, so as to use their "meaning" and convey their "spirit". We need to find the intersection between traditional Chinese character elements and national brand visual image design, and combine them with current international design language, embracing and integrating them. Using the essence of traditional Chinese characters and modern design language to express, integrating the spiritual connotation of Chinese traditional patterns into the visual



image design of national brands, and integrating Chinese traditional culture with the global modern language of design, thus making Chinese national brands more Chinese traditional artistic and international.

4.CONCLUSION

This paper analyzes and studies traditional Chinese patterns and the visual image design of ethnic brands. I believe that in order to make ethnic brands go global, in order to stand out from the crowd in terms of visual image and reflect the uniqueness of the nation, it is necessary to deeply study the connotation and cultural spirit of traditional Chinese patterns, integrate them with the contemporary international environmental design context, and re create and re design them in order to achieve visual expression transcendence. When applying traditional patterns in the visual image design of ethnic brands, it is necessary to abandon simple imitation and replication, and to combine with the development of the times for re creation, so as to play a role in inheritance and development. Appropriately applying the shapes, colors, and Chinese characters from traditional Chinese patterns to ethnic brand design for infiltration, absorption, and decoration, thereby achieving ethnic uniqueness from the visual image design of ethnic brands, enriching the stories behind ethnic brands, and better attracting consumers' attention.

References:

- Shi Jing. Beyond the Surface, Beyond the Shape: Redesigning Traditional Chinese Graphics from the Perspective of Design Semiotics [J], Popular Literature and Art, April 2010
- Han Ran. Cultural Imagery of Traditional Graphic Symbols in Modern Visual Design [J], "Three Friends of Winter - Poetic Design", Jinan: Shandong Pictorial Publishing House, 2004
- Wang Shaoqiang. Colors in Brands [M], translated by Zhao Yan, CITIC Press, January 1, 2012
- Xiao Lan. Recognizing Colors Again [J]. Art Guide, 2003, Issue 4, Page 43



MARYN VARBANOV'S STYLISTIC EVOLUTION AND CONCEPTUAL
ADVANCEMENTS: A CATALYST FOR CROSS-CULTURAL EXCHANGE IN TAPESTRY
ART

Zhang Jin^{a, b}

^a South-West University "Neofit Rilski", Blagoevgrad City 2700, Bulgaria

^b Bohai University, Jinzhou City 121000, China

ABSTRACT

This study examines the career of modern textile art pioneer Maryn Varbanov and his impact on contemporary Chinese art. It highlights his early mastery of traditional textile techniques, mid-career innovation with mixed media, and late contributions through establishing the Varbanov Tapestry Art Research Center and promoting a modern Eastern tapestry paradigm. The analysis focuses on Varbanov's stylistic evolution, formal innovation in later works, and conceptual advancements that have transformed textile art. Through academic inquiry, it reveals how his work fostered cross-cultural artistic exchange, advancing global tapestry art.

KEYWORDS: Maryn Varbanov; Tapestry art; Contemporary Chinese art; Conceptual innovation; Cross-cultural exchange

The famous Bulgarian artist *Maryn Varbanov*⁸⁴ is an important leader in the history of modern tapestry art since the 1960s. As an honoured artist in Bulgaria, his experience and work demonstrate an unwavering commitment to the spirit of intercultural and interdisciplinary experimentation. He has also made positive contributions to the development of modern Chinese tapestry art and cultural exchanges between China and foreign countries. Maryn Varbanov, known as “万曼” (*Wàn Màn*) in Chinese, not only achieved excellence in artistic creation but also made significant contributions to teaching and theoretical research. Throughout his career, Varbanov has created numerous iconic tapestry artworks characterized by a profound artistic philosophy. He has continually pushed the boundaries of traditional tapestry forms, particularly in terms of spatial concepts, expressive methods, and material integration.⁸⁵ His soft sculpture artworks fleshed out the essence of tapestry art and advances the innovative

⁸⁴ Maryn Varbanov (Марин Върбанов; Chinese: 万曼, 20 September 1932 – 22 July 1989) was born in Oryachovo, Bulgaria, and was a Bulgarian visual artist and modern tapestry artist.

⁸⁵ 万曼-中国美术学院. <https://www.caa.edu.cn/xy/mjzm/wm/index.html#&panel1-1>.



development of modern tapestry art. As a result, he has become one of the pioneers of contemporary textile art in China creating there a school with a new direction.

1. THE EARLY ARTISTIC EXPERIENCES AND PURSUITS OF MARYN VARBANOV.

Maryn Varbanov, born in 1932 in Bulgaria, went to Sofia in 1950 and was admitted to the Sculpture Department of the National Academy of Fine Arts in Bulgaria the following year. (Yang Yanjie 1989:24)⁸⁶

In 1953, Maryn Varbanov was sent to study in China by the state and completed his undergraduate and postgraduate studies at the *Central Academy of Fine Arts*(中央美术学院) and the *Central Academy of Craft Art*(中央工艺美术学院), respectively. He earned a master's degree. (Xiao Feng; Cai Liang 1989:26)⁸⁷ According to historical records⁸⁸, Varbanov was assigned to study patterns and dyeing and weaving at the Department of Arts and Crafts in China. Whether this was due to Varbanov's personal choice or mere a coincidence, it is undeniable that the starting point of Varbanov's lifelong career indeed took place in China. Arriving there, he naturally knew that China textiles had been engaged in weaving crafts for centuries, using silk, fine threads, and other fibers. He once said, "*China is a country with a long tradition of weaving art. My experience studying in China played a decisive role in my later choice of tapestry as a means of artistic creation.*" (Xiao Feng 1990:41)⁸⁹

Maryn Varbanov also had a deep understanding of his own country's carpet making and tapestry weaving history and traditions, which could be traced back to ancient Greece and Slavs as well as the later Ottoman Turks. (Arthur Solway 2024)⁹⁰ Maryn Varbanov, reflecting on his artistic career, acknowledges the profound influence of his homeland's weaving art while asserting the necessity to transcend this tradition. He wrote, "*We Bulgarians take immense pride in our weaving art tradition, given its deep historical roots.*" (Madeleine O'Dea 2010)⁹¹ It is precisely this historical legacy that compels him to advocate for contemporary tapestry artists to "*boldly and creatively re-examine (the tradition) and imbue it with new meaning.*" (Madeleine O'Dea 2010) Varbanov 's awareness of his homeland's traditions, fascination with weaving techniques, and the texture and expressiveness of materials were all awakened by a series of opportunities that occurred in China. It can be said that the excellent traditional weaving arts of China and Bulgaria have provided substantial technical support for

⁸⁶ Yang Yanjie (1989). *A golden bridge of art and friendship - Memory of Bulgarian wall tapestry artist Professor Maryn Varbanov*. 国际论坛. (04), 24-28.

⁸⁷ Xiao Feng; Cai Liang (1989). *Maryn Varbanov and modern Chinese tapestry art*. Fine Arts Studies (03), 25-27.

⁸⁸ Song Huaigui (2001), *万曼*, Hangzhou: 中国美术学院出版社, P231.

⁸⁹ Xiao Feng (1990). *In memory of Professor Maryn Varbanov*, 新美术, 1990 (01), 10.

⁹⁰ Arthur Solway (2024) *Maryn Varbanov and Song Huaigui: One of the Greatest Love Stories in Art History*. WeChat: Art Basel. February 27, 2024.

⁹¹ Madeleine O'Dea. (2010). *Perpetual Motion: The Life and Art of Maryn Varbanov*. <https://www.leapleap.com/2010/08/02>



Maryn Varbanov 's future artistic creations. However, the most significant influence on Maryn Varbanov's creative development was the French artist *Jean Lursat*⁹².

In 1957, after seeing an exhibition of works by French artist Jean Lursat at the Beijing Central Academy of Fine Arts gallery, Varbanov was deeply inspired and from then on dedicated himself to the lifelong career of tapestry art. (Xiao Feng; Cai Liang 1989:26) To the general public, tapestries were seen merely as practical or decorative crafts, but Lurçat sought to transform and elevate tapestry into a serious artistic discipline. According to Marin Varbanov, Lursat frees tapestry from the constraints of painting and abandons meaningless ornamentation (Arthur Solway 2024), thus turning tapestry into an independent art form. His early creations were clearly influenced by Lurçat, focusing on the purity of the weaving language, and seeking the perfection of tapestry as an independent art form. (Hou Hanru 1989:55)⁹³; (Lam Chong Man 2011:9)⁹⁴ In 1958, he returned to Sofia, the capital of Bulgaria. Two years later, Varbanov founded Sofia Academy of Art's first tapestry department⁹⁵ where experimentations in woven plastics took place. (Fig 01)

The themes of medieval traditional tapestries are mainly religious stories or historical legends, and their expression methods have characteristics of painting. Many masterpieces by masters of painting have become models for tapestry design. (Chen Zhi 2010:32)⁹⁶ Maryn Varbanov's homeland, Bulgaria, is the location where the influence of the ancient Byzantine Empire is strongly felt in arts through the Orthodox Christian Church. It can probably be said that Bulgarian medieval art was strongly influenced by Byzantine art.

Varbanov valued Bulgarian folk art and cultural heritage, drew inspiration from traditional weaving materials and techniques, and developed themes such as Byzantine iconography into modern images with Slavic characteristics. Varbanov created a series of works similar to Bulgarian medieval wall painting and icons, titled "*The Ancient Bulgaria*" (Fig02) . These tapestry works absorbed the traditional style of Bulgarian tapestries in terms of shape and color. His works, by integrating ancient techniques with modern craftsmanship, not only effectively preserve the essence of traditional crafts but also compensate for the shortcomings of contemporary techniques, achieving a perfect fusion of their respective strengths.

His artworks are considered significant contributions to Bulgarian decorative art. His creations (such as "*Tárnovo*", "*April 1876*", "*Dawn*"), are treasured in the National Gallery of Bulgaria.

⁹² Jean Lursat (1892–1966) was a French artist, tapestry art reformer, noted for his role in the revival of Modern [tapestry](#) art.

⁹³ Hou Hanru (1989). *Maryn Varbanov's artistic creation*. 美术 (10),55-58+2. 1989.10.021.

⁹⁴ Lam Chong Man (2011). *A study of the art by Maryn Varbanov from 1986 -1989*. Beijing, China Academy of Art.

⁹⁵ Department of Textiles, National Academy of Art, Sofia (or "The textile department at the Academy of Arts in Sofia")

⁹⁶ Chen Zhi. (2010). *Maryn Varbanov 's wall tapestry art*. Hangzhou' Zhejiang of China. 中国美术学院



Additionally, several of his tapestries, include "*1300 Years of Bulgaria*" (Fig03) , which are adorn the National Palace of Culture in the centre of Sofia.

2. ARTISTIC PURSUITS AND ACHIEVEMENTS OF MARYN VARBANOV IN HIS MID-CAREER YEARS.

In Varbanov's early works, there is a clear focus on the purity and precision of the weaving technique, which gradually evolved into more daring explorations of form and material. It was not until the late 1960s that Varbanov truly embarked on his path of originality. Once he said: "*There's no need to transform oil paintings into tapestries. Tapestry is an art form in itself, and the design should be created specifically for the medium.*" (Markarov 2015:56)⁹⁷ Varbanov's creative approach was profoundly influenced by the modern tapestry movement that emerged in the 20th century, especially as stated above by artists like Jean Lursat. He embraced the idea of tapestry as an independent art form - not merely a decorative element - and pushed its boundaries through experimentation.

In other words during this stage, Varbanov's exploration journey was accompanied by a tapestry art revolution movement that occurred at the turn of the 1960s and 1970s. This movement used the "*International Tapestry Biennale*" in Lausanne, Switzerland, as its experimental stage. The artists engaged in it endeavored to thoroughly emancipate tapestry from the conventional domain of arts and crafts, resulting in significant innovations in both materials and modes of expression, while also fostering a tighter integration between artistic creation and living contexts. "*Modern tapestry*" developed into a highly experimental field of art tending towards total art in this movement. Varbanov's creations matured against the backdrop of this fierce reform movement. (Lam Chong Man 2011:10)

Varbanov began to develop a distinctly personal style, moving away from traditional flat weave techniques to create what he called "*Constructivist*" tapestries. These were monumental fabrics that could be directly combined with architectural spaces, blurring the line between artwork and environment. His tapestries from this period show a range of innovative techniques, such as the use of various materials and complex layering, resulting in striking visual depth and tactility. He pioneered the genre of "*Soft sculpture*" – now known as "*Fiber art*" –⁹⁸. Varbanov strive to make the tapestry evolve from the flat warp and weft lines into a three-dimensional form, aligning it more closely with the diverse life of urban development. Tapestries are gradually moving towards spatial and human-centered directions. (Bi Yiwen 2016:4)⁹⁹ He breaks through the conventional procedures of traditional weaving

⁹⁷ Assadour Markov Markarov (2015). *At the intersection of diverse culture-- Maryn Varbanov commentary*. Hangzhou, Zhenjiang of China. China Academy of Art.

⁹⁸ BANK. *万曼之歌: Maryn Varbanov and the Chinese Avant-Garde in the 1980s*. 2020-03-28. <https://www.trueart.com/news/368618.html>

⁹⁹ Bi Yiwen (2016). *Explore the influence of Maryn Varbanov artistic charm in contemporary tapestry design*, Shenyang, China. 鲁迅美术学院.



art, utilizing the natural properties of fiber materials, and combining them with personalized themes for creation, allowing his tapestries to no longer be fixed or confined to walls.

Varbanov created large fabrics with rough textures, subtle changes, and a strong sense of dimensionality, integrating them with architectural spaces and freely arranging them according to the environment. Freely hanging columnar sculptures became increasingly important in his creations, made from felt crafted from goat hair, resembling tree trunks suspended from the ceiling by barely visible wires and often assembled together as installations. (Lam Chong Man 2011:10) Maryn Varbanov selection for the *Lausanne International Tapestry Biennale* in Switzerland in 1971¹⁰⁰ and 1973¹⁰¹ established his position in the international tapestry community. (Hou Hanru 1989:56) In 1974, at the *First National Textile Art Exhibition*, he exhibited a massive spatial soft sculpture titled "*The First Wrinkle*." Review articles described it as the centerpiece of the exhibition and a key to understanding new artistic explorations in the field of fiber art. (Markarov 2015:63) Soon after, Maryn Varbanov was awarded the title of Meritorious Artist by Bulgaria. (Lu Rulai 1990:12)¹⁰²

In 1975, Varbanov moved into the *Cité Internationale des Arts Paris* and opened his own studio. (Lu Rulai 1990:12) From then on, his artistic creation entered a new era. During this period, the focus of his artistic creation shifted towards an engagement with social realities and the personal thoughts and feelings of the artist. He moved away from the traditional function of tapestries to a focus on humanity itself. (Chen Zhi 2010:35) Varbanov believed that the artist's concept was more important than materials and techniques, in a 1978 interview, he mentioned: "*I think contemporary tapestry art cannot be separated from technology and materials, but they are not the most important factors. The artist's idea and its final realization are equally significant.*" (Markarov 2015:12)

Varbanov's creations consistently sought to explore innovative approaches to tapestry. He adeptly utilized the natural properties of fiber materials, particularly wool and hemp commonly used in European weaving, employing modern artistic narrative language and personalized themes. By breaking through traditional weaving procedures, he developed various intricate knotting techniques that resulted in textures both soft and thick, as well as rugged and rich three-dimensional structures. (Hou Hanru 1989:56) These works were freely hung or arranged according to the environment of the site, creating ever-changing effects that harmonized with the architecture to produce a grand atmosphere.

Bulgaria has a long tradition of weaving, and these traditions have been deeply ingrained in Marin Varbanov through the breath of life and the tactile experiences of the body. Marin Varbanov's artistic style is characterized by a unique interplay of materials and exploration of spatial dimensions, reflecting his deep engagement with textile traditions from his Bulgarian heritage. In the late 1970s,

¹⁰⁰ The tapestry Artworks in the exhibition (1971, at 5th) was "Apporia"

¹⁰¹ The tapestry Artworks in the exhibition (1973, at 6th) was "Composition 2001"

¹⁰² Lu Rulai (1990). 怀我良师 - Condolences to Mr. Maryn Varbanov. 新美术(01),12-13.



Maryn Varbanov explored real-life themes, utilizing the unique language of tapestry art to express his passion for natural landscapes. He created works such as "*Autumn in Rhodope*" (Fig 04) and "*Festival of Rhodope*," primarily using goat hair, which exhibited similar styles. (Chen Zhi 2010:8) He used wool to create beautiful natural landscape pieces reflecting his motivation to utilize natural materials while showcasing their inherent beauty. The tubular woven forms represent the abstract shapes of Rhodope Mountains, preserving the soft texture of the goat hair. This approach allows the artistic representation of the beauty of Rhodope Mountains, transforming its scenic charm into an artistic artifact through tapestry techniques. So, Varbanov continuously sought and advanced on a journey of creative artistic exploration in his homeland, Bulgaria, aiming to revive traditional folk art. Once he emphasized in a conversation:

"I must reiterate - when designing tapestries, I prioritize spirit the most! I want to imbue the tapestry with the Bulgarian spirit! I have an obsession with "roots"; I aim to perpetuate the Bulgarian roots, ensuring they are passed down through generations and preserved for eternity. I am committed to protecting Bulgarian national costumes and garments, which our ancestors wore. These attires, with their various patterns interwoven, form a valuable treasure". (Maryn Varbanov 1986)¹⁰³; (Markarov 2015:50)

Varbanov's profound emotional attachment to Bulgaria is further manifested in his veneration and longing for Byzantine art. His Byzantine-themed creations not only embody his worship of the ancient Byzantine realm but also denote his esteem for its historically rich culture. Utilizing tapestry as both a tool and a metaphorical key, Varbanov actualizes his vision of Byzantine architecture. (Chen Zhi 2010:21) Through the creation of three-dimensional tapestry artworks characterized by romantic forms, collectively known as "*Byzantium*," (Fig 05) Varbanov adeptly orchestrates intricate compositions and nuanced imagery that transport viewers into the classical edifices of Byzantium. In this pursuit, Varbanov seeks to find new ways of merging tapestry with architectural spaces, achieving an integration in which the conceptual essence of the work harmonizes with the architectural design.

During his stay in France Varbanov created a large number of tapestries and actively participated in art exchange activities. Varbanov held exhibitions consecutively in Paris, the United States, Japan, Australia, Belgium, and other countries. He also established tapestry art studios in Sofia, Paris, and Sydney. (Lu Rulai 1990:12) Finally, Varbanov completed several important exhibitions in France, including the "*French Modern Art Wall Tapestry Exhibition*" held at the *Grand Palais in Paris* in 1979 and the "*Four Artists Tapestry Joint Exhibition*" at the *Musée d'Art Moderne de la Ville de Paris* in 1981. Additionally, he received a major award from the Union of Bulgarian Artists in 1979. (Lam Chong Man 2011:10)

¹⁰³ Maryn Varbanov during a meeting with Tzvetana Markova in Plovdiv, Bulgaria, July 1986



In the 1980s, Maryn Varbanov artistic career was at its zenith. His professional development and various aspects of life in France had settled into a stable routine, marking a stage of harvest after years of hard entrepreneurship. Maryn Varbanov could have enjoyed a comfortable and leisurely life in Paris, the capital of art, but he harbored an unwavering sense of mission—to return to China, the birthplace of his artistic career. He is well aware that China is one of the earliest developing countries in the world with a rich heritage of weaving skills, and holds immense potential in tapestry art. Consequently, Maryn Varbanov has always hoped for an opportunity to introduce modern tapestry art to China while also promoting Chinese tapestry art on the international stage. (Xiao Feng; Cai Liang 1989:26) Varbanov hoped that Chinese artists could step out of the country to engage in exchanges and learning with the international art community. In Paris, he rented an apartment and studio for Chinese artists for a period of 99 years, creating favorable conditions for their visits and research trips to France. (Yang Yanjie 1989:27) In 1985, under Maryn Varbanov's advocacy, the *Franco-Chinese Art Exchange Association* was established. Varbanov personally served as the vice-chairman of the association, organizing multiple trips for French and Bulgarian artists to visit and lecture in China, as well as arranging for French students to study and visit China, (Xiao Feng 1990:10) bringing a fresh artistic breeze to China in the 1980s.

3. THE LATER ARTISTIC PURSUITS AND ACHIEVEMENTS OF MARYN VARBANOV.

Over the years, Maryn Varbanov has often aspired to integrate the valuable influences he has received from China's outstanding culture into his own works. He believed that China, with its long weaving history, mature techniques, and profound traditional cultural accumulation, possessed immense artistic potential, only lacking guidance from modern artistic concepts. (Shi Hui 2008)¹⁰⁴ After gaining a comprehensive understanding of the avant-garde modern weaving techniques, ideas, and materials from around the world, Maryn Varbanov turned his attention to China, a yet-to-be-cultivated fertile ground for tapestry art. Maryn Varbanov once said that in the development of modern tapestry art worldwide, the absence of China would be like "*a vast galaxy missing a sun.*" (Shi Hui 1999:45)¹⁰⁵ Thus, Maryn Varbanov, with his experimental spirit and cross-disciplinary thinking, embarked on a new chapter of his life—returning east to pass on his art.

¹⁰⁴ Shi Hui (2008, *Interview with Shi Hui (施慧访谈)*, 26-Nov-2008, https://www.china1980s.org/files/interview/shftfinal_201105231531358765.pdf.

¹⁰⁵ Shi Hui (1999) *空间·媒材·融合·创新 - Written on the occasion of the 10th anniversary of Mr. Maryn Varbanov's death*, 新美术, (03), 45



3.1 LEADING THE DEVELOPMENT OF CHINESE CONTEMPORARY ART

In 1985, Varbanov arrived in Beijing and met *Hou Hanru* (侯瀚如)¹⁰⁶, a globally renowned curator who was then studying at the *Central Academy of Fine Arts*. Together with young Chinese artists, they swiftly organized the *Contemporary Art Tapestry Exhibition* (当代艺术壁挂展) at the *National Art Museum of China*. The exhibited works broke free from the traditional Chinese tapestry art's flat concept and material constraints, playing an enlightening and promotive role in the nascent '85 *New Tide Art Movement* ('85新潮美术运动)¹⁰⁷ in China at the time. Even the renowned artist Robert Rauschenberg, who had Varbanov's exhibition at the National Art Museum of China around the same period, highly praised the Contemporary Art Tapestry Exhibition. Robert Rauschenberg wrote a message in the guestbook of the exhibition organized by Varbanov, stating that "*The soft sculpture exhibition is one of the best he has ever seen.*" (Lam Chong Man 2011:12)

3.2 THE CONSTRUCTION OF THE VARBANOV FIBER ART RESEARCH CENTRE.

In 1985, the China Academy of Art approached Maryn Varbanov with the hope of establishing an advanced school of tapestry and fiber art, a dream he had nurtured for nearly 30 years. A year later, he went to Hangzhou to teach at the *Varbanov Fiber Art Research Centre*¹⁰⁸. Here he introduced the revolutionary thinking of modern tapestry art from the 1960s and 1970s to China, expanding the artistic horizons of Chinese institutions of higher education and igniting exploration into new artistic materials and forms. (Huang Yan 2013:14)¹⁰⁹ His teaching and creative work at Zhejiang Academy of Fine Arts heralded a bold experimental spirit, becoming a wellspring of contemporary art within China's academic system in the 1980s, a true base for experimentation.

In 1987, the Varbanov Fiber Art Research Centre held a large "*Chinese Tapestry Art Exhibition 1987*" at the Shanghai Exhibition Center, displayed thirty-six works. In 1988, the institute continued with the "*Modern Chinese Tapestry Art Exhibition*" at the Hong Kong Arts Centre *Pao Galleries*, displaying eighteen works. Renowned artists *Lin Fengmian* (林风眠), founder of the National Academy of Art, and famous architect *I. M. Pei* visited the exhibition and praised the success of tapestry art creation. (Lam Chong Man 2011:12) Varbanov successfully introduced "*modern tapestry art*" to China

¹⁰⁶ Hou Hanru was born in 1963 in Guangzhou, China, and moved to Paris in 1990. He is currently a professor at the Royal Academy of Fine Arts in Amsterdam and a member of the International Art Advisory Board of the Walker Art Center in Minnesota, United States, dedicated to introducing contemporary art from the Third World in the West.

¹⁰⁷ The 1985 New Tide of Fine Arts, It refers to an art movement characterized by modernism that emerged in Chinese mainland in the mid-1980s.

¹⁰⁸ Founded in April 1986, it is the first institution in China to engage in the creation and teaching of contemporary fiber art, now renamed "Contemporary Fiber Art Institute".

¹⁰⁹ Huang Yan. (2013). *The cradle of Chinese contemporary fiber art - Varbanov Fiber Art Research Centre*. 雕塑, 03(3), 14-14.



in a short time, taught students while vigorously promoting it, and miraculously gained international recognition for China's "modern tapestry art" in a short period.

Varbanov's artistic achievements lie not only in his innovative exploration of wall tapestry art forms and materials but also in his artistic practice and educational philosophy that span Eastern and Western cultures. Varbanov once told several young artists in the tapestry studio that if art does not emphasize national characteristics, it tends to become homogeneous and difficult to avoid imitation. (Zou Wen 1988:36)¹¹⁰ This is very important information for Chinese artists who are "going global." The young artists materialized their deep reflections on *Daoist* (道家) culture into three tapestry works. They combined Chinese characters, Chinese seals, Chinese oracle bones, Chinese books, and Chinese proofreading symbols to strongly highlight the Chinese style. Just as Varbanov anticipated, these three pieces were highly favored by the 13th Lausanne International Tapestry Biennial, representing China's selection for the exhibition.

3.3 ESTABLISH A MODERN EASTERN TAPESTRY PARADIGM.

As an artist who bridged Eastern and Western traditions, Varbanov's creative style is deeply influenced by his multicultural background, blending traditional Bulgarian weaving arts with elements of Chinese culture, and through contact with Western modern art, he developed a unique artistic language. Varbanov incorporated elements of Chinese culture and philosophy into his work during his time in China. This cultural exchange is evident in the harmonious blend of Eastern symbolism with European modernism in his pieces.

In tapestry creation, Varbanov advocated for the principle of combining national traditions, modern consciousness, and personal style, opposing the direction of purely Western influence on Chinese tapestries. (Lu Rulai 1990:13) He hoped to continue in-depth research and exploration in theory and practice to establish a modern Eastern tapestry paradigm, thereby securing an invincible position and enabling Chinese tapestries to stand shoulder to shoulder with their Western counterparts.

In Varbanov's view, the exotic charm of China was essential for enriching the form of his own works, which also met the contemporary needs of the West. He once said,

"I learned my wall tapestry foundation in China, and my design concept was formed in Bulgaria and Paris. Working in China, on the one hand, looking back on my past studies in China, and on the other hand, making a contribution to the development of China's wall tapestry, this can also be regarded as a kind of reward for the China that has cultivated me." (Yu Yunda; Zhu Guoxian 1986:41)¹¹¹

¹¹⁰ ZOU Wen. (1988). *Wan Man's Warp and Weft - Interview with Mr. Wan Man, a Wall Tapestry Artist*. Decoration (02), 36-37

¹¹¹ YU Yunda, ZHU Guoxian. (1986). *Professor Wan Man, who made Chinese wall tapestry to the world*. Outlook Weekly (48), 40-41.



His experiences in China exemplified the extraordinary journey of Westerners to the East, complementing his artistic creation needs.

Marin Varbanov's late-period work stands as a particularly intriguing case study. Whether considering the artist's age or his creative state, all indicators pointed to a seasoned and stable career, with his artistic achievements receiving widespread recognition. Comparing the late works to Varbanov's earlier creations, one struggles to identify them as the output of the same artist, underscoring the enormity of these breakthroughs, which are no less significant than his initial revolution in tapestry art.

During this period, he created a batch of new works with styles distinctly different from his past in a very short time. He had high hopes for this transformation and began planning a large solo exhibition of new works from 1987, drawing hundreds of amazing creative sketches that together formed a strongly experimental overall creative facet in the artist's later works. Varbanov boldly innovated in terms of the materials, form, or concept of his works. Moreover, the sketches also show that the works he planned to complete were far beyond the scale conventions of his previous works, displaying a majestic momentum and demonstrating the artist's mastery of space. (Lam Chong Man 2011:13)

In 1987, Varbanov created the large-scale tapestry work "*Fantasy on the Silk Road*," (Fig 06) imbued with a strong sense of Eastern aesthetics. The "*Fantasy on the Silk Road*" is an image rich in Eastern exoticism through Western eyes, and incorporating this image into his artistic creation reflected his admiration for Eastern culture. (Chen Zhi 2010:36) He transformed his understanding of native Chinese culture into a part of his works by directly adopting the beautiful upper body figures from Dunhuang murals and using representative Bodhisattva figures as the main subjects in his compositions. In this piece, besides applying the tapestry styles he observed and learned directly into his work, he also crafted woven patterns with Eastern forms, exploring the transformation of Eastern art into his personal artistic style. On the right side of the work, he vertically wove many square-shaped composites, a geometric pattern commonly used in the medieval traditions he learned during his early studies of Bulgarian tapestry. Through the technique of weaving, he fused these three elements, not only weaving tapestry works but also exploring the integration of Eastern and Western styles. He infused his Eastern sentiments into his art, preserving the Eastern ambiance while enriching his artistic language.

4. INNOVATIVE IDEAS AND PURSUITS IN ARTWORKS OF MARIN VARBANOV

Varbanov fully realized that traditional art forms and ideas are no longer adapted to the application of modern social life, and that only by advancing with the times and conforming to the social ideology are the art creations needed and recognized by the people. Thus, they strive to make the plane of the warp and woof three-dimensional, close to people's urban development and diversification of life, hanging gradually to the space.



4.1 MARYN VARBANOV'S ARTWORKS PROFOUNDLY EMBODY NATIONAL CHARACTER

Varbanov once wrote in his notes:

"I cannot ignore the disappointments encountered during the working process, as they lead me to discover other important facts. Disappointment often stems from conflicts between traditional regularities and real-world issues and today's spirit." (Lam Chong Man 2011:16)

This can be seen in his works, such as his creation of the “*Kuker*”(Fig 07) and “*Autumn of Rhodope*”, series of works of goat hair, visually presenting a unique Varbanov style. He utilized the distinctive properties of soft fibers to evoke resonance both visually and tactually. Varbanov leveraged the natural qualities of materials to craft tapestry, not only breaking through traditional weaving techniques but also creating flexible and diverse forms of weaving art. Establishment of the trend of modern tapestry art, so that the art of tapestry revives from tradition to rebirth.

Throughout his professional career, Maryn Varbanov has consistently endeavored to elevate textile art to a higher plane of artistic expression. Through audacious stylistic experimentation, innovative material use, and novel artistic approaches, he has transcended traditional boundaries, fostering a dialogue between craft and fine art. His oeuvre not only demonstrates technical prowess but also reflects his exploration and innovation in the potential of fiber art as a serious artistic medium. Varbanov's legacy lies in the way his work and teaching vividly illustrate the importance of cross-cultural dialogue, inspiring future artists to fearlessly explore the boundless possibilities of art.

4.2 MARYN VARBANOV'S ARTWORKS EMBODIES THE PRESENCE OF VITALITY

Marin Varbanov has been striving to dive into the depths of the nature of objects and materials, to touch and understand the spiritual feelings of each individual, and to take into account the sense of existence of each individual in the world, to continuously improve his own artistic attainments, and to shape himself into the greatest work of art. Marin Varbanov once said:

“Tapestry art is the perfect connection between the richness and freedom of space in modern buildings. This new form of modern tapestry art is different from the disadvantages of cold, mechanical production by rebuilding the psychological communication between man and nature. It can reintroduce the warmth of the human emotion into the living spaces that modern people need. Art is the most perfect bridge between man and nature. Soft sculpture is not only an art, but also a form of life, it has its own unique language, due to its inherent characteristics, it can find the most appropriate way to communicate with modern architecture”. (Bi Yiwen 2016:3)

It is not difficult to see from Marin Varbanov's these words that in his creative concept, every piece of art has a life, has its own value of existence. He has devoted his life to art creation, to integrate art into life. Through a piece of art to bring people closer to each other, interpreting the warmth of the



human world. The work "*Butterfly*" (Fig 08) essentially transforms a decorative art into a conceptual one, integrating it with environment and architecture to explore the "*Humanization*" of space in his creations. Varbanov's whole intention was to re-emphasize the materiality of the tapestry's surface, similar to the way some painters emphasize brushstrokes, or the way some films draw attention to the presence of the camera. It is also a way to express one's inner expectation of the beautiful relationship between human beings and nature, between human beings and human beings. It must be said that in those works, the delicate skills of the weavers are perfectly preserved. The structure shows the collision of rationality and sensibility, and the wonderful matching of colors reflects the noble and elegant atmosphere. Varbanov believes that man himself is a magical work of art, no matter whether he exists in time or space, the soul of man is the art itself, which is eternal and indestructible. (Bi Yiwen 2016:4) Modern tapestries, as creations of an artist's consciousness, represent another manifestation of human vitality. Thus, they possess greater vibrancy, resilience, and communicative power. Through their aid, individuals come to appreciate the breadth of the artistic realm. Moreover, these works underscore the importance of harmoniously balancing art and nature in our existence, thereby facilitating a deeper pursuit of happiness in life.

4.3 MARYN VARBANOV'S ARTWORKS EXHIBIT SIGNIFICANT FORMAL INNOVATION

Varbanov's creations always sought to explore innovative paths for tapestries. Varbanov believed that art creativity should break the barriers between art and craft, and that art itself has the characteristics of technology and is superior to the creativity and sensibility of technology, so he changed the traditional tapestry technology from the past which was limited by the technology of the craftsmen, jumped over the past inherent patterns and narrow perception of art, and welcomed the new art trend with creativity and innovation. From the outset of his journey into modern tapestries, Varbanov emphasized that the key to innovation in modern tapestries lies in the artist's mastery over the entire process of each piece's creation and production. He believes that a good tapestry artist should not neglect the main work, discover new weaving language and weaving method in a large number of tedious patterns. And the modern tapestry artist does not make unthinkable weaving experiments, he should use and rely on weaving means. (Wang Yongsheng 1990:56)¹¹²The artist must strive to break free from the constraints of traditional processing procedures and weaving protocols, engaging in every aspect from conception, material selection, production, to display, allowing both planned rationality and serendipitous effects to play their roles at the artist's behest throughout the process. (Shi Hui; Gao Shiming 2011:20)¹¹³

¹¹² Wang Yongsheng. (1990). *The Development of Marin Varbanov 's tapestries Art Thought*. Decoration (03),55-56.1990.03.022.

¹¹³ Shi Hui Gao Shiming (2011) "*万曼之歌*": *Marin Valbanov and the Collection of Chinese New Wave Art*. Documents-Part II, ed. —Hangzhou: China Academy of Art Press, p. 20.



Varbanov transformed tapestries into three-dimensional, spatial compositions. Leveraging the natural properties of fiber materials, Varbanov broke free from the limitations of traditional weaving crafts, freely creating installations rich in texture. He skillfully utilized the natural characteristics of Bulgarian weaving materials such as wool and linen, creating a variety of flexible weaving techniques that could be dense or sparse, tight or loose, forming soft yet thick, coarse yet rich three-dimensional structures that could be freely hung and arranged according to the venue's environment, always presenting endlessly changing and captivating effects in harmony with the architecture, creating a grand atmosphere.

4.4 MARYN VARBANOV'S ARTISTIC CREATIONS POSSESS A DISTINCT CONTEMPORARY QUALITY

Varbanov's continuous improvement of his knowledge of the connection between things and life in his artistic creation has led him to have different forms and innovations in his artistic creation. Keeping abreast of the times, the meaning of his artworks always breaks through the boundaries of the times and the inherent ideas, which makes his artworks always lead the cultural trend and make people think deeply. Whether it be the early traditional wall tapestries, the mid-period modern tapestries, or the later soft sculptures, Varbanov's artworks consistently exhibit strong characteristics of their respective eras. This reflects his continuous innovation, which endows tapestry art with contemporary value.

List of Illustrations



▲ Fig 01.

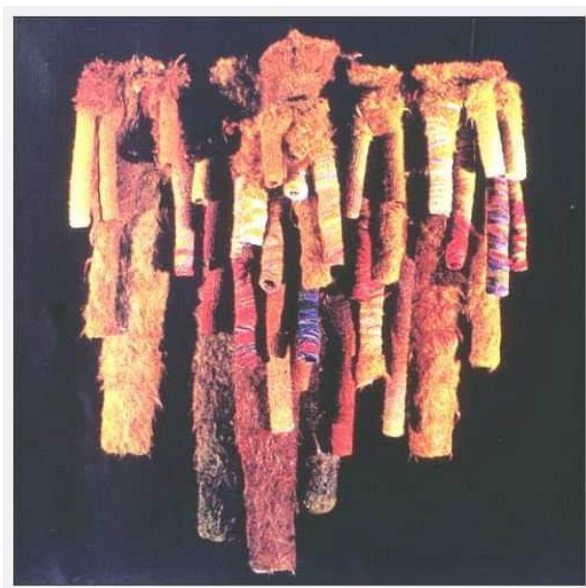
Marin Varbanov, leftmost on the first row, with students from the specialty "Artistic Textiles" and teachers from this specialty, as well as from the specialty "Design".(In front of the weaving textile studios on "General Biryuzov" avenue, Higher Institute of Fine Arts "Nikolay Pavlovich" (now Academy of Fine Arts), Sofia, around 1980.) Courtesy of Margarita Dopcheva and Ralitsa Ignatova.



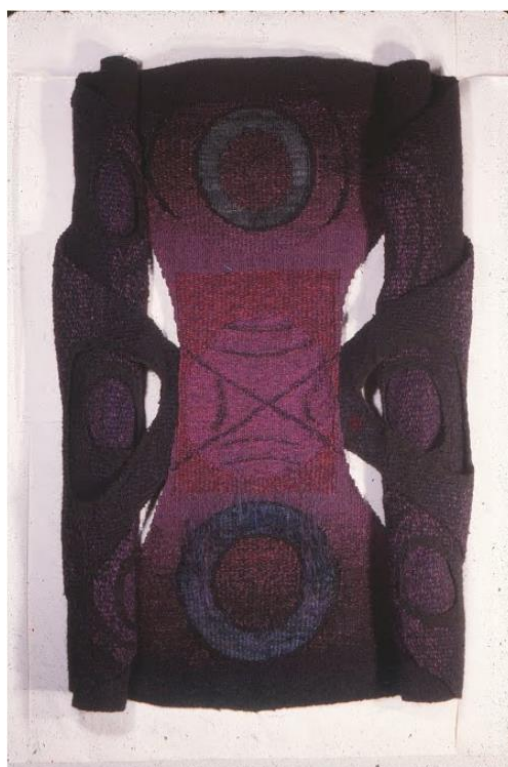
▲ Fig 02. *The Ancient Bulgaria*. Malyn Varbanov 1974. Tapestry 175×125cm



▲ Fig 03. *1300 Years of Bulgaria*. Malyn Varbanov 1974. Tapestry Collection of the People's Cultural Palace of Sofia.



▲ Fig 04. *Autumn in Rhodope*. Malyn Varbanov 1978 cotton, wool 130 x 120 cm



▲ Fig 05. *Byzantium*. Malyn Varbanov 1979. Tapestry. 250×95cm Collection of Art Museum of China Academy of Art.



▲ Fig 06. *Silk Road*. *Silk Road* Malyn Varbanov 1987. Wool Tapestry 325x700cm



▲ Fig 07 *Kuker*. Malyn Varbanov Sisal, wool, velvet, dimensions variable, 1975, Image credit: BANK Gallery



▲ Fig 08. *Butterfly*. Malyn Varbanov 1975, Goat wool, 200 x 140cm

<https://www.trueart.com/news/368618.html>

References:

- Arthur Solway (2024) *Maryn Varbanov and Song Huaigui: One of the Greatest Love Stories in Art History*. WeChat: Art Basel. February 27, 2024.
- Assadour Markov Markarov (2015). *At the intersection of diverse culture - Maryn Varbanov commentary*. Hangzhou, Zhenjiang of China. China Academy of Art.
- Bi Yiwen (2016). *Explore the influence of Maryn Varbanov artistic charm in contemporary tapestry design*, Shenyang, China. Lu Xun Academy of Fine Arts.
- Chen Zhi (2010). *Maryn Varbanov 's wall tapestry art*. Hangzhou, Zhejiang of China. China Academy of Art
- Hou Hanru (1989). *Maryn Varbanov's artistic creation*. *Fine Arts* (10),55-58+2. 1989.10.021.
- Huang Yan (2013). *The cradle of Chinese contemporary fiber art - Varbanov Fiber Art Research Centre*. *Sculpture*, 03(3), 14-14.
- Lam Chong Man (2011). *A study of the art by Maryn Varbanov from 1986-1989*. Beijing, China Academy of Art.



- Lu Rulai (1990). *Cherish my mentor - Condolences to Mr. Maryn Varbanov*. 新美术(01),12-13.
- Madeleine O'Dea (2010). *Perpetual Motion: The Life and Art of Maryn Varbanov*.
- Song Huaigui (2001), *Wan Man*, Hangzhou : China Academy of Art Press, P231.
- Shi Hui (2008). *Interview with Shi Hui (施慧访谈)*, 26-Nov-2008,
- Shi Hui (1999) *空间·媒材·融合·创新——Written on the occasion of the 10th anniversary of Mr. Maryn Varbanov 's death*, 新美术, (03), 45.
- Shi Hui Gao Shiming (2011) "*万曼之歌*": *Marin Valbanov and the Collection of Chinese New Wave Art Documents-Part II*, ed. —Hangzhou: China Academy of Art Press, p. 20.
- Wang Yongsheng. (1990). *The Development of Marin Varbanov 's Tapestries Art Thought*. *Decoration* (03),55-56.1990.03.022.
- Xing Dongmei, Fang Jing. (2018). *Exploring and Pursuing the Educational Emotions of History Teachers*. *Modernization of Education*,30,126-128.
- Xiao Feng (1990). *In memory of Professor Maryn Varbanov*, 新美术, 1990 (01), 10.
- Xiao Feng; Cai Liang (1989). *Maryn Varbanov and modern Chinese tapestry art*. *Fine Arts Studies* (03),25-27.
- Yang Yanjie (1989). *A golden bridge of art and friendship — Memory of Bulgaria Wall-Tapestry Artist Professor Maryn Varbanov*. 国际论坛, (04), 24-28.
- YU Yunda, ZHU Guoxian. (1986). *Professor Wan Man, who Made Chinese Wall Tapestry to the World*. *Outlook Weekly* (48), 40-41.
- ZOU Wen. (1988). *Wan Man's Warp and Weft - Interview with Mr. Wan Man, a Wall Tapestry Artist*. *Decoration* (02), 36-37

<https://www.trueart.com/news/368618.html>

<https://www.leapleapleap.com/2010/08/02>

https://www.china1980s.org/files/interview/shftfinal_201105231531358765.pdf.



НЯКОИ ПО-ВАЖНИ АСПЕКТИ, ХАРАКТЕРИЗИРАЩИ ПРОЦЕСА НА РАЗПРОСТРАНЕНИЕ НА ИЗПЪЛНИТЕЛСКИЯ СТИЛ БЕЛКАНТО В КИТАЙСКОТО ВОКАЛНО ИЗКУСТВО

Zhang Chutian

редовен докторант в катедра «Музика, ЮЗУ «Н. Рилски», Благоевград

научен ръководител проф. д.изк. Румен Потеров

РЕЗЮМЕ

Преди навлизането на белканто в Китай, националното вокално изкуство е съществувало единствено и само в неговите традиционни форми - местни народни песни и опери, с присъщите им особености, характерни за отделните региони. Процесът на разпространение на западната музика в Китай, неминуемо започва да оказва влияние върху вокалното изкуство, водещо до постепенното ѝ трансформиране и оформяне на по-различно отношение, съответстващо на естетиката на съвременния китайски народ. Причините за това трябва да се търсят в особености на вокалната техника на италианското белканто и постепенното му разпространение, довели един момент до навлизането и утвърждаването му в Китай. Това разбира се не може да се разглежда като случаен процес, което налага обособяването на тези най-важни характеристики, оказали в най-силна степен влияние върху реформирането на китайското оперно изкуство.

КЛЮЧОВИ ДУМИ: белканто, Китай, опера

Белканто произхожда от италианското оперно изкуство и би могло да се разглежда като продукт на хуманистичното мислене през Ренесанса¹⁴. Въз основа на италианските фонетични характеристики и традициите на народното изпълнение, под тласък на хуманистичните идеи, усъвършенстването на вокалното изкуство и техника, обогатяването на музикалните и драматични форми на стиловете на пеене, води до постепенното формиране на певческия стил белканто, с неговите най-важни особености - изразителност, равномерен звук, кохерентни особености, пластична вокализация, лекота и гъвкавост на вокалообразуването, съчетано с плавни преходи между отделните звуците и гласовите регистри и мек тембър. Причините за утвърждаването на италианското белканто, довели до неговия апогей през средата на XIX век, са тясно свързани с развитието и усъвършенстването на неговата техника, лежаща в основата на художествената интерпретация, имаща отношение към: оформянето на фразите; подчертаване на

¹⁴Shang Jiaxiang . History of European Vocal Music [M]. Hua Yue Publishing House, May 2003, 1st edition, p.32



нюансите, колоритът и красотата на текста; изящството на вокализацията, разглеждано в тясна връзка със спецификата на звукообразуването и звукоизвличането и не на последно място – виртуозността на изпълнението.

С течение на времето – от XVII до средата на XIX век се оформят няколко стилови направления в белкантовото пеене: първата половина на XVII век с най-виден представител Клаудио Монтеверти – експресивно-патетичен, наситен с вокални украшения; края на XVII и началото на XVIII век *opera seria* /сериозна опера/; около средата на XVIII век “*opera buffa*”, с най-виден представител Джоакино Росини; началото на XIX век – класическо белканто, който се открива в произведенията -вече на Белини и Доницети; края на XIX век – вокалният стил на Верди и от 90-те години на XIX век – веризом, с представители Маскани, Леонкавало, Джордано, Пуччини и др.

Важна особеност на процеса на разпространение на италианското белканто извън оперното изкуство на Италия е свързано не толкова с конкретен стил, колкото с прилагането на по-обща стилистични певчески принципи.

През XIX век династията Цин (Qing Dynasty) прилага политика на затворени врати, която блокира възможностите за културен обмен между Китай и западно-европейските музикално изкуство. Причината за това това би могла да се търси в действията на Западните колонизатори, характеризиращи се с грабежи и зли помисли за феодалната династия. Избухването на Опиумната война откри възможности за повторното навлизане на западната култура в Китай, в резултат на което започна процес на откриване на църковни училища /по западен образец/, благодарение на западните емисари, което неминуемо започна да оказва влияние и върху песенният репертоар в тези училища. Стартира процес на обогатяването му съставянето на различни по своята тематика училищни музикални песни /-学堂乐歌/. Може да се приеме, че този културен обмен отваря възможностите за последващото навлизане на певческия стил белканто в Китай¹¹⁵.

Под влияние на реформаторската идеология, разглеждано в контекста на китайското музикално образование и музикално изпълнение, обогатяването и обновяването на песенния репертоар би могло да се разглежда като една от основните задачи на музикалното обучение. Първите композитори и певци, получили образованието си на Запад, се стремят да съчетават традиционните китайски музикални стилове със западни музикални техники, да създават песенно творчество с национален характер, разширявайки периметъра на приложимост. Не само в посока училищният песен репертоар, но и в посока жанра на художествената песен. И именно тук, вече могат да се търсят първите опити за навлизане на белкантото в китайското вокално

¹¹⁵ Man Xinying. The Birth of Chinese Opera [D]. Xiamen University, 2006, p. 40-69.



изкуство и постепенното му утвърждаване¹¹⁶. За това, в най-голяма песен допринасят певци като като Li Enke -李恩科, Zhou Shu'an -周淑安, Ying Shangneng -应尚, Zhao Meibo -赵梅伯 и Huang Youkui -黄友葵, които прокарват пътя за навлизането и разпространението на а белканто в Китай¹¹⁷.

Разбира се, в тази посока трябва да се посочат и имената на чуждестранните певци, работили в Китай, които също допринасят за утвърждаването на новия певчески стил, като: Владимир Шушилин (1896-1978), Mario Pachi (1878-1946)¹¹⁸, ВеНуа-ХорВат (1878-1953) и др. допринесли със своята концертна и педагогическа дейност за формиране на системата за преподаване на белканто.

През 30-те и 40-те години на ХХ век в Китай работят повече от 40 чуждестранни учители, ангажирани с музикално образование в различни музикални колежи и университети в Китай, а повече от 30 от тях преподават в Шанхайския национален музикален институт, сред които руските учители са най-многобройните и именно те, някога са били наричани „изключителни представители на руската вокална школа“. Тези чуждестранни пионери във вокалното музикално образование, паралелно с другите чуждестранни и китайски певци допринасят в най-голяма степен за ранното професионално вокално музикално образование в Китай¹¹⁹.

С развитието на Шанхайския национален музикален институт и други музикални колежи преподаването на белканто постепенно се професионализира и систематизира и това доведе до утвърждаването на редица китайски певци, специализирани в стила на пеене на белканто, като: Yu Yixuan -喻宜萱, Lang Yuxiu -郎毓秀, Zhou Xiaoyan -周小燕 и Siyi Gui -斯义桂 и др.¹²⁰. Това рефлектира и върху първите опити за създаване на китайска опера, която да търси опора в певческия стил белканто, като оперите: «Майско цвете» - 五月之花 (1925); Уанг Джаодзюн - 王昭君 (1930) и Циу Зи - 秋子 (1942))¹²¹.

След основаването на Нов Китай (1949 г.) изкуството на пеенето навлиза в златен период, а сливането на национализирани стилове и белканто техники насърчава разнообразното развитие на вокалното изкуство. Спорът между местното и чуждото - „土洋之争“ насърчава създаването

¹¹⁶ Zhang Yanlin. Research on Li Shuangjiang's Singing Art [D]. Nanjing Arts Institute, 2021. DOI:10.27250/d.cnki.gnjyc.2021.000446, p. 37.

¹¹⁷ There again, p. 37.

¹¹⁸ There again, p. 39-40.

¹¹⁹ Li Wei. Examination of the Chineseization process of Bel canto singing under the vision of Chinese opera history [D]. Nanjing Arts Institute, 2019, p. 28-32.

¹²⁰ Zhang Yanlin. Research on Li Shuangjiang's Singing Art [D]. Nanjing Arts Institute, 2021. DOI:10.27250/d.cnki.gnjyc.2021.000446, p. 37-38.

¹²¹ Li Wei. Examination of the Chineseization process of Bel canto singing under the vision of Chinese opera history [D]. Nanjing Arts Institute, 2019, p. 26-27.



на система за преподаване на национална вокална музика ¹²². 60-те и 70-те години на миналия век са силно повлияни от политическите движения и развитието на изкуството на белканто пеенето през този период е в застои. Едва след реформата и отварянето (1978 г.) изкуството на белканто започва да възвръща своята жизненост с организирането на събития като Grand prix на националната телевизия за млади певци, което доведе голям брой певчески таланти до на преден план и допълнително засили общественото признание на белкантото ¹²³.

В края на 1970-те и началото на 1980-те, китайската сериозна опера, типизирана от 《伤逝》, 《深宫欲海》 и 《原野》, съчетава певческия стил на Белканто със западния оперен жанр, отбелязвайки началото на интернационализацията на пътя на китайската сериозна опера към сближаване с белкантото. В същото време, благодарение на дългосрочното култивиране на Белканто в областта на преподаването на китайска вокална музика и освобождаването на неговата натрупана енергия в практиката, започвайки от 80-те години на миналия век, новото поколение китайски певци, представени от Liu Jie -刘捷, Hu Xiaoping -胡晓平, Zhang Jianyi -张健一, Liang Ning -梁宁, Dilbèr -迪里拜尔 и др. спечелиха много награди в международни вокални конкурси и постигнаха забележителни резултати, които отбелязаха началото на похода на китайското белканто към международна арена. От 1980-те до 1990-те години китайските опери, представени от 《原野》, 《伤逝》 и 《苍原》, се изпълняват извън Китай. Чуждестранни оперни трупи все по-често гастролират в Китай и голям брой чуждестранни класически опери са реализирани с участието на китайски оперни певци, съвместно чуждестранни артисти. Тези инициативи насърчиха разпространението на световноизвестните опери в Китай и в същото време ускори процеса на локализиране на оперите и развитието на Белкантото в Китай ¹²⁴.

Разпространението на белканто в китайската вокална музика е преминало през дълъг път от просветление до специализация, от национализация до интернационализация и се е превърнало в незаменима част от китайското вокално изкуство.

Като цяло, обновяването на китайската певческа традиция, под влиянието на чуждестранните музиканти и завърналите се след обучението си в чужбина китайци, може да се разглежда като закономерен процес, оказал сериозно влияние върху реформирането на вокалното изкуство и обновяването на вокалните техники, като по отношение на белкантовата

¹²² Zhang Yanlin. Research on Li Shuangjiang's Singing Art [D]. Nanjing Arts Institute, 2021. DOI:10.27250/d.cnki.gnjyc.2021.000446, p. 39-40.

¹²³ There again, p. 43.

¹²⁴ Li Wei. Examination of the Chineseization process of Bel canto singing under the vision of Chinese opera history [D]. Nanjing Arts Institute, 2019, p. 78-83.



изпълнителска техника, в началото съществено влияние оказват руските певци – концертиращи и преподаващи в Китай.

Китайската вокална традиция, представена накратко в нейния обобщен вид, показва, че тя може да се разглежда като отворена система, чието развитие винаги е търпяло в определена степен различни културни влияния, приспособявайки ги към местната традиция, което в началото на XX век довежда до оформянето на два певчески стила, паралелно съществуващи в музикалната практика, единият близък до традицията, а другият до утвърденият западно-европейски певчески стил белканто.

Използвана литература:

Shang Jiexiang . History of European Vocal Music [M]. Hua Yue Publishing House, May 2003, 1st edition.

Man Xinying. The Birth of Chinese Opera [D]. Xiamen University, 2006.

Zhang Yanlin. Research on Li Shuangjiang's Singing Art [D]. Nanjing Arts Institute, 2021.DOI:10.27250/d.cnki.gnjyc.2021.000446.

Li Wei. Examination of the Chineseization process of Bel canto singing under the vision of Chinese opera history[D]. Nanjing Arts Institute, 2019.



**ПАРАЛЕЛИ МЕЖДУ ЮДЕЙСКАТА ПАСХА И ТАЙНАТА ВЕЧЕРЯ
(ЛИТУРГИЧНИ ХИПОТЕЗИ И ИНТЕРПЕРТАЦИИ)**

Проф. ставр.ик. д-р Иван Стоянов Иванов (Кюмурджийски)

*СУ „Св. Климент Охридски”, Богословски факултет, Катедра „Практическо богословие”,
България, София-1000, пл. „Св. Неделя” № 19*

РЕЗЮМЕ

Акцентът в това изследване пада върху някои анализи и паралели при тълкуването на литургичните моменти, свързани с юдейката ритуална и религиозна практика от една страна и феномените свързани с нея – богослужебните последования и най-вече на Тайната вечеря, като производни, но и новозаветни Иисусови богослужебни принципи и последования – от друга. Това се прави с цел да се разбере истината за всичко, което се е случило в тези първични и основни, твърде мистични, но и реални исторически събития и моменти. Древните литургични юдеохристиянски текстове на *berākāh*, ранно-християнските псалмодийни и песенни сборници, и текстовете на древните анафори от трапезен и синагогален тип, както и архаичните анафори от апокрифите, а също така и различните анафорални текстове, атрибуирани с имената на св. Йоан Златоуст и св. Василий Велики, доказват този процес.

КЛЮЧОВИ ДУМИ: Литургични изследвания, юдейска и раннохристиянска литургична практика. Евхаристия.

***PARALLELS BETWEEN THE JEWISH PASCHA
AND THE LAST SUPPER
(LITURGICAL HYPOTHESES AND INTERPRETATIONS)***

Most. Rev. Prof. Ivan Stoyanov Ivanov (Kyumurdzhiyski), PhD

*Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Faculty of Theology, Department of Practical Theology,
Sofia – 1000, 19 St. Nedelya sq., Bulgaria*

ABSTRACT



The emphasis in this study falls on some analyzes and parallels in the interpretation of the liturgical moments related to the Jewish ritual and religious practice on the one hand and the phenomena related to it - the liturgical sequences and especially the Last Supper, as derivatives, but also New Testament Jesus worship principles and successions - on the other hand. This is done in order to understand the truth of everything that happened in these primary and basic, too mystical, but also real historical events and moments. The ancient liturgical Judeo-Christian texts of berākāh, the early Christian psalmodic and song collections, and the texts of the ancient anaphoras of the refectory and synagogue type, as well as the archaic anaphoras of the Apocrypha, and also the various anaphora texts attributed to the names of St. John Chrysostom and St. Basil the Great, prove this process.

KEYWORDS: *Liturgical studies, Jewish and Early Christian liturgical practice. Eucharist.*

Юдейска и раннохристиянска литургична практика (общи характеристики)

Поетичното разнообразие на юдейската богослужбна практика и връзката ѝ с раннохристиянската молитвена практика разкрива не просто разликата в израза или традиционни термини от периода на формиране на съответния ритуал, но е и съществен факт, разкриващ цялото богатство от текстови и култови елементи, преплели юдейски култови елементи, отразени в Свещеното Писание на Стария Завет с раннохристиянски богослужбни елементи, отразени в Свещеното Писание на Новия Завет, Преданието и апокрифната литература, които са в основата и на антиохийско-кападокийското богословие по отношение на култовата молитвена практика на Църквата.

Това от своя страна прераства в литургичната практика на Църквата изразена в класическите анафори. В изследването на паралелите между юдейската и раннохристиянската богослужбна практика се проследяват литургичните феномени, в които се откриват принципите на възвръщане към прототипа, от една страна и връзката между *anamnesis* и *epiclesis* в евхаристийната молитва – от друга, откриваща се и в различните литургични текстове (**Срв. Иванов (Кюмурджийски, 2021)**). Това е принципното взаимодействие между основните съставни части на молитвата: възпоменателна (*анамнетична*) и призивателна (*епиклетична*). Това е и взаимовръзката между юдейската практика и християнската практика по отношение на култа. Юдеите остават в паметта на спомена, християните живеят с надеждата на бъдещото Царство Божие (**Срв. Иванов (Кюмурджийски, 2021)**).

Припомняйки развитието на монотеистичния култ, на молитвената и жертвената практика, преклонението на човека пред истинския Бог, изразено чрез религиозната традиция на юдеите, проф. протопр. Н. Шиваров, в едно от последните си изследвания, през погледа на библейското



богословие, прави уникален анализ на прехода от юдейската към раннохристиянската молитвена практика. Той представя както чисто човешкия и духовно-психологичен момент, така и религиозния и литургичен елемент в живота на първите хора в диалога им с Бога. „По времето на Епос, син на Сит, човеци „започват да призовават името на Господа (Бога)” (Бит. 4:20). Отклоненията в духовния живот обаче са сериозни, а човешките сили са слаби. Бог винаги се притичва и Той търси създаването Си, за да го приведе към покаяние и добротворен живот. В разказа за първия грях се подчертава Божият призив: „(Адаме.) где си? и му помага с въпроса „Да не би да си ял...?” (Бит. 3:9). Адам прехвърля вината, както обикновено до днес, на друг – Ева, а тя – на змията. Бог се смилява след потопа и подчертава, че дъгата ще е видим знак вече за „Вечния завет” (договор) с Него и заедно с Него с всичко живо на земята (Бит. 9:14-16). Тази универсална възможност не се приема или често се следва частично. Бог сключва завет и с Авраам и потомството му, за да бъде той в жив контакт с Твореца. Но и в този случай, въпреки примерите на дълбока вяра, Заветът не се следва винаги неотклонно. В семейството на библейския патриарх Яков има и политеистични изяви (*терафими*), въпреки че той почита родовия си Бог – на Авраам и Исаак. Показателно положително е, че Яков закопава при дъб край Сихем всичко езическо в семейството си (Бит. 35:4). Би могло да се запита, кое съдейства за тези решителни действия? В кратък разказ преди съдбоносната си среща с брат си Исав и заминаването за Сихем, се разказва знаменателното събитие. През нощта в терзания с Яков „се бори Някой до зори”. Който изпитателно „не надвива” Яков, който казва: „няма да те пусна, докато не ме благословиш”. И в отговор получава благословието и името „Израил”. От контекста прозира „борба”. Най-възприемливо е светоотеческото изяснение, че в нервната си криза Яков прибегва към единственото сигурно средство – всеотдайната молитва. Той проси настоятелно Бога да бъде негова подкрепа и с решителна готовност да следва Божиите заповеди като стане пример за околния свят. Бог изпитва по този начин силата на вярата и молитвеността” (Шиваров, 2012: 95-96).

В новозаветен аспект Богочовекът Иисус Христос с основаване на евхаристийното тайнство е дал основата на Новозаветното богослужение, като се е базирал на много важни за юдеите религиозни моменти и действия, а Неговите апостоли и ученици са завещали най-главните и характерни обредни последования на тайнствата и на цялото богослужение на Църквата. Това най-ясно проличава от древните неделни събрания. И така събранията на първите християни са включвали Евхаристията, която е била придружавана от проповед за Христос. За всичко това ясно говори св. апостол Лука в Деян. Ап. 2:42; 20:7-11. В Коринт християните се събирали не само за да извършат Евхаристия, но също и за обучение, и за молитва, за пеене на псалми, за изучаване на пророчествата, за проява на дара да се говорят езици, да се тълкуват и други (1 Кор. 14:26). След Възкресението Си Господ продължил да устройва такива трапези. Случаите в Емаус и при Тивериада били именно такива. А след Възнесението учениците продължили



създадения вече от Христа обичай – събирали се на обща братска трапеза, „преломявали” хляба и си спомняли за своя Учител и Господ. Те се позовавали на Неговото уверение – „дето са двама или трима, събрани в Мое име, там съм Аз посред тях” (Мат. 18: 20). Всъщност в юдейската практика, където двама или трима четат Закона, там, според равините и *הַיָּשׁוּב* пребивава сред тях. Идеята за *Шекина* – обитаването на трансцендентният Бог сред Израил е изразена в старозаветните текстове на Свещеното Писание и се изразява в Премъдростта, като действие на Бога в историята, но и обитаване на Бога в скинията или Храма. *הַיָּשׁוּב* е производно от евр. дума *יָשׁוּב* (разапъвам шатра, обитавам), с която предимно се обозначава „пребиваването” на Бога между израилтяните в Скинията или храма (Изх. 25:8). Тази формула употребява и Спасителят (срв. Мат. 18:20). В късната юдейска литература „пребивава” постепенно се добавя като допълнение към Божието име (Дамянова, 2020: 117-131). Така разбирането за Божието присъствие на трапезите е белег както за юдейския живот, така и за християнския. Постепенно тези трапези придобили литургико-сакрален характер.

Според литургистите в юдейската богослужбена традиция са познати три вида ритуални вечери. *Пасхалната*, която била извършвана веднъж в годината срещу еврейската Пасха; *шабат кидуш*, която била извършвана всеки съботен ден; и *хабура*, представляваща приятелско събиране, което могло да бъде извършено по всякакви поводи. Елементи на пасхалната вечеря, и по-конкретно пасхални възпоменания, били включени в последованията и на другите две. И трите ритуални вечери съдържали чина на благославяне на хляба в началото на вечерята и чина на благославяне на вино разредено с вода след края. Част и от трите било ритуално измиване на ръцете. В епохата след египетското робство участващите във вечерята стояли прави. По времето на Спасителя тази традиция била изоставена. Участие в тях могли да вземат само поканените. След започването на вечерята никой нямал право да се присъедини към нея. Редът на сядане около масата бил строго определен и бил съобразен с мястото в семейството, мястото в обществото, възрастта и др. Архим. Авксентий споделя, че „в миналото повечето изследователи приемали, че Тайната вечеря била „пасхална”. Като такава я определят апостолите: „де искаш да ти приготвим да ядеш пасхата?” (Мат. 26:17, Марк.14:12, Лука. 22:8). Така я нарича и Господ Иисус Христос (Лука. 22:15). Липсата на някои характерни за тази вечеря елементи като пасхално агне, безквасен хляб и др. поставят под съмнение верността на това становище. През последните няколко десетилетия все повече се оказват привържениците на идеята, че става въпрос за *шабат кидуш*, чието последование могло да бъде използвано и при *хабура*” (Делипапазов, 2013: 23). И трите вида юдейски ритуални вечери включват благодарствени и хвалебни молитви. В по-голямата си част те започват или включват в себе си думата *Berāqāh*¹²⁵.

¹²⁵ *Berāqōt* е множественото число на литургичния термин *berāqāh*, който произлиза от *bārūq* (от еврейски – благословен *ברוך*). С тази юдейска молитва, която съчетава в себе си всички видове молитви (в зависимост от нейния култов характер) – благодарствена,



Ето защо произходът на призователната молитва *epiclesis* може се търси още в началото на развитието на богослужебния ритуал и последование на Евхаристията (**Кожухаров, 1965: 23**), с основание на самата Последна и Тайна вечеря на Господ Иисус Христос с апостолите – *institutio*, да бъде свързан и със Свещеното Писание. В новозаветните текстове и съчиненията на апостолските мъже до нас е достигнал вид *epiclesis*, останал извън богослужебна употреба, но вероятно послужил за основа на по-късни призователни текстове както в последованието на Евхаристията, така и в последованието на тайнствата. Например думата *маран-ама* (μαραν-αθα)¹²⁶. В новозаветните книги се среща само един път, в 1 Кор. 16:22. Употребена е и от съставителя на *Дидахи*. Вероятно е използвана от християните като поздрав при среща. Но се превежда по различен начин: „Господ идва”, „Господ ще дойде”, „Господ дойде”, „Нашият Господ идва”, „Дойди, Господи”, „Господ скоро ще дойде” и др. (**Срв. Лопухин, 1895**), с характер на епикетично призоваване (**Срв. Делипапазов, 1965**). Вероятно тези есхатологични думи отразяват очакванията на християните в ранната апостолска Църква, когато верните очаквали есхатологичното идване – Пришесвието на Госпад, като отразяват един исторически период от формирането на богослужението, свързан с катакомбената вероизповед.

Литургични интерпретации и хипотези при съпоставката между юдейската пасха и Тайната вечеря

В тази част от изследването акцентът пада върху някои анализи и паралели при тълкуването на евангелските свидетелства за литургичните моменти, свързани с юдейката ритуална и религиозна практика от една страна и феномените свързани с нея – богослужебните последования и най-вече на Тайната вечеря, като производни, но и новозаветни Иисусови богослужебни принципи и последования – от друга. Това се прави с цел да се разбере истината за всичко, което се е случило в тези първични и основни, твърде мистични, но и реални исторически събития и моменти. Древните литургични юдеохристиянски текстове на *berāqāh*, ранно-християнските псалмодийни и песенни сборници, и текстовете на древните анафори от трапезен и синагогален тип, както и архаичните анафори от апокрифите, а също така и различните анафорални текстове, атрибуирани с имената на св. Йоан Златоуст и св. Василий

хвалебствена и просителна, започват по-голямата част от молитвите на юдеите и е в състава на основна част от юдейския ритуал – обществен и частен. Общите названия за молитва в Стария Завет са 'atar и tephilla, с които се изразява молебния и просителен характер. Хвалебната, прославяща Бога молитва е tephilla, благодарствената toda, а просителната tephilla. Връзката между старозаветното благодарение, благословение и призоваване на Бога е Пс. 103, нар. Предначинателен, където подобна дума се открива пет пъти (с еврейския термин *bāraq*, коренът на *berāqāh*) и означава да коленичиш, да благославяш, да хвалиш, да поздравяваш, да славословиш. В новозаветните текстове термините, които съответстват на юдейската *berāqāh* са гръцките причастни форми εὐλογίσας (употребявана за благословение на хляба) и εὐχαριστήσας (употребявана за благодарение и благословение над чашата).

¹²⁶ Транслитерирана от арамейски език.



Велики, доказват този процес. „Християнството, родено в еврейска среда и присадено върху религията на Израила, безспорно не се е отчуждило напълно от старозаветното богослужение при оформяването на обредите си. Още от времето на Моисей, еврейският обредов закон е бил строго определен. По времето на Иисус Христос, той се е изпълнявал в храма, в синагогата и в частните къщи. В Йерусалимския храм, център на култа, свещениците и левитите принасяли кръвни и безкръвни жертви: всекидневни жертвоприношения – утрешна и вечерна – придружени от пеенето на псалми и определени молитви; празнични жертвоприношения, принасяни на Пасха (Великден), Петдесетница и на празника Очищение, когато първосвещеникът влизал в Свята Святых. В синагогата, където юдеите отивали на молитва, се рецитирали установени молитви, чели са и тълкували Священото Писание и са завършвали богослужението с Мойсеевата молитва, т.е. благославяне на народа. Синагогите са били, освен това, място за събиране на милостиня; те са били и съдилище и училище за народа. В частните къщи е ставало обряждането на новородените, Великденската (Пасхална) вечеря, годишното възпоменание за освобождението от египетското робство и пр. Иисус Христос премахнал жертвите, защото чрез Евхаристийната жертва били отменени всички видове древни жертвоприношения. Той и учениците Му ходели в храма, за да бъдат между народа и да му проповядват Евангелието. Иисус Христос и апостолите посещавали синагогата и вземали активно участие в службите, извършвани там – чели и тълкували Писанието. Християнското общество, макар че се отделило от юдейското и вместо в събота започнало да се събира на молитва в неделя, все пак не е пренебрегвало съботните събрания в синагогата” (Иона, 1950: 129-130).

Всъщност в юдейската литургична практика съществували вечерни последования свързани с обща религиозна трапеза, която повечето изследователи определят като *ритуална вечеря*. „Чрез ритуалните вечери юдеите изразявали единство с най-важните елементи на вярата си, на духовните си корени и очаквания. Богослужебният чин свързан с ритуалните вечери заздравявал социалните връзки между участващите в тях, превръщайки ги в едно духовно семейство. Това разбиране в рамките на събитията, станали на Тайната вечеря, се развило и оформило убежденията на първите християни. В Евхаристията се изживява вярата и се осъществява единството и общението на вярващите с Бога и помежду им” (Делипапазов, 2013: 23). Древният сирийски писател Яков Афрат (първата половина на IV в.) в беседата си Наставления за пасхата, глава 4-та, нарича Тайната вечеря, (извършвана според него на 13 нисан) в сравнение със старозаветната пасхална вечеря *Истинска пасха*, споменато и от Хр. Гяуров. Обяснението, което проф. Гяуров дава на термина *пасха*, употребен от синоптиците за обозначение на Тайната вечеря, както и обяснението на Мат. 26:17; Марк. 14:12 и Лук. 22:7 е нещо ново в новозаветната екзегетическа наука (Срв. Гяуров, 1994). Това, според еп. Николай Макариополски (Кожухаров, 1955, с. 60-94), в неговото изследване върху учредяването на Евхаристията и екзегезиса на



новозаветните текстове дава разрешение не само на разногласието между синоптиците от една страна и евангелист Йоан, от друга, по въпроса за деня, в който е станала Тайната вечеря – 13 нисан, но и на въпроса за характера на тая вечеря – тя, според проф. Гяуров, не е била пасхална, макар и в някои отношения да е била подобна на последната. Само така може да се обясни и древната практика на Източната православна църква да употребява квасен хляб при св. Евхаристия. Защото такъв хляб е могъл да поднесе Христос на учениците Си на Тайната вечеря само ако тая вечеря не е била пасхална (Изх. 12:15). „Богочовекът Иисус Христос се явил на света за всички хора и за всички епохи. Той е вечният Агнец, Който се принесъл жертва за греховете на людете. Той е извършил Тайната вечеря и установил евхаристийната жертва (Мат. 26:26-28 и Йоан. 6 глава), която ни очиства от всеки грях. Последната жертва има същата сила и значение, каквато е Голготската, защото в нея по чудесен начин се принасят в жертва същите Тяло и Кръв Христови. С учредяването на св. тайнство Евхаристия, Спасителят е положил началото на новозаветното богослужение, и основите на всички останали тайнства” (Иона, 1950: 129-130). Според прот. Н. Афанасиев „няма никаква възможност сведенията на синоптиците (св. ап. Матей, св. ап. Марк и св. ап. Лука) да бъдат съгласувани с данните от Евангелието на сп. апостол Йоан Богослов, по въпроса „била ли е Тайната вечеря Пасхална трапеза или не” (Афанасиев, 1999: 74). Но в полза на твърдението, че Тайната вечеря е била пасхална, се привеждат следните аргументи: Всички евангелисти (включително и ап. Йоан Богослов) отбелязват приближаването на великия юдейски празник – пасха. Отбелязва го и Иисус Христос (Мат. 26; 1,17; Мар. 14:1,12; Лука. 22:1,17; Йоан. 12,1; 13:1) с Неговите ученици. Ясно е, че Христос почита този юдейски празник и всяка година редовно идва за него в Йерусалим. Докато е бил още малък, всяка година е ходил в Йерусалим с родителите Си на поклонение (Лука. 2:41). През време на тригодишното Си обществено служене, също всяка година идва за празника в Светия град (Йоан. 2:13; 5:1; 7:1). Той, е очакван от юдеите и тая година да дойде (срв. Йоан. 11:56). И ако ние виждаме Христос и тази година предприел за празника поклонническо пътуване до Светия град, то това Той прави не с друга цел, а за да изпълни едно предписание на Закона (Второз. 16:16). Афанасиев заключава, че „ако Той за този празник прави с учениците Си една вечеря, то тя е била пасхална” (Афанасиев, 1999: 74). Синоптическите евангелия наричат тази вечеря *пасхална*. В периода на подготовка учениците пристъпват към своя Учител и Го питат: „къде искаш да Ти приготвим да ядеш пасха?” (Мат. 26:17; Мар. 14:12; Лука. 22:8), а Христос, потвърждавайки този факт, назовава празника със същото име: „От сърце пожелах да ям с вас тази пасха, преди да пострадам” (Лука. 22:15). Вечерята, за която става въпрос, е станала нощно време: „Аз приех от Господа това, що ви и предадох, а именно, че Господ Иисус през нощта, когато бе предаден...” (срв. Йоан. 13:20; 1 Кор. 11:23). А по това време са могли да стават само сватбени, при обрязване и, по преимущество –



пасхални вечери. Вечерята на Христос завършила с hallēl, т. е. *славословие*: „И като изпяха хвалебна песен, излязоха на Елеонската планина” (Мар. 14:26), нещо, което не става при обикновена вечеря. Ето какво представлява една реконструкция на текста на *habura* (Frey, 2019: 30-301), който се оказва в основата на новозаветните текстове за учредяването на Евхаристията (Делипапазов, 2005: 400): Благословение над първата чаша: „Бъди благословен Ти, Господи Боже наш, Който си създал плодовете на лозата...”; Благословение над хляба: „Бъди благословен Ти, Господи Боже наш произвеждащ хляб от земята...”; Благословение на празника: „Бъди благословен Ти, Който ни избра от всички народи и ни издигна...”; Издигане съда с разчупен безквасен хляб: „Това е хлябът на страданието, който ядяха нашите отци...”; Благодарение при издигане на втората чаша: „Длъжни сме да благодарим, да хвалим, да славословим...”. По примера на тази юдейска молитва е изградена и евхаристийната молитва учредена от Господ Иисус Христос на Тайната вечеря. Кога е проведена Тайната вечеря и дали това влияе върху определянето на нейния характер се изяснява в редица изследвания на литургистите, чието споменаване не е свързано с разглеждания тук проблем. По този въпрос сравни изследването на Хр. Гяуров „Денят на Тайната вечеря”. ГДА, С., 1951-52, с. 43-56 (Гяуров, 1951-52: 43-56).

В 1 Кор. 10: 16-17 апостолът говори: „Чашата на благословието, която благославяме (т.е. Евхаристията), не е ли общение (κοινωνία) с Кръвта Христова? Хлябът, който ломим, не е ли общение (κοινωνία) с Тялото Христово? Защото един хляб, едно Тяло сме ние многото, понеже всички се причастяваме от един хляб”. Основната истина в този фундаментален евхаристийно-еклисиологичен текст на св. апостол Павел е, че *многото* т.е. всички вярващи, съставляват *едно Тяло*. То се отъждествява с *единия хляб* на Евхаристията, с който *многото* се причастяват. Извор на единството на вярващите с Христа и помежду им е *единия хляб* на св. Евхаристия, който хляб е Тяло Христово. Причастявайки се с него, всички събрани верни стават едно Тяло Христово, стават Църква. Затова св. Йоан Златоуст, повтаряйки след апостол Павел тази истина за църковното битие и живот, говори в своето тълкувание: „...Апостолът казва „общение с Тялото”, тъй като причастието се различава от този, комуто то се дава, затова той премахва и това на вид малко, различие. Именно, като казал „общение” (κοινωνία) с Тялото – искал да изрази още по-тясна близост и затова добавя: „защото един хляб, едно Тяло сме ние многото”. Какво аз казвам: „общение”? – продължава той; ние ставаме самото Негово тяло. Какъв е този хляб? – Тяло Христово. А какво стават онези, които се причастяват (с Него)? – Тяло Христово; не много тела, а едно Тяло” (Йевтич, 1999: 101). М. Аранц дава своя принос в изследванията и един от първите представя в академичното пространство подробно изяснение на структурата и вида юдейска молитва в различните етапи от историята на древен Израел, както и наличните сведения за връзката на тези молитви с молитвената и по-точно евхаристийна практиката на първите



християни (Арранц, 1996: 16-17). Това показва спецификата на юдейската молитвена практика, разделяйки хронологично процеса на нейното формиране, според историята на Йерусалимския храм: 1. Преди разрушението на храма (преди 70 г. сл. Хр.): „Мишна дава началото на молитвите *berāqōt*, от което се предполага, че те са били всеизвестни и се предписва кога и как точно да бъдат произнесени. Пълният записан текст се появява ок. IX век в Чина на магистър Амрам „Седер Амрам Гаон“ (Арранц, 1996: 16-17). Най-ранните молитви не са били записвани, а се предавали по устен път. Арранц информира, че: трапезната *berāqāh* е една кратка благодарствена молитва произнасяна над чашата и друга – над хляба в началото на яденето. Следват три дълги молитви – в края на яденето и за чашата; има сведения за утринно и вечерно четене на *šema'* (Втор. 6: 4-5): „Слушай, Израилю: Господ, Бог наш, е Господ един; обичай Господа, твоя Бог, от всичкото си сърце, от всичката си душа и с всичките си сили...“; Тези думи съвпадат с заповедта на Господ Исус Христос, и както беше вече изяснено се свързват с първата част от Диалога на „евхаристийното послание“ на св. ап. Павел при разглеждането на текста: „любовта на Бога и Отца“. Следват молитвите *berāqōt* за светлината и Закона, които се четели в дома всяка вечер (има молитви от типа *berāqāh*, които се произнасят по време на утринното и вечерното жертвоприношение в храма). Присъствието в храма по време на жертвоприношение е било задължително за иудеите само три пъти в годината; до разрушаването на храма присъствието в Синагогата се съпровождало само с четене на Писанието, а жертвоприношения и никакъв друг култ не се извършвали; 2. След разрушението на храма (70 г. сл. Хр.): „Личните и домашните молитви се съхранили, но жертвите се прекратили. В Синагогата се създаде служба, съдържаща лични молитви за сутрин и вечер, а така също и *berāqōt*, които по-рано съпровождали жертвоприношенията в храма. Този чин получава своя окончателен вид ок. 90 година. В нея има особена *berāqāh* за проклетие на християните, за да се предотврати тяхното влизане в Синагогата. Както и преди се чело Писанието и се правело тълкувание“ (Арранц, 1996: 17). Това ново положение в синагогалната и молитвена практиката на юдеите довело до няколко наложили се в традицията факта: Окончателното излизане на християните от Синагогата (ок. 135 г. сл. Хр.) и появата на самостоятелно молитвено правило. Тази ранна молитвена практика била силно повлияна от юдейската, защото голяма част от новокръстените християни (особено в Йерусалим) са били от юдейски произход. Книга Деяния Апостолски дава информация за това, че първите християни, като имали за пример апостолите, посещавали храма в определени молитвени часове. Ето всъщност каква хипотеза предлага Арранц в своето изследване по тези проблеми, като разделя този начален период на четири основни етапа (Арранц, 1996: 17-18): Първият етап се състои във влиянието от практиката на юдеохристияните: Личните утринни и



вечерни молитви, наречени „законнически“ по Втор. 6: 4, се съхраняват; Трапезните евхаристийни молитви с възпоменание на Господ (zīkrôn) се съхраняват. Такъв тип ранна евхаристийна молитва се засвидетелства в текста на *Дидахи* и при св. Иполит Римски; Появяват се синагогални служби, състоящи се от хвалебствени утринни и вечерни молитви (за самостоятелно четене), жертвени молитви (за общо четене в храма) и четене на Писанието с тълкувания. Подобен чин се открива в VIII книга на *Апостолски постановления*, както и в апокрифа *Завет на нашия Господ Исус Христос*; Вторият етап се състои във влиянието от практиката на християните от езически произход: Наличие на трапезни евхаристийни молитви; четене на тези молитви над хляба и чашата след „синагогалната“ служба. Сведение за такава молитва има в „Завет на нашия Господ“. Третият етап – в обединение на двата вида молитвена практика: Хвалебните и жертвени молитви се съединяват с трапезните, но не напълно. Такъв тип богослужение се съхранило в древните литургийни чинове на Римските и Александрийските анафори и при християните в Месопотамия. И четвъртият етап в – Литургичното влияние на Антиохия през IV век: откриване на първите цялостни евхаристийни текстове. „Елементите на хвалебствените, жертвените и трапезните анафори се преработват от литургистите-богослови и се създават образци на класически анафори от антиохийски тип, които отговарят на гръцкия вкус на епохата и се явяват литературни шедеври и в същото време много дълбоки богословски трактати. Те не изгубват древноеврейските елементи“ (Арранц, 1996: 18). Към такъв тип евхаристийни молитви спадат молитвите от *Апостолиските постановления*, на *JCB*, на *VAS*, на *CHR* и още много (над сто) анафори с техните различни редакции на гръцки, сирийски, коптски, арменски и етиопски езици. Важен факт е, че в голяма част от гореспоменатите древни молитви – юдейски и християнски, и от смесен тип, се открива основна част от текста на евхаристийния диалог. А що се отнася до сведетелствата, които ни дават Евангелията (синоптическите) и св. ап. Павел, можем още по сигурно да открием основни елементи, влезли по-късно и в тайнството Евхаристия (срв. Мат. 26:26-27; Марк. 14:22-23; Лука. 22:17-20; 1 Кор. 11:23-25). Учредителните думи, произнесени към хляба и виното, твърде много напомнят словата на пасхалната юдейска вечеря. Т.е. Тайната вечеря е била и пасхална по характер, извършена според стандарта и в рамките на юдейската религиозна пасхална вечеря и нова пасхална – жертвена вечеря, извършена съобразно човеколюбието на Богочовека. Според еп. Николай Макариополски „вероятно трябва да се отбележи, че само във връзка с нея и тя и учреденото на нея тайнство Евхаристия придобиват смисъл“ (Кожухаров, 1955: 60-94). Затова, едно припомняне на ритуала на древно-юдейската пасхална вечеря, в нейните главни части, може да ни улесни при изясняване смисъла на последната пасхална вечеря на Христос „новата наша пасха“ (1 Кор. 5:7). По отношение на този важен празник, според И.



Марковски, Талмудът различава две пасхи – *египетска* и *пасха на по-късните родове*. Първата пасха са яли прави, с препоясани чресла, без употреба на вино, бързо, а втората – възлегнали, с по-усложнен ритуал: употреба на четири чаши вино, благословия на хляба, халели и др. Пиенето на вино е съществена част в празнуването. И най-бедният бил длъжен да си осигури вино, а ако не бил в състояние да стори това, получавал виното даром от общината (**срв. Марковски, 1948: 14-15**). На Тайната вечеря Господ Иисус Христос обезсилил и отменил старозаветната юдейска пасха, като, бидейки Сам истински пасхален Агнец, *антиципира* (предзнаменува – извърши предварително, извън стандартите на физическото време и пространство). Своята изкупителна за целия човешки род саможертва. Макар, че не е изпуснал нито йота от юдейския ритуал и изпълнил Закона в съвършенство, както повелява традицията, Той извършил това по един изключително и нов особен начин: „Взе хляба и като благослови, преломи го и раздавайки на учениците, каза: вземете, яжте: това е Моето Тяло. И като взе чашата и благодари, даде им и рече: пийте от нея всички; защото това е Моята Кръв на Новия Завет, която за мнозина се пролива за опрощаване на греховете” (Мат. 26: 26-28). След това Господ добавил: „това правете за мой спомен” (Лука. 22:19). Привеждайки това Господне поръчение, св. ап. Павел пояснява: „Защото, колчем ядете тоя хляб и пиете тая чаша, ще възвестявате смъртта на Господа, докле дойде той” (1 Кор. 11: 26). Според еп. Николай Макариополски „ясно е от тук, че на Тайната вечеря Господ установил едно свещенодействие, известно от най-дълбока църковна древност и до днес под името Евхаристия, т.е. благодарствена служба, жертва. Евхаристията в своята същност, съгласно поръчението на Господа, е същото това (тойто), което сам Той извършил на Тайната вечеря, т.е. голготското жертвоприношение, с тая само разлика, че на Тайната Голготската жертва е била антиципирана по един сакраментален начин, а в св. Евхаристия същата тази жертва – пак по сакраментален, т.е. мистико-реален начин – се извършва *post factum* (**Макариополски, 1954-1955: 3**). Ако се проследи една от юдейските молитви за Пасха, ще стане ясна важноста в използването на някои хранителни вещества, съставки и елементи, придобили култов характер не само при юдеите, но и при християните, както беше отбелязано по-горе в текста. Както хлябът, така и виното, като елементи от юдейската ритуална и християнската евхаристийна практика има своето култово, религиозно и спасително за човека значение. Един ясен пример на такава молитва свидетелства: след първата чаша и омиването на ръцете, бащата потапял горчивите треви в така нар. *харосет*, т.е. сос от бадеми, орехи, фурми и други сладки плодове и ги подавал на сътрапезниците. След това домакинят вземал безквасник, преломявал го, едната половина – *афикомана*, оставял на страна до свършека на вечерята, а другата раздробявал, въздигал я в блюдо и казвал следните слова: „Това е хлябът на страданията, който са яли нашите бащи в египетската страна”. След въздигането на хляба, главата на семейството



поставя и двете си ръце над двата хляба, които според тълкуванието на свещената тетраграма на името на Бога – יהוה – означават: י – нож, ל – хляб, и ה – възлагане на ръцете (**Керн, 1947: 38-39**). След това се наливала втората чаша и най-малкият от членовете запитвал: „По какво се отличава тази нощ от останалите? В други нощи ние ядем и прясно и квасно, а в тази нощ – само безквасно; в други нощи ние ядем всякакви плодове, а тая нощ – само горчици?“¹²⁷. На този въпрос главата на семейството разказвал, според Библията, цялата история на израилското робство в Египет и изхода му от тази земя. След това се вдигала втората чаша и домакинът казал: „Ние трябва да благодарим, хвалим, славословим, възвеличаваме, да превъзнасяме, прославяме, да почитаме и пеем песни на Оногова, Който е направил за нас и за нашите отци всички тия чудеса и ни е извел от робство в свобода, от подчинение – към воля, от печал – в радост, от скръб – в празненство, от тъмнина – във велика светлина!“. Пак вдигал втората чаша и след пеенето на първата половина на hallēl (срв. Пс. 112 и 113 до 8 стих), втората чаша се изпивала. След като си измивали ръцете, следвало вече самото празнично ядене. Домакинът поднасял отново чашата, част от безквасния хляб, горчици треви, потопени в *харосет*, и след всичко това се слагало пасхалното агне, над което също се произнасяла благодарност. Могло да се сложат и други блюда. На края се раздавал и остатъкът от *афиломана*. Следвала третата чаша. Преди да бъде изпита, пеели втората половина от Пс. 115 и Пс. 135: „Славете Господа, защото Той е благ...“, като след всеки стих останалите припявали: „Защото е вечна милостта Му!“ След това можело, при желание и по възможност, да се пие и четвърта чаша. С това тържествената пасхална вечеря завършвала (**срв. Карабинов, 1908: 8, Керн, 1947: 39**).

Специфика и характеристика на новозаветната Пасха и Тайната вечеря

Трудно е да се каже с положителност, че по времето на Христос пасхата се е извършвала по този начин, но навярно тя не се е различавала много в главните си части. Христос извършва ритуална вечеря с апостолите си според Закона. Евангелистите не казват нищо за такава законна вечеря, не се споменава за агнето, но то се подразбира. Кога, в кой момент от празнуването на пасхалната вечеря, е станало учредяването на светата Евхаристия? През време на самата вечеря или след нея – μετὰ τὸ δεῖπνῆσαι (1 Кор. 11:25) – са въпроси, които учените разглеждат постоянно в своите изследвания. От данните на св. Матей и св. Марко се вижда, че учредяването на св. Евхаристия е станало през време на самата вечеря, при яденето (Мат. 26:26; Марк. 14:22). Дали, обаче, благословението, преломяването и раздаването на хляба е станало в оня момент, когато е

¹²⁷ В *Мишна* са изброени зеленчуци, като маруля, цикория, корени от ветрогон, хрян и кострец. Срв. Нов библейски речник. Издателство „Нов човек“, София, 2007, с. 114.



ставало и преломяването на безквасния хляб, не може с положителност да се каже. Като се има предвид, че действието на Христос с хляба, произнесените към това обяснителни слова и произнасянето на благодарствена молитва (εὐχαριστήσας) твърде много напомня пасхалния ритуал с преломяването и раздаването на безквасния хляб, би могло да се приеме, че учредяването на Евхаристията е започнало именно в този момент на благославянето, преломяването и раздаването на хляба. Относно чашата, според първите двама евангелисти, тя е последвала като че ли непосредствено след преломяването и раздаването на хляба, докато според св. апостол Павел и св. евангелист Лука – след приключване на вечерята: „Също взе и чашата след вечеря, като рече: тая чаша е Новият Завет с Моята кръв, която за вас се пролива” (Лука. 22:20; срв. 1 Кор. 11:28). Твърде вероятно е Христос да е поднесъл евхаристийната чаша по време на третата пасхална чаша, която по преимущество се е наричала чаша на благословието, т.е. благославената чаша използвана в семейството. Св. евангелист Лука говори за две чаши, докато дургите говорят за една. Първата чаша, според Лука, е старозаветната чаша (Лука 22:17), а втората – евхаристийната чаша (Лука 22:20) на благословието. След втората чаша благодарили, хвалили, словословили. За четвърта и пета чаша евангелистите мълчат. Те свидетелстват за пеенето на hallēl – „и като изпяха хвалебна песен...” – “ὕμνησαντες ἐξήλθον” (срв. Мат. 26:30; Марк. 14:26) (Керн. 1947: 39-40). Смята се, че чашата, за която говори св. евангелист Лука (22:17-18), е трета пасхална чаша, но в случая с Тайната вечеря се оказва първата чаша, свързана с юдейската традиция, изпълняваща стария Закон: „като взе чашата и благодари, рече: вземете я и разделете помежду си, защото, казвам ви, няма да пия от лозовия плод, докле не дойде царството Божие”, различна от чашата на Новия Завет с Неговата кръв: „тая чаша е новият завет с Моята кръв, която за вас се пролива (Лука. 22: 20)”. Но ако се направи един анализ според принципа на литургичната антиципация и приеме ли се, че преломяването на хляба е станало във време на преломяването на безквасника, и че Христос е поднесъл чашата в момента, когато следвало да се вдигне третата пасхална чаша, трябва с това да се приеме, че Христос не случайно свързва старата юдейска пасха с новата, която Той тази вечер учредява – т.е. св. Евхаристия; че на старата юдейска пасха дава нов смисъл и ново съдържание, че старата пасха като предобраз на Истинската пасха – Христос и Неговото изкупително дело (1 Кор. 5–7), вече се опразва, изгубва значението си и се прекратява, защото между първата и втората чаша „храмовата завеса се раздра през средата” (Лука 23:45) и Христос даде своята жертва за спасението на човека. Паралелизмът между юдейската пасха и Тайната вечеря е очевиден. Той е свързан с преминаването от конкретиката на закона и времето към благодатта и вечността. Става въпрос за разделяне на сакраменталното време – χρόνος прекъсва своето последование в момента, в който Христос извършва тайнството и преминава в динамиката на спасителното време – καιρός. Христос учредява нова свещена Пасха. Литургично погледнато юдейската пасха е *зикарон* – זִכְרוֹן – спомен, за избавление от робството:



„И тоя ден да ви бъде за спомен, и празнувайте го като празник за Господа...” (Изх. 12:14), равнозначно на *anamnesis* – ἀνάμνησις като новозаветен спомен. Евхаристията, в този смисъл, е жив спомен „това правете за Мой спомен” (Лука 22:19) за изкупителна смърт: „Защото, колчем ядете тоя хляб, и пиете тая чаша, ще възвестявате смъртта на Господа, докле дойде Той” (1 Кор. 11:26). И еп. Николай Макариополски открива паралелизъм между Пасхата и Тайната вечеря. Юдейската пасха носи характер на жертва – на масата лежи заклано агне, с чиято кръв, имаща изкупително, спасявателно значение, са помазани портите на тези, които ще бъдат (или вече са) спасени от едно робство (Изх. 12:7,13). Кръвта на Голготския Агнец е също изкупление от робството на греха и това изкупление има универсална валидност (Ис. 53:4, 7, 10, 11; Иоан. 1 :23; Мат. 20:28 и пар.; 1 Иоан. 2:2; 1:7). Юдейската пасха е в известен смисъл и Завет (Иерем. 31:22). И Тайната вечеря е също сключване на завет – *Нов Завет* (Мат. 26: 18). Към това следва да се отбележи, че в ритуала на пасхалната вечеря, в молитвите и чинодействията ѝ, се характеризират като месиански и есхатологични. Произнасяните думи на пасхалната вечеря не са само спомен за онова, което Яхве е направил за юдейските бащи в миналото, когато ги е извел от страната на робството, но се отправя и в бъдещето – напомня за царството на Месия. Вратата на стаята, в която се празнува пасха, трябвало да е била отворена. Това не било без значение. Придавало му се есхатологична смисъл на очакването на Месия – да дойде, да влезе, така както и християните в първите векове призовавали Господ да дойде – *маран-ата*. Половината от преломения опреснок афикомана, била оставяна за най-накрая на вечерята със същата цел. Есхатологическият елемент е подчертан и в Тайната вечеря – Христос указва на Тайната вечеря като на залог за бъдещата месианска пасха, която ще яде с учениците Си, нова в царството на Отца (Мат. 26:29). Еп. Николай, заключава: „ние вече можем да направим следния извод: Тайната вечеря е генетически и идейно свързана с юдейската пасха. Ако тя не е била пасхална, била е извършена най-малко в рамките на последната. И само върху пасхалната основа Евхаристията може да бъде разбрана, само върху този исторически фон тя получава цвят и живот. Евхаристията, следователно, е пасхата на Новия Завет” (Кожухаров, 1954-1955).

Макариополският епископ Николай обръща внимание на всички хипотези относно вида на Тайната вечеря, като използва в изследванията си хипотезите на Ветер, Казер, Лийцман и Харнак, и тяхното мнение за Тайната вечеря и св. Евхаристия като другарска, братска, приятелска трапеца – *habura*. Тези приятелски вечери не били лишени и от религиозен характер¹²⁸. Те започвали с *преломяване* на хляб, т. е. с молитва и благословение. Христос обичал да устройва подобни трапези. Затова и враговете Му дори Го наричали „многоядец” и „винопиец”: „Дойде Син

¹²⁸ За юдейските ритуални вечери и култови практики срв. подробно: Православная энциклопедия. Церковно-научный центр „Православная энциклопедия”, Москва, 2012, Т. XXVIII, с. 752.



Човеческий, Който яде и пие, а казват: ето човек многоядец и винопиец, приятел на митари и грешници. И премъдростта биде оправдана от своите чеда” (срв. Мат. 11:19). Според Лийцман такава приятелска, а не пасхална, е била последната вечеря на Христос с апостолите. Опровергавайки тези неясни твърдения, еп. Николай Макариополски смята, че схващанията на Ветер (срв. **Wetter, 1921-1922**) и Литцман (срв. **Leitzmann, 1926**) по отношение на характера на св. Евхаристия са подложени на основна критика от Арнолд, който е изтъкнал тяхната несъстоятелност (**Arnold, 1937: 55**). Същият Арнолд казва за Одо Казел, един от най-добрите познавачи на древноезическата и християнската мистериология, че той – Казел – е привел много свидетели, за да покаже, колко живо е била проникната християнската древност от схващането за Евхаристията като изобразяване на Христовата Саможертва” (**Кожухаров, 1954-1955: 8**). А големият православен богослов Н. Н. Глубоковски в капиталния си труд „Благовестието на св. ап. Павел според произхода и същността му” по този въпрос казва: „Християнската вечеря била възпоменание за самата жертва на Господ и я отразявала в себе си” (срв. **Глубоковски, 1897**). По-нататък същият учен казва: „Апостол Павел хранил отвръщение към всичко езическо и съвсем не е бил склонен към съзнателно взаимстване”. От този морален и психологичен аспект, жертвеният характер на Евхаристията е подчертан с акта на яденето и пиенето – израз и средство за приобщаването на вярващите със своя Изкупител и Господ. „Евхаристията е в известен смисъл, следователно, жертвена софра. Жертвени софри са били устройвани при някои жертвоприношения при езическите народи и в Израил. Словото Божие нарича тези гощавки „ядене пред Господа” (Исх. 18:12; Второзак. 12: 18; Амос 2:8). Значението на тези трапези е било да се поддържа чрез тях (чрез самото ядене и пиене) общение на вярващите с Бога, респ. божествата (при езичниците), и на общение на самите вярващи помежду си. Според Казел „сакраменталното ядене и пиене [е с цел] да се достигне спасение – σωτηρία” и безсмъртие (**Casel, 1922: 21**). Ядейки жертвата, ядещите стават с това и участници в жертвеника (1 Кор. 10:18-21), получават благословието на жертвата, т. е. постигат онова, в името на което последната е била принесена – здраве, сполука, умилостивление, примирение, очистение и прощение на греховете. Тази идея е била още по-силно подчертана особено при мистериите. В Християнството, обаче, под влияние на елинизма и на юдаизма, в ранните ритуали били привнесени елементи, отговарящи на литургичните нужди, и така Литургията получила характер на жертвоприношение, а евхаристийните елементи – хлябът и виното – придобили значение на жертвени предложения и на духовно-мистична храна. Това е характерното за възприемането на Евхаристията – в следствие на общението с Господ, и сакраменталното ядене и пиене на Неговите Тяло и Кръв, се очаква спасение на душите и телата ни. Може би, по логиката на тези исторически и обредови факти, в това всеобщо



възприемане на жертвата трябва да се търси началото и на самата Евхаристия. В култовите елементи се сблъскват традициите на юдеите, на езичниците и на християните от първите векове от историята на Църквата. Както чрез яденето на жертвена храна се е вярвало, че вярващите получават духовни сили и влизат в общение с Бога (респ. божеството) така и чрез ядене на дароприносителните елементи – хляба и виното – имащи при Евхаристията характер на безкръвна жертва, вярващите влизат в живо и реално общение с Господ Исус Христос – с Неговата богочовешка природа” (**Кожухаров, 1954-1955: 8-9**). Архим. Киприан Керн, основавайки се на Карабинов, информира, че по вид първата молитва съответства на молитвата над старозаветната чаша; втората молитва се чела над преломения хляб и само третата молитва е характерна за евхаристийна (**Карабинов, 1908: 14**). Тази „Господня Вечеря” впоследствие се нарича „Вечери на любовта” (агапи) (**Срв. Бурмова, 2015: 28-33**)¹²⁹. Много характерна е констатацията за следващата трета молитва: „на пророците позволявайте да благодарят, колкото искат”, от което изречение е ясно защо никаква определена формула на евхаристийната молитва не е фиксирана: молитвата била харизматична, тя се произнасяла „на пророците” по вдъхновение на Светия Дух, както беше споменато и в другите посочени в изследването извори с акцент на следните елементи, влизащи в състава на бъдещата вече оформена евхаристийна молитва: Благодарение за това, че Бог е всемогъщ т.е. че Той е Творец на вселената и Промислител – *praefatio*; благодарили за това, че „чрез Своя Син Бог дал духовната храна и питие” – *anamnesis* с преход към *institutio*; моление за Църквата (ходатайство) – *intercessio*. В тези ранни заченки на анафорален текст, може вече да се намерят основните черти на Анафората в последващите времена, евхаристийната молитва е фиксирана в определена форма. Трябва да се добави, че в свидетелствата на Евангелието, Христос преподавал най-напред хляба, и после чашата. Това

¹²⁹ В древността, е била широко разпространена *агапа* – вечеря на любовта, която има връзка с Евхаристията, предвид на това, че на нея се е извършвало т.н. „преломяване на хляба” и Чашата с вино е обикаляла присъстващите. Този празник, в началото на III век, продължава да бъде на първо място сред църковните служби, след Евхаристията, въпреки че започва да губи значението си, в полза на Утренята и в края на III век става второстепенна и рядка служба. Празнува се след Великденската служба, въпреки че се допуска възможността за такава трапеза по всяко време [12, с. 81]. Тя се прави в „къщата на верен” и на нея не се допускат оглашени (*Testamentum Domini* II, 13). Общата трапеза се прави с продукти, които вярващите донесат на духовниците от своите плодове и доходи. Във втора глава на „Завета” се уточнява, че носенето на дарове (начатки) за общи трапези, от християните, е доброволно: „Който желае да донесе плодове или продукти от жътвата, нека ги донесе на епископа” (*Testamentum Domini* II, 14, 16). От текста на паметника не става ясна взаимната връзка между Евхаристията и Общата трапеза. Но, ако се съди по това, че в „Завета” има отделен литургичен чин, с отделна част за оглашените и той се състои след Утренята, отделно от общата трапеза, явно се предполага, че Евхаристията се извършва съвсем отделно от общата трапеза. Сред факторите, довели до постепенното изчезване на вечерните събрания и прехвърлянето на литургичната служба на сутринта, допринесли някои разпоредби на римската власт, с които били забранени тайните събрания на християните. Към края на III век, Евхаристията окончателно била пренесена на сутринта, непосредствено след утринното богослужение, което започвало на зорязване. Устройването на агапи за голямо множество християни ставало все по-трудно и в края на краищата отпаднало като практика. Отпадането на агапите ускорило оформянето на Утренята и Вечерната [5, с. 406]. Лаодикийският събор (363 г.), с 51-то си правило, забранил извършването на агапи в храма и с това окончателно ги лишил от църковно-религиозния им характер. Тогава окончателно се утвърдила практиката за извършването на Евхаристията, преди приемането на каквато и да е храна. Причината е в това, че агапата е вечерна служба и съединяването и с Евхаристията не позволявало последната да се разграничи отчетливо от храната. Във връзка с това, III-ят Картагенски църковен събор (419 г.) постановява: „Светите тайни на жертвоприношението трябва да се извършват от хората само при условие, че те не са яли, с изключение на един единствен ден през годината, в който се извършва Господнята вечеря”.



потвърждава и ап. Павел (1 Кор. 11:23-25) с указание, че това той приел от Господа. Еп. Николай Макариополски разглежда и мнението на други литургисти като Томе, за който Евхаристията е свързана с *кидушa* (qāḏōš – свят), като поменна софра, като приношение на дарове, а според Ветер и като жертвена трапеза. На базата на различните изследователски хипотези и мнения, относно характера на Тайната вечеря и произхода на Евхаристията, може да се направят следните изводи: Тайната вечеря е била извършена по всяка вероятност в духа и чинопоследованието на обичайните по времето на Христос *кидушa* и пасхална юдейска вечеря. На поради факта, че това е и последна вечеря за Господ преди неговата смърт и Възкресение, Той я свързал с предстоящата си изкупителна смърт и я ознаменува с изключително важно сотириологическо събитие – отмяна на старозаветната пасха и учредяване на тайнството Евхаристия; Тайната вечеря, от една страна, и Евхаристията, като повтарящо се тайнство – от друга, от гледище на историческата и фактическа обстоятелственост, са различни величини – първата е извършена в един определен исторически момент, а втората е нейно *онастоявяване* (реализиране), т.е. мистико-реално възпроизвеждане на Христовата смърт, съгласно поръчението на Господ (Лука. 22:20); Тайната вечеря и Евхаристията, всяка поотделно, представляват сложна същност. Така, Тайната вечеря е и обезсилване на древно-юдейската пасхална вечеря и учредяване на нова тайнствена вечеря; и споменна трапеза и сключване (прокламиране) на Нов Завет, основаване на ново Царство; и мистично себежертвоприношение и предвъзвестяване на бъдещия месиянски пир. Еп. Николай Макариополски заключава: „Повечето от тези идеи са вложени и в св. Евхаристия. Поради това погрешно е да се мисли, че същината на Тайната вечеря и св. Евхаристия би се изчерпила само с една от тези идеи, т.е. да се приемат само като жертвоприношение или само като сключване на Завет, или само като предзнаменуване на бъдещия месиянски пир; Св. Евхаристия като тайнство има чисто християнски произход, а не плод на чуждо култова влияние” (Кожухаров, 1964-1965: 3-54).

И така, във връзка с тези изследователски хипотези и изводи, съществуват текстови доказателства, които са в полза на разглеждания проблем. Така например 18 части на еврейската *berāqāh* се използват в раннохристинската практика, не само във връзка с юдео-християнската традиция в Йерусалим, но и в литургическата и по-специално евхаристийно-литургийна практика на Църквата в първите векове. Основа на тази практика е и въведеното, учредено от Господ Исус Христос молитвено правило в Новозаветния период, по отношение на основни молитви, които Той заимства от юдейската богослужебна практика.

Използвана литература:



- Arnold, A. Freiburg im Breisgau (1937). Der Ursprung des christlichen Abendmahls: im Lichte der neuesten liturgiegeschichtlichen Forschung. – In: Freiburger theologische Studien.
- Casel, O. Freiburg (1922). Die Liturgie als Mysterienfeier. – In: Ecclesia orans, VII.
- Frey, J. Tübingen (2019). Qumran, Early Judaism, and New Testament Interpretation. Edited by Jacob N. Cerone. Mohr Siebeck.
- Leitzmann, H. Bonn (1926). Messe und Herrenmahl.
- Wetter. G. P. Göttingen (1921-1922). Altchristliche Liturgien. I. Das christliche Mysterium. Studie zur Geschichte des Abendmahls. II. Das christliche Opfer. Neue Studien zur Geschichte des Abendmahls.
- Арранц, М. Рим (1996). Евхаристия Востока и Запада.
- Афанасиев, прот. Н. Търново (1999). Трапеза Господня.
- Бурмова, Л. Пловдив (2015). Евхаристията в древнохристиянския литургичен паметник „Завет на нашия Господ Иисус Христос“. – В: Научни трудове на СУБ-Пловдив. Серия А. Обществени науки, изкуство и култура. II.
- Глубоковский, Н. Н. СПб. (1897). Благовестие святого апостола Павла по его происхождению и существу.
- Гяуров, Хр. София (1951-1952), Денят на Тайната вечеря. ГДА.
- Дамянова, Е. Скопје (2020). Утвърждаването на Премъдростта в Сион (Прем. Сир. 24:11). – В: Меѓународна конференција Света Софија – „Премудроста која си изгради дом“, Охрид – Струга, 11-13 октомври 2019.
- Делипапазов, Архим. А. Пловдив (2005), Литургика.
- Делипапазов, Архим. А. Пловдив (2013). Богослужбеното наследство на Християнския изток.
- Делипапазов, Архим. А. Търново (2016). Евхаристийната епikleза в източните анафори (литургико-исторически анализ).
- Иванов (Кюмурджийски), прот. И. С. София (2020). Евхаристията – *Mysterium fidei* – *Mysterium vitae* (литургично изследване на тайнството Евхаристия), Университетско издателство.
- Иванов (Кюмурджийски), прот. И. С. София (2021). От *berākāh* към *eucharistia*. От юдейската към християнската литургична практика, Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
- Йевтич, Еп. Атанасий, Архим. Иустин Попович, Митр. Амфилохий Радович. София (1999). Църква, Православие, Евхаристия. Кратка антология на съвременното сръбско богословие. Част I.
- Иона, Архим. София (1950). Учебник по литургика. Кратко ръководство за изучаване на православното богослужение.



- Карабинов, И. А. СПб. (1908). Евхаристическая молитва (анафора). Опыт историко-литургического анализа.
- Керн, Архим. Киприан. Париж (1947). Евхаристия (Из чтений в Православном богословском институте в Париже).
- Кожухаров, Еп. Николай Макариополски. София (1954-1955). Светата Евхаристия като жертвоприношение. ГДА, т. IV (XXX), 1.
- Кожухаров, Еп. Николай Макариополски. София (1955). Светата Евхаристия. Произход и същност на св. Евхаристия. Литургично-екзегетическо изследване.
- Кожухаров, Еп. Николай Макариополски. София (1965). Евхаристийната епиклеза като богословска проблема. ГДА, т. 14.
- Лопухин, А. П. СПб. (1895). Библейская история при свете новейших исследований и открытий: Новый Завет.
- Марковски, И. С. София (1948), Библейска археология.
- Николай, Макариополски епископ. Евхаристийната епиклеза каго богословска проблема. ГДА, т. XIV, 1965, с. 23.
- Нов библейски речник. Издателство „Нов човек”, София, 2007, с. 114.
- Православная энциклопедия. Церковно-научный центр „Православная энциклопедия”, Москва, 2012, Т. XXVIII, с. 752.
- Трайчев, Е. София (1994). Тайната вечеря. – В: ЦВ, бр. 17, (IV-V).
- Шиваров, Протопр. Н. София (2012). Молитвени последования в богослужебната практика на Православната църква. – В: Развитие на практическото и нравственото богословие в България. Университетско издателство, съст. К. Нушев.



**ХИМНОГРАФСКИ ТЕКСТОВЕ В ЦЪРКОВНОСЛАВЯНСКИЯ ПРЕВОД НА ТИПИКА
ОТ ЙЕРОМ. НЕОФИТ РИЛСКИ¹³⁰**

гл. ас. д-р Димитър Александров Димитров

*СУ „Св. Климент Охридски“, Богословски факултет, София-1000, пл. „Св. Неделя“ № 19,
България*

РЕЗЮМЕ

Докладът разглежда текста на различни песнопения, които йеромонах Неофит Рилски превежда за първи път на църковнославянски език и ги въвежда в състава на преведения от него Типик на Константин Протопсалт през 1953 г. Проучването проследява рецепцията на тези песнопения в следващите български издания на типика и други богослужебни книги.

КЛЮЧОВИ ДУМИ: Типик, химнография, църковнославянски език, история на типика в България

**HYMNOGRAPHIC TEXTS IN THE CHURCH SLAVONIC TRANSLATION OF THE
TYPICON, PERFORMED BY HIEROMONK NEOPHIT RILSKI**

Senior assist. prof. Dimitar Alexandrov Dimitrov, PhD

*Sofia University "St. Kliment Ohridski", Faculty of Theology, Sofia-1000, "St. Nedelya" No. 19,
Bulgaria*

ABSTRACT

The paper views over the text of various hymns, that hieromonk Neophit Rilski translated for the first time into Church Slavonic and included them in the composition of the Typikon of Constantine Protopsalt, translated by him in 1953. The study traces the reception of these hymns in the subsequent Bulgarian editions of the typicon and other liturgical books.

KEYWORDS: Typicon, Hymnography, Church Slavonic language, History of the Typicon in Bulgaria

¹³⁰ Посвещавам доклада и статията на 100 годишнината от отпечатването на Българския синодален превод на Библията през 1925 г. Статията е по вътрешно университетски проект на катедра „Библеистика“ при Богословски факултет на СУ „Св. Климент Охридски“ за 2024 г.



Типикът или богослужбният устав е регулатор на литургичните последования. Благодарение на него се съчетават денонощният, седмичният и годишните подвижен и неподвижен литургични цикли. Той изцяло задава модела за съчетаване на библейските четива от Псалтира, паримийника, апостола и евангелието с различните химнографски текстове – стихирни, тропари, седални, кондаци, канони с евхологичните текстове – ектении и молитви. В православното богослужение през вековете съществуват различни видове типичи, принадлежащи към отделни литургични традиции. Благодарение на навлизането на Йерусалимския типик на Балканите в началото на 14-ти век постепенно се извършва унификация на богослужението. Традиционно в славянските ръкописни йерусалимски типичи, както и в църковнославянските печатни издания на йерусалимския типик, присъстват не цели химнографски текстове, а само инципитите на най-важните песнопения от минея, триода и октоиха, които могат да ориентират псалтите, като напр. *слави на Господи, възвах*, на литийните, стиховните и хвалитните стихирни, също богородични тропари и други. Изключение правят само отпустителните тропари и кондаците за господски, богородични и светийски празници, които са изписани изцяло както в средновековните ръкописни, така и в църковнославянските печатни йерусалимски типичи (Димитров, 2006:423). Спорен е въпросът дали тези тропари и кондаци са наготово заети от минея, октоиха и триода, или са били превеждани от гръцки език в хода на превода на типика.

В началото и първата половина на 19-ти век започва нов период в историята на православното богослужение на Балканите. През 1838 г. за първи път излиза от печат Типикът на Великата Константинополска църква от Константин Протопсалт¹³¹ (нататък в статията: *ТКП*). Той засвидетелства по-древна, може би късно средновековна, неписана до началото на 19-ти век литургична практика, представляваща патриаршеското, катедралното и енорийското богослужение на Константинополската църква след 15-ти век, за разлика от йерусалимския типик – представител на манастирското богослужение през Средновековието. Поради краткостта, яснотата и тържествеността на богослужението *ТКП* е много добре приет във всички епархии на Константинополската патриаршия. През 1851 г. излиза от печат второто му издание. Именно по него типикът е преведен на църковнославянски език от йером. Неофит Рилски и издаден в типографията на Константинополската патриаршия в 1853 г. (Димитров, 2008:1-5). Това първо църковнославянско издание (*Типик церковный, 1853*) много бързо и добре се превръща в систематично ръководство в литургичната практика на всички български енории и епархии и

¹³¹ Константин Византиец (+ 1862 г.), протопсалт на Константинополската патриаршия. Освен с двете издания на типика Константин е известен и с това, че неговите произведения са преведени и на новия нотопис. Съставя кратък и обширен възкресник, антологий и славник (Динев, 1949).



скоро се изчерпва. Налага се да бъде преиздадено през 1860 г. (**Типик церковный, 1860**) без редакционни промени¹³². Сравнително скоро след второто издание на **ТКП** Хаджи Ангел Севлиевец съставя типик към стихирара си и типик към минейника си (**Севлиевец, 1868:1-18; Севлиевец, 1869:281-313**)¹³³. Повечето от главите в тези два типика са съставени в духа на указанията на **ТКП**.

По отношение на химнографските текстове **ТКП** не следва традицията на йерусалимския типик и не помества изцяло текста на отпустителните тропари и кондаците – посочва само инципитите на тропарите, както и на заключителните кондаци след малкия вход на литургията. За сметка на това в **ТКП** забелязваме и нещо ново – на места, за някои празници, почти всичките по месецослова, се отпечатват изцяло различни химнографски текстове – тропари, кондаци, икоси, стиховни стихире, слави (**Типик церковный, 1853; Типик церковный, 1860**). Историята на тези текстове е изключително интересна. Те са съставяни от различни Константинополски патриарси по повод на някои празници. До отпечатването им в **ТКП** са пазени в ръкописи, някои „на пергамент“. В едни случаи те запълват липсата на дадено песнопение в службата в минея, в други го заменят според желанието на съответния патриарх-автор, а в трети – правят някои редакционни промени в текста. На част от поместените в **ТКП** химнографски творби – отпустителните тропари – съм обърнал внимание в специална статия още през 2012 г. (**Димитров, 2012:217-228**).

В настоящото проучване ще се спра на останалите видове песнопения които се срещат в **ТКП** – кондаци, икоси, стихире, слави и на тяхната рецепция в по-късни издания на богослужбни книги на православната църква в България през 19-ти и 20-ти век¹³⁴. Ще ги разгледам по жанрове (по видове песнопения). Правя и кратък анализ на съдържанието на повечето текстове, а на места и парафразирам.

Кондаци. Още за първата служба по месецослова – Началото на църковната година има два кондака – първият от Яков Протопсалт¹³⁵, на глас 4, подобен: *Вознесийся на крест...*¹³⁶: *Веков Творче и Владыко...* с икос; вторият – от Константинополския патриарх Кирил, на глас 3-ти, подобен: *Дева днес...: Неизреченную всяческую создавший...* Първият кондак влиза в състава на българските издания на часослова (**Часослов, 1929; Часослов, 1941; Часослов, 1982; Часослов,**

¹³² Във връзка с различни въпроси около превода на **ТКП** и изданията му срв. по-подробно статиите на Д. Димитров (**Димитров, 2008:1-2; Димитров, 2009:151-153; Димитров, 2010:163-165; 2023:228-233**).

¹³³ За дейността на Хаджи Ангел Севлиевец срв. статията на Д. Йорданов (**Йорданов, 2011:51-53**).

¹³⁴ За издаването на богослужбни книги са от изключителна важност различните решения и наредби на Св. Синод на БПЦ. По-подробно за синодалните наредби срв. статията ас. д-р свещ. М. Михайлов (**Михайлов, 2017:59**).

¹³⁵ Протопсалт Яков Пелопонески, живял в края на 17-ти – първата половина на 18-ти век, починал в 1740 г. Според Динев той е пръв певец на патриаршеската църква и учител в музикалната школа в Константинопол. Композира херувимски песни, слави и др. стихирарически произведения (**Динев, 1949**).

¹³⁶ Поради технически причини, а и поради естеството на проучването църковнославянските текстове се транскрибират със съвременна кирилица в курсив. Краесловни ерове не се поставят. Този принцип на цитиране е зает от последните две издания на типика (**Никодим, митр. Сливенски, 1959; Никодим, митр. Сливенски, Г. Попйонков, 1980**).



1996), в някои български издания на служебника (*Служебник, 1951*)¹³⁷, а също в цветослова (*Църковен цветослов 1929:302*), поради тази причина се цитира и от типичите през 20-ти век (*Никодим, митр. Сливенски, 1959; Никодим, митр. Сливенски, Г. Попйонков, 1980*). Вторият кондак се отпечатва само в синодалното издание на *ТКП* от Недю Жеков (нататък: *СТ*) (*Типикон, 1890*). Първият кондак има молебен характер – изпросване на благословия за началото на църковната година. Вторият кондак съдържа идеята, че цялото творение и изпълнено с Божията премъдрост и времената и годините са в Божиите ръце.

Икоси. В *ТКП* е преведен само 1 икос към кондак за 1 септември, за Началото на църковната година. Автор на текста е Яков Протопсалт на Великата църква. Инципит: *Неизреченную вся яко Богу...* Икосът съдържа цели изрази от втория кондак. Втората му част е молебна – съдържа акламации за благословение на началото на годината, за избавяне от враговете и беди.

Величания на Диптисите¹³⁸. Този тип песнопения се срещат сравнително рядко. Първото величание, поместено в *ТКП*, е за св. Антим Никомидийски, 3 септември, глас 2-ри: *Во священницех священнодействителя...* Среща се само в *СТ*. В по-късните издания изчезва. Св. Антим се прославя като свещенослужител, съкровищница и чуден сред мъчениците. Следващ празник с величание на Диптисите е св. Екатерина, 25 ноември¹³⁹: *Имеет твой дух небо...* - Духът на светицата е на небето, докато тялото ѝ е съкровище за Синай, а кръвта на мъченичеството ѝ е за Александрия. Завършекът на текста е молебен. Среща се само в *СТ*. Величание на Диптисите има и за св. Василий Велики, 1 януари, на глас 2-ри: *Небоявленника Христова таинника Владичня...* Св. Василий е изобразен като съкровищница, и пресветъл светилник. Това величание е получило малко по-голямо разпространение, от описаните до сега – среща се и в типика към минейника на х. Ангел (*Севлиевец, 1869:298*), в *СТ*, и в типика на свещ. Ив. Нейчев (нататък *ТН*) (*Нейчев, 1909:85*). Особен случай имаме при празника на св. Константин и Елена, 21 май, където са отпечатани не едно, а две величания на Диптисите в *ТКП*: 1) *Возвиси рог християн, Константине божественне...* 2) *Благочестия божественная светлост огня...* И двете са посветени само на св. Константин. За разлика от другите случаи, при които мястото на текста на величанията е в първата глава за празника, в указанията за литургията, тези две величания се намират извън указанията за празника – след всички глави за св.

¹³⁷ По отношение на българските издания на служебника виж по-подробно статията на Д. Йорданов (*Йорданов, 2010:354-360*). В първото българско издание на служебника няма глава с тропарите и кондаците през годината (*Служебник, 1908*). Във всички следващи издания се съдържа такава глава, която постепенно се дообогатява с текстове на тропари и кондаци (*Служебник, 1924; Служебник, 1928; Служебник, 1951; Служебник, 1998*).

¹³⁸ Тези величания са сравнително редки. Свързани са с Константинополската литургична традиция от началото на 19-ти век и се изпълняват на литургията след *Изрядно ест* и *Достойно ест* и са в чест на особено почитан светец. Срещат се в българските издания на типика от края на 19-ти и началото на 20-ти век. В съвременната практика в България не се употребяват и са непознати.

¹³⁹ Според Константинополския месецослов св. Екатерина се празнува на 25 ноември, заедно с отданието на Въведение Богородично. Според църковнославянските минеи паметта ѝ се отбелязва на 24 ноември. В *ТКП* и в *СТ* стои дата 25-ти, а в по-късните издания 24-ти.



Константин и Елена (**Типик церковный, 1853:207**). Тези две величания се запазват в литургичната традиция в България и в началото на 20-ти век – поместени са в *СТ* и в *ТН* (**Нейчев, 1909:194**). В първото величание Константин е именуван „красота на Църквата; горещ застъпник за благочестието“. Величанието има молебен характер. Във второто величание номинациите по отношение на светеца са „на благочестието божествена светлост огнена“, „за църквата нетленно украсение“, „непоколебима основа на истинното богослужение“. В състава на целия *ТКП* има и едно величание за пентикостара, за светли петък – празника Живоносен извор: *Воду животочную источника...* (**Типик церковный, 1853:305**) – препечатано е и в *СТ* и в *ТН* (**Нейчев, 1909:258**). Песнопението съдържа различни номинации за Богородица, представляващи библейски реминисценции: „на жива вода извор“, „манна, изливаща безсмъртно оросяване“, „божествен нектар“, „чудна амброзия“, „мед от камъка“.

Ексапостиларии или светилни. Този вид песнопения се среща сравнително често в *ТКП*. Ексапостиларий за празника Обновяване на храма на св. Георги в Лида, 3 ноември: *Мучениче Христов Георгие...* Среща се само в *СТ*. В първата част на светилния се напомня подвига на св. Георги пред мъчителите, като е бил укрепен от невидимата сила. Втората част на песнопението е молебна – призив на автора св. Георги да го укрепи с молитвите си против злото. Ексапостиларий за деня на св. Игнатий Богоносец, 20 декември, подобен: *Со ученики взидем...*: *Пшеница есм глаголах еси Бога...* Среща се само в *СТ*. Тук се съдържа алюзия към евангелския текст, че ако зърното не умре, няма да даде плод (Йоан. 12:24): „Истина, истина ви казвам: ако житното зърно, паднало в земята, не умре, остава си само; ако ли умре, принася много плод“. Мъченикът става като сладък и чист хляб пред Светата Троица. Краят е молебен. Ексапостиларий за деня на св. мъченица Евгения, 24 декември, подобен: *Со ученики взидем...*: *Ниедино же явися препятствие...* Подвижите на жената-мъченица с нищо не отстъпват пред подвижите на мъжете-мъченици; женската немощ бива укрепявана чрез невидимата божествена сила; заради мъжественния подвиг паметта на мъченицата е присъединена към Рождество Христово. Среща се само в *СТ*. Ексапостиларий на попразненството на Рождество Христово, писан в реда на службата за неделя след Рождество Христово, подобен: *Жени услышите...*: *Очиститесь, приступите и от чаши вкусите...* Основното послание на текста е, че преди приемане на евхаристийните тяло и кръв човек трябва да се очисти и да се умие; за Христос е използвана метафората „извор на живота“. Никой не бива да губи надежда, понеже никой не е недостоеен за божествената трапеза. Среща се само в *СТ*. Ексапостиларий за събота след Преображение (без точна дата): *Прежде креста Твоего, Господи...* (**Типик церковный, 1853:234**). Среща се само в *СТ*. Съдържа традиционните за този празник идеи, че той е подготовка на апостолите за Христовите страдания.



Стихири. За някои празници в *ТКП* са влезли цели текстове на стихири – на *Господи, въззвах*, стиховни, хвалитни, *слави*. Такъв е случаят с празника на св. Елевтерий¹⁴⁰, 15 декември, изключително богат на цели песнопения в *ТКП*. Поместена е *слава* на *Господи, въззвах*, глас б-ти: *Святителей удобрение и страдалцев славу...*¹⁴¹ – св. Елевтерий е представен като украшение за светителите и слава на страдалците, познат като истина на догматите и защитник на църквата. Възхвалите в стихирата са построени на основата на т. нар. „хайретизми“ – изречения, започващи с глагола „радвай се“, образуващи анафора или синтактичен паралелизъм. В хайретизмите той е наречен „незаязващо светило... власт и твърдина...“ Краят на стихирата е молебен. Три стиховни стихири на глас 1-ви, подобни: *Небесных чинов... Церкви предстател... При рождении суцим... Мучения подвиги... слава* на стиховните стихири, глас 8-ми: *Святителства твоего, преподобне отче...* В първата стиховна св. Елевтерий е изобразен като застъпник за църквата, ученик на апостолите, обръщащ езичниците към Бога. Втората стиховна говори за чудесата на св. Елевтерий – помага на родилките при раждане, освобождава от недъзи идващите в храма му, дава благоприятно плаване по море и здраве на болните. В славата светецът е представен като облечен в обагрена с кръв мъченическа дреха, а на страданията му е доблестен свидетел неговата майка, която се присъединява към мъченическия му подвиг, посечена с меч. Има и акламации и облажавания за достойната майка и заключителна молитва към двамата. Отпустителен тропар – на него няма да се спирам; *слава* на хвалитните стихири: *Яко божественния свободы...* В тази стихира има игра на думи: на гръцки „елевтерос“ означава „свободен“ – мъченикът е наречен „едноименен на божествената свобода“, пример за носене на свещената одежда и ни учи на дейно слово; краят на стихирата е молебен. Тези стихири се срещат само още в *СТ*.¹⁴² За неделя пред Рождество Христово, ако се случи преди 20 декември, е поместен богородичен на литийните стихири, на полунощницата, с уточнението „този богородичен не се намира в славянските миней“: *Грешним молби приемлющи...* Среща се само в *СТ*. Св. Богородица е изобразена като приемаща въздишките на всички скърбящи човеци. В *ТКП* и в *СТ* е дадена стихира за 24 декември, навечерието на Рождество Христово, на 9-тия час: *Егда Йосиф Дево...* но текстът е същият, както в църковнославянския печатен миней,¹⁴³ като указанието е само певците от лявата певница да изпеят края на стихирата „со Отцем и Духом Святим“. Стихирата продължава темата, застъпена и в песнопенията на предходните царски часове, като „Йосифе, рци нам“... и др., където са представени тъгата и разочарованието му от факта, че Мария чака дете и го е опозорила. Мария го увещава, че той ще познае Божието тайнство в утробата ѝ. За общия празник

¹⁴⁰ Никъде за този празник в *ТКП* не се посочва авторство на песнопенията.

¹⁴¹ Писана е по подобие на *славата* на *Господи, въззвах* на св. Никола, 6 декември.

¹⁴² За празника на св. Елевтерий препоръчва да се вземат песнопения от службата за св. Игнатий Богоносец, 20 декември (**Никодим, митр. Сливенски, Г. Попйонков, 1980:143**).

¹⁴³ Писана е в Минейника на Хаджи Ангел (**Севлиевец, 1869:91**).



на св. Атанасий и Кирил архиепископи Александрийски, 18 януари, специално е съставена *слава* на глас 6-ти на хвалитните стихирни от Кирил патр. Константинополски¹⁴⁴: *Святителей началници, патриархов изряднейшия...* Тук двамата александрийски архиепископи се наричат вече „патриарси“. Те са предводители на светителите и пресветли светилници за вселената. Тълкуват Христовите слова. Втората част от стихирата е изградена на основата на „хайретизмите“ – възхвали, започващи с „радуйтеся“. Има игра на думи – Атанасий е наречен безсмъртен (на гръцки „танатос“ е смърт) Арий е бил прогонен като вълк от стадото благодарение на богомъдрата му прашка. Кирил пък е наречен „пресветла звезда“, борец против Несторий, изяснил православно учение за Пресв. Богородица. Заедно двамата са окичени с най-изискани епитети – „извори на богословието“, „вечнотечащи реки на премъдростта“, „кладенци на божественото знание“. Краят на стихирата е молебен. Среща се само в *СТ*. За близък до този празник – 21 януари св. мъченик Неофит е написана *слава* на *Господи, възвах...: Новый сад якоже масличный...* – без данни за авторство. Среща се само в *СТ*. Мъченикът е сравнен с доброплодна маслинова градина и благословен от Христос чрез мъченичеството, се наслаждава заедно с другите мъченици с божествено веселие в небесния Йерусалим. Към чина на добре известния ни молебен канон към пресв. Богородица *Воду прошед яко сушу... Многими содержим напастми...*, който се изпълнява в края на вечернята през богородичния пост, в *ТКП* има добавени няколко стихирни след евангелския чин: *Чистая, яже словом Слово... Никтоже притекаяй к тебе... Преложение скорбящих...* и след 9-та песен: *Неми да будут устне... Тебе ходатаищу имам...* (**Типик церковный, 1853:227-229**) В типика изрично е посочено: „но тези величания в славянските книги ги няма, така че се пеят само богородичните, дадени там“. Срещат се в *СТ* и в *ТН* (**Нейчев, 1909:214**). Тези текстове липсват в българските издания на часослова и не успяват да се наложат в съвременната литургична практика (**Часослов, 1929; Часослов, 1941: 266; Часослов, 1982:266; Часослов, 1996**). Първата стихира има молебен характер. Втората подчертава, че никой не остава разочарован в молитвите си към Богородица. В третата тя е представена като спираща скърбите си страданията и избавителка от злото. Четвъртата е призив да замлъкнат тези, които не хвалят Богомайка. Петата изпълнява функциите на светилен – използвани са интересни номинации за Богородица, представящи различни библейски алюзии: „златоплетен стълб“, „дванадесетостенен град“, „слънцакапещ престол“, „престол царски“, „немислимо чудо“.

¹⁴⁴ Константинополски патриарх от 4 март 1813 до 13 декември 1818 г. Обесен мъченически на 18 април 1821 г. Канонизиран за светец на през 1993 г. от Еладската архиепископия чества се на 18 април. На 11 януари 2022 г. включен от Св. Синод на Константинополската патриаршия в свещената книга на Православната църква.

Срв.:

https://bg.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%B8%D1%80%D0%B8%D0%BB_%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D1%82%D0%B8%D0%BD%D0%BE%D0%BF%D0%BE%D0%BB%D1%81%D0%BA%D0%B8 – към дата 22. 09. 2024 г.



Преработка на стихирите. Първата засвидетелствана преработка на стихира е от службата за св. Николай Мирликийски, 6 декември, на *Господи, въззвах*, от първата група стихирите, на глас 4-ти, подобен: *Яко добля...* Инципитът на 3-та стихира в църковнославянския миней е: *И zde сий и являся в сонших, Николае...* В *ТКП* е поместена преработка от Константинополския от Синай патриарх Константин 1-ви¹⁴⁵, като началото на стихирата е с наративен характер: *Явился еси Константину царю и Авлавию во сне...* Среща се само в *СТ*. Основен мотив в стихирата е едно от чудесата в житието на св. Никола – явяването му в съновидение пред императора и Авлавий, които изобличава за неправедно извършения съд с призив да освободят невинните затворници. От същия патриарх Константин Първи Византиец е разгледана, поправена, поместена в гръцкия миней и в *ТКП* е отпечатана преработка за 1-вата хвалитна стихира за празника на св. ап. Петър и Павел, 29 юни, на глас 4-ти, подобен: *Званный свыше... : Безначалного Отца Сын и Слово...* Стихирата се публикува в *СТ* и в *ТН (Нейчев, 1909:201)*. Основен мотив на стихирата е въпросът на Христос към избраните 12 апостоли: „за кого Ме мислят човещите?“ Посочва се отговорът на Петър в парафраза „Ти си Христос на живия Бог Син“, заради което му се дава власт да връзва и развързва грехове на небето и земята. За този празник има и други редактирани стихирите – напр. *слава* на стиховните на великата вечерня: *Праздник радостен возсия...* - изпуснат е топонимът „Рим“ и не е изписан текстът до край. Среща се в *СТ* и в *ТН (Нейчев, 1909:201)*. Стихирата съдържа призив с песни да празнуваме светло деня на апостолите. Възхвалите са постигнати чрез хайретизми. Подобна редакция се вижда и при 1-ва хвалитна стихира за Събор на 12-те апостоли: *Верховное основание апостолов...* – изпусната е фразата с гр. Рим. Има я в *СТ* и в *ТН (Нейчев, 1909:202)*. Акцентира се върху подвига на св. ап. Петър – изоставил е всичко и е последвал Учителя. Така самият той се превръща за света в учител, проповедник и камък на вярата, в слава и похвала за църквата, в непоклатим стълб, благодарение на когото и портите на ада няма да ѝ надвият. Текстът е парафраза на стих от Евангелието (Мат. 16:18): „ти си Петър, и на тоя камък ще съградя църквата Си, и портите адови няма да ѝ надделеят“. Има и игра на думи, тъй като „петрос“ на гръцки означава „камък“.

Седални. Седалните, инкорпорирани в текста на *ТКП*, са изключителна рядкост. Поместен е само един в състава на целия типик – „седален след 3-та песен на канона“ на общия празник на св. Атанасий и Кирил, архиепископи Александрийски, 18 януари, глас 3-ти, подобен: *Божественныя веры...: Столпи непоколебимии церкве...*¹⁴⁶ Общият образ на светите

¹⁴⁵ Константинополски патриарх от 18 юли 1830 до 30 август 1834 г. Носи прозвището „синайски“, тъй като през 1797 г. е ръкоположен за презвитер в Синайския манастир „Св. Екатерина“, а от 1802 г. е избран за Синайски архиепископ до 1810 г. срв. https://bg.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%BF%D0%B8%D1%81%D1%8A%D0%BA_%D0%BD%D0%B0_%D0%B2%D1%81%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D1%81%D0%BA%D0%B8%D1%82%D0%B5_%D0%BF%D0%B0%D1%82%D1%80%D0%B8%D0%B0%D1%80%D1%81%D0%B8 – към дата 22. 09. 2024 г.

¹⁴⁶ Причината за поместване на текстовете на допълнителни песнопения за 18. 01 в *ТКП* е, че в гръцките печатни минейи службата е празнична, т.е. има много повече и различни видове песнопения отколкото в църковнославянския печатан миней, където е служба тип „на 6“. Това е отбелязано в бележка под линия в самия типик.



архиепископи ги представя като непоклатими стълбове на църквата, твърдина на благочестието; те запазват църквата невредима, прогонват съблазните на прелъстителите. Краят на седалния е молебен.

Заключение. От направения подробен преглед на всички песнопения, цялостно цитирани в *ТКП*, се вижда, че става въпрос за различни видове песнопения (различни химнографски жанрови форми) – всички еднострофични. Обединяващото между тях е, че са на места, където се регистрират различия по отношение на гръцките печатни и църковнославянските печатни богослужбни книги или пълна липса на тези песнопения в църковнославянските издания. В по-редки случаи се отнася за редакторска намеса от страна на Константинополски патриарси или протопсалти, където са преценили, че е необходимо – при проявени неточности в песнопението или неуместна употреба на топоними, или пък неуместен според тях изказ. Повечето от тези песнопения произхождат от началото или първата половина на 19-ти век, преди първото издание на *ТКП* през 1838 г. и явно са се пазели в библиотеката на патриаршеската църква „Св. Георги“ в Константинопол и са се пеели там по време на служби. Съпоставката между различните български издания на типика и богослужбните книги от края на 19-ти и през целия 20-ти век показва, че съдбата на тези песнопения е различна. Както съм отбелязал в свое предходно изследване (**Димитров, 2012:221-228**), отпустителните тропари от *ТКП* биват много добре възприети и се печатат системно в българските издания на часослова и служебника. Някои от тях влизат в Минейника на Хаджи Ангел, а повечето от тях присъстват и в минейника на Манасий. Останалите песнопения – величания, ексапостиларии, стихирни, *слави* и др. постепенно отпадат и излизат извън употреба още в края на 19-ти (като например стихирите за св. Елевтерий и за св. Атанасий и Кирил) или началото на 20-ти век – (например величанията на Диптисите след *Изрядно ест* и *Достойно ест*). Това може да се обясни от една страна, с новите издания на типика през 20-ти век, където не присъстват тези песнопения, с това, че те не влизат в псалтикийния минейник, а от друга – и с факта, че в България продължават да се употребяват чуждестранни църковнославянски печатни книги, където тези текстове отсъстват. В някои случаи излизането от употреба на текстовете може да се обясни и с промяна на литургичната практика – напр. днес в БПЦ величания на Диптисите не се пеят, те са нещо непознато и не се съдържат в нито една българска богослужбна книга.

Използвана литература:

Димитров, Д. Стара Загора. (2009). Бележки върху месецословната част на Типика на Константин Протопсалт (по църковнославянския му превод). Икономиката и развитието на обществото на база на знанието. Сб. от международна научна конференция на Съюза на учените в България, клон Стара Загора. Т. VI Обществени науки, 150-158.



- Димитров, Д. В. Търново. (2010). Интерпретация на химнографските термини в Типика на Константин Протопсалт. България и българите в Европа. 163-170.
- Димитров, Д. София. (2012). Преводи на песнопения от йеромонах Неофит Рилски в църковнославянското издание на Типика на Константин Протопсалт. Наследството на о. Неофит Рилски: изкуствоведски, богословски и филологически аспекти, 217-228.
- Димитров, Д. Благоевград. (2023). Рецепция на църковнославянския превод на Типика на Константин Протопсалт по данни от общите части на типичите. Multidisciplinary Journal of Science, Education and Art, 228-242.
- Димитров, Д. Стара Загора. (2008). Типикът на Константин Протопсалт и неговият църковнославянски превод. Сб. от международна научна конференция на СУБ – клон Стара Загора, 1-5.
- Димитров, Д. София. (2006). Триодните кондаци в средновековната българска ръкописна традиция (по данни от триоди и типичи). Многократните преводи в Южнославянското средновековие. 421-436.
- Динев, П. София. (1949). Обширен възкресник, 9.
- Йорданов, Д. (2011). Хаджи Ангел Иванов Севлиевец – биографични неясноти. Слово и образ, 3, 51-54.
- Йорданов, Д. София. (2010). Нововъведения в българския служебник. Православие и постмодернизъм, с. 354-364.
- Михайлов, М. София. (2017). Синодални наредби: правна характеристика, функции и приложение. Богословска мисъл, 2, с. 53-61.
- Нейчев, свещ. Ив. Ст. Загора. (1909). Типикон, 85; 201-202.
- Никодим, митр. Сливенски. София. (1959). Типик или църковен устав, 239.
- Никодим, митр. Сливенски, Г. Попйонков. София. (1980). Типик или църковен устав, 66-67, 493.
- Севлиевец, х. Ангел Йованов. Константинопол. (1868) Стихирар, 1-18.
- Севлиевец, х. Ангел Йованов. Константинопол. (1869) Минейник, 281-313.
- Служебник. Цариград / София. (1908).
- Служебник. София. (1924).
- Служебник. София. (1928).
- Служебник. София. (1951), 231, 243
- Служебник. София. (1998).
- Типик церковный по чину Христовы великия церкви. Константинопол. (1853). 8, 41, 53, 59-60, 66-68, 69-70, 75, 81, 83, 94, 113.
- Типик церковный по чину Христовы великия церкви. Константинопол. (1860). 8, 41, 53, 59-60, 66-68, 69-70, 75, 81, 83, 94, 113.



Типикон. В. Търново, (1890), с. 23-24, 65, 79, 85-86, 92-94, 96-97, 103, 109, 111, 123, 144.

Църковен цветослов. София. (1929), 302.

Часослов. София. (1929).

Часослов. София. (1941).

Часослов. София. (1982).

Часослов. София. (1996).



МЯСТОТО НА ОБУЧЕНИЕТО ПО ЦЪРКОВНОСЛАВЯНСКИ ЕЗИК В РАМКИТЕ НА СРЕДНОТО И ВИСШЕТО БОГОСЛОВСКО ОБРАЗОВАНИЕ В БЪЛГАРИЯ¹⁴⁷

гл. ас. д-р **Димитър Александров Димитров**

*СУ „Св. Климент Охридски“, Богословски факултет, София-1000, пл. „Св. Неделя“ № 19,
България*

РЕЗЮМЕ

Настоящото проучване е посветено на обучението по църковнославянски език в България. Представя се обучението по църковнославянски език в средното богословско образование през 19-ти и в началото на 20-ти век. Докладът прави основно преглед на обема на материала, който влиза в учебната програма по църковнославянски език в бакалавърския учебен план по теология на Богословски факултет на СУ „Св. Климент Охридски“, както и на някои близки избираеми дисциплини, като основа за работа по основни богословски дисциплини като химнология, старобългарска книжнина, литургика, практическо богословие и други.

КЛЮЧОВИ ДУМИ: църковнославянски език, химнография, богослужбни книги на църковнославянски език

THE PLACE OF CHURCH SLAVONIC LANGUAGE IN THE CURRICULUM OF THE SEMINARY AND UNIVERSITY THEOLOGICAL EDUCATION IN BULGARIA

Senior assist. prof. Dimitar Alexandrov Dimitrov

*PhD, Sofia University "St. Kliment Ohridski", Faculty of Theology, Sofia-1000, "St. Nedelya" No. 19,
Bulgaria*

ABSTRACT

The present research is dedicated to the Church Slavonic language education in Bulgaria. The study of the Church Slavonic language education at Bulgarian during the 19th and early 20th centuries is presented. The paper provides a basic overview of the volume of material that is included in the Church Slavonic language curriculum in the bachelor's education in theology of the Faculty of Theology of SU

¹⁴⁷ Посвещавам тази публикация на 100 годишнината от основаването на Богословския факултет на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ през 1923 г. Публикацията е по вътрешно университетски проект на катедра Библистика при Богословски факултет на СУ „Св. Климент Охридски“ за 2024 г.



"St. Kliment Ohridski", as well as some nearby optional disciplines, as a basis for work on basic theological disciplines such as hymnology, Old Bulgarian literature, liturgical studies, practical theology and others.

KEYWORDS: Church Slavonic language, hymnography, liturgical books in Church Slavonic

Интересът към темата за обучението по църковнославянски език в рамките на висшето богословско образование в България се породи у мен във връзка със Стогодишнината на Богословския факултет на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ през 2023 г. Стана ми интересно да видя какво е било предвидено да се преподава, кой е положил основите на дисциплината, кои са били преподавателите. Така реших да споделя това, което успях да открия за тези изминали 100 години за дисциплината църковнославянски език в Богословския факултет на СУ.¹⁴⁸ Както се казва обаче, историята си има предистория и поради това се наложи да направя кратък преглед на обучението по църковнославянски език в българските средни духовни училища през 19-ти и 20-ти век.

Църковнославянският език е църковен език, създаден въз основа късна редакция на старобългарския език,¹⁴⁹ формирана през 17-ти век в средновековна Русия. Развитие му обхваща изключително дълъг период от 11-ти до 17-ти век. Постепенно се превръща в *Lingua sacra* – език на свещените книги, като стеснява своите функции. Той е за висока книжовна употреба, както латинският и старобългарският, т.е. не се развива по законите на живия език, не е служел и за ежедневно общуване. По българските земи църковнославянският език навлиза още в края на 17-ти век благодарение на старопечатните църковнославянски книги. От втората половина на 18-ти век авторитетът му в Православната църква е голям и постепенно се превръща в официален богослужебен език на славяноезичните епархии на Константинополската патриаршия и сред власите. Това е езикът на библейските и богослужебните книги, който звучи по българските църкви и манастири до 20-те години на 20-ти век, когато в богослужението ни постепенно навлиза синодалният библейски превод от 1925 г. на новобългарски език¹⁵⁰. Той запазва непокътнатата своята същност през вековете употреба в България (**Бончев, 2002:9**).

Предисторията. От края на 18-ти и началото на 19-ти век в килийните училища по българските земи се изучава часословът, Псалтирът и апостолът (**Гечев, 1967:94, 100, 112**) по църковнославянски печатни издания. Една от причините за този факт е, че църковнославянските

¹⁴⁸ Не се спирам на преподаването на църковнославянски език в други ВУЗ в България, където има специалност теология.

¹⁴⁹ Има много спорове относно църковнославянския език и в терминологично, и в съдържателно отношение. Тук няма да се спирам на тях. Приемам за меродавни възгледите на българските книжовници и учени, които са се занимавали с църковнославянски език, или с църковнославянската редакция на старобългарския и са съставили учебници, речници, помагала.

¹⁵⁰ Това се случва постепенно – от 1925 г. евангелието се чете на български в богослужението, от 1926 г. – апостолските четива, от 1935 г. – паримии, от 1941 г. – псалмите.



печатни книги са много по-евтини от ръкописните. Благодарение на споменатите богослужебни книги учениците и бъдещите свещеници, псалти и монаси се запознават добре с църковнославянската редакция и свикват да я употребяват в богослужението.

Църковнославянският език в българските средни духовни училища до 1878 г. Църковнославянски език започва да се изучава в Богословското училище на Константинополската патриаршия на о. Халки още преди средата на 19-ти век – от 1846 г., а катедрата по църковнославянски език е основана през 1847 г. (Румпос, 2007:58). В богословското училище се е извършвало и богослужение на църковнославянски език. Това подобрява познанията и уменията на учениците. Църковнославянски език се изучава 4 години – от 3-ти до 6-ти клас. Преподаватели по църковнославянски са все видни български възрожденци от 19-ти век. За пръв преподавател е избран българинът от Охрид Йоан Димитриевич¹⁵¹. В началото проблем представлява липсата на учебни помагала по църковнославянски. В януари 1849 г. Йоан Димитриевич завършва граматиката на църковнославянския език и я изпраща на йером. Неофит Рилски¹⁵². Неофит дава своята положителна оценка след обстоен преглед (Румпос, 2007:70). През януари 1850 г. с подкрепата на директора на богословското училище на о. Халки митр. Константинос Типалдос Йоан Димитриевич съставя и издава първата църковнославянска граматика – тя е на гръцки език¹⁵³. В предговора си Йоан Димитриевич споделя, че върху граматиката е провеждал задълбочена редакторска работа Неофит Рилски (Румпос, 2007:69). След излизането на учебника Неофит отново го преглежда обстойно. За това свидетелстват многобройните бележки, оставени в полетата на личния му екземпляр (Румпос, 2007:70). Йером. Неофит Рилски е Преподавател в Халки от 1848 до 1852 г. (Румпос, 2007:71-83; Пимен, 1984:49-58) За един кратък период от време Йоан Димитриевич и йером. Неофит Рилски работят съвместно в Халки. Йоан оказва на Неофит значителна помощ при идването му в училището и между тях има творческо сътрудничество и приятелство. През 1848 г. катедрата по църковнославянски език е временно разделена, като граматика преподава Йоан Димитриевич, а Неофит преподава в горния курс църковнославянски език и литература (Румпос, 2007:70). През 1853 г. излиза от печат неговата *Христоматия славянскаго языка*. Тя е издадена от Йоан Димитриевич (Пимен, 1984:124-130). В 1875 г. Неофит Рилски издава *Словар на българския език, изтълкуван от църковнославянски и гръцки език* (Румпос, 2007:71; Пимен, 1984:103-104). От

¹⁵¹ Йоан Димитриевич Охридчанин (монах Йоаникий Охридчанин) е български възрожденец, книжовник и учител. Роден е в Охрид, тогава в Османската империя. В 1844 г. в Цариград издава първата българска книга в печатницата на Вселенската патриаршия – „Първоначална книга за длъжностите на човека“. През 1845 г. издава Служебник на църковнославянски език в Белград, през 1869 г. в Цариград – Пасхалия сиреч песнено последование.

¹⁵² Кореспонденцията във връзка със цялостната дейност на йером. Неофит Рилски е преведена и публикувана от митр. Арсений Пловдивски. За справки и повече сведения срв. (Арсений, 1984).

¹⁵³ Ето пълното ѝ заглавие в превод: Граматика на славянския език, събрана от Йоан Димитриевич за ползването ѝ в богословското училище на великата Христова църква в Халки, издадени с честолюбни разноски от всесвятий и мъдрият Ставрополски митрополит г-н Константинос Типалдос в Цариград, в патриаршеската печатница, 1850 г. (Румпос, 2007:69).



1852 до 1855 г. църковнославянски език на о. Халки преподава Партений Зографски (**Румнос, 2007:83-86**). Той съставя и издава много добра и систематична граматика на църковнославянския език в Цариград през 1859 г. – много богата на примери и текстове (**Партений, 1859**). Около и по време на Кримската война църковнославянският език временно е изключен от учебната програма на богословското училище. Предметът е възстановен през 1857 г. и се изучава до 1903 г. (**Румнос, 2007:60**). От 1857 г. преподавател по църковнославянски език е Антим Михайлов – бъдещият екзарх Антим I – възпитаник на богословското училище на о. Халки (**Румнос, 2007:88**). През 1965 г. във Виена излиза и граматиката на Старобългарския език на Ив. Момчилов (**Момчилов, 1865**). Други помагала по църковнославянски език са „Славяно-българско речниче“ от Т. Василев (**Василев, 1889**)¹⁵⁴ и „Наръчен църковно-словенски словарь“ от А. Сърбински.

Църковнославянският език в българските средни духовни училища след 1878 г. След Освобождението Българската църква се грижи за обучението по църковнославянски език и богослужение¹⁵⁵. Принос за това обаче има и Българската държава и светско училище. Тук е мястото да направя едно кратко уточнение - не бива да забравяме факта, че основите на църковнославянския език и четене се изучават и в основното светско образование в края на 19-ти и първата половина на 20-ти век¹⁵⁶. Този въпрос няма да бъде разглеждан в настоящата публикация.

В първи и втори клас на Петропавловската семинария се учи църковнославянски и старобългарски език¹⁵⁷. В Самоковското богословско училище¹⁵⁸ също се изучава църковнославянски език (**Бакалов, 1897; Карагюлев,¹⁵⁹ Бакалов¹⁶⁰, 1901**). Църковнославянски

¹⁵⁴ Издадено е от книжарницата на Никола Ив. Бояджиев от Велес и е отпечатано в печатницата на С. Муратори в Солун.

¹⁵⁵ За обучението в духовните училища са от изключителна важност различните решения и наредби на Св. Синод на БПЦ. По-подробно за синодалните наредби срв. статията ас. д-р свещ. М. Михайлов (**Михайлов, 2017:57-60**).

¹⁵⁶ Има много издадени и достигнали до нас учебници по граматика и църковнославянско четене за прогимназиите – например: (**Събев, Негенцов & Станчев. В. Търново, 1904; Хиков, 1905;**); **Карагюлев, 1917; Карагюлев, Барутчийски, 1926, Хаджов, Т. Атанасов & А. Атанасов, 1932; Цеков, 1932; Хаджов, Т. Атанасов & А. Атанасов, 1933; Дорев, Унджиев, 1937**) и много други.

¹⁵⁷ Виж по-подробно: 120 години Софийска семинария „Св. Йоан Рилски“ <https://www.diakop-comics.com/article.aspx?id=5891> – към дата 23. 09. 2024 г.

¹⁵⁸ Самоковското богословско училище е открито през 1876 г. с фонда, който е завещал за родния си град митр. Авксентий Велешки. То е организирано от самоковския митр. Доситей, секретар на Св. Синод. Училището е преместено в 1903 г. в София и поставя началото на Софийската духовна семинария „Св. Йоан Рилски“.

¹⁵⁹ Климент Карагюлев е от известния охридски род Карагюлеви. Роден е в Охрид в 1866 г. Завършил е Солунската мъжка гимназия и Софийския университет, историко-филологически факултет. Преподава в Самоковското богословско училище. В 1907 г. е назначен за професор в Софийския университет, но се е отказал и си подава оставката. Преподава в Казанлъшкото педагогическо училище и в Софийското техническо училище. Умира в 1916 г. Писал е и учебник по история на литературата в съавторство с акад. Йордан Иванов и С. Барутчийски. Кл. Карагюлев и Серафим Барутчийски са писали и учебници по български език и църковнославянско четене за народните прогимназии. Вж. – https://bg.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BB%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82_%D0%9A%D0%B0%D1%80%D0%B0%D0%B3%D1%8E%D0%BB%D0%B5%D0%B2 към дата 27. 09. 2024 г.

¹⁶⁰ Йоаким Бакалов е роден в 1860 г. в Батошево, Севлиево. Завършва Петропавловската семинария и Киевската духовна академия. В 1888 г. е назначен за учител в богословското училище към Търновската гимназия, от 1892 г. – във Видинската гимназия, а от 1894 г. в Самоковското богословско училище. Известно време е ректор на училището и на Софийската духовна семинария „Св. Йоан Рилски“ при преместването ѝ в София. Преподава различни богословски дисциплини и църковнославянски език. Превежда и издава богословска литература. Освен съавторство с Карагюлев е съавтор и на Кратка църковнославянска граматика със Ст. Младенов (**Младенов, Бакалов, 1924**). Умира в 1952 г. Вж: <https://synpress-classic.veri.bg/20-2003/bakalov.htm> - към дата 27. 09. 2024 г.



език се изучава на определено ниво и в съществуващите за кратко Скопско българско свещеническо училище¹⁶¹, Прилепско българско духовно училище¹⁶², Одринско свещеническо училище¹⁶³, превърнало се по-късно в Цариградска семинария, Бачковското свещеническо и певческо училище¹⁶⁴.

За обучението на учениците в Самоковското училище по църковнославянски език и Свещено Писание Й. Бакалов съставя и отпечатва „Църковен славянско-български речник“. Речникът¹⁶⁵ се отнася не само до църковнославянския език, но съдържа и много полезна информация за църковнославянските названия на библейските книги, цифрите на църковнославянски език, думите съкратени с титли. В речника се съдържат статии за старозаветната география, статия за библейските лица в Стария Завет, за юдейския календар и празници с таблица, за юдейските секти по времето на Исус Христос, за ересите и езическите секти, споменавани в Новия Завет, географски указател на Новия Завет – изреждат се топоними на църковнославянски език по азбучен ред (**Бакалов, 1897:5-36**). Специална статия е посветена на иносказателния език на Свещеното Писание. След статията е поместен азбучен указател за изяснение на иносказателните думи и изречения в Св. Писание (**Бакалов, 1897:36-67**). Място е отделено и на значението на най-забележителните собствени имена в Свещ. Писание с азбучен показалец (**Бакалов, 1897:68-89**). Същинската част на речника е озаглавена „Изяснение на нарицателните имена и изречения славянски, така също еврейски, гръцки и други, оставени непеведени в славянската Библия“ – много от думите са чуждици (**Бакалов, 1897:90-214**). Справочен и помощен характер имат последните глави от речника „Леточисление за цялото Св. Писание“ – с хронологична таблица с години от сътворението на света и от Рождество Христово, с библейски посочки – таблицата завършва с летоброенето на Новия Завет (**Бакалов, 1897:215-247**). В речника има „изяснение на монетите, теглилките и мерките, които се споменават в Свещ. Писание“ (**Бакалов, 1897:248-252**). Речникът завършва с три литографирани карти – 1) на древна Палестина или Ханаанската земя, 2) на земите, споменавани в Свещ. Писание, план на древния Йерусалим и 3) на йерусалимския храм. Ако се абстрахираме от факта, че речникът разглежда църковнославянски топоними и лексеми, той напълно отговаря на представите за учебен библейски речник.

За доброто усвояване на църковнославянската граматика от страна на курсистите преподавателите от богословското училище Климент Карагюлев и Йоаким Бакалов издават специален учебник, сборник с текстове за упражнения и речник. Учебникът е отпечатан в 1901

¹⁶¹ Открито за учебната 1902-1903 г.; закрито през 1913 г.

¹⁶² Основано за учебната 1884-1885 г.; закрито през 1885 г. слива се с Одринското свещеническо училище.

¹⁶³ Открито в 1883-1884 учебна година; закрито в 1913 г. Преместено в 1891 г. в Цариград и открито отново.

¹⁶⁴ За това свещеническо училище разполагам с много оскъдна информация.

¹⁶⁵ Речникът на Бакалов е отпечатан в Севлиево, в „скоропечатницата“ на П. Мутафов & с-ие в 1897 г. Екземплярът е с личен подпис на автора и с печат: „пастирско-богословски институт при Черепишкия манастир“.



г. в печатница „Просвещение“ на Йордан Паунов (**Карагюлев, Бакалов, 1901**). Учебникът има класическите дялове за един граматически курс – фонетика, морфология и синтаксис. Прави впечатление стремежът на авторите да използват български термини, вместо общоприетите във филологията, напр. „звукословие“ – вм. „фонетика“, „видословие“ вм. „морфология“ и други (**Карагюлев, Бакалов, 1901:7-152**). Текстовете за упражнения са изведени извън учебния материал, в специален дял. Преобладават отделни изречения или по-рядко свързани текстове от Свещ. Писание; прибавени са и няколко молитви и песнопения (**Карагюлев, Бакалов, 1901:155-237**). Речникът е твърде кратък и съдържа само най-важните и често употребявани думи в библейските, евхологичните текстове и богослужението (**Карагюлев, Бакалов, 1901:241-259**). Той се използва чак до 1924 г., до издаването на Граматиката на проф. Ст. Младенов и Йоаким Бакалов (**Младенов, Бакалов, 1924:3-4**). Учебникът представлява по-кратък курс от този на Карагюлев и Бакалов, но много добре систематизиран. В увода се подчертава връзката на църковнославянската граматика със старобългарския език. Следват класическите дялове – правила за четене, правопис и фонетика, морфология и синтаксис (**Младенов, Бакалов, 1924:5-60**). Образците за превод са изведени в специален отдел (**Младенов, Бакалов, 1924:61-75**). Речникът е много кратък – само с най-употребяваните думи (**Младенов, Бакалов, 1924:77-94**). Обясненията в граматиката са представени на достъпен и разбираем език. Църковнославянско четене и граматика са застъпени и в програмата на пастирско-богословския институт в Черепиш¹⁶⁶, в Софийската семинария „Св. Йоан Рилски“ и в Пловдивската семинария „Св. св. Кирил и Методий“. Граматиката на Младенов и Бакалов се използва за обучение в семинариите и Пастирско-богословския институт в Черепиш до 1952 г., когато е отпечатан учебникът на архим. Атанасий Бончев.

Макар че никога не е бил преподавател по църковнославянски език нито в Духовната семинария, нито в Богословския факултет, нито в Духовната академия, особен принос към дисциплината църковнославянски език и нейното преподаване там има архим. Атанасий Бончев¹⁶⁷, благодарение на изданията, които подготвя. През 1952 г. написва и издава църковнославянска граматика и речник¹⁶⁸. Други основни трудове на архим. Атанасий са Речник на църковнославянския език 1-ви и 2-ри том; Превод на словата на св. Климент Охридски (**Бончев, 1952; Св. Климент Охридски, 1970; Бончев, 1986; Бончев, 2002; Бончев, 2012**).

¹⁶⁶ Виж бел. 15.

¹⁶⁷ Архим. Атанасий (със светско име Димитър) Бончев е роден през 1915 г. в Разград. Останал кръгъл сирак на 13 годишна възраст, той завършва Софийската духовна семинария „Св. Йоан Рилски“ и Богословски факултет на СУ. Завършва и философия в Марбург, Германия. Там специализира византология и славистика и защитава докторат през 1945 г. Преподава немски език в Софийската духовна семинария „Св. Йоан Рилски“. Известно време пребивава в Бачковския манастир. От 1960 до 1976 г. е ст. н. с. в Църковния историко-археологически музей на БПЦ, в отдел „Ръкописи и старопечатни книги“; член на комисията за издирване на старини в чужбина към Комитета по култура. Архим. Атанасий умира през 1978 г. (**Бончев, 2002: 4**).

¹⁶⁸ Граматиката е преиздадена фототипно през 1986, 1995 и 2021 г. Междувременно има и много нерегистрирани, без година издания на граматиката, като напр. това на издателство „Вяра, Надежда и Любов“. Те няма как да бъдат проследени и отбелязани.



Съставянето на речника е по идея на патриарх Кирил и е възложено на архим. Атанасий от св. Синод на БПЦ още през 1956 г., сравнително скоро след излизането на граматиката. Авторът започва работата по време на пребиваването си в Бачковския манастир през 1956 г. Първоначално той извлича думи от Славянската библия, и от богослужебните книги – 12-те минея, октоиха, постния и цветния триод, ирмология, часослова, следовния псалтир, служебника, архиерейския чиновник, великия требник, месецослова, типика, както и други книги като – Кормчая книга, чети-минейте, пролозите, Добротолубието, Алфавит духовный и други църковнославянски книги. Атанасий създава 250 000 фиша с думи в различни граматични форми. За всяка дума разполага с по няколко или десетки фишове. По време на работата си авторът се консултира постоянно с проф. Стоян Романски¹⁶⁹, който дълги години е преподавал църковнославянски език в Богословския факултет на СУ „Св. Климент Охридски“. Речниковите статии показват и старобългарския правопис на думата, т. е. тясната връзка на църковнославянската редакция със старобългарския език; дадени са и гръцките съответствия на думата (Бончев, 2002: 11-12). Речникът е готов през 1966 г. съдържа общо 26 000 думи и авторът моли той да бъде включен в издателския план на св. Синод за 1967 г. От Синода го прехвърлят в издателството на БАН. Преди да бъдат отпечатани, коректурите на речника му престояват в издателството на БАН повече от 30 години, копирани тайно, поради което от тях липсват 7 страници, и томовете са отпечатани посмъртно през 2002 – 1-ви том и 2012 г. – 2-ри том.

Всички български автори и съставители на граматика и речници по църковнославянския език разглеждат термина „църковнославянски език“ като късна печатна редакция на старобългарския език. С учебниците на Карагюлев, Бакалов, Младенов и Бончев се изчерпват данните за програмите за обучението по църковнославянски език в средните богословски училища.

Църковнославянският език в университетското образование в България. Още в плана за откриването на Богословски факултет на Софийски университет „Св. Климент Охридски“ от специална богословска комисия през 1912 г. е предвидено 4-та катедра да бъде „църковнославянски език и литература“ с хорариум 8 часа седмично с предвиден изпит, а Минко Генов¹⁷⁰ е определен за пръв професор (Цанков, 1933-1934:11). По-късно в началото на 20-те години Минко Генов участва в комисия по избор на преподаватели като рецензент (Цанков, 1933-1934:17; Денев, 1999:8-9). При изготвения предварителен учебен план църковнославянски

¹⁶⁹ Виден български славист-езиковед, професор, роден в Орхание през 1882 г., починал в София в 1959 г. Преподавател е в СУ „Св. Климент Охридски“ от 1909 г. От основаването на Богословския факултет преподава старобългарски и църковнославянски език.

¹⁷⁰ Минко Генов – литературовед, с интереси в областта на старобългарската литература. Роден в Карлово в 1880 г., починал в София в 1950 г. Завършил Самоковското богословско училище и Санктпетербургската духовна академия. Гимназиален учител в София. Автор на антология по старобългарска литература, Етюди върху старобългарската литература и учебници по вероучение и закон Божи. Доколкото ми е известно М. Генов не успява да стане професор по църковнославянски език в новооткрития Богословски факултет, но е назначаван за рецензент в комисии за нови професори за Богословския факултет.



и старобългарски език са определени 2 часа лекции и 2 часа упражнения седмично (**Цанков, 1933-1934:21**). Определен е като първи университетски изпит за специален курс; църковнославянски и старобългарски език е предвиден и като докторски изпит по практическо богословие (**Цанков, 1933-1934:27; Цоневски, 1956: 506-507**).

В началните години в Богословския факултет четат лекции видни учени като акад. Йордан Иванов по история на старобългарската литература, проф. Стоян Романски и проф. Кирил Мирчев – по църковнославянски и старобългарски език. църковнославянският език е в два семестъра в 1-ви курс – 2 часа лекции и 1 час упражнения (**Денев, 1999:18, 29**). В духовната академия се изучава в специален курс следната дисциплина – *църковнославянски език във връзка със старобългарския*. Църковнославянският език е с 3 часа лекции и 1 час упражнение през 1-ви семестър на 1-ви курс (**Цоневски, 1956: 504**). През целия този период от 1950 до 1975 г. хоноруван преподавател по църковнославянски език е проф. Кирил Мирчев, като е бил преназначен от Богословския факултет в Духовната академия „Св. Климент Охридски“. Той умира на 21. 12. 1975 г. Има данни, че известно време църковнославянски език във връзка със старобългарски преподава и проф. Христо Кодов, но не е ясно точно кои години (**Сто години, 2024: 60**).

Дългогодишен преподавател по църковнославянски език във връзка със старобългарски в Духовната академия „Св. Климент Охридски“ и в Богословски факултет на СУ „Св. Климент Охридски“ от 1976 г. до 1999 г. е доц. д-р Стефан Кожухаров (**Справочник, 2002:72-75**). От 1999 до 2001 г. хоноруван, а от 2002 г. до 2011 г. и редовен преподавател по църковнославянски език във връзка със старобългарски и по църковнославянски език в Богословския факултет е проф. д-рн Георги Попов (**Справочник, 2002:34-36; (Справочник, 2008:26-28)**). При промяна в учебния план църковнославянският език от дисциплина в два семестъра с общ хорариум 90 часа, а по-късно и 75 часа, става дисциплина в един семестър с хорариум 45 часа през 2008 г. (**Справочник, 2008:107-108**). Това налага и промяна в заглавието – от „църковнославянски език във връзка със старобългарски“ става просто църковнославянски език. От 2011 до 2021 г. църковнославянски език преподава проф. д-р Мария Йовчева (**Сто години, 2024: 65-66**). От 2022 г. досега църковнославянски език преподава гл. ас. д-р Димитър Димитров (**Справочник, 2008:60; Сто години, 2024: 65**).

При обучението на студентите-богослови курсът по църковнославянски език заема важно място. Основната цел е студентите да бъдат запознати с основните особености на граматиката на църковнославянския език. По време на обучението църковнославянският език се разглежда в тясна връзка с развоя и разпространението на старобългарския книжовен език на светите братя Кирил и Методий. Тук се изхожда от установеното и утвърдено научно становище, че особеностите на старобългарския език лежат в основата на лексикалните и граматични черти на



църковнославянския език. Особено внимание се обръща и на старобългарската кирилска традиция и нейното разпространение в Русия, където се формират характерни отличителни белези на църковнославянския език – предимно фонетични и правописни. Проследява се и връзката на църковнославянския език с новопреведените и редактирани среднобългарски богослужбни текстове на Св. Гора Атон и в Търново през 14-ти век. Различните езикови явления се разглеждат и в съпоставка със съвременните български диалекти и съвременния български книжовен език. Придобитите умения за четене и анализ на църковнославянски текстове са от помощ за много други богословски дисциплини, като библистика, литургика, църковна музика, християнско изкуство и биха могли да бъдат полезни в практическа дейност, като богослужението. Курсът е от изключителна важност за студентите, които възнамеряват да търсят реализация като свещенослужители, църковни певци, хорови диригенти и хористи в църковни хорове (**Справочник, 2002:107-108**).

Според прилагания от 2002 до 2008 г. учебен план църковнославянският език е дисциплина в първите два семестъра от 1-ви курс на бакалавърската програма¹⁷¹. В първия семестър има 2 часа лекции и 1 час упражнения седмично, а през 2-рия семестър – 1 лекция и 1 упражнение седмично (**Справочник, 2002:104-108**). От прегледаните документи, учебни планове и програми ми направи впечатление, че в периода около 2002 г. в обучението по църковнославянски език в Богословския факултет на СУ изключително много се набляга на въпросите от исторически характер – Подробната програма на курса включва:

- уводни въпроси – предимно с исторически характер, като: формиране на църковнославянския език, в резултат на историческия развой и разпространение на старобългарския книжовен език на св. братя Кирил и Методий. Поява на старобългарската книжнина и въпросът за двете старобългарски азбуки – кирилица и глаголица. Пренасяне и разпространение на старобългарската книжовна традиция в Русия; оформяне на руската редакция на българския книжовен език. Среднобългарските книжовни реформи през 14-ти век. Пренасяне на среднобългарската книжовна продукция в Русия през 14-ти и 15-ти век Богословски факултет (Второ южнославянско влияние). Оформяне на същинския църковнославянски език и кодифицирането му в руските печатни издания през 16-ти и 17-ти век. Научният интерес към старобългарския книжовен език на светите братя Кирил и Методий. По-важни трудове – старобългарски граматика и речници. Граматика и учебни помагала по църковнославянски език.¹⁷²

¹⁷¹ В посочения период уводната дисциплина църковнославянско четене е като упражнения към дисциплината църковна музика с църковнославянско четене с титуляр приснопамятния доц. Димитър Н. Димитров и гл. ас. Димитър Ал. Димитров. Редовен професор по църковнославянски език е проф. д-рн Георги Попов, а хоноруван асистент от 2004 г. е Д. Димитров (**Справочник, 2002: 128-132; Справочник, 2008: 88-91**).

¹⁷² Сега тези въпроси се разглеждат в увода на дисциплината църковнославянско четене.



- Втори дял от курса е фонетика и правопис. Разглежда църковнославянската азбука – състав и произношение на буквите, числена стойност на буквите; особеностите на църковнославянското писмо – надредни и надбуквени знаци; съкращения; пунктуация. Вокална система на църковнославянския език. Старобългарските гласни и техните църковнославянски съответствия; буквени означения. Вокална система на църковнославянския език. Консонантна система на църковнославянския език. Старобългарските съгласни и техните съответствия в църковнославянския език. Основни тенденции, пораждащи изменения в старобългарските звукове и тяхното отражение в църковнославянския – закон за възходящата звучност или отворената сричка; тенденция към палаталност.
- Морфология. Съществително име. Склонения на съществителните имена. Местоимения. Прилагателно име. Числително име. Глагол. Неизменяеми части на речта – наречия, съюзи, предлози, междуметия, частици.
- Синтаксис. Употреба на падежите без предлози. Употреба на падежите с предлози. Конструкциите: Accusativus cum infinitivo, Accusativus cum participio, Dativus cum infinitivo, Dativus absolutus. Влияние на гръцкия език върху църковнославянския синтаксис.

В периода 2008-2013 г. църковнославянски език се изучава в две дисциплини – църковнославянски език 1-ва част – задължителна дисциплина с хорариум 30 часа лекции и 15 часа упражнения в зимен семестър на 1-ви курс¹⁷³, и църковнославянски език 2-ра част – избираема дисциплина – с хорариум 15 часа лекции и 15 часа упражнения в летен семестър на 1-ви курс.¹⁷⁴ Църковнославянски език 1-ва част включва правопис, фонетика, морфология и основите на синтаксиса. Дисциплината завършваше с изпит. В дисциплината църковнославянски език 2-ра част¹⁷⁵ чрез различни избрани църковнославянски химнографски текстове студентите се запознават с основите на църковнославянския синтаксис просто и сложно изречение, употреба на падежите с предлози; синтетичните синтактични конструкции – Accusativus cum infinitivo, Accusativus cum participio, Dativus cum infinitivo, Dativus absolutus, особеностите на църковнославянския словоред и особеностите на превода. При всяко стартиране на курса се избират различни химнографски текстове от часослова, октоиха, минея и триода (**Църковен цветослов, 1929; Църковнобогослужебен всекидневник, 1943; Часослов, 1996**). Дисциплината завършваше с текуща оценка (**Справочник, 2008: 219-224**).

¹⁷³ Редовен професор по църковнославянски език до 2011 г. е проф. д-р Георги Попов; от 2011 г. редовен професор по църковнославянски език е проф. д-р Мария Йовчева, а редовен асистент от 2007 г. е Д. Димитров.

¹⁷⁴ В посочения период вводната дисциплина църковнославянско четене е като упражнения към дисциплината църковна музика с църковнославянско четене с титуляр приснопамятния доц. Димитър Н. Димитров и гл. ас. Димитър Ал. Димитров (**Справочник, 2002: 128-132; Справочник, 2008: 88-91**).

¹⁷⁵ От началото на съществуването на дисциплината лектор е гл. ас. д-р Димитър Димитров.



В периода 2013-2019 г. църковнославянски език се изучава в две дисциплини – църковнославянски език – задължителна дисциплина с хорариум 30 часа лекции и 15 часа упражнения в летен семестър на 1-ви курс, като завършва с текуща оценка, и Езикът на църковнославянските издания¹⁷⁶ – избираема дисциплина – с хорариум 30 часа лекции в зимен семестър на 2-ри курс с текуща оценка¹⁷⁷. Езикът на църковнославянските издания по съдържание се припокрива с църковнославянски език 2-ра част.

Днес, според учебния план за бакалаври, влязъл в сила през учебната 2019-2020 г., обучението по църковнославянски език в Богословския факултет на СУ „Св. Климент Охридски“ при степен „бакалавър“ е разделено на три части – съответно три курса – два задължителни и един избираем. Първият задължителен курс е с практическа насоченост – църковнославянско четене – първи семестър на 1-ви курс. Теоретичната част на курса включва възникване на славянската писменост, старобългарския език и неговите редакции, характерни особености на църковнославянската редакция, основи на църковнославянската фонетика и правопис. Практическата част е насочена към изучаване на основни църковнославянски текстове от часослова – от вечернята, утренията, часовете, литургията. Курсът завършва като част от общата оценка по богослужбна практика за годината. Основният задължителен курс е „църковнославянски език“ – във втори семестър на първи курс – 30 часа лекции и 15 часа упражнения. Курсът включва основи на църковнославянската фонетика и правопис, придобиване на базисни знания по морфемика, базисни знания по синтаксис – основна употреба на падежите в църковнославянския език; глагол – основни характеристики на глагола в църковнославянския език; морфология – склонения на съществителните имена; склонения на местоименията. Склонения на прилагателните – пълна и кратка форма; числителни имена; глаголни времена; причастия; предлози, съюзи, наречия, междуметия. Основи на църковнославянския синтаксис. Просто изречение. Видове сложни изречения. Безпредложна и предложна употреба на падежите в църковнославянския език. При упражненията се използват предимно библейски и по-рядко химнографски текстове (Бончев, 1986:21-122). Подборът на текстовете е от граматиката на архим. Атанасий Бончев. По време на упражненията студентите работят с учебен речник към граматиката (Бончев, 1986:123-234). Както и с големия двутомен речник на архим. Атанасий Бончев (Бончев, 2002; Бончев, 2012). Дисциплината завършва с текуща оценка – студентите изпълняват задачата да направят самостоятелно синтактичен разбор, морфологичен разбор и превод на църковнославянски текст. Третата дисциплина е избираема – Езикът на църковнославянските издания – с хорариум 30 часа лекции. В нея се набляга на

¹⁷⁶ От началото на съществуването на дисциплината лектор е гл. ас. д-р Димитър Димитров.

¹⁷⁷ В посочения период уводната дисциплина църковнославянско четене е като упражнения към дисциплината богослужение с църковнославянско четене с титуляр доц. дяк. д-р Ив. Иванов и гл. ас. д-р Димитър Димитров.



църковнославянския синтаксис чрез работата с предимно химнографски печатни църковнославянски текстове. Така студентите усвояват и се учат да превеждат сложни конструкции като *Dativus absolutus*, *Dativus cum infinitivo*, *Accusativus cum infinitivo*, *Accusativus cum participio*, излишната употреба на местоимението *иже*, особеностите на църковнославянския словоред и превода от църковнославянски на български (Бончев, 1986:86-92). Фактът, че дисциплината е избираема, предполага и свобода при избора на текстове. През годините, в зависимост от интересите и подготовката на аудиторията, са били подбрани различни групи химнографски текстове – тропари и кондаци за господски и богородични празници, умилителни стихирни и седални от октоиха, самогласни стихирни от триода, канони за господски празници, като Пасха и Рождество Христово, големият покаен канон на преп. Андрей Критски, Богородичният акатист и др. Понякога се подбират и текстове от служебника¹⁷⁸ (Служебник, 1951). Целта е при всяко стартиране на курса текстовете да бъдат различни от предния курс. Така се получава по-голямо разнообразие и това помага на студентите за бъдещата им пълноценна работа в часовете по химнология и практическата им работа (Димитров, 2005: 97-105), в бъдещата им професия или служение. При подбора на текстове задължително се използват църковнославянски издания, отпечатани в България (Църковен цветослов, 1929; Църковнобогослужебен всекидневник, 1943; Часослов, 1996). Дисциплината завършва с текуща оценка, която се формира по време на работата на студента през семестъра.

От 2005 г. до 2021 г. и магистрантите-неспециалисти през летния семестър на първата година (т. нар. подготвителен модул) изучаваха 15 часа църковнославянски език в рамките на дисциплината „църковнославянски език и старобългарска книжнина“¹⁷⁹ (Справочник, 2008: 304-315). През 2021 година тази дисциплина беше премахната от учебния план на магистрантите-неспециалисти на Богословския факултет на СУ и по този начин се получава празнина по отношение на основните им знания и умения да работят с извори, както и да ползват църковнославянски текстове по време на богослужението.

Нямаме данни какви учебници и помагала са били използвани в началото от 1923 г., при откриването на Богословския факултет – най-вероятно учебникът на Карагюлев и Бакалов (Карагюлев, Бакалов, 1901), или пък на Бакалов и Младенов (Младенов, Бакалов, 1924), макар че той е твърде кратък, или пък се е наблягало на лекции¹⁸⁰. Въпреки че църковнославянският език в Богословския факултет на СУ „Св. Климент Охридски“ се изучава доста по-задълбочено отколкото в средните духовни училища, никога не е бил написан учебник за студенти-богослови.

¹⁷⁸ По отношение на българските издания на служебника виж по-подробно статията на Д. Йорданов (Йорданов, 2010:355-369).

¹⁷⁹ От началото на съществуването на дисциплината лектор е проф. д-р Георги Попов, а по-късно – гл. ас. д-р Димитър Димитров.

¹⁸⁰ Проф. Ст. Романски е издал Старобългарски език в образци (1945), а проф. Кирил Мирчев е написал учебник по старобългарски език, многократно преиздаван. Възможно е и двете помагала да са били ползвани в обучението по църковнославянски език, по не като основни, а само като помощни.



От 1952 г. насам при обучението се използват граматиката и речникът от архим. Атанасий Бончев (Бончев, 1952; Бончев, 1986; Бончев, 2002; Бончев, 2012, Бончев, 2021).

Църковнославянски език се изучава и в Православния богословски факултет на Великотърновския университет „Св. св. Кирил и Методий“¹⁸¹. Издаден е и специален учебник за иконописци от специалност „Иконография“ В. Търново. (Влайков, 2015: 4-5).

През цялото 100 годишно съществуване на Богословския факултет на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ църковнославянският език трайно присъства като дисциплина, въпреки всички промени в учебните планове през това столетие. През всички тези години в обучението по църковнославянски език се подчертава връзката му със старобългарския език и ролята на българските средновековни книжовници за формирането на съвременния богослужебен език на нашата Църква.

Използвана литература:

- Арсений, еп. Стобийски. София. (1984). Принос към биографията на Неофит Рилски.
- Бакалов, И. Севлиево. (1897). Църковен славенско-български речник.
- Богословски факултет. София. (2002). Справочник за 2002 г., 104-108.
- Богословски факултет. София. (2008). Справочник за 2008 г., 88, 219-224; 304-315.
- Бончев, архим. А. София. (1952). Църковнославянска граматика със сборник от образци за превод и речник на църковнославянския език.
- Бончев, архим. А. София. (1986). Църковнославянска граматика със сборник от образци за превод и речник на църковнославянския език.
- Бончев, архим. А. София. (2002). Речник на църковнославянския език. Т. 1 А-О.
- Бончев, архим. А. София. (2012). Речник на църковнославянския език. Т. 2 П-Я.
- Василев, Т. Солун. (1889). Славяно-българско речниче.
- Влайков, Св. В. Търново. (2015). Църковнославянски език за иконописци, 134 с.
- Гечев, М. София. (1967). Килийните училища в България.
- Денев, Ив. София. (1999). Седемдесет години Богословски факултет. – ГСУ-БФ, т. 3/ 1996.
- Димитров, Д. София. (2005). Богослужбният език и неговата разбираемост. История и съвременни проблеми. Християнство и култура, 96-106.
- Дорев, Ив., Ив. Унджиев. София. (1937). Българска граматика с църковнославянски четива за втори клас на прогимназията.
- Йорданов, Д. София. (2010). Нововъведения в българския служебник. Православие и постмодернизъм, с. 354-364.

¹⁸¹ Тъй като не познавам учебния план и програми на ПБФ на ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“, в тази статия няма да се спирам на обучението по църковнославянски език там.



- Карагюлев, К. Пловдив. (1917). Църковнославянско четене за 2-ри прогимназиален клас.
- Карагюлев, К., Бакалов, И. София. (1901). Граматика на църковнославянския език със сборник от систематично наредени за граматичен разбор примери и образци и речник.
- Карагюлев, К., Барутчийски, С. София. (1926). Българска граматика и църковнославянско четене за 1-ви клас на прогимназиите.
- Св. Климент Охридски. София. (1970). Слова и поучения. *Превод, съставителство, редакция, коментари*: архим. Атанасий Бончев.
- Михайлов, М. София. (2017). Синодални наредби: правна характеристика, функции и приложение. Богословска мисъл, 2, с. 53-61.
- Младенов, Ст., Й. Бакалов. София. (1924). Кратка граматика на църковнославянския език със сборник и речник.
- Момчилов, Ив. Виена. (1865). Граматика на старобългарския ѝезык по сичкото му развитие.
- Партений, архим. (Зографски). Цариград. (1859). Кратка славенска граматика.
- Петдесет години богословска наука в България 1923-1973. ГДА, т. 24, 1974/1975, с. 17; 149-150.
- Пимен, митр. Неврокопски. (1984) София. Отец иеромонах Неофит Рилски.
- Румпос, Д. Й. В. Търново. (2007). Български преподаватели и ученици в богословското училище на остров Халки 1844-1903.
- Служебник. София. (1951).
- Сто години Богословски факултет на Софийския университет „Св. Климент Охридски“. Алманах. София. (2024).
- Събев, П., Хр. Негенцов & К. Станчев. В. Търново. (1904). Закон Божи и славянско четене за четвърто отделение.
- Хаджов, Ив., Т. Атанасов & А. Атанасов. София. (1932). Граматика и църковнославянски четива за първи клас на прогимназията.
- Хаджов, Ив., Т. Атанасов & А. Атанасов. София. (1933). Граматика и църковнославянски четива за втори клас на прогимназията.
- Хиксов. Пловдив. (1905). Закон Божи със славянски прочит за четвърто отделение на основните училища.
- Цанков, Ст. Богословският факултет у нас (1923-1933). ГСУ-БФ, с. 3-92.
- Цеков, Ст. София. (1932). Църковнославянски четива за втори клас на прогимназията.
- Цоневски, Ил. София. (1956). Тридесет години духовна академия (Богословски факултет) ГДА, т. 5, 1955/1956
- Църковен цветослов. София. (1929).
- Църковнобогослужебен всекидневник. София. (1943).
- Часослов. София. (1996).



120 години Софийска семинария „Св. Йоан Рилски“

<https://www.diaskop-comics.com/article.aspx?id=5891> – към дата 23. 09. 2024 г.



ПРАВОСЛАВНАТА ЛИТУРГИЯ В ОБУЧЕНИЕТО ПО РЕЛИГИЯ В БЪЛГАРСКОТО УЧИЛИЩЕ

Данила Иванова

*СУ „Св. Климент Охридски“, Богословски факултет, пл. „Св. Неделя“ № 19, София – 1000,
България*

РЕЗЮМЕ

Настоящият труд проследява изучаването на св. Литургия в часовете по религия – християнство-православие в светските училища в България. Целта е да се определи дали богослужението като цялост и литургията в частност са достатъчно широко застъпени и добре внедрени в тези учебни часове, организирани в съответната учебна програма. Ползвани са основни методи на богословската и педагогическата науки. Тъй като св. Евхаристия (която заема централно място в литургията) е в основата на цялото битие на православния християнин, нужно е да се обърне специално внимание на начина, по който тя бива представена пред подрастващите, изучаващи тази дисциплина и просвещаващи се в истините на вярата.

КЛЮЧОВИ ДУМИ: религия, православие, литургия, литургика, богослужение, молитва, св. Евхаристия, причастие, вероучение, нравственост, ценности

THE ORTHODOX LITURGY IN THE TEACHING OF RELIGION IN BULGARIAN SCHOOLS

ABSTRACT

The present work traces the study of the Holy Liturgy in the classes in religion - Christianity-Orthodoxy in secular schools in Bulgaria. The aim is to determine whether the religious service as a whole and the Liturgy in particular are sufficiently widely covered and well implemented in these classes organized in the respective curriculum. Basic methods of theological and pedagogical sciences are used. Since Holy Eucharist (which occupies a central place in the liturgy) is the basis of the whole being of the Orthodox Christian, special attention must be paid to the way in which it is presented to adolescents studying this discipline and being enlightened in the truths of the faith.



KEYWORDS: religion, orthodoxy, liturgy, liturgics, liturgy, prayer, Eucharist, communion, doctrine, morality, values

В съвременния свят на хаос, обърканост и липса на ценности, нуждата от намиране на една универсална истина, която да осмисля човешкия живот и да му придава важността и стойността, които му се полагат, е по-голяма от всякога. Основният принцип, на който се крепи битието на всеки вярващ човек е аксиомата за съществуването на Бога. За православния християнин Бог е един в три лица – Бог Отец, Бог Син и Бог Свети Дух. Всички православни хора по земята съставляват божия народ, тоест Църквата. Мястото, където се отдава слава и благодарение на Бога, е православният храм, а начинът, по който това се прави, е молитвата. Тя може да е частна (лична) или обща. Общата (обществена) молитва в православния храм се нарича богослужение. (*архим. Серафим, еп. Николай, 1996:233-234*). Най-важната част от богослужението, в която всеки православен християнин е призован да участва, е светата Божествена Литургия¹⁸². Нейният център е св. Евхаристия, при която предложените хляб и вино се претворяват в Тяло и Кръв Христови. С тях верните християни се причастяват на всеки празник и по този начин се извършва пълното и действителното им съединяване с Бога (*архим. Серафим, еп. Николай, 1996:253*). Ето защо запознаването със св. Литургия е от голяма важност при изучаването на православното християнство, което се реализира в светските училища в страната ни като предмет религия – християнство-православие, преподаван от първи до дванайсети клас под формата на ЗИП и СИП (*М. Легкоступ, 2013:267*). Църквата е тяло Христово, а нейни членове са всички православни християни. Тя не е красив символ, който да обслужва естетическите нужди на хората, а е живо изпълнение на Новия завет, оставен ни от Господ Иисус Христос, Който живя и страда, за да изкупи греховете ни. Богослужението от своя страна е реално изпълнение на Църквата и на този нов живот, подарен ни от Господ Иисус Христос (*А. Шмеман, 2013:15*).

Целта на настоящия доклад е да проследи до каква степен е застъпена св. Литургия в учебната програма по религия – християнство-православие I - XII клас, одобрена от МОН и прилагана в съответните часове в светските държавни училища. Достатъчно ясно ли е описана и „преживяна“ тя, или може да ѝ се отдели по-голямо внимание и повече учебни часове. В изследването се използва гореспоменатата учебна програма, както и съчинения на известни и утвърдени автори в областта на литургиката и религиозната педагогика. Тъй като в богослужебната практика се прилага изключително литургията на св. Йоан Златоуст (а

¹⁸² Целият текст на св. Божествена литургия може да бъде открит на страниците на Православния служебник (*Служебник, 1908:103-211*). За по-пълно разяснение особеностите на св. Литургия, поместени в българските издания на служебника, виж статията на Д. Йорданов (*Йорданов, 2010:354-364*)



останалите три – Василиева, Иаковава и преждеосвещена се извършват само няколко пъти годишно), в настоящия доклад се разглежда именно нуждата от присъствието на Златоустовата литургия в преподаването на православната вяра на учениците. Понеже тя съдържа в себе си светата Евхаристия, която е „тайнството на вярата, което в този и в бъдещия век е тайнството на живота“ (И. Иванов, 2020:20), нейното изчерпателно осветление пред погледа на подрастващите е от изключителна важност за правилното възприемане на християнските истини и ценности.

Тук са използвани обичайните методи, присъщи на изследванията в областта на хуманитарните науки, модифицирани за нуждите на богословското познание: проучване и критичен анализ на публикации, богословски синтез, формулиране на хипотеза, сравнение, конкретизиране, обобщение, доказателство. Посочените методи служат за съпоставяне на разглежданите произведения с цел извличане на материала, нужен за доказване тезата на настоящия труд.

Светата Евхаристия, която е част от св. литургия, е истинският Христов образ, който отвекда съществува в Църквата и света. Защото Божият Син – Христос, като умря за всички нас – хората, извърши най-значимото дело – спасението на целия човешки род. За да можем ние до края на времето да сме свързани с резултата от това велико изкупление, Господ Исус Христос ни завеща св. Евхаристия, в която всеки причастник се съединява със Самия Божий Син. Чрез претворяването на хляба и виното в Тяло и Кръв Христови, Той изпълнява даденото обещание: „Ето Аз съм с вас през всички дни до свършека на света“ (Мат. 28:20). Това означава, че в цялата св. Евхаристия присъства сам Христос в абсолютната цялост и истинност на Богочовешката Си природа¹⁸³. (И. Иванов, 2020:67).

В годините преди 1945-та в България религиозното обучение е влизало в прерогативите на семейството. Тогава страната ни е била действително православна държава, за разлика от днешните времена (според изследване на Mediapool от 2017г, едва 26% от българите вярват в Бог), когато по-голямата част от родителите, възпитаващи деца, се намират все още в „преддверието на Божия храм“ (Б. Андонов, 2005:34). Съвременните родители в голямата си част изпитват много трудности и чувстват безпомощност при реализирането на религиозното възпитание и образование на подрастващите. Причината за тези проблеми най-често е неосведомеността и липсата на добра християнска традиция в самите семейства. Родителите в повечето случаи не познават православните термини и не успяват да дадат адекватни обяснения на децата си що се касае до религията, към която те само формално принадлежат (Б. Андонов, 2005:37). Ето защо е необходимо децата да бъдат просветени с тези важни знания чрез професионални богослови, посредством стройна и организирана система за преподаване (учебна програма).

¹⁸³ За по-подробно и пълно описание на св. Евхаристия виж статията на И. Иванов (И.Иванов, 2005:5-32) и книгата от същия автор (И.Иванов, 2020:27-126)



Основно право на всеки човек е да решава как да формира светогледа си и да съхранява и развива етичните възможности на личността си. Ето защо е наложително в светските училища в държавата ни на всяко дете да бъде дадена възможността да се обучава и възпитава в тези направления. Програмата по религия – християнство-православие, одобрена от МОН, се стреми не да постигне определени поведенчески модели, а да даде на учениците основни знания, чрез които да ги подтикне към размисъл и проява на висока нравственост във всяка ситуация. За осъществяването на този план в учебната програма са заложили следните цели: придобиване на нравствени християнски ценности в учениците; усвояване на знания за традициите на Църквата, нейната история, философия и култура; създаване на предпоставки за последващ размисъл, анализ и извличане на изводи от предоставената информация, придобиване на навик за духовни занимания и участие в религиозния живот; опознаване на някои от останалите религии; формиране на хуманност и търпимост към другите (*Учебна програма:30*) .

В целия документ идеите и посланията, заложили в катехизичната част на св. Литургия, са вплетени и постепенно развиващи и оформящи се. Истините на вярата и концепцията за централното място на богослужението в живота на православния християнин се надграждат в спираловидна форма и последователно се развиват и дообогатяват с преминаването в по-горен клас. В учебната програма по религия – християнство-православие на богослужението се отделя внимание във втори, четвърти, пети, осми и десети клас.

Във втори клас на децата е поставена задачата да опознаят православния храм като сакрално място, да познават православните свещенослужители и да ги различават от тези на останалите вероизповедания, да се запознаят с молитвеното общение с Бога, да описват православния храм (интериор, иконопис и др.), да придобият подобаващо поведение в Божия дом, да участват в богослужението, да описват впечатленията и преживяванията си в храма (*Учебна програма:11*). Видът на заниманията при посещаването на православния храм е за упражнение и практически дейности, при което не се упоменава дали учениците сами трябва да отидат в храма или учителят по религия се ангажира със завеждането им дотам и с обяснението нагледно и на място на категориите, които са заложили в учебната програма (обяснение на вътрешното разположение и разпределение на предметите в православния храм, иконописта, църковната утвар, облеклото на свещенослужителите, църковните книги). Новите понятия в този учебен блок са „свещеник“, „богослужение“, „литургия“. Учебната програма по религия-православие във втори клас продължава информационно-ценностната насоченост на преподаване, започната в първи клас. Тук на децата се дават първоначални знания за православието, комбинирани с практически дейности, способстващи за по-нататъшното развитие на учениците в религиозно-нравствено отношение (*Учебна програма:10*)



В четвърти клас св. Литургия се разглежда като едно от тайнствата на Православната църква. Очакваните резултати във връзка с богослужението са учениците да познават молитвата към Бог, Богородица и светиите, да се държи прилично в храма, да участва в службите. Децата научават нови думи като „изповед“ и „причастие“ (*Учебна програма:23-24*). Учебната програма по религия-православие в четвърти клас има обобщаващ характер. Тук се затвърдяват получените в предходните три учебни години знания и умения (*Учебна програма:30*).

В пети клас учебната програма застъпва богослужението чрез предлагане на знания за архитектурата на православните храмове и манастири, тяхното предназначение, християнските символи и иконописните изображения. Изучава се църковната йерархия, както и особеностите на богослужението, молитвата и православните песнопения, изпълнявани в храмовете и манастирите. В темата „Църковен живот“ децата се запознават с денонощния, седмичния и годишния богослужбни кръгове и се възпитават да възприемат православния храм като място за молитвено служение на Бога и като средство за духовно израстване. Новите изрази са „икона“, „стенопис“, „църковно песнопение“, „богослужение“, „молитва“, „богослужебен кръг“, „утреня“, „вечерня“ (*Учебна програма:32-34*). В пети клас учениците придобиват умение да изразяват личните си чувства, емоции и преживявания, породени от посещението на православния храм, участието в богослуженията и празниците и общуването с други православни християни и църковнослужителите (*Учебна програма:32*).

В седми клас се разглежда понятието „Евхаристия“. То е описано в уроците, посветени на светите тайнства. Тук се изучават и термините, с които се назовават тези тайнства. Евхаристията е наречена още Причастие. Разглеждат се основните й елементи, начина на извършване, видимата и невидима част. Целта на учителя тук е да предаде важността на св. Евхаристия като средоточие на целия живот на православния християнин и това, че приемането на св. Причастие е пряко свързано със спасението на човешката душа. (*Учебна програма:51-53*). В седми клас от учениците се очаква да различават седемте тайнства, да ги свързват с Господ Иисус Христос, Св. Дух и Църквата, и да осъзнават спасителната им сила. Също да изграждат стабилни връзки с хората около тях и да разбират важността на добрите взаимоотношения.

В осми клас за децата има предвиден урок „Богообщение“, където се разглеждат молитвата, песнопенията и православното богослужение. Понятията, които се затвърдяват тук са „молитва“, „славословие“, „литургия“, „общност“. (*Учебна програма:63*) Достигането на тийнейджърска възраст води до някои промени у децата. Те пък от своя страна водят до обърканост, която понякога прераства в агресия и неприемливо поведение. Православното обучение и възпитание на подрастващите води до осъзнаване на истински важните неща в живота и насочва учениците към осъзнаване на действията и техните последствия не само според човешките закони, но и пред Бога – всесилния и справедлив Съдия. Задачата пред децата се



състои в научаването на православните ценности, което да ги направи по-състрадателни, сърдечни, толерантни, сговорчиви и грижовни към другите. Що се касае до усвояването на православното богослужение, най-важната част от което е св. Литургия, в осми клас подрастващите имат за задача на усвоят уменията за подобаващо поведение и присъствие в храма по време на служба и познаването и прилагането на молитвата като начин за общуване с Бог. Очаква се и да знаят Символа на вярата наизуст (*Учебна програма:58-62*).

В десети клас, в темата за Светите отци на Църквата, е обърнато най-голямо внимание на св. Литургия. В теоретичен урок за нови знания се разглеждат личностите и творчеството на бележити църковни учители, сред които е отделено внимание и на св. Йоан Златоуст. В следващия урок за упражнение и практически дейности се разглеждат Златоустовата и Василиевата литургии като най-съкровена молитвена прослава на Бога (*Учебна програма:81*). Тук се взимат под внимание особеностите на възрастта и промените, свързани с развитието на учениците. Учебната програма е съобразена с духовните нужди на подрастващите и тяхното личностно формиране. Познаването на живота и творчеството на едни от най-големите апологети и св. отци и учители на християнството помага на децата да изградят собствен мироглед. Запознаването с житията на св. Йоан Златоуст и св. Василий Велики довежда до опознаването на оформената от тях Божествена литургия (*Учебна програма:76-77*). Практическата насоченост на урока, посветен на най-важната част от православното богослужение, позволява учениците да посетят лично храма, да се докоснат до красотата на светата Литургия и да изпитат въздействието ѝ върху човешката душа. За тези, които не са възкръковени от родителите си, това единично влизане в черква може да породи желание за по-често пребиваване там.

В цялата учебна програма никъде не се споменава за Тялото и Кръвта Христови като сърцевина на св. Евхаристия. Това може да се счете за пропуск, защото макар, че учебният материал е предназначен за подрастващи, обучавани в светски училища, редно е на учениците да бъде представена православната вяра в нейната цялост и пълнота. Моментът на претворяването на хляба и виното в Тяло и Кръв Христови и причащаването на верните с тях е завършек и изпълнение на сакралната тайна на Евхаристията, а с това и на цялата литургия (*Ал. Шмеман, 2013:516*). Според православното гледище сърцевината на вярата е молитвата, която служи за общуването на човека с Бога. Голямата част от това молитвено общение се извършва колективно (тъй като в православието спасението не се постига индивидуално, а съвместно с останалите членове на Църквата), а именно чрез богослужението, съставна част на което е и литургията. Тя е общо дело (*А. Шмеман, 2013:531*). Нейното название произлиза от гръцката дума „λεϊτουργία“, която е образувана от думите „народ“ и „дело“, тоест първоначалното ѝ значение е било „благотворителност“, „народно дело“. В наши дни употребяваме думата със значение „служение на Бога“ и я отъждествяваме със св. Евхаристия (*Б. Чифлянов, 2008:7*). Тя ни е наследство от



древната Църква. Основните молитви в нея се оформят до четвърти век. След този период е преминала през някои промени в устройството си, но сърцевината ѝ се е задържала непроменена и до днес (*П. Финландски, 2013:5-6*)

На пръв поглед в посочената програма присъствието на богослужението като цяло и на св. Литургия в частност е крайно недостатъчно. Но имайки предвид, че тя е предназначена за прилагане в държавните светски училища в страната ни и че за изучаването на голям обем материал е предвиден само един учебен час седмично осъзнаваме, че това е максимумът учебно време, което може да ѝ се отдели. Все пак при добро желание всеки педагог, преподаващ дисциплината религия-православие, може да вмъкна и обяснява частично на учениците си елементи от св. Божествена литургия (например при уроците за архитектура на православния храм, за свещенослужителите и облеклото им, при изучаването на Символа на вярата, при разглеждането на теми, свързани с молитвата и нравствеността и др.). В концепцията на Светия синод на БПЦ относно статута на предмета "Религия" в българското общообразователно училище се казва, че „Църквата е богочовешки организъм“. Тя съчетава двете естества – божествено и човешко – в едно. Съединена е със земния свят чрез човешките си проявления, но го изпълва с духовна благодат чрез божествената си природа. Целта ѝ е спасението на душите на всички хора по земята. За изпълнението на тази задача Църквата катехизира, тоест разпространява православно учение навсякъде, където успее (неслучайно първите училища, възникнали в България, са били тясно свързани с Църквата). Затова е нужно тя да влиза в контакт с редица държавни структури. За разпространението на божествените истини най-важно е взаимодействието с училищната институция. Единствената дисциплина, която е в състояние да разпространи, култивира и обогати пълноценно знанията на подрастващите за собствената им вяра, култура и принадлежност, като едновременно с това спомага за правилното им приспособяване към околния свят и цялостното формиране на духовността и нравствеността им, е предметът Религия (*Концепция на св. Синод:2007*). В разглежданата концепция е заложено този учебен предмет да стане задължителен още през учебната 2008/2009 година. Днес, 16 години по-късно, е видно, че това все още не се е случило. В наши дни учениците от I до XII клас имат право да изучават предмет религия под формата на задължителноизбираема и/ или свободноизбираема подготовка, един час седмично (*М. Легкоступ, 2013:267*). Това разпределение на часовете поставя предмета Религия в неблагоприятна ситуация, защото често на учащите под формата на СИП и ЗИП биват налагани (от учителите) други, „по-важни“ предмети. (*И. Николова, 2020: 20-21*). В държавните училища в България образованието е светско (*Закон за предучилищното и училищното образование – чл. 11, ал. 1*), което, противно на комунистическата пропаганда от миналото, в днешно време не означава, че то е лишено от религиозността и от нравствените категории, които тя би могла да внесе в обучението на



подрастащите. Светското образование днес гарантира на учениците правото им да изповядват (или пък не) свободно която желаят религия а също и правото им на свобода в убежденията, вижданията и самоопределянето. Също така светското образование има отворен характер, което означава, че то се контролира от обществеността. Неговата задача е да изгради общограждански ценности и точно по този пункт религиозното образование е в състояние да допринесе много (*М. Легкоступ, 2013:40-42*). Но все пак, тъй като Православието е религиозна доктрина, преподаването на която е забранено (от горепосочения Закон за предучилищното и училищното образование – чл. 11, ал. 1), се налага в часовете по религия-православие да се направят някои компромиси, за да отговарят те на принципите на обучение на светското училище. В този смисъл православното обучение в училище е плуралистично и не може да следва единствено религиозни цели, а се съобразява с държавната политика на ненакърнимост на личните убеждения и вярвания на всеки ученик. Часовете по религия-православие не катехизират учениците, а по-скоро им дават една начална подготовка и нагласа при желание да тръгнат по пътя към Христос (*М. Легкоступ, 2013:18-19*).

Затова може да се направи изводът, че макар и на пръв поглед присъствието на св. Литургия в учебната програма по религия-православие да не е много голямо, все пак, отчитайки светския характер на училищата в България, тя е представена по подобаващ начин и възможността нейното разглеждане да бъде разширено в много от уроците, остава отворена и осъществима. Самата учебна програма би могла да се насочи малко повече към богослужението и към литургическата страна на православието, тъй като чрез молитвата всеки християнин се доближава до Бога и без нея не би могъл да се реализира като пълноценен човек.

С оглед на това, че 81 % от българите се самоопределят като православни християни (*Mediapool, 2017*), и че Православието е посочено като „традиционната религия“ в Конституцията на Република България (*чл.13, ал.3*), наложително е вкарването на задължителен предмет Вероучение (еквивалентно на едноименния предмет от предкомунистическата епоха) в българските държавни училища за учениците от (макар и формално) православни семейства (*Концепция на св. Синод, 2007*). Задължителното православно религиозно образование в училищата би допринесло много за подобряването на обществения живот в България. На първо място би подобрило микроклимата в училищата и би намалило агресията и враждите между учениците. Би възпитало у бъдещите граждани на страната ни нравствени ценности и идеали и би развило и затвърдило у учениците идеята за съществуването на един по-голям от институциите Авторитет, пред когото ще отговаря всеки един за делата си. С други думи, би възпитало у децата страх Божий и любов към Бога и ближните.

**Използвана литература:**

- Андонов, Божидар. София. (2005). Религиозното обучение в България в началото на третото хилядолетие.
- Иванов, Иван Стоянов (Кюмурджийски) дякон. София. (2020). Евхаристията – *mysterium fidei* – *mysterium vitae* (литургично изследване на тайнството Евхаристия). Университетско издателство „Св. Климент Охридски“
- Иванов, Иван Стоянов (Кюмурджийски) дякон. Рим. (2005). Евхаристията – спасителен диалог с Бога. Изд. Радио Ватикана
- Йорданов, Даниел. София. (2010). Нововъведения в българския служебник. Православие и постмодернизъм
- Концепция на Св. Синод на БПЦ относно статута на учебния предмет „Религия“ в българското общообразователно училище. Църковен вестник, 19, 16-21. 10. София. (2007).
- Легкоступ, Магдалена. Велико Търново. (2013). Методически аспекти на обучението по религия. Изд. Фабер
- Mediapool – Половината православни в България са набожни, но едва четвърт вярват в съществуването на Бог. (2017). <https://www.mediapool.bg/polovinata-pravoslavni-v-bulgaria-sa-nabozhni-no-edva-chetvart-vyavrat-v-sashtestvuvaneto-na-bog-news271679.html>
- Николова, Ивелина. Иновационният образователен модел за обучение по предмет Религия, развит на територията на община Кюстендил – „Път към доброто“ за нашите "Малки слънчогледи". Socio Brains, issue 71. (2020). http://sociobrains.com/MANUAL_DIR/SocioBrains/Issue%2071,%20July%202020/3_%20Ivelina%20Nikolova.pdf
- Серафим, архимандрит, Николай, Макариополски епископ. Пловдив. (1996). Нашата вяра. Изд. Пловдивска митрополия
- Служебник. Цариград. (1908).
- Учебна програма по религия – християнство-православие I - XII клас - <https://www.mon.bg/obshto-obrazovanie/uchebni-planove-i-programi-2/uchebni-planove-i-programi-po-klasove/uchebni-programi-po-religiya/>
- Финландски, Павел архиапископ. София. (2013). Нашата литургия. Изд. Омофор,
- Чифлянов, Благой. София. (2008). Православна литургика. Университетско издателство „Св. Климент Охридски“
- Шмеман, Александър протоерей. София. (2013). Литургическо богословие. Изд. Омофор



БЕЛЕЖКИ ВЪРХУ СЪВРЕМЕННАТА БОГОСЛУЖЕБНА ПРАКТИКА НА БПЦ В ЧЕТЕНЕТО НА ЛИТУРГИЙНИТЕ АПОСТОЛ И ЕВАНГЕЛИЕ¹⁸⁴

Венелина Михайлова, магистър по теология

*СУ „Св. Климент Охридски“, Богословски факултет, Катедра „Библеистика“¹⁸⁵, България,
София-1000, пл. „Св. Неделя“ № 19*

РЕЗЮМЕ

Докладът проучва нормите за определяне на апостолските и евангелските четива на литургията през годината според съвременния богослужебен типик на Българската православна църква в различните му издания. Набелязват се някои отклонения и неправилни практики по отношение на четивата в официалния църковен календар през последните години.

КЛЮЧОВИ ДУМИ: литургични изследвания, типик, църковен календар

NOTES ON THE MODERN LITURGICAL PRACTICE OF THE BULGARIAN ORTHODOX CHURCH IN THE READING OF THE LITURGICAL APOSTLES AND GOSPELS

Venelina Mihailova, Master of Theology

*SU "St. Kliment Ohridski", Faculty of Theology, Department of Biblical Studies, Sofia – 1000, 19 St.
Nedelya sq., Bulgaria*

ABSTRACT

The report views over the rules for determining the apostolic and Gospel readings of the liturgy during the year according to the contemporary liturgical typicon of the Bulgarian orthodox church in its various editions. Some deviations and incorrect practices regarding the readings in the official church calendar have been noted in recent years.

KEYWORDS: Liturgical studies, Typicon, Church calendar

¹⁸⁴ Посвещавам тази публикация на 100 годишнината от отпечатването на Българския синодален превод на Библията през 1925 г.

¹⁸⁵ Публикацията е по вътрешно университетски проект на катедра Библеистика при Богословски факултет на СУ „Св. Климент Охридски“ за 2024 г.



Съвременният църковен календар (**Чифлянов, 1976**) представлява сложно съчетаване на три литургични цикъла – седмичен, годишен подвижен – от Пасха до Велика събота, и годишен подвижен – от 1 септември до 31 август (**Чифлянов, 2008; Нестеровски, 1996; Йона, 1950**). Текстовете от трите богослужбни кръга систематично и последователно се поместват помежду текстовете от денонощния богослужбен цикъл – вечерня, вечерие, полунощница, утрень, часове и изобразителни. Център на всички литургични последования е св. литургия. Нормите за разпределение на всички текстове и последования задава типикът или богослужбният устав. Основите на съвременното богослужение на БПЦ са поставени от йером. Неофит Рилски, благодарение на направения от него църковнославянски превод на Типика на Константин Протопсалт (**Типик, 1853**). Този превод служи като основа за следващи издания и редакции на типика на църковнославянски и български език (**Типик, 1860; Севлиевец, х. Ангел Йованов, 1868; Севлиевец, х. Ангел Йованов, 1869¹⁸⁶; Типикон, 1890; Нейчев, 1909; Никодим, 1959; Никодим, Г. Попйонков, 1980**).

Елементите на съвременното литургично последование включват библейски текстове – предимно от Псалтира, Стария Завет, Евангелието и апостолските послания или книга Деяния апостолски; ектении; молитви; химнографски текстове; проповед (**Чифлянов, 2008; Нестеровски, 1996; Йона, 1950**). Особен акцент се поставя върху библейските текстове, като венец или корона на съответното последование. Книгите, които съдържат в себе си четива от Свещ. Писание, имат особена важност и се наричат свещено-богослужбни книги, за разлика от другите книги, наречени църковно-богослужбни проповед (**Нестеровски, 1996:179-180**). Книгите от първия ред са Евангелието, Апостолът и Псалтирът. В съвременната литургична практика функцията на старозаветните библейски книги, с изключение на Псалтира, е силно намалена. Най-важно място сред библейските четива в хода на службите заемат Апостолът и Евангелието. Св. Евангелие съдържа в себе си четири благовестия или евангелия: от Матей, Марк, Лука и Йоан. Всяко евангелие, освен че е разделено на глави и стихове, се разделя още за богослужбна употреба и на зачала (перикопи)¹⁸⁷, спазвано в изданията на църковнославянски език (**Нестеровски, 1996:180**). Под зачала се разбират големи или малки отдели, предназначени за четене при богослужението в дните на седмицата и месеците. В църковнославянските апостол и евангелие пред зачалото се поставя звездичка, а под черта се посочва кога се чете зачалото, както и думите, с които трябва да започне четенето му: „во время оно“ или „рече Господ“. В

¹⁸⁶ Относно дейността на Хаджи Ангел Севлиевец вж. по-подробно статията на Д. Йорданов (**Йорданов, 2011:51-53**).

¹⁸⁷ В църковната традиция битова разбирането, че такова разделяне на Апостола и Евангелието е направено още от св. Йоан Дамаскин и св. Теодор Студит. Това твърдение е залегнало и в учебници по литургия за средните духовни училища (**Нестеровски, 1996:180**). Липсват научни аргументи за подобно твърдение.



началото и края на църковнославянското богослужебно евангелие се съдържат още допълнителни глави, служещи за ръководство при употребата му. В началото на всяко евангелие е изложено накратко житието на евангелиста, главните предмети на всяка евангелска глава, сведения за мястото, времето и целта на написването на всяко евангелие и общо указание за порядъка на четенето му в течение на цялата година. В края на евангелието се помества указател на редовните евангелски четива за всеки ден от седмицата през цялата година и за всички недели в годината, с изключение на първите пет дни от седмиците на Великия пост и два дни от сирната седмица (сряда и петък), когато не се извършва литургия, на която се полага четене от Евангелието. А тъй като в съботните и неделните дни на Великия пост евангелските четива следват по-особен порядък, в специална графа са посочени и те. **(Нестеровски, 1996:180)**. По-нататък, понеже Църквата е определила освен редовното четене още и особени четива за някои празници и дни на чествани светци, в църковнославянското евангелие е поместен месецослов, в който се посочват зачалата на евангелските четива по дните на месеца. Ако за светеца не е определено специално евангелско четиво, посочва се общото за известен тип светци евангелие, към които се отнася светецът. Най-накрая в църковнославянското евангелие се посочват евангелските четива „на всяку потребу“, т.е. при извършване на тайнствата и требите **(Нестеровски, 1996:181)**. В основата на описаните тук църковнославянски богослужбени четириевангелия стои старобългарският превод на четириевангелието, осъществен в края на 9-ти век от Кирило-Методиевите ученици.

Книгата *Апостол* – нейното църковнославянско богослужебно издание, съдържа: Деяния на св. апостоли; седемте съборни послания и четиринадесетте послания на ап. Павел. Целият Апостол, освен Откровение на св. ап. Йоан, което не се чете на литургията, е разделен на зачала. Подобно на Евангелието, в началото и в края на апостола са внесени някои допълнителни глави за ръководство при богослужбната му употреба. В началото се излагат сведения за живота на 12-те и 70-те апостоли и за чудесата на 12-те апостоли. В края се посочва в кои седмични и празнични дни какви зачала трябва да се четат на богослужението. Най-накрая се поместват и общите на светиите и за различни чинове прокимени, апостоли, евангелия и причастни **(Нестеровски, 1996:181)¹⁸⁸**.

В България, като следваме традицията, поставена още от св. Константин-Кирил Философ в 9-ти век, използваме Изборен апостол и Изборно евангелие¹⁸⁹ **(Апостол, 1984; Напрестолно**

¹⁸⁸ В църковнославянските апостол и евангелие са поместени указатели за поредните четива на зачалата в тях и за специалните четива на празнични дни и в някои специални случаи при извършване на тайнствата и църковните треби. В изданията на БПЦ е указан ясно в таблиците порядъкът. В типика са дадени допълнително указания **(Нестеровски, 1996:184)**.

¹⁸⁹ Изданието на Напрестолното евангелие на Българската патриаршия е значително по-практично. В първата му част са поместени 11-те възкресни евангелски четива и четивата по пасхалния цикъл. Във втората част са четивата за неподвижни празници. Прибавени са и четива при различни случаи и пасхални таблици за евангелски четива **(Нестеровски, 1996:181)**. В Българската църква е определено по едно литургийно четиво, което в Напрестолното евангелие е указано точно кое се чете. Допълнителни данни има в типика. **(Нестеровски, 1996:182)**.



свето евангелие, 1992). В основата на тези издания на БПЦ е Българският синодален превод на Библията от 1925 г. Апостолът и Евангелието заемат основно място в т. нар. Литургия на Словото или литургия на оглашените, каквато беше практиката да се нарича в миналото. Предмет на статията са именно литургийните апостолски и евангелски четива. Тук няма да се спирам на апостолски и евангелски четива по време на утренията, повечерията или треби¹⁹⁰.

Указания на Църквата относно четенето на зачалата на апостола и евангелието. Указанията в църковнославянските апостол и евангелие са най-често по Йерусалимския типик. Четенето на апостолските и евангелските зачала Църквата е разпределила така, че в продължение на годината да се прочита цялото Евангелие и целият Апостол. За тази цел е определен двоен порядък на четенето им 1. Четене на зачалата или дневните евангелия и апостоли според реда, в който те следват в свещените книги; 2. специални четива за известни дни в годината, приспособени към паметите в тези дни. Този принцип е легнал и в основата на българските издания. Както и по-долу ще стане въпрос, св. Кирил е започнал превода си на старобългарски с т. нар. Изборно евангелие и Изборен апостол с четива в празнични (неделни и на определени дати) дни (**Нестеровски, 1996:181**).

Особени четения са определени за някои съботи и недели в годината, наречени „уводни“. Те са следните: пред Въздвижение и след него, пред и след Рождество Христово, пред Богоявление и след него¹⁹¹. Полагат се специални четива в неделите: на св. отци, пред Петдесетница – седма неделя след Пасха, през юли и през октомври. В неделята на св. Праотци, която предхожда неделята преди Рождество Христово, се чете евангелието, определено за 28-ма неделя, а на 28-ма неделя – евангелието за предходната или следващата неделя, т.е. поредното на 27-ма или 29-та неделя (**Нестеровски, 1996:182**).

При четенето на особените зачала в едни от тези дни се четат в манастирите и в поместните църкви, които използват Йерусалимския типик – Св. Гора Атон, Сръбска църква, Руска църква и редовните четения из апостола и евангелието, а в други – редовното четене се отменя. Такива дни са: неделята на св. Праотци и неделята (но не и съботата) пред Рождество Христово, съботата пред и след Богоявление. Особени четения са назначени още и за празниците: господски, богородични и на големите светци. Най-накрая, има апостоли и евангелия, които се

¹⁹⁰ По ред се четат евангелията 1. На утренията в неделните дни; 2. на литургията във всичките дни на годината. На утренията в неделните дни се четат т. нар. възкресни евангелия, според глава 54 от Йерусалимския типик. Четат се по ред, като се започне от неделя на Всички светии и след прочитане на последното се повтарят в същия порядък. Само по време на цветния триод, като се започне от Томина неделя, в течение на 7 недели възкресните утрени евангелия се четат не в определения порядък. В дните на 12-те господски и богородични, и в дните на храмовите празници, случили се в неделя, на утренията се чете не поредното възкресно евангелие, а празничното. Църквата е определила и специални апостолски и евангелски четива по време на тайнствата и требите (**Нестеровски, 1996:182**).

¹⁹¹ От Рождество Христово до отданието на Богоявление, в седмичните дни, се чете евангелието от Лука. В съботите и неделите преди Рождество Христово – 18-24 декември и след Рождество Христово – 26-31 декември, както и преди Богоявление – 2-5 януари и след Богоявление – 8-14 януари се четат празнични евангелия от третия раздел на Изборното евангелие и се изоставят четивата от апракосната част (**Чифлянов, 2008: 212**).



четат в дните, в които на светеца или на празника не е определено специално евангелие и апостол **(Нестеровски, 1996:182)**.

На литургията четенето на поредните апостолски и евангелски зачала започва от деня на Пасхата и продължава през цялата година. Общият порядък на четенето на зачалата от евангелието, посочен в самото него, е следният. От деня на Пасхата до Петдесетница се прочита Евангелието от Йоан¹⁹². Има обаче три дни, в които е определено да се четат на литургията евангелия от други евангелисти, а не от Йоан. Така, във вторник на Пасхалната седмица се чете евангелие от Лука, в неделята на жените мироносици – от Марко, а на Възнесение – от Лука. След прочитането на Евангелието от Йоан, се чете това от Матей, като се започва от понеделник след Петдесетница – Св. Дух, и се продължава в продължение на 17 недели включително, при което от 12-та до 17-та включително Матей се чете само в събота и неделя, а в другите седмични дни – поредните зачала на Евангелието от Марк, тъй като за всички 17 седмици не стигат зачалата от Матей¹⁹³. След прочитането на Матей се чете Лука, чието четене започва от понеделник на 18-та седмица след Петдесетница и продължава до неделята на Митаря и фарисея, при което от понеделник на 29-та неделя пак се чете в седмичните дни, освен съботните и неделните, Евангелието от Марк. В подготовителните към Великия пост недели и през самия пост евангелските четива се избират от четиримата евангелисти, като се има предвид тяхното съдържание да съответства на поста. В дните на Великия пост поредни евангелски четива, предимно от Марк и от апостола, се четат само в съботните и неделните дни, а в останалите седмични дни, такива четива от апостола и евангелието не се полагат, освен в празничните дни, които се случват във всички дни на Великия пост, с изключение на първата **(Нестеровски, 1996:183)**.

Четенето на поредните зачала от Апостола също започва от Пасха с Деяния апостолски, която се чете до Петдесетница. От понеделник след Петдесетница се четат посланията на ап. Павел. Съборните послания се четат само в седмичните дни, освен събота и неделя, от сряда на

¹⁹² Св. Константин-Кирил започва превода си на старобългарски език, именно с това евангелие „В начало бе Словото“, което се чете на Пасха. С това евангелие започва Апракосът или Изборното евангелие.

¹⁹³ От понеделник след неделя подир Въздвижение до Рождество Христово се четат евангелски перикопи по Лука в онзи ред, в който ги намираме вписани в изборното ни Евангелие. Само за неделните дни се придържаме към следното правило: евангелието е на 4-та неделя след неделя подир Въздвижение, т.е. евангелието за Сеяча, се чете в неделята на Св. отци от Седмия вселенски събор, която се пада между 11 и 17 октомври; евангелието на 5-та неделя след неделя подир Въздвижение, т.е. евангелието за богаташа и бедния Лазар се чете между 30 октомври и 5 ноември, когато се пада Архангелова задушница; евангелието на 11-та неделя след неделя подир Въздвижение, т.е. евангелието за голямата вечеря, се чете на неделя на Праотците, която се пада между 11 и 17 декември; евангелието на 10-та неделя след неделя подир Въздвижение, т.е. евангелието за изцерието на свързаната от сатаната цели 18 години „дъщеря Авраамова“, се чете в неделята преди неделята на Праотците. В останалите неделни дни се четат евангелските перикопи по Лука в онзи ред, в който ги намираме вписани в изборното ни Евангелие. Седмичните евангелия не се влият от горните изменения, затова те се четат в онзи ред, в който са вписани в Напрестолното евангелие **(Чифлянов, 2008: 211-212)**.



31-ва неделя до четвъртък на сирната седмица, а в съботите и неделите се четат от Павловите послания (Нестеровски, 1996:184).

Поредните зачала на Евангелието и Апостола са определени за 50 седмици, а именно: от Пасха до неделя на Всички светии включително 8; от неделя на Всички светии до неделя на Митаря и фарисея – 32; и от неделя на Митаря и фарисея до Пасха – 10 седмици. Тъй като църковната година, т.е. периодът от една Пасха до следващата може да съдържа различен брой недели и седмици, или по-малко от 52 недели, или повече, в първия случай някои от назначените евангелски и апостолски зачала остават непрочетени, понеже от неделя на Митаря и фарисея се четат определените за тази неделя зачала, а във втория случай поредните зачала могат да не достигнат за няколко седмици, а именно: 1. Преди началото на четенето; 2. след прочитането на поредните зачала от Лука. В първия случай могат да не достигнат поредни зачала от апостола и евангелието за петте седмични дни, които следват след 17-та неделя пред Въздвижение, тъй като Евангелието от Лука е определено да се започва винаги от понеделника след Въздвижение и по никакъв начин по-рано. Във втория случай могат да не достигнат поредни зачала за тези недели седмици, които ще следват след 32-ра неделя до неделата на Митаря и фарисея¹⁹⁴. Тогава се връщат назад и прочитат по-рано прочетените зачала. Такова възвръщане се нарича от типика „отстъпка“. Що се отнася до неделните дни, такова връщане към по-рано прочетени зачала не става, тъй като остават още непрочетени поредните зачала, положени в неделите пред Рождество Христово и Богоявление и след тези празници. Те се четат в неделите от 32-ра до неделата на Митаря и фарисея. При по-голямата „отстъпка“, когато едната Пасха е много рано, а другата – много късно, могат да не достигнат четива само за едната неделя, като в този случай в нея е определено да се чете евангелието от Матей за Хананейката, а в следващата – обикновеното евангелие за 32-ра неделя – за Закхей. В нашите синодални издания на Библията от 1925 г., Напрестолното евангелие, Апостола и типика са дадени точни указания за порядъка и по-специално за четивата в неделните дни, когато Пасхата е по-късно (Нестеровски, 1996:184-185).

Разпределение на апостолските и евангелските четива на литургията през годината според съвременните български издания. Подвижен богослужебен кръг. Българското

¹⁹⁴ От отдание на Богоявление до началото на триодния период евангелските четива зависят от броя на неделите, както следва. **1.** Ако има една неделя, чете се евангелието от Лука на 15-та неделя след неделя подир Въздвижение и апостолът на 32-ра неделя. **2.** Ако има две недели, четат се евангелията от Лука на 12-та и 15-та недели и апостолите на 29-та и 32-ра неделя. **3.** Ако има три недели, четат се евангелията от Лука на 12-та, 14-та и 15-та неделя и апостолите на 29-та, 31-ва и 32-ра неделя. **4.** Ако има четири недели, след горните три евангелия се прибавя евангелието от Матей на 17-та неделя след Петдесетница и апостолът на 17-та неделя. **5.** Ако има пет недели, пред евангелието от Матей на 17-та неделя се прибавя евангелието от Матей на 16-та неделя след Петдесетница и апостолът на 16-та неделя. **6.** Ако има шест недели, пред евангелието от Матей на 16-та неделя се прибавя евангелието от Матей на 15-та неделя след Петдесетница и апостолът на 15-та неделя. Ако евангелието от Лука на 14-та неделя след неделя подир Въздвижение е било прочетено през декември, то не се повтаря след отданието на Богоявление до триодния период, а се четат следващите четива по реда си. Когато след неделя след Просвещение и триодния период има един единствен неделен ден, евангелието от Лука на 12-та Неделя след неделя подир Въздвижение се чете в края на предходната година. Ако неделите са повече, то се чете между неделя след Просвещение и триодния период. (Чифлянов, 2008: 212)



богослужебно издание на Апостола¹⁹⁵ излиза 1 година след издаването на Синодалната библия на български език в 1926 г. Има фототипно издание от 1984 г. (**Апостол, 1984**) В него се съдържа синодалният превод на Деяния апостолски и апостолските послания. Българският апостол е избран – Апракос – т.е. съдържа избрани четива за годината. Той има следното разпределение на четивата за подвижния богослужебен кръг: от Пасха до Петдесетница и от св. Дух до Велика събота. От Пасха до Неделя месопустна има четива за всеки ден. За Сирната седмица няма четива за сряда и петък. От първа до шеста седмици на Великия пост има четива само за събота и неделя. За Страстната седмица четивата са за четвъртък и събота, когато се полага Василиева литургия. Напрестолното свето евангелие е отпечатано за първи път в годината на издаването на Синодалната библия на български език – 1925 г. Има още две фототипни издания – от 1943 г. и 1992 г. (**Напрестолно свето евангелие, 1992**) Българското богослужебно евангелие също е избрано. Разпределението на евангелието е подобно, но малко по-различно – от Пасха до Петдесетница; от св. Дух до 17-та неделя след Петдесетница; от понеделник след Въздвижение до Неделя Сиропустна; от Тодорова събота до Велика събота. Както при апостола – от Пасха до Неделя месопустна има четива за всеки ден. За Сирната седмица няма четива за сряда и петък. От първа до шеста седмици на Великия пост има четива само за събота и неделя. За Страстната седмица четивата са за четвъртък и събота. Това различие в разпределението спрямо апостола внася известно объркване.

Неподвижен богослужебен кръг – по месецослова – от 1-ви септември до 31-ви август – има четива само за по-празничните служби – за господски, богородични и светийски празници, както и за някои светци, за които службата не е празнична. Само евангелските четива за господски празници са специални, а за повечето богородични и светийски празници са общи според типа светост. Те до известна степен се дублират с общите апостолски и евангелски четива (**Апостол, 1984: 343-368; Напрестолно свето евангелие, 1992: 229-246**).

Моделът за четенето в БПЦ на апостолските и евангелските четива през годината е зададен още от първото църковнославянско издание на типика на Константин Протопсалт (**Типик, 1853**)¹⁹⁶. Този модел е възприет от всички по-късни издания на типика в България (**Типик, 1860; Севлиевец, х. Ангел Йованов, 1868; Севлиевец, х. Ангел Йованов, 1869; Типикон, 1890; Нейчев, 1909; Никодим, 1959; Никодим, Г. Попйонков, 1980**) и от всички официални български служебници (**Служебник, 1908; Служебник, 1924; Служебник, 1928; Служебник, 1951; Служебник, 1998**)¹⁹⁷. Образецът за комбинация на четива по подвижния и

¹⁹⁵ Българското издание на Апостола има посочената структура на българското издание на Напрестолното евангелие, което улеснява свещенослужителите.

¹⁹⁶ По-подробно във връзка с рецепцията на този типик в България срв. (**Димитров, 2008:2; Димитров, 2009: 150-152; Димитров, 2010:163-165; Димитров, 2012:217-220; Димитров, 2023:228-231**).

¹⁹⁷ За специфичните особености на българските издания на служебника вж. по-подробно статията на Д. Йорданов (**Йорданов, 2010:354-360**) и студията на проф. прот. Ив. Иванов (**Иванов, 2010:202-235**).



неподвижния годишен богослужебен кръг е създаден още през 16-ти век от Емануил Глизоний (Ткаченко, 2006). Те разглеждат различни варианти за комбинация на четивата според предходната и следващата дата на Пасха Христова. В България таблиците на Емануил Глизоний са издадени в края на Типика на свещ. Ив. Нейчев (Нейчев, 1909: 273-343), както и в края на Апостола, в края на напестолното евангелие (Апостол, 1984: 577-612; Напестолно свето евангелие, 1992: 391-427)¹⁹⁸. От тях, както и от нашите издания на типика от 19-ти и 20-ти век могат да бъдат изведени обобщено следните правила.

Правила за съчетаване на апостолските и евангелските четива според двата годишни кръга:

1. В делнични дни, когато не е празник по минея - апостол и евангелие по подвижния кръг.
2. В седмични дни с господски, богородичен или светийски празник - апостол и евангелие според неподвижния кръг - месецослова.
3. В неделни дни - апостол и евангелие на неделята по подвижния кръг.
4. В неделни дни при богородичен и светийски празник - апостол на празника по минея, евангелие на неделята по подвижния кръг. **Изключение към това правило:** неделя преди и след Въздвижение; неделя на Праотците; неделя преди и след Рождество Христово; неделя преди и след Богоявление; неделите на отците от вселенските събори през юли и октомври; празниците на ев. Матей, Марк, Лука и Йоан, ако се случат в неделя. **Във всички тези случаи и апостолът, и евангелието са по месецослова, а не по подвижния кръг.**

От 2022 г. насам постепенно се прокрадва и налага в църковното календарче (Православен календар, 2022) в указанията, а по този начин и в практиката да се четат по две апостолски и по две евангелски четива на литургията, а понякога дори и три, което е недопустимо според типика на БПЦ в енорийски църкви според всички разгледани тук издания на служебника, Апостола, Евангелието и типика. По този въпрос липсват и синодални разпоредби и наредби (Михайлов, 2017: 58-59). В календара за 2022 г. срещаме едно пояснение на стр. 6, което за първи път се появява в официалния църковен календар на БПЦ: „Когато в неделя се случи и голям празник на светия, първо се четат четивата от Апостола и Евангелието за неделния ден, а след тях и четивата на светийския празник“¹⁹⁹. Това е изцяло в духа на Йерусалимския типик,

¹⁹⁸ Тези таблици са били актуални до края на 1968 г., когато е въведен новият календарен стил в Българската православна църква. Затова те могат да бъдат използвани и са много удобни за съставянето на годишния църковен календар, но подлежат на някои корекции, когато светец с апостолско и евангелско четиво се случи в неделя.

¹⁹⁹ Изказът в тази бележка е много объркващ. Ако разбира буквално написаното, човек би помислил, че първо се четат едните апостол и евангелие, а после – другите. Според Йерусалимския типик се чете апостол с апостол и евангелие с евангелие, като се обявява само



който не се употребява в българските енорийски църкви. Случаят в календара за 2022 г. е само 1 – 30-ти януари, неделя. През следващите години въпросната бележка се печата на същата страница в календара, но случаите на двойни четива драстично нарастват – за 2023 г. – 5: 1 януари, неделя, 18 юни, 16 юли, 10 септември, 15 октомври (**Православен календар, 2023**); а за 2024 г. са още повече – общо 23 (**Православен календар, 2024**). Нещо повече – вторите апостоли евангелия понякога се дават в скоби, което е още по-объркващо. Знаем, че според българските издания на типика класическата комбинация за неделя е – апостол на светеца, а евангелие на неделата – т. е. комбинация между четиво от първите и четиво от вторите, а не само първи или само втори, т. е. не само от единия годишен цикъл.

Явно този проблем не се появява за първи път у нас. Още през 1929 г. в *Църковен вестник* е посветена статия на въпроса за четене на два апостола и две евангелия (**Стоянов, 1929:337-338**). Тогава авторът използва като аргумент против появилата се неправилна практика в енорийското богослужение цитат от бележка от Типика на Константин Протопсалт за празника Въведение Богородично (21 ноември), ако се случи в неделя: *„и аще во иных странах и чтутся два Евангелия, сиест праздника и неделное, в велицей обаче церкви сие не бывает, сего ради апостол чтется праздника, Евангелие же неделное. Мнение всесвятейшаго и Вселенскаго патриарха Господина Господина Антима Византийца“* – „и ако в други страни се четат две евангелия, т.е. на празника и неделното, във Великата²⁰⁰ църква обаче това не бива, затова се чете апостолът на празника, а евангелие – неделното. Мнение на всесвятейшия и вселенски патриарх Господин Господин Антим Византиец²⁰¹“ (**Типик, 1853:52; Типик, 1860: 52; Типикон, 1890: 77-78**). В по-късните типичи тази бележка изчезва – приема се са аксиома, че се чете 1 апостолско четиво и 1 евангелско четиво според указанията в типика. За разлика от днес, през 20-те години на 20-ти век практиката за четене на 2 апостолски и две евангелски четива не е била официализирана чрез официално издание, като църковния календар, а се е изпълнявал по-скоро от незнание (**Стоянов, 1929:337-338**).

Представеният проблем има спешна нуждата решаване в духа на литургичните традиции на БПЦ, залегнали и възприети у нас още през Възраждането, благодарение на забележителни литургисти, лингвисти и музиколози като йером. Неофит Рилски и Хаджи Ангел Севлиевец и придържане към типика, традициите и богослужебните книги на БПЦ.

първият апостол и първото евангелие от коя книга са. В бележката липсва и нужното уточение, че от втория прокимен и от втория алилуиарий се взема само първият стих, като се обявява само гласът, ако е различен.

²⁰⁰ Епитет, употребяван в типика по отношение на Константинополската патриаршия.

²⁰¹ През първата половина на 19-ти век на Константинополския престол за кратко застават няколко патриарси, които носят името Антим. Трудно е да кажем кой от тях е носил прозвището „византиец“.

**Използвана литература:**

Апостол. София. (1984), 577-612.

Българска патриаршия. Православен календар 2022, 6, 9.

Българска патриаршия. Православен календар 2023, 6-7, 23, 25, 26, 32, 35.

Българска патриаршия. Православен календар 2024, 6-8, 11, 15, 17, 19, 21, 24-27, 29-36, 39, 41.

Димитров, Д. Стара Загора. (2009). Бележки върху месецословната част на Типика на Константин Протопсалт (по църковнославянския му превод). Икономиката и развитието на обществото на база на знанието. Сб. от международна научна конференция на Съюза на учените в България, клон Стара Загора. Т. VI Обществени науки, 150-158.

Димитров, Д. В. Търново. (2010). Интерпретация на химнографските термини в Типика на Константин Протопсалт. България и българите в Европа. 163-170.

Димитров, Д. София. (2012). Преводи на песнопения от йеромонах Неофит Рилски в църковнославянското издание на Типика на Константин Протопсалт. Наследството на о. Неофит Рилски: изкуствоведски, богословски и филологически аспекти, 217-228.

Димитров, Д. Благоевград. (2023). Рецепция на църковнославянския превод на Типика на Константин Протопсалт по данни от общите части на типичите. *Multidisciplinary Journal of Science, Education and Art*, 228-242.

Димитров, Д. Стара Загора. (2008). Типикът на Константин Протопсалт и неговият църковнославянски превод. Сб. от международна научна конференция на СУБ – клон Стара Загора, 1-5.

Иванов, Ив. София. (2010). Литургически особености на служебника в практиката на Българската православна църква – между традицията и съвременността. Богослужебните книги – познати и непознати, с. 202-240.

Йона, архим. София. (1950). Учебник по литургия, 80-81, 104.

Йорданов, Д. (2011). Хаджи Ангел Иванов Севлиевец – биографични неясноти. Слово и образ, 3, 51-54.

Йорданов, Д. София. (2010). Нововъведение в българския служебник. Православие и постмодернизъм, с. 354-364.

Михайлов, М. София. (2017). Синодални наредби: правна характеристика, функции и приложение. Богословска мисъл, брой 2, с. 53-61.

Напрестолно свето евангелие. София. (1992). 391-427.

Нейчев, свещ. Ив. Ст. Загора. (1909). Типикон, 7-28; 272-343

Нестеровский, Е. *Ред. проф. протопр. Н. Шиваров*. В. Търново. (1996). Литургия, 80-84, 179-185.



- Никодим, митр. Сливенски. София. (1959). Типик или църковен устав, 26, 35-36, 38-39, 50.
- Никодим, митр. Сливенски, Г. Попйонков. София. (1980). Типик или църковен устав, 45, 67-70, 74, 77, 83-84, 86-87, 90, 92.
- Севлиевец, х. Ангел Йованов. Константинопол. (1868) Стихирар, 1-18.
- Севлиевец, х. Ангел Йованов. Константинопол. (1869) Минейник, 281-313.
- Служебник. Цариград / София. (1908).
- Служебник. София. (1924).
- Служебник. София. (1928).
- Служебник. София. (1951).
- Служебник. София. (1998).
- Стоянов, Хр. София. (1929). Волни и неволни нарушения на църковния устав у нас. Църковен вестник, 28, с. 337-338.
- Типик церковный по чину Христовы великия церкви. Константинопол. (1853). 4, 52.
- Типик церковный по чину Христовы великия церкви. Константинопол. (1860). 4, 52.
- Типикон. В. Търново, 1890, с. 18, 77-78.
- Ткаченко, А. А. Глизоний. Москва. (2006). Православная энциклопедия, 11, 573.
- Чифлянов, протопр. Бл. София. (2008). Православна литургия, 75, 208-213.
- Чифлянов, протопр. Бл. София. (1976). Как да съставяме църковния календар. Църковен вестник, 3, с. 4-5



„СТОЙНОСТТА“ НА ИНСТИТУЦИОНАЛНИЯ САЙТ ЗА ЕФЕКТИВНА КОМУНИКАЦИЯ

Димитрина Стефанова, доцент д-р

Югозападен университет „Неофит Рилски“, Благоевград, България

Йона Мавревска, докторант

Югозападен университет „Неофит Рилски“, Благоевград, България

РЕЗЮМЕ

Бързата, навременна и точна информираност на обществеността е една от основните предпоставки за използване на дигиталните инструменти в дейността на институциите в частност на общините. Целта на настоящата статия е да представи теоретични характеристики на институционалния сайт, приложният му инструментариум за PR и неговата използваемост в югозападните общини. Тезата, е че общинският сайт притежава редица преимущества за организацията и аудиторията, които се използват по-скоро нормативно и фрагментарно.

КЛЮЧОВИ ДУМИ: институционален PR, уеб сайт, „стойност“ на институционалния сайт

ABSTRACT

The rapid, timely and exact awareness of the public is one of the basic prerequisite for using the digital instruments in the activity of institutions in particular the municipalities. The aim of this article is to present the theoretical characteristics of the institutional site, its attached toolkit for PR and its usability in the south-western municipalities. The thesis is that the municipality's site possesses number of advantages for the organization and the audience, that can be used normatively and fragmentary

KEYWORDS: institutional PR, web site, institutional site 'value'

Въведение

През последните години българската държавна администрация е изправена пред редица предизвикателства – от една страна фискалните ограничения, резултат от влошената икономическа обстановка, намаляване на разходите за провеждане на публични политики, а от друга търсенето на обществени услуги и подкрепа от държавата нараства. Гражданите имат все



по-големи очаквания към институциите, свързани с осигуряване на повече публичен контрол върху тяхната дейност, подобряване качеството на предоставяното обслужване и гарантиране на по-висок стандарт на живот. Постигането на нужния баланс е нелека задача, която изисква мобилизиране на съществуващия граждански, политически и административен потенциал. (Стратегия за развитие на държавната администрация 2014 - 2020 г.)

Демократичните и конституционни принципи извеждат на преден план необходимостта от прилагане на изградените концепции за конструиране и поддържане на диалог, социална отговорност, откритост, отчетност, прозрачност и гражданското участие. От една страна, те се проектират като функции на публичния мениджмънт, а от друга, като функции на стратегиите и тактиките на комуникационните програми на институциите от публичния сектор.

Изложение – теоретичен обзор

Ефективността на PR се апробира със способността за „превеждане и споделяне“ на обществени и институционални цели и идеи на езика на индивидуалното и групово поведение чрез проследяване и активна обратна връзка. PR програмира конкретни дейности и комуникационни кампании и се стреми да направи съпричастни публиките към ценностите и целите на една организация или на една обществена кауза, да търси ефективен диалог с тези публики и така формира пространство на социално взаимодействие и решава проблеми на отношението между институцията и нейната публика. Методичното и систематично мислене и действие е в основата на ефективния PR в публичния сектор в отговор на особеностите и уязвимостите. (Стефанова, Д., 2024)

По своята същност дейностите от фундамента на институционалния PR изграждат система за комуникации с постоянно действаща организация, изградена за да изпълнява целите и задачите на публичната институция във взаимодействието ѝ с всички заинтересовани страни. В същото време, когато говорим за PR, е нужно да се отбележи, че това „не е просто механичен сбор от комуникационни техники, норми и хора, а процес и организация със силни взаимни връзки, ефективна координация и управление с постигане на ефективен резултат.

Фокусът на PR в публичната сфера е насочен към диалог и дебат, който е предназначен да включи гражданите в широка дискусия за работата на институциите – кое за какво е, накъде отиваме и какво трябва да бъде направено. Институционалната комуникация на общинските институции се проектира като свързващият процес за пълноценната реализация на дейността на организацията и включването на хората в него с разбиране и консенсус. Л. Христова констатира, че в основата на консенсусно ориентирания модел на комуникационното взаимодействие между PR специалистите и ключовите публики на една институция е диалогичната структура. Подходящият подбор на съответните PR техники зависи до голяма степен от ясното дефиниране



на PR целите и прецизиране на взаимоотношенията с медиите за нейното постигане. (Христова, Л., 2016).

Релацията между публичния мениджмънт и PR предлага фундаментално нов подход като замени решително еднопосочна комуникация и премине към засилен диалог, от институционално центрирана към граждански центрирана комуникация. Комуникацията трябва да обслужва гражданите. Всички хора трябва да имат вярна и пълна информация за институциите и доверието, че възгледите и съображенията, които те изразяват, ще бъдат чути. (Василев, В., Стефанова, Д., Ангелова, С., 2017)

Темпът на развитие на цифровите технологии и общество, несигурността и драстичната загуба на доверие в институциите повишават обема на изискваната и получаваната информация като поставят институциите в условия, при които е необходимо да комуникират така, че да засилят сътрудничеството си със своите обществени групи.

Развитието на обществото и всеобхватното приложение на новите информационни и комуникационни технологии и медии участват в професионално реализираните комуникации чрез разнообразни инструменти. В този контекст дигиталното приложение на PR се фокусира върху онлайн комуникационните инструменти, чрез които се разпространява важна информация или новини за институцията, изграждане на доверие, репутация и осъществяване на релацията между публичния мениджмънт и гражданското общество чрез посредническата роля на PR. Спокойно може да се твърди, че дигиталните канали предоставят възможност за интерактивен диалог между различните публики. Онлайн потребителите се смятат за активни и търсещи хора, които споделят и коментират информация. Чрез тези инструменти комуникацията от еднопосочна, преминава към двупосочна и интерактивна – бърз и удобен начин за създаване на диалог.

Този вид общуване съдържа всички предпоставки за ангажиране на аудиторията и създаване на ежедневно съдържание, продиктувано от нуждите на институциите и потребителите. Това води до извода, че дигиталната, а и не само, комуникация, изисква да бъде синхронизирана с интересите и нуждите на целевата аудитория, до която организацията възнамерява да достига. За целите на PR главната роля в комуникационния процес играе аудиторията. В изследователски аспект моделът на PR комуникацията следва да разглежда два субекта. Единият, който влиза в ролята на активен субект (институционален PR специалист), и другият, който приема ролята на обект/ субект на посланията (публиките на организацията). Способността PR специалистът да подбере най-правилните канали за транслиране на посланията си до аудиториите, е показател за професионализъм и метод за навременно и точно предаване на информацията, с гарант за обратна връзка с публиките.



Средствата за комуникация в онлайн средата постоянно се развиват и дават възможност на хората и организациите да общуват и взаимодействат по нов начин, разширяват своя капацитет на приложение, а и можем да твърдим, че по своята същност съчетават в себе си не само технологично развитие, но и социален елемент, използван от публичните комуникации. Уебсайтът е най-традиционният метод за присъствие онлайн.

В българската практика най-използваният и предпочитан сред тях е институционалният сайт, който е във фокуса на настоящото изследване, както и факторите за неговото използване. Актуалната информация в уеб сайтът трябва да съдържа характеристиките на новина, да се отличава с индивидуалност и да предлага ценност на потребителите. Уебсайтът може да се определи като „набор от свързани интерфейси и функционални атрибути, предназначени да осигурят високи нива на производителност и използваемост за потребителите (Lee, Koubek, 2010).

Чрез сайта организацията общува с публиките си в дигитална среда. Наличието на сайт на организацията не би трябвало да бъде самоцел, защото няма да отговори на основната цел и на очакванията на организацията. Сайтът е част от цялостната комуникационна политика на организацията и поради това неговият облик съответства на стила на организацията. Насоките на Сл. Ангелова са детайлизирани, като ярко отражение в планирането за изграждане на сайта и неговата функционалност следва да имат комуникационните цели на организацията. Това обуславя и функцията на уеб сайта като инструмент за провеждане на онлайн комуникации с публиките. За да бъде ефикасно средство за провеждане на комуникации, сайтът следва да бъде източник на информация за публиките, с навременно и достоверно съдържание като първоизточник, съдържанието да бъде достъпно, както и да предоставя възможност за обратна връзка. В своята концептуална цялост, интернет сайтът следва да създаде навици и да изгради доверие у публиките, че това, което търсят е достъпно именно там, със стойността на първоизточник на информацията и своєвременност на съобщението. На тази основа организацията може да разчита за изграждане на добро отношение, доверие и установяване на ефективен диалог. (Ангелова, С., 2011)

Ефективната комуникация чрез институционалния уебсайт, като инструмент на нормативно задължение и връзки с обществеността, представлява сложен процес, който не се изчерпва само с проектирането и създаването на канала. Успешният уебсайт е симбиоза между правилното боравене с технологичната страна на оптимизацията, определяне на основната цел на уеб сайта, свързана с целите и комуникациите на институцията, същността и съдържанието на информацията, предпочитанието, удовлетвореността и използваемостта на потребителя.

Потребителското предпочитание може да се дефинира като избор от алтернативи, т.е. убеждението на потребителя въз основа на индивидуалното му мнение, че едно нещо е по-добро



от друго. Предпочитанието отразява усещането и отношението на потребителя към интерфейса и функционалния дизайн на даден уеб сайт и влияе върху решението му за окончателно поведение на този уеб сайт. Обикновено потребителското предпочитание за уеб сайт се измерва индиректно чрез интервю или въпросник. Критериите за „добър сайт“ са множество. Критериите за предпочитане от потребителите включват използваемост, производителност, естетика, цена, качество на информацията, марка и т.н. като те съзнателно или подсъзнателно приписват различни тегла на тези фактори, когато правят своите предпочитания. Използваемостта сред факторите, по-специално, традиционно се признава като най-важният критерий за предпочитанията на потребителите. (Lee, S., R.J. Koubek, 2010)

Институционалният уеб сайт може да включва изисквания за предлаганите услуги за връзка с журналисти, връзки с граждани, инвеститори, бизнес, услуги за човешки ресурси, туризъм и др. като например обяви за работа и уеб формуляр за кандидатстване за работа. Разделение на модули, които да бъдат предназначени за реализирането на конкретните подцели и аудитории.

Наблюденията сочат, че сайтът на общината е основният онлайн инструмент за осъществяване на множество задачи за общината и заинтересованите ѝ страни и решаващ фактор на организационните отношения и ефективност. Счита се също и за един от най-често използваните инструменти за предоставяне на достоверна, изчерпателна и ориентирана към услугите информация. Общинският сайт придобива още по-задължителен характер като основен канал за комуникация в дигиталното пространство в следствие на реорганизацията на комуникациите, породени от ковид.

Визирайки подобни характеристики, как може да се „остойности“ институционалният сайт? В уебсайт <https://www.onlinerechnik.com>, предоставящ речникова информация, в смисъла на думата „стойност“ описват следните значения:

1. Материализираният при изработването на някаква стока човешки труд, изразен чрез цена. Висока стойност.

2. Прен. Само ед. Значение, значимост, важност. Книга с голяма стойност.

3. Спец. В математиката и други науки – числена величина.

прил. стойностен, стойностна, стойностно, мн. стойностни. Стойностен труд.

Синоними на думата стойност

(същ.) цена, ценност, равностойност

(същ.) значение, значимост, важност, качество, достойнство

(същ.) полза, валидност

(същ.) разход, разноси

Как сайтът на общините се използва?



В нашето изследване „стойността“ на институционалния сайт се определя като Значение, значимост, важност за субекта (институцията) и обекта (публиката). Доколко е оценена и осъзната стойността на институционалния сайт – някои отговори дава научно изследване на сайтовете на общини в област с административен център Благоевград. За избора им е използван Единния класификатор на административно-териториалните и териториалните единици в България. Изследването е направено за целите на дисертационен труд на тема „Комуникациите в публичния сектор чрез институционалния сайт“. Проведени са дълбочинни интервюта с кметовете на четиринадесет общини в област с административен център Благоевград в периода май-август 2023 година.

Резултатите, остойностяващи сайта като ефективен комуникационен канал, са изведени от анализ за информацията и публичността на община, които именно са с функция за измерване степента на експлоатация на интернет сайта на общината като комплексен комуникационен канал. Експлоатацията на общинския сайт е сегментирана, като приоритетно е обвързана с норматирана задължителност за публичност (наредби, правилници, покани за обществени обсъждания, обявления и др.). Публичността на оперативна информация за работата на администрацията чрез институционалния сайт е приоритет за по-малко от 40% от общините в област Благоевград, според данните, добити от дълбочинно интервю с кметовете. Всяка пета община в региона изключва от приоритетите си публичност на дейността си чрез сайта – 23,1%. 2/3 от администрациите на местната власт в област Благоевград приоритизират употребата на общинския сайт за публикуване на представителна информация – управленски екип и стратегически политики.

От обобщените данни, добити в изследването е направен извод, че наличната инфраструктура на администрацията на местната власт онлайн страда от пороци, които са резултат именно от грешки в процеса на изучаване и въвеждане на непознатото ново – дигиталната среда като паралелна реалност. Но мнението на ръководителите на администрацията на местната власт е единодушно, че сайтът на общината е инструмент за изграждане и поддържане репутацията на общината. Категорично на общината, като административна единица, а не с персонализирана функция за изграждане и поддържане репутацията на кмета, в качеството му на управляващ администрацията на местната власт. Независимо дали в резултат на отчасти нормативната задълженост или поради осъзнаване потенциала на институционалния сайт като комуникационен инструмент, почти всички общини ползват институционалния си сайт с този му потенциал.

Кметовете на общини са единодушни в мнението си, че по-широката информираност за работата на общината помага за доверието и добрите взаимоотношения с гражданите. Следва да отбележим, че е обяснимо в смисъла цялостната комуникация, не само чрез онлайн каналите.



Малко повече от половината кметове, отзовали се на поканата ни за провеждане на дълбочинно интервю с научни цели, обаче, възприемат сайта като основен инструмент за провеждане на комуникации.

Тези от респондентите, дали отговор „не“ на въпроса „Може ли да считаме, че сайтът е основен инструмент за провеждане на комуникации (информация и публичност)?“, финален за интервюто, имат своите мотиви. Общината определя поведението си и ръководи своите действия от потребностите, очакванията и навиците на публиките си, съответно населението в съответната община. Комуникаторът е там, където са публиките. Общината е там, където са хората. А хората са в социалните мрежи. Това е причината 1/3 от общинските кметове да дават приоритет на социалните мрежи и да не възприемат институционалния сайт като основен инструмент за провеждане на комуникации.

Това мнение е текущо, но има своите слабости в поради следните следните доводи:

- Администрацията на местната власт носи в себе си институционална авторитет и като така следва бъде представена и в интернет с присъщите ѝ белези на институционалността;
- Социалните мрежи могат и трябва да бъдат ползвани като канал за информация под формата на споделяне и мултиплициране на съдържание от първоизточника. А първоизточникът следва да бъде общинският сайт;
- Социалните мрежи могат и трябва да бъдат ползвани за споделяне на информация, относима към обществения живот в общината, но не произтичаща пряко от административните задължения и отговорности на общината;
- Грижата и отговорността по изграждането, стопанисването и експлоатацията на общинския сайт предполага по-голяма сигурност от създаването и администрирането на страници и профили в социалните мрежи;
- Възможността всеки да направи страница във Фейсбук с дублиращо име и да споделя информация „от името на“. Дори и да изключим възможността за разпространение на невярна и некоректна информация, самото съществуване на повече от един профил на една и съща община се явява своеобразен шум в комуникацията с публиките;

От емпиричното изследване се депонира информация, която аргументира нашата теза, че би могъл да се установи успешен структуро-организационен и поведенчески модел за комуникация в публичния сектор чрез институционалния сайт, но към

Заклучение

В дигиталното съвремие публичният комуникатор е изправен пред нови предизвикателства в работата си за установяване и поддържане на хармонични отношения между организациите и нейните публики. Изискуема от динамиката на ежедневието с развитието на



технологииите е професионализация на публичния комуникатор. В този смисъл продължаващата квалификация и актуализация на компетенциите, от една страна. От друга страна разбиране и убеждаване на управленския субект на организацията, в частност на публичния сектор, за необходимостта от прилагане и въвеждане на новите инструменти и техники за комуникация, съобразно навиците и очакванията на аудиторията и тяхното пълноценно използване. Онлайн комуникацията е специфична, а институционалният сайт съдейства за изграждане на представата за „виртуалната община“. Онлайн видимостта има своите правила, които, ако се спазват, може да намалим до минимум риска от конфликти и неразбирателство. Практиката в известен смисъл изпреварва теорията и създаването на норми са ползотворни за официонализираната онлайн комуникация. Подобряването ѝ изисква анализ на съществуващите предизвикателства и изграждане на конкретни стратегии за постигане на добра виртуална свързаност, с ефективна обратна връзка между „субетката“ и „обектите“ в комуникацията.

Използвана литература:

- Author A., Author, B., & Author, C. (2016). Sample referenced article title. Sample Journal Name, 1, 1–10.
- Стратегия за развитие на държавната администрация (2014-2020 г.)
<https://www.strategy.bg/StrategicDocuments/View.aspx?lang=bg-BG&Id=891>
- Стефанова, Д. (2024), Матрица на принципи на PR в публичната сфера, Сп. „Реторика и комуникации“, брой 60, юли 2024 г., <https://rhetoric.bg>, последно посещение на 11.10.2024 г.
- Христова, Л. (2016), Особенности на политическия ПР на институционално равнище в България. Реторика и комуникации, бр. 24, <http://rhetoric.bg/>. Последно посещение на 28.12.2023 г.)
- Василев, В., Ангелова, С., Стефанова, Д., (2017), Ефективни комуникации в публичния мениджмънт. С., с.124-125
- Lee, S., R.J. Koubek, (2010), The effects of usability and web design attributes on user preference for e-commerce web sites
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0166361509002127>
- Ангелова, Сл.,(2011) „Онлайн измерения на PR“, УИ „Н. Рилски“, Бл., с. 98-102
<https://www.onlinerechnik.com/duma>



**ДИОНИС И РАСТИТЕЛНИТЕ ЕЛЕМЕНТИ В НЕГОВИЯ ТИРС
(ПО ДАННИ ОТ АРХЕОЛОГИЧЕСКИ НАХОДКИ ОТ ТРАКИЯ ОТ VI-I В.ПР.ХР.)**

Теодора Петрова Недялкова

*Регионален исторически музей “Д-р Симеон Табаков” - Сливен, бул. “Цар Освободител”, 18,
Сливен, 8800, България*

РЕЗЮМЕ

Когато става дума за Дионис, има атрибути, които са неразделна част от неговия образ и които са свързани с неговия култ, със „стихиите“, които са подвластни на този бог и съответно са символи, служещи за неговото идентифициране. Понякога в изображенията присъства само един от тях, друг път два или три, а в редки случаи – дори четири. Тези атрибути се променят във времето от първото представяне на Дионис върху гръцката рисувана керамика.

Един от най-популярните атрибути, станали неизменни за образа на Дионис, са бръшлянът, лозата и тирсът – дълъг жезъл, завършващ с шишарка, бръшлянови листа и др. Изправеният тирс е характерен елемент в иконографията на Дионис в гръцката и тракийската митологии. Той е символ на просперитет, плодородие и удоволствие.

КЛЮЧОВИ ДУМИ: Дионис, тирс, иконография, Тракия, митология, растения

ABSTRACT

As far as Dionysos is concerned, some attributes are an integral part of his image and are associated with his cult, with the "elements" that are subject to this god and therefore serve as symbols to identify him. Sometimes only one attribute can be seen in the images, sometimes two or three and in rare cases even four. These attributes have changed over time since the first depiction of Dionysos on Greek pottery.

Some of the most popular attributes that are invariably part of the image of Dionysos are the ivy, the vine and the thyrsus – a long staff ending in a cone, ivy leaves, etc. The upright thyrsus is a characteristic element in the iconography of Dionysos in Greek and Thracian mythology. It is a symbol of prosperity, fertility and pleasure.

KEYWORDS: Dionysos, thyrsus, iconography, Thrace, mythology, plants



Важна и дори задължителна част от „култа“ към дадено божество са неговите атрибути - предметите, които идентифицират персонажа в изображенията и са ключ за тяхното разчитане и разбиране. Тези предмети говорят вместо писмените знаци и правят изписването на имената на боговете излишно. Първо, това „проверява“ начетеността на наблюдателите, но и тяхната вяра и знанието им за боговете от елинския пантеон. Нуждата да се изписват имената на изобразените персонажи върху гръцки рисувани съдове, предмети от метал и др. понякога говори за клиенти, които не са запознати подробно с гръцката митология, за такива, на които е по-лесно да прочетат името на дадения герой, бог и т.н., отколкото да разчетат неговата самоличност по външния му вид и неговите атрибути. Именно непознаването на идентичността на боговете, митовите за тях и техните „канонични“ образи е основна причина за изписването на имена върху вазите, предназначени за клиенти от негръцки произход, поне в по-ранните периоди на комуникация между елини и варвари. Такова изписване обаче се практикува и в елинска среда и е начин за „учене“ и разказване на митовите.

Когато става дума за Дионис, има атрибути, които са неразделна част от неговия образ и които са свързани с неговия култ, със „стихиите“, които са подвластни на този бог и съответно са символи, служещи за неговото идентифициране. Понякога в изображенията присъства само един от тях, друг път два или три, а в редки случаи – дори четири. Тези атрибути се променят във времето от първото представяне на Дионис върху гръцката рисувана керамика.

Най-популярните атрибути, станали неизменни за образа на Дионис, са: бръшлян /обикновено под формата на венец/; лоза или грозд; тирс – дълъг жезъл, завършващ с шишарка, бръшлянови листа и др.; рог, тълкуван като рог за пиене или рог на изобилието заради честото изобразяване на лози с гроздове, излизащи от него; кантарос – съдът, който се смята за ритуален в обредите, свързани с бога; животинска кожа – от пантера (пардалис) или от сърна (небрида); митра – специфична „шапка“, която се появява сравнително късно в образа на Дионис.

Изправеният тирс е характерен елемент за култа на Дионис в гръцката и тракийската митологии (обр. 1). Той е символ на просперитет, плодородие, хедонизъм и удоволствие/наслаждение (Койчев 2022: 15).



Обр. 1 - Римски релеф от Археологическия музей (Неапол), изобразяващ Дионис, държащ тирс и получаващ възлияние, носещ венец от бръшлян и придружен от пантера.

Тирсът е третият основен символ на Дионис. *Θύρσος* представлява дълга пръчка, кол, носен от Дионис, сатирите, менадите и другите персонажи, въввлечени в бакхическите празненства и обреди (Ath. XIV, 631, a. ; Veil. Pat. II. 82.). Понякога завършва с шишарка (κωνοφόρος), като иглолистното дърво (πεύκη) “било посветено на Дионис в резултат на използването на терпентина, който изтичал от него, и също заради шишарките му, които се ползвали в правенето на вино” (Smith 1848: 1129). Паметниците на античното изкуство обаче най-често показват вместо тази шишарка на върха на пръчката грозд или бръшлянови листа с гроздове или боровинки, наредени около тях, възпроизвеждащи формата на шишарка. В изкуството понякога главата на тирса е съставена от листа и плодчета на бръшлян, заобиколен с акантови листа. Много често на кола, точно под „главата“, била завързвана бяла панделка.

Основна черта на този атрибут и своеобразен „жезъл“ на Дионис е неговият растителен състав. Макар и не растение сам по себе си, той се състои от растителни елементи, били те части от иглолистно дърво, от бръшлян, лози или плодове. Като че ли тирсът се появява малко по-късно в иконографията на Дионис, както личи от анализа на изображенията върху артефакти от периода VI - I в. пр. Хр., открити в Тракия. Взаимозаменяемостта на шишарката и бръшляновите листа като съставна част на характерния тирс на Дионис предполага, че двете растения имат сходна символика или пък напротив – случаите, в които се среща едното или другото, биха могли да означават различен контекст, различна среда, в която е разположена сцената и дори различно измерение – театрално представление, сцена от мита или от реалността. Изследване, което би могло да потвърди подобно предположение обаче трябва да обхване огромно количество паметници с ясна иконография на този атрибут. Ето защо присъствието на тирса в образа на

божеството ще се проследи общо, без да се влиза в детайли за самия състав на този атрибут, освен в случай, че този състав личи ясно.

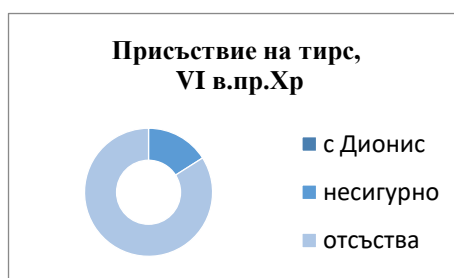
От изображенията на божеството в Тракия най-ранни са тези върху чернофигурна елинска керамика, датиращи от VI в. пр. Хр. Основната част от тези съдове произхожда от Атина, но е открита в рамките на некрополи на елинските апойкии по бреговете на Егейско (Тасос, Самотраки, Фанарион, Синдос, Елеус, Неаполис, Енея, Енос, Галепсос) и Черно море (Аполония, Истрос) (обр. 2). Изключение правят скифос, открит в Брезово, и амфора, открита в Дуванлий, и двете в региона на Пловдив, на север от река Хеброс (Марица).



Обр. 2 -

Дионис върху чернофигурни вази от края на VI в. пр. Хр. (Енос и Неаполис) (детайли).

С доста голяма сигурност може да се каже, че в иконографията на Дионис от VI в. пр. Хр. върху находките от Тракия (основно чернофигурна атическа керамика) *тирсът* отсъства. От всички 25 разгледани примера несигурни са 4, при които изображения липсват или са зле запазени (обр. 3).



Обр. 3

Промяната, макар и плавно, започва да се случва през следващото столетие (V в. пр. Хр.), когато *тирсът*, макар и не като доминиращ атрибут на божеството, започва да се появява като част от образа му, особено през втората половина на века. Впечатление прави, че тирсът, който

носят сатирите или менадите, придружаващи Дионис или в негово отсъствие, понякога има допълнителна клонка, излизаща от основния ствол на жезъла и сочеща нагоре. По този начин тирсът придобива “итифалически” вид, което вероятно подсказва функцията му - да дарява плодородие, но може би и вида на растението, от което е направена дръжката му, макар че в представените примери и тирсът, и разклонението на дръжката да изглеждат по съвсем различен начин (обр. 4).



Обр. 4 - изображения на сатири и менади, държащи тирс, върху червенофигурни вази от V в. пр. Хр.(Аполония Понтика, Сладките кладенци) (детайли)

От 20 примера от този век тирсът присъства 6 пъти заедно с бога, 3 са изображенията, за които не е сигурно наличието на този атрибут, а при 11, (основно изображения от началото на века., тирсът отсъства (обр. 5).



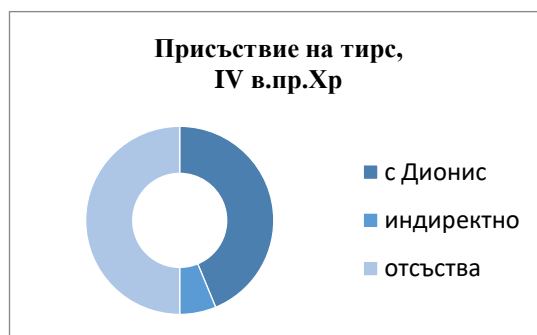
Обр. 5

През IV в. пр. Хр., когато цялостната иконография на божеството се променя, тирсът става важна част от неговия образ (обр. 6).



Обр. 6 - изображения на сатири и менади, държащи тирс, върху червенофигурни вази от IV в. пр. Хр. (Одесос, Калояново) (детайли)

Разклонението на тирса, което излиза като стърчаща нагоре клонка, отново може да се открие върху изображенията на този атрибут върху червенофигурните вази. Той присъства със сигурност в 14 случая, 2 пъти е косвено свързан с Дионис, разположен върху реверса на монети с лика на божеството, а в останалите 16 случая не присъства (обр. 7).



Обр. 7

В иконографията на тракийските царе единственият случай на изображение на тирс се среща върху монетите на Кетрипор от IV век пр. Хр., циркулиращи по Беломорието и района на Южните Родопи с Маронея. Разпространението на символа тирс (на Дионис) е представено през класическия и целия елинистически период на монетосечене. Модата на изобразяване е както върху царските монети, така и в градското монетосечене. Тирсът е изобразен върху монетите на Филип II 359-336 BC, Александър III 336-323 BC, Филип III 323-317 BC, Лизимах 305-281 BC и др. Този атрибут масово се среща и в автономното градско монетосечене на почти цяла Елада. Той се изобразява върху статерите на Маронея от 386/85 - 348/47 BC, тетрадрахмите от втори период на Тасос, Амфиполис 357-342/1 BC и др. (Койчев 2022: 15).

През III в. пр. Хр. сигурното присъствие на тирс в иконографията на Дионис е засвидетелствано върху сребърна апликация от Равногор (обр. 8), където смесването на различни атрибути и синкретизирането на няколко божества в един образ е очевидно.



Обр. 8 - Сребърна апликация от Равногор с изображение на Дионис, III в. пр. Хр. (дясно - детайл)

Тирсът се появява върху реверса на монети на Калатис, а фрагментарното състояние на още 3 от находките прави присъствието на този атрибут трудно определяемо. Тирс не се наблюдава при останалите 4 случая (обр. 9).



Обр. 9

През II и I в. пр. Хр. основните находки с изображения на Дионис от Тракия са монети. Тирсът се появява понякога върху реверса (монети на Сестос, Дионисополис). Състоянието на една статуйка на бога от Дионисополис не позволява да се определят атрибутите, с които е бил представен.



Върху монета на Бизантион от I в. пр. Хр. пък интерпретацията на цялата лицева страна е спорна. Някои определят бюста на божеството като Дионис с тирс на рамо; според други пък това е Артемида, а предметът над рамото ѝ е колчан със стрели (обр. 10 и 11).

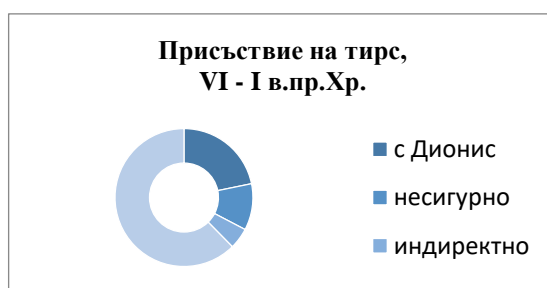


Обр. 10



Обр. 11

От направения преглед на част от археологическите находки, открити в Тракия през VI - I в. пр. Хр., може да се заключи, че *тирсът*, който отсъства от изображенията на бога от VI в. пр. Хр., но от появата си през V в. пр. Хр. става неизменна част от иконографията на Дионис, е следващият по важност (след бръшляна) (съдейки по честотата на появата му в изображенията) атрибут. Така, той присъства при около 1/6 от всички артефакти с особена популярност през IV в. пр. Хр. (обр. 12).



Обр. 12



Свързването на Дионис с шишарките, а оттам - с иглолистните дървета - идва основно от иконографията на атрибута, съпътстващ божеството и свитата му - тирсът. В изворите не се открива директно споменаване на Дионис във връзка с тези дървета. Дървото, свързано с Дионис, най-често се определя като бор, но поради различните климатични пояси, в които се срещат иглолистните растения, и липсата на детайлно изображение на самото растение (наблюдават се по-скоро само неговите шишарки) е трудно да се каже със сигурност какво точно е това „свещено дърво“ на бога. Срещат се тълкувания на връзката между Дионис и боровата шишарка, които се базират на планинското разпространение на определени иглолистни видове. Ако обаче шишарките, които често стоят на върха на Дионисовия тирс, са от *Pinus pinea* или от *Pinus halepensis*, пиния или средиземноморски борове, които се срещат по цялото средиземноморско крайбрежие и на самия морски бряг, тази „планинска теория“ губи своите основания. По-скоро, ако се търси връзка на тези иглолистни растения с планината на Дионис, тя би могла да е връзка с мястото, където според мита нимфите са отгледали малкия Дионис – планината Ниса. Ако пък приемем, че идеята на шишарката е за връзката на Дионис с планинския пейзаж и неговото детство там, то вероятно видът на дървото е обикновена сребърна или гръцка ела, *Abies alba*. Според иконографията и ако се доверим на древногръцките художници за точното изобразяване на ботаническите характеристики на растенията, то в повечето случаи шишарките върху тирса на Дионис и неговите спътници наподобяват плодовете на *Pinus silvestris*, *Pinus halepensis* или *Pinus nigra* (за сравнение на вида на шишарките на иглолистните дървета в България виж Методиев 2016 и Rare Book Division, The New York Public Library 1837) (обр. 13).



Обр. 13 - Ботанически вид на белия бор *Pinus sylvestris* (ляво), пиния *Pinus pinea* (в средата) и *Pinus halepensis* (дясно), по Rare Book Division, The New York Public Library (1837)

По-практична изглежда връзката на Дионис с иглолистните дървета заради тяхната широка употреба в производството, овкусяването и съхранението на вино. Не може да се пропусне и чисто фалическата символика на този род дървета и особено на техните шишарки, като това именно се приема като традиционна причина за приобщаването им към контекста на Дионис. Въпреки че обикновено се изобразява само шишарката, върху реверса на тетрадрахми на Абдера от средата на V в. пр. Хр. е представен Дионис като възрастен мъж с брада, който в различни варианти на изображението държи в ръка грозд, грозд в бръшлянов венец, както и кантарос и младо иглолистно дръвче (обр. 14) (AMNG 65; May 218). Взаимозаменяемостта на шишарката и бръшляновите листа като съставна част на характерния тирс на Дионис, предполага, че двете растения имат сходна символика или пък напротив – случайте, в които се среща едното или другото биха могли да означават различен контекст, различна среда, в която е разположена сцената и дори различно измерение – театрално представление, сцена от мита или от реалността.



Обр. 14 - Абдера, Тракия, сребърна тетрадрахма, 439-410 пр. Хр. Грифон скача наляво / ΑΘΕΝΑΙΟΣ, Дионис в цял ръст, наляво, държи кантарос и борово дръвче, всичко в квадрат.

Плодовете на иглолистното дърво, шишарките, не са зърна. Въпреки това, според някои автори, когато шишарките са зелени, те приличат на плътни гроздове. Начинът, по който шишарките висят от боровото дърво – като натезал грозд – може също да е допринесъл за

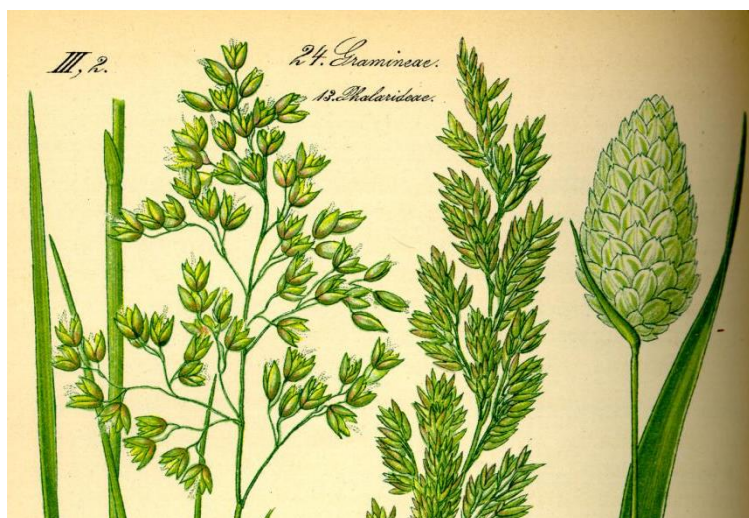
дионисиевата връзка между лозата и бора и именно това да е в основата на използването на боровата шишарка като връх на дионисовия тирс. Върху тирса обаче шишарката (ако приемем, че е шишарка) стои стърчаща нагоре, а именно тази позиция съвпада с плодоносния фалически символ, стоящ зад този Дионисов атрибут. Друга причина, поради която борът може да се възприемал като Дионисиево растение, е възможното присъствие на борови дървета в лозята. Най-важният елемент, който обаче може да бъде в основата на тази асоциация, е фактът, че в древността смолата от борово дърво е била използвана като консервант за вино (Anghelina 2017: 118).

Всъщност и тирсът, жезълът на Дионис, не винаги е “украсен” на върха с шишарка на различните изображения. Всъщност върху разглежданите археологически паметници появата на шишарка дори е рядкост. По-често тирсът е увенчан с китка бръшлянови листа (обр. 15).



Обр. 15 - Изображение на тирс, увенчан с бръшлянови листа, носен от Дионис и тиаса му, V в. пр. Хр., (сцени от сребърния кантарос от Дуванлий, детайли)

Много често върхът на тирса наподобява цвета на друго, съдържащо халюциногенни алкалоиди растение - *Phalaris canariensis* (обр. 16; Sayin 2014: 286). Растението се среща в цялото Средиземноморие и би могло да е използвано както като символ на трансформацията, която предизвиква с реалното си действие си, така и като част от съставките на напитката кикеон (κικεών), консумирана по време на Елевзинските мистерии (Sayin 2014: 285).



Обр. 16 - Ботанически вид на растението *Phalaris canariensis*

С Дионис и характерния му тирс се свързва и дивият копър или резене (*Foeniculum vulgare*), широко срещан и използван в Средиземноморието като подправка и билка, а в култа на бога кухото стъбло на растението е основата на тирса (Ruck 1986: 180-223). Голяма доза от семената на резенето е отровна. Ако се търси обаче по-драматично растение, познато като отрова в елинския свят и много подобно на вид на резенето, може да се обърне внимание на бучиниша – растението, с което е бил отровен Сократ. В същото време малки количества от плодовете или надземната част се използват за медицински цели. Това го сближава с другите лекове-отрови, характерни за двойствената природа на бога. Отровни са и още две растения, свързани с Дионис (Ruck 1986: 180-223) – зюмбюлт и нарцисът – красиви и опияняващи, с наркотични свойства, но и опасни за здравето при приемане в големи количества.

Иконографията на Дионис, част от която са и неговите характерни атрибути, се променя през периода от първата му поява върху чернофигурната гръцка керамика до началото на римската епоха в Тракия. Някои атрибути (като рога) изчезват, други (като тирса) се появяват, но един символ остава неизменно свързан с божеството и неподвластен на останалите промени, които претърпява образа на Дионис – бръшлянтът. И макар всички изброени по-горе атрибути да биват свързани с божеството само ако между него и тях има непосредствена връзка в дадено изображение, за бръшляна би могло да се приеме, че появата му, макар и самостоятелно, като декоративен елемент и др., вероятно носи някаква асоциация с Дионис, с неговите спътници или с религиозни представи, близки до тези, свързани с култа на Дионис.

Използвана литература:



- AMNG: Münzer, F. & M. Strack (1912). Die antiken Münzen von Thrakien, Die antiken Münzen Nord-Griechenlands Vol. II. Berlin.
- Anghelina C. (2017). The Drunken World of Dionysos. *De Gruyter. TC* 2017; 9(1): 113–161.
- Ath. (1929). Athenaeus. *Deipnosophistae. (The Deipnosophists). Volume III. Translated by Ch. B. Gulick. Loeb Classical Library.*
- May J. M. F. (1966). The Coinage of Abdera (540-345 B.C.). Royal Numismatic Society Special Publication No. 3. London.
- Rare Book Division, The New York Public Library (1837). Retrieved from <https://digitalcollections.nypl.org/items/510d47dc-9ee1-a3d9-e040-e00a18064a99> (посетен на 18.07.2024)
- Ruck C. (1986). The Making of Wine. Wasson, R., Kramrisch, S., (eds.) *Persephone's Quest: Entheogens and the Origins of Religion*, New Haven: Yale University Press, 180-190.
- Sayin H. (2014). Psychoactive plants, altered state of consciousness and religious rituals. *NeuroQuantology*, June 2014, Volume 12, Issue 2, p. 276-296.
- Smith W. (1848). *A Dictionary of Greek and Roman biography and mythology*. London. John Murray: printed by Spottiswoode and Co., New-Street Square and Parliament Street.
- Veil. Pat. (1924). *The Roman History by C. Velleius Paterculus*. Loeb Classical Library.
- Атений (1949). Дипнософисти. По превода в: Кацаров Г., Д. Дечев, В. Бешевлиев, Б. Геров, Г. Михайлов, Хр. Данов, Ив. Венединов, Д. П. Димитров, Р. Гандева, Зл. Ракева . Извори за старата история и география на Тракия и Македония. Второ разширено издание. София.
- Койчев А. (2022). Неизвестно монетосечене на тракийският владетел Котис [II]/III/[IV] от ~ 171–167–166/165 г.пр.Хр. *Известия на Бургаския музей*, 2022, том VIII, 2, 11-23.
- Методиев К. (2016). Разпознаване (определяне) на видовете от род Бор (Pinus), които са естествено разпространени в България. Българска флора (https://bgflora.net/families/pinaceae/pinus/razpoznavane_na_vidovete_ot_rod_bor.html) (посетен на 13.04.2023)



MULTIDISCIPLINARY JOURNAL OF SCIENCE, EDUCATION AND ART

ISSN 1313 – 5236

[HTTP://WWW.USB-BLAGOEVGRAD.SWU.BG](http://www.usb-blagoevgrad.swu.bg)



ПР ПРОЕКЦИИ В ДЕЙНОСТТА НА НЕПРАВИТЕЛСТВЕНИ ОРГАНИЗАЦИИ**Любомира Христова***Югозападен университет “Неофит Рилски”-Благоевград, България***РЕЗЮМЕ**

Нарастващата роля на комуникацията в обществения, икономическия и личния живот се наблюдава с не по-малка сила и по отношение на неправителствените организации (НПО). Техните специфики, произтичащи от начина на сформирание и принципи на съществуване, оказват влияние върху актуалната необходимост да се даде фокус на комуникационната дейност по пбблик рилейшънс²⁰² паралелно с останалите приоритетни направления на НПО. Авторът защитава твърдението, че професионалната ПР експертиза като част от структурата на НПО може да разкрие нови хоризонти за по-ефективна работа и по-пълноценно взаимодействие с граждани и институции. В статията се представят резултати от набюдение на онлайн средата и се идентифицират ключови отговорности и основни дейности за ПР специалистите в НПО.

КЛЮЧОВИ ДУМИ: неправителствени организации (НПО), комуникация, пбблик рилейшънс, граждани

ABSTRACT

The growing role of communication in public, economic and personal life is observed with no less force in relation to non-governmental organizations (NGOs). Their specifics, resulting from the way of formation and principles of existence, have an impact on the current need to give focus to the communication activity on public relations in parallel with the other priority areas of NGOs. The author defends the claim that professional PR expertise as part of the NGO structure can reveal new horizons for more effective work and more complete interaction with citizens and institutions. The article presents the results of a survey of the online environment and identifies key responsibilities and main activities for PR specialists in NGOs.

KEY WORDS: non-governmental organizations (NGOs), communication, public relations, citizens

²⁰² В настоящата статия ще бъдат използвани като синоними понятията „пбблик рилейшънс“ и „връзки с обществеността“, както и „public relations“.



Въведение

Приетата през месец декември 2023 г. Препоръка на Европейската комисия има за цел да насърчи участието на гражданите и организациите на гражданското общество в създаването на обществени политики (Официален вестник на Европейския съюз, 2023, 7-8). Чрез документа държавите членки се насърчават към предоставяне на повече възможности за включване на гражданите и гражданските организации в процесите на самото създаване на такива политики, които се провеждат от публични органи. За реализирането на тази цел към държавите членки се отправят препоръки, една от които е свързана с поддържане на безопасна и благоприятна среда за организациите на гражданското общество за споменатото по-горе ефективно участие. Друг важен момент е дефинираната „рамка за участие“, която следва да бъде: 1) насърчавана и създавана от държавите членки и 2) ясна и достъпна. Второто условие е свързано с разпространението на навременна и адекватна информация и има няколко измерения:

- предоставяне на леснодостъпна информация за събития (контекст и вид на предвидените мерки; процедури; графици; координати на отговорния орган);
- осигуряване на офлайн и онлайн достъп до информация и ключови документи – това изисква проактивно разпространение на безплатна и разбираема информация сред обществеността;
- гарантиране чрез подходящи мерки, че информацията се предоставя специално на гражданите и организациите на гражданското общество, които има вероятност да бъдат засегнати с акцент върху маргинализираните, недостатъчно представените и уязвимите лица и групи.

Комуникацията може да онагледим на стожер в едно демократично общество. Тя се явява значим фактор за реализиране на социалното взаимодействие между индивидите в демократичните условия. Планирането и реализирането на публични политики също зависи от активната, навременна и необходима информация, предавана чрез комуникация към гражданите и организациите, които те сформират. Подобни специфични организации са именно неправителствените, които достойно поемат ролята на посредник в отношенията между държавата и нейните граждани.

Предварително проучване

В началото на настоящата статия ще представим резултати от изследване чрез наблюдение на специализиран онлайн портал (Информационен портал за НПО в България), посветен на дейността на неправителствените организации в нашата страна. В сайта се публикува информация за предстоящи събития и новинарско съдържание. Специални негови раздели са: *работа и доброволчество; финансиране, кампании; дарители; законодателство и библиотека.*



Цел на нашето наблюдение е анализ на обяви за работа, които са публикувани в периода от 02 януари 2021 г. до 02 октомври 2024 г. Задачата ни е да изведем потребността от ключови отговорности и основни дейности за ПР специалистите в НПО, които се конкретизират в предложенията за професионална ангажираност. За идентифициране на конкретни обяви бе приложено търсене в сайта по следните ключов думи и фрази: „комуникации“; „медии“; „връзки с обществеността“; „public relations“. Единствено при търсене с фразата “public relations” не са генерирани резултати. Общият брой целеви обяви в резултат от търсенето е дванадесет, публикувани от десет уникални организации. Осем от обявите предлагат постоянна заетост на пълен работен ден. Само две от работните позиции са свързани с временна заетост, породени от условия по проект или в рамките на конкретна кампания. По една от тях са насочени към привличане на доброволец и на стажант. Кои са ключовите отговорности и основни дейности за ПР специалистите в НПО? Може да ги обобщим в следните направления, които намират конкретен израз в публикациите за работа:

- популяризиране дейността на НПО, разработване и осъществяване на комуникационни планове и инициативи, включително и планове за набиране на средства;
- координиране на дейности по програма, разработване на политики;
- участие в дейности с международни партньори и поддържане на контакти с международни донори;
- работа с новите технологии и динамична комуникация в дигитална среда чрез поддържане на сайт и профили на НПО в социални мрежи и социални медии;
- проучвания, анализи и изготвяне на месечни отчети и годишни доклади;
- развиване на база данни с медийни контакти и взаимоотношения с журналисти, както и база от данни с партньори и заинтересовани страни;
- подготовка на печатни и електронни материали и редакционна дейност;
- комуникация вътре в организацията (екипа) и навън с различни партньори и заинтересовани страни; участие в административни срещи;
- идентифициране на възможности за развитие и тяхната реализация, включително и възможности за проектно финансиране.

Наблюдават се вариации в потребностите на неправителствените организации относно професионално ангажираните ПР-и в тях. Например в единични случаи са оповестени отговорности като наблюдение на медийната среда и общественото мнение, както и следене и модерирание на коментари в онлайн канали. Във връзка с ангажиране на специалист по връзки с обществеността за конкретна кампания се дава фокус на планиране и реализиране на ПР, но и на рекламни кампании и събития, което е паралелна дейност с наблюдение на имиджа. Добро



впечатление прави специфичен случай, в който към отговорностите са упоменати кризисният ПР и изискването за спазване етичен кодекс на НПО.

Специфики на НПО и проекции на ПР

Конституцията на Република България, приета през 1991 г., постановява свободата на сдружаване като основно право на гражданите: „Чл. 12. (1) Сдруженията на гражданите служат за задоволяване и защита на техните интереси“; Чл. 44. (1) Гражданите могат свободно да се сдружават“ (Конституция на Република България). В този исторически момент може да открием основите за установяване на неправителствените организации като форма на сдружаване на гражданите и включването им в демократичния процес.

Общоприета дефиниция за НПО не се посочва в специализираната литература. Ще подчертаем обаче, че по повод същността на НПО Илчева извежда следния факт, свързан с действаща в периода 2012-2015 г. Стратегия за подкрепа развитието на гражданските организации в България: „...основен елемент на обществото и имат ключова роля за насърчаване на хората да бъдат активни и отговорни. Те са ключов и необходим партньор на държавата и местните власти. От една страна, те дават възможност на различни групи в обществото да изразяват своите позиции публично. От друга, реално влияят върху формирането на политики, засягащи пряко техните интереси, и подпомагат институциите да вземат информирани решения, основани на анализ на различни гледни точки“ (Илчева, М., 2021, 13).

Ще се позовам и на определението, което е публично оповестено на сайта на Организацията на обединените нации (ООН) в обособения отдел Гражданско общество: „(...) организация на гражданското общество (ОГО) или неправителствена организация (НПО) е всяка нестопанска, доброволна гражданска група, която е организирана на местно, национално или международно ниво. Ориентирани към задачи и водени от хора с общ интерес, организациите на гражданското общество изпълняват различни услуги и хуманитарни функции, отнасят тревогите на гражданите до правителствата, наблюдават политиките и насърчават политическото участие на ниво общност“ (United Nations).

Тези дефинитивни аспекти дават отправна точка за разсъждения върху специфичното значение на НПО в социума. Избистря се една от ключовите ѝ специфики: ролята на посредник между гражданите и държавата в комуникационното взаимодействие по формиране на решения и свързаните с тях публични политики. Тук изпъква идеята за действени човешки обединения, чиито усилия са насочени в посока да се търси и предизвика промяна. Промяна, насочена към благосъстоянието на хората, но и генерирана от тях. Самите индивиди са двигател на инициативи, предизвикващи дискусия за необходимостта от промяна и канализиране на позитивната енергия за нея. Следователно НПО може да бъде обособена като необходимият елемент в цялостната картина, като инструмент, без който не може да се осъществи творението



на решението като механизъм с участие на заинтересованите граждани. В тази връзка се очертава и първата проекция на публичен рилейшънс в НПО, която произтича от философската мисия на ПР, формулирана от Лербингър (Лозанов, О. 1997, 8), а именно да бъдат процес-посредник между хората и институциите. Призванието, смисълът на практикуване на социална технология отвежда комуникационните специалисти, които ще се реализират в НПО, до търсенето на пресечна точка между разноликите интереси в обществената сфера и изграждане на мост на консенсуса. Тук експертният опит на ПР практика и задълбоченият анализ на процесите и явленията от действителността, с който си служи, са в унисон със специфична черта от характера на неправителствената организация, а именно търсенето на пресечни точки между нейните мисия и цели и обществените.

Втората ключова специфика на НПО е работата ѝ в посока осъществяване на въздействие върху общественото мнение (ОМ). В специализираната литература са изведени две концепции за ОМ: 1) като рационалност и 2) като социален контрол. Първата го свързва с политиката по формиране на мнение и дори решения по важни въпроси в условията на демократично управление. Блумер (Ноел-Нойман, Е. 2010, 219-223) издига тезата, че ОМ е информационен ресурс за политиките относно вижданията на т.нар. функционални групи в обществото. Проекция на ПР може да търсим именно в посока на достатъчно добра осведоменост сред гражданите по въпроси и проблеми от спектъра на НПО дейността. Специалистите по връзки с обществеността са професионално запознати с етапността на процеса по формиране на ОМ, който може да представим накратко чрез фазите зараждане, разгръщане и функциониране (Станев, В. 2013, 238). Първо се формира интерес към даден обект или проблем и заедно с това се поражда необходимост от споделяне между индивидите. Вторият етап е характерен с формиране на по-пълна представа чрез стремеж към нови информационни източници, като дебатите водят до трансформация на индивидуалните мнения в обществено. С противопоставянето на индивидуалните мнения изкрystalизира ОМ и започва да функционира с голяма сила в общността.

Следващата специфика е свързана с изследванията, като ресурс за провеждане на комуникационни дейности и дори вземане на решения. В дейността на НПО се очертава потребността членовете на нейния екип ясно да идентифицират заинтересовани страни, техните информационни потребности и мнение по актуални проблеми. Инструмент за това са проучванията, които осигуряват качествени и количествени данни за целенасочен и задълбочен анализ.

Много често чрез своята дейност НПО са необходимият посредник във взаимодействието между граждани и институции. Последните се развиват, отчитайки спецификата на вътрешната и външната си среда, но и неповторимия характер на човешкия фактор, който е част от



професионалният екип на конкретната институция и наред с това е част от организма на гражданското общество. По тази причина изпъква идеята процесът по реализиране на публични политики да се разглежда като част от интерактивен модел на сътрудничество, в основата на който стои партньорството между институции, граждани и граждански организации. Ясната цел тук е активното включване на заинтересованите от даден проблем страни в неговото идентифициране и решаване. Следователно изследванията запазват с ценна информация техните поръчители и ползватели (Христова, Л. 2023, 38). В тази връзка е подходящо да приведем пример от практиката, който намираме в дейността на Фондация ХАЛО. През 2021 година фондацията и Община Хасково създават Програмата за граждански бюджети (ХАЛО, 2024), която по същество представлява инструмент за включване на гражданите в процеса на местно управление. Участието на заинтересованите хора се поощрява, тъй като се дава възможност самите те да предложат промяна, подобряване на текуща и дори проблемна ситуация в обкръжаващата ги среда. Гражданите сами идентифицират и описват проблема, като предлагат стъпки за неговото разрешаване. Всички предложения се публикуват в общ портал на програмата и след гласуване на гражданите се избират предложените идеи, които да се финансират и успешно реализират.

Може да открием и друга отличителна черта в характера на НПО. Тя е своеобразна „фабрика за идеи“, която се ангажира както с тяхното генериране, така и с реализацията им. Притегателен център за работещите в организацията или доброволно за нея е ядрото, обособено от нейната визия, мисия, ценности и цели. Те очертават предварителната рамка на общото разбиране за по-добро бъдеще и маркират отличителните черти на всяка НПО, като дават на обществеността информация за смисъла на нейното съществуване. Това смислово ядро има нужда от съмишленици, които да засилват неговия заряд, и поради тази причина следва да бъде активно споделяно и двустранно комуникирано. Ефективни комуникационни стратегии се планират и реализират от ПР практиците. Според Оза (Oza, P., 2021, 3845) успешният комуникационен план може да въздейства върху различни аспекти на НПО дейността, като наемане на служители, набиране на средства и доброволци, влияние върху обществено мнение. В съвременната дигитална трансформация трябва да споменем и подчертаната от Vălăcescu (Vălăcescu, A., 2021, 202) идея за ползотворното значение на дигиталната идентичност за НПО чрез правилно разработена и практически осъществена цифрова стратегия. Наред с това Ангелова (Василев, В. и колектив, 2017, 195,196) заявява неоспоримото ежедневно присъствие на комуникацията чрез социални мрежи и организационното представяне в социални платформи. Към предимствата на тези комуникационни инструменти изследователят включва преодоляване на географски ограничения, прецизно таргетиране на публиките, представяне на информацията по увлекателен и разбираем начин, както и възможност за обратна връзка в реално време.



Настоящият анализ отвежда към функциите на ПР, които Станев (Станев, В., 2013, 113) обобщава в пет категории. Евристична функция, свързана с изучаване на проблеми, спорни въпроси и на общественото мнение, анализ на тенденции и на публиката и обратната връзка от провеждани организационни програми. Комуникативна функция, посветена на взаимодействие с външни и вътрешни публики с насока повишаване осведомеността за корпоративната политика и работа в посока промяна на нагласи, отношение и поведение. Управленска функция, свързана с прогнозиране и управление на промени и тяхното разрешаване заедно с мениджмънта. Социализираща функция, помагаща на мениджмънта да е наясно и да бъде отзивчив към ОМ с подчертаване на неговата служба на обществените интереси, както и адаптивна функция на пбблик рилейшънс. Ситуирането на специалисти по връзки с обществеността, които притежават образователен ценз и мотивация за работа в НПО, би могло да бъде стабилна основа за изграждане на ползотворни взаимоотношения както с общността от граждани и лидери на мнение, така и с държавни институции на местно и национално ниво.

Заклучение

Неправителствените организации може да открием като важен елемент в обществените отношения поради връзката между общността и правителствените институции, която създават и се стремят да поддържат. По този начин се откроява и специфичната ползотворна роля на специалистите по пбблик рилейшънс в дейността на НПО. Връзките с обществеността следва да разглеждаме като система за управление на комуникацията в различните направления на взаимодействие между хората и като ресурс за създаване на благоприятна среда за реализиране мисията и целите на НПО, и то съвместно с участието на гражданите и благодарение на тяхната подкрепа.

Цялостното комуникационно представяне на НПО може да бъде насочено към изграждане на доверие в общността чрез прозрачност и отчетност на дейността и популяризиране на механизма за включване на гражданите при вземане на решения. Познавайки етапите при формиране на общественото мнение и стъпвайки върху комуникационната взаимовръзка между тях, а именно да се насища с полезна и навременна информация полето на взаимодействие между индивидите, НПО има възможност да повлияе върху информираното решение в полза на гражданите чрез работата на ПР специалисти.

Използвана литература

Василев, В., Д., Стефанова, С., Ангелова., (2017). Ефективни комуникации в публичния мениджмънт. Изд. „Пропелер“, С., с. 195-196.



- Илчева, М., (2021). Организация и управление на НПО, УИ „Св. Св. Кирил и Методий“ Велико Търново, 2021, с. 13.
- Информационен портал за неправителствените организации в България, <https://www.ngobg.info/>.
- Лозанов, О. (1997). Пъблик рилейшънс (Връзки с обществеността). НБУ. С., с. 8.
- Народно събрание на Република България. Конституция на Република България: <https://www.parliament.bg/bg/const>.
- Ноел-Нойман, Е., (2010). Спиралата на мълчанието. Общественото мнение – нашата социална черупка. Лорен, С., с. 219-223.
- Официален вестник на Европейския съюз (2023). ПРЕПОРЪКА (ЕС) 2023/2836 НА КОМИСИЯТА от 12 декември 2023 година относно насърчаване на ангажираността и ефективното участие на гражданите и организациите на гражданското общество в процесите на създаване на обществени политики, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=OJ:L_202302836.
- Станев, В. (2013) Какво е и какво не е PR. Ciela, С., с. 113-238.
- Фондация ХАЛО, Граждански бюджети 2024, <https://halo-platform.halongo.eu/>
- Христова, Л. (2023) Изследвания в публичния сектор и комуникация с гражданите, Сборник с доклади XXV ЛЯТНА ШКОЛА по Пъблик Рилейшънс, Департамент „Медии и комуникация“, С., с. 37-49. <https://masscomm.nbu.bg/bg/lqtna-pr-shkola>
- Bălăcescu, A. (2021). Visibility and communication of small NGOs in the context of digital transformation, *Journal of Research and Innovation for Sustainable Society*, Volume 3, Issue 2, Thoth Publishing House, p. 202, https://jriss.4ader.ro/wp-content/uploads/2024/02/22_Ec.pdf
- Oza, P. (2021). Symbiotic Communication Plan for Ngos: Praxis and Challenges, *Palarch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*, 18(4), p. 3845, <https://archives.palarch.nl/index.php/jae/article/view/6904>.
- United Nations, Civil Society. <https://www.un.org/en/civil-society/page/about-us>.



MULTIDISCIPLINARY JOURNAL OF SCIENCE, EDUCATION AND ART

ISSN 1313 – 5236

[HTTP://WWW.USB-BLAGOEVGRAD.SWU.BG](http://www.usb-blagoevgrad.swu.bg)



СПЕЦИФИКА НА СОЦИАЛНАТА РАБОТА В МЕСТАТА ЗА ЛИШАВАНЕ ОТ СВОБОДА

Пролет Николова

Докторант, катедра „Медико-социални науки“,

факултет „Обществено здраве, здравни грижи и спорт“

РЕЗЮМЕ

Социалната дейност и възпитателната работа са основни средства за ресоциализация на лишените от свобода и са насочени към личностната промяна на осъдения и изграждане на умения и способности за законосъобразен начин на живот в обществото. Това се постига чрез диагностична и индивидуална корекционна работа, програми за въздействие за намаляване на риска от вреди и рецидив, образование, обучение и квалификация на лишените от свобода, творчески, културни, спортни дейности и религиозна подкрепа (ЗИНЗС, чл.152). Корекционно-възпитателната дейност с лишените от свобода е процес, който се планира и има конкретни цели-осъдените да усвоят знания и умения за по- добро социално представяне в живота на свобода, да формират нагласи за законосъобразно поведение, за избягване на безразсъдно и рисково поведение, за осъзнаване на изборите, които след изтърпяване на наказанието предстои да правят. Промяната в нагласите и поведението, към чието постигане е насочена социалната работа с лишени от свобода, е свързана не само с облекчаване на престоя в затвора и ползване на правните възможности за намаляване размера на наказанието, но и в живота на свобода при липсата на постоянен контрол и наблюдение, както и до минимизиране на вероятността от рецидив.

КЛЮЧОВИ ДУМИ: социална дейност, възпитателна работа, индивидуална корекционна работа, програми за въздействие, ресоциализация.



ABSTRACT

Social activity and educational work are the main means of resocialization of the incarcerated and are aimed at the personal change of the convicted and building skills and abilities for a lawful way of life in society. This is achieved through diagnostic and individual correctional work, impact programs to reduce the risk of harm and recidivism, education, training and qualification of prisoners, creative, cultural, sports activities and religious support (7JNZS, art. 152). Correctional-educational activity with prisoners is a process that is planned and has specific goals - for convicts to acquire knowledge and skills for better social performance in life in freedom, to form attitudes for lawful behavior, to avoid reckless and risky behavior, to be aware of the choices they will have to make after serving their sentence. The change in attitudes and behavior aimed at achieving social work prisoners is related not only to easing the stay in prison and using legal options to reduce the amount of the punishment but also to life in freedom in the absence of constant control and monitoring, as well as to minimize the likelihood of relapse

KEYWORDS: social work, educational work, individual correctional work, impact programs, resocialization

Въведение. Правните норми, имащи отношение към наказателното изпълнение като цяло и в частност към социалната работа в местата за лишаване от свобода, се характеризират с особено разнообразие от правилници, закони и международни правни актове. Системата на наказанията в Република България е регламентирана в Наказателния кодекс (НК), в сила от 01.05.1968 г. (последно изм. ДВ, бр. 9 от 2 Февруари 2021 г., изм. ДВ, бр. 84 от 8 Октомври 2021 г.), и Закона за изпълнение на наказанията и задържане под стража (ЗИНЗС) в сила от 01.06.2009 г. Методите, формите и дейностите за социална дейност и възпитателна работа с лишени от свобода се осъществяват от инспектори социални дейности и възпитателна работа.

Пенитенциарните служители осъществяват въздействие върху човешката личност, чиито представи и нагласи са най-трудни за промяна, с оглед обстоятелството, че лишените от свобода са недоброволни клиенти на затворите.

Специфика на социалната и възпитателна работа в затворите



Социално-педагогическата работа е едно от трите основни направления в дейността на местата за лишаване от свобода, заедно с режимно-охранителната и стопанската дейности. Конкретната цел на тази дейност е в създаването на условия и възможности за помощ на лишените от свобода да извлекат и полза от престоя им в затвора чрез повишаване на социалната компетентност, образование и професионална квалификация.

Националната правна рамка за затворите води началото си от първите норми, установени в следосвобожденска България и се развива постепенно.

С последователно приетите през 1900 и 1904 год. два Правилника за работата на затворниците, българският законодател възприел принципите на напредналите в пенитенциарно отношение страни за организация на трудовата дейност на основата на задължителен, производителен, възпитателен и съответно възнаграден труд. В Правилника от 1904 год. била регламентирана за първи път в нашето законодателство една особено важна привилегия, целяща стимулирането на затворниците към труд. В чл. 41 се разпореждало тези, които се употребяват на работа вън от затвора да добиват едно намаление на наложеното наказание по такъв начин, че в пресмятанията на изтърпяното наказание 20 работни дни да се броят за един месец затвор." Управлението на затворите след 1911г. е възложено на Углавното отделение на Министерство на правосъдието. (Минев, 2003)

През този период постепенно се създава организацията на труда, който полагат лицата по време на изтърпяване на наказанието, който труд е водещо направление в превъзпитанието на осъдените. Включването в трудовата дейност е прието като средство за подобряване не само на бита, но и съществен елемент от подготовката им за живот на свобода. (Минев, 2003)

През посочения по-горе период са поставени основите на социално- възпитателна работа в местата за лишаване от свобода, чиито цели, методи и средства са актуални и днес.

През 30-те години на XX век Александър Кантарджиев- директор на Софийския централен затвор, описва най- стария и най-голям съвременен затвор в страната, в книгата си „Живот в тъмницата” по следния начин: „Софийския централен затвор, за чието построяване на времето си са изразходвани крупни суми, представлява действително една модерна постройка – каквато няма друга на Балканския полуостров” (Кантарджиев, 1932г.). Кантарджиев индиректно се обръща към Министерството на Правосъдието за необходимостта да „предприеме известни преустройства и прокара нужните реформи, за да отговаря този институт, напълно на своето предназначение. „Трябва да се обърне сериозно внимание върху хигиената, редовно



функциониране на банята и дезинфекционните машини. На бедните да им се раздават одеала и долни дрехи. Затворниците не бива да се поставят по 4-5 души в една килия. Това не само е не здравословно, но противоречи на целата наказателна и поправителна система на затворническото дело.” (Кантарджиев, 1932г.) Акцентира върху необходимостта от целенасочена възпитателна работа с лишени от свобода, като препоръчва „Да се държат по- често подходящи сказки и беседи на затворниците, които според случая, могат да бъдат придружени от полезни забавления или поучителни филми. Да се създаде работа на затворниците . Не бива да се допуска, че е възможно да се избие из главата на затворника мисълта за свобода. Но да се ограничи тя, като се създаде занимание на затворниците , което да отвлече тяхното внимание през по-голяма част от времето на деня , като всеки работен ден се зачита двойно , е не само възможно, но и полезно за държавата, така и за затворника. Не всякога чрез строги мерки се постига желаното изправление (Кантарджиев,1932г.с.4). Почти преди век авторът поставя актуалния и днес въпрос за качествата и подготовката на социалния работник „От личните качества на персонала на затвора, който трябва да бъде подбран, подготвен и несменяем по партизански съображения, зависи твърде много в какво направление ще се развие бъдещето на затворника.... Добрите и справедливи обноси на началстващите лица спрямо затворниците са тъй необходими, както грижите на лекаря към болните”. (Кантарджиев,1932 , с. 4)

В настоящия момент, нормативните рагламенти дефинират социалната работа и възпитателна дейност в местата за лишаван от свобода като основни средства за ресоциализация на лишените от свобода, насочени към личностната промяна на осъдения и изграждане на умения и способности за законосъобразен начин на живот в обществото. (ЗИНЗС, чл.152). Това се постига чрез диагностична и индивидуална корекционна работа, програми за въздействие за намаляване на риска от вреди и рецидив, образование, обучение и квалификация на лишените от свобода, творчески, културни, спортни дейности и религиозна подкрепа. (ЗИНЗС, чл.152). В тази връзка, вътрешната основа на социалната работа в пенитенциарните заведения може да се определи като « създаване на стремеж и подкрепа на стремежа на лишения от свобода за промяна към по-добро съществуване; намеса в социалните условия на живот в закрыта среда по посока на тяхното нормализиране и доближаване до условията в отворена среда; намеса в социалните условия на живот в закрыта среда по посока на тяхното нормализиране и доближаване до условията в отворена среда; защита на човешките права на осъдените, помагащо взаимодействие.» (Кръстева, 2019г,)



Осъдените на лишаване от свобода се характеризират с високо ниво на криминализация, често пъти от рана детска възраст, неформирани ценостна система в унисон с общоприетата в обществото, липса на образование и адекватни на възрастта и средата умения за междуличностно взаимодействие. Техните нагласи обичайно са свързани с незначителни и неспазване на социалните норми и това е така, предвид обстоятелството, че в затворите постъпват пълнолетни лица, формирани като личност, с изградени навици, формирана ценностна ситема от егоцентричен тип, с поведенчески стереотипии, които ги подтикват към взимане на импулсивни решения за бърза и лесна печалба или разрешаване на съществуващи проблеми с неадекватни и незаконосъобразни действия. Затворническата общност е много разнообразна по своя състав, поради различията във възрастта, степента на образование, етническа принадлежност, професионални умения, ниво на криминализация, интелектуално развитие, нравствена деградация и др.

Описаните по-горе особености на недоброволния клиент, обект на въздействие, от една страна предполага високи изисквания към работата и качествата на инспектора по социалната работа, който организира корекционния процес, но от друга страна в немалко от случаите предопределя фактическия неуспех на неговите усилия.

Наказанието лишаване от свобода включва следните елементи: принудителна изолация, принудително съжителство и засилен контрол от страна на пенитенциарната администрация върху поведението и цялостната активност на лишените от свобода-

Принудителната изолация лишава човек от присъщите му социален статус, роли, цели и перспективи. Тя ограничава потребностите от движение, общуване, признание, секс и позволява по-строго да се структурира активността на лишените от свобода. Принудителната изолация е тясно свързана с възмездно превантивната функция на наказанието лишаване от свобода и причинява на осъдените физически и морални страдания. Наказателно- възмездния ефект се постига чрез прилагане на режима и определения срок на изтърпяване на наказанието. На практика това се осъществява с помощта на съответната степен на изолация и принудителната регламентация на основните персонални прояви на лишените от свобода, на техния начин на живот и бит. Осъдените индивидуално възприемат и преживяват изолацията. Тежестта на преживяванията зависи от тежестта на режима, отношението на осъдения към присъдата, количеството на предишни осъждания, възраст, пол, социално и семейно положение. Обикновено жените преживяват по-трудно изолацията и липсата на контакт със семействата и децата си. Пенитенциарната среда предполага редица ограничения и забрани, които предизвикват стремеж към тяхното нарушаване. В това отношение лишените от свобода показват



изключителна последователност, предприемчивост и находчивост. Пенитенциарната изолация предполага непрекъснато извършване по график на едни и същи дейности, което води до монотонни преживявания (Маджаров, 2007).

Принудителното съжителство е породено от необходимостта лишените от свобода да съжителстват и общуват с други осъдени без да могат да осъществят избор на партньор в различни ситуации и да следват своите лични предпочитания. В обстановка на принудително съжителство се осъществява интегрирането на лишения от свобода в затворническата субкултура, която осигурява определено статусно разпределение, включване в различни дейности с асоциален характер, разпространение на затворнически норми и традиции (Маджаров, 2007)

Засиленият контрол от страна на пенитенциарната администрация върху поведението и цялостната активност на лишените от свобода е свързан с повишената монотонния, развитие на хотелиерския синдром, осъществяване на непрекъснато наблюдение върху поведението на лишените от свобода. Повишеното наблюдение се осъществяване непосредствено от служителите или индиректно чрез средствата за наблюдения.

Тези фактори, разглеждани в тяхното единство оказват сериозно влияние върху личността и поведението на лишените от свобода. Монотонността и хотелиерския синдром ограничават активността, формират пасивно, инициативно стереотипно поведение. Повишеното наблюдение пък предизвиква несигурност, раздразнение, агресивност (Маджаров, 2007, с.23). Поради това се развиват сурогатни форми (непълноценни заместители) на удовлетворяване на ограничените потребности свързани с хазарт, неправомерни услуги, употреба на упойващи вещества, шантажиране, хомосексуализъм.

Съхраняването на автономността в условията на изолация изисква много персонални умения и усилия. Това се постига чрез включване в различни трудови, образователни, културни, спортни и терапевтични дейности, в които той се самоутвърждава и реализира.

Преодоляването на изолацията и осигуряване на по-ефективно протичане на процеса на ресоциализация изискват осигуряване на добри битови условия, съобразени с европейските стандарти; зачитане на правата и личното достойнство на лишените от свобода; ограничаване и свеждане до минимум на отрицателното въздействие на трите фактора - изолация, принудително съжителство и контрол; намаляване обезличаването, стимулирането на самоцелната



подчиняемост и стимулиране личностовото развитие и придобиване на социално полезни умения.

В основната си част затворническата общност е съставена от лица с ниска социална компетентност, липса на финансово стабилност в живота на свобода, неформирани или дълго не ползвани трудови умения и навици, липса на постоянна трудова заетост, нарушения семейни връзки и взаимоотношения, принадлежност към маргинални социални групи или общности. Друга важна характеристика в профила на правонарушителя е ползването на предимно незаконосъобразни и в противовес с общоприетите норми на поведение, модели за справяне в житейски ситуации и затвърдени антисоциални нагласи. Адаптациата на лишените от свобода към живот в условията на изолация, строг контрол и охрана и ограничения права, е съществена част от корекционно- възпитателния процес, който трябва да гарантира успешната бъдеща ресоциализация още от първия ден на приемане в пенитенциарното заведение. Безпроблемното приспособяването към новите условия на живот зависи от една страна от личностните особености на самото осъдено лице и условията в затвора, а от друга – от подхода в работата, предпочетен от социалния инспектор и от неговите лични и професионални качества и компетенции. В тази връзка, Главна дирекция „Изпълнение на наказанията” е утвърдила програма за адаптация към условията в затворите, чието реализиране започва непосредствено след постъпването им и е с продължителност до три месеца (ЗИНЗС, чл. 153).

Според нормативните разпоредби, индивидуалната работа с лишените от свобода включва: информиране относно правния и социалния статус и възможностите за облекчаване на условията за изтърпяване на наказанието; подпомагане за решаване на проблемни ситуации и изграждане на умения за преодоляване на трудности; насочване и посредничество към външни организации за решаване на конкретни проблеми; мотивиране към активно участие и сътрудничество в подготовката за живот на свобода (ЗИНЗС, чл. 158).

Качественото осъществяване на индивидуално - възпитателната форма на социална работа, използвана по- често при решаването на актуални трудности и проблеми на отделни лишени от свобода, зависи и от броя на осъдените, с които работи един инспектор социални дейности. По - големият брой на затворническата популация дава възможност да се търсят и алтернативни форми на възпитателно въздействие, каквито са специализираните програми за индивидуална и групово работа, също утвърдени Главна дирекция „Изпълнение на наказанията” и чието реализиране е сред приоритетите на инспекторите социална и възпитателна работа. Те имат за цел да мотивират и насърчат законосъобразното поведение у лишените от свобода, да



повишат социалната компетентност и да подпомогнат осъдените при изграждане на адекватни поведенчески умения; да окажат подкрепа при преодоляването на зависимости (Минев, 2003).

Друг важен аспект от работата на инспекторите социална дейност и възпитателна работа е подготовката на осъдените за живот на свобода, което се осъществява, чрез прилагане на съответна програма с продължителност от един до три месеца. Действително включването на осъдените лица в предлаганите програми е доброволен акт, обоснован от вътрешната им мотивация и желание за промяна на досегашното поведение и нагласи, но активното, а не формално участие в процеса на ресоциализация се поощрява.

В съответствие с националното и международно законодателство, касаещо отношението на пенитенциарните служители към лицата, изтърпяващи наказание лишаване от свобода, третирането им цели, в зависимост от срока на наложеното наказание, да формира и затвърди мотивация и умения за законосъобразен и самостоятелен начин живот в условията на свобода. Съвременната социална работа в местата за лишаване от поставя акцента върху положителното третиране, ресурса, който всяко лице притежава, формирането на умения за себепознание, адекватна самооценка и самоуважение, развитие на чувство за отговорност. Включването им в трудова дейност, като основно средство за ресоциализация, независимо дали труда е платен или доброволен неплатен такъв, в съвременната пенитенциарна система не е форма на допълнително наказание, а напротив, възложената работа, според уменията и интересите на всяко лице, дава възможност за повишаване на конкурентноспособността им на трудовия пазар след освобождаването. Изпълнявайки препоръки на Европейския парламент, касаещи подобряване на условията в местата за лишаване от свобода, пенитенциарната администрация полага усилия да спазва съвременните трудови стандарти и техники и да осигури по-добро заплащане на труда на лишените от свобода, което да допринесе за тяхната устойчивост в постпенитенциарния период.

В дванадесетте затвора в страната и затворническите общежития към тях, се развиват различни дейности- професионални и учебни, наред с индивидуалната и груповата социална работа и прилагането на програми. Дейностите зависят от местоположението на затвора, капацитет, инфраструктура, характеристика на географския район, където е разположен.

С оглед успешната ресоциализация на изтърпяващите наказане лишаване от свобода, се използват всички подходящи средства- психическа и физическа стимулация, религиозна подкрепа и духовно обгрижване, насърчаване за започване или продължаване на образованието, професионална квалификация, според регистрираните индивидуални потребности на всеки затворник, житейска история, криминално минало, физически и интелектуален потенциал,



характерови особености, срочност на присъдата и собствените краткосрочни и дългосрочни цели след освобождаване.

Заклучение

Всички съвременни, демократични и цивилизовани наказателни системи са възприели виждането, че срокът на изпълнение на присъдата следва да се използва за превъзпитание и подготовка на правонарушителя за връщане към живота извън мястото за лишаване от свобода. В тази връзка е необходимо да се съхрани човешкото достойнство на осъдения и да се минимизират различията между живота на свобода и живота в условията на изолация.

Социалната дейност и възпитателната работа са могат да бъдат определени като значим елемент от инструментариума, приложим при превъзпитание на правонарушителите и подобряване на личните им познания и умения. Корекционно- възпитателната дейност с лишени от свобода е процес, който се планира и има конкретни цели- осъдените да усвоят знания и умения за по- добро социално представяне в живота на свобода, да формират нагласи за законосъобразно поведение, за избягване на безразсъдно и рисково поведение, за осъзнаване на изборите, които след изтърпяване на наказанието предстои да правят.

Промяната в нагласите и поведението, към чието постигане е насочена социалната работа с лишени от свобода, е свързана не само с облекчаване на престоя в затвора и ползване на правните възможности за намаляване размера на наказанието, но и в живота на свобода при липсата на постоянен контрол и наблюдение, както и до минимизиране на вероятността от рецидив. Нейното основно съдържание е да се помага да се осъзнае необходимостта от промяна на нагласите и ценностната система въобще.

Използвана литература:

Бояджиева Н., Милков Г., Венева Р., Болтаджиева Е. (2016). Помагало със специализирани програми за работа с осъдени на лишаване от свобода лица. МФ 2001, Разград

Закон за изпълнение на наказанията и задържане под стража (ЗИНЗС) ДВ, бр. 105 от 11 от декември 2020 г.

Кантарджиев, А. Живот в тъмницата, печатница „Зора”, Бургас, с.3, 1932г.



- Кръстева И. (2019). Особености на професионално-педагогическо общуване в училищата към местата за лишаване от свобода, Педагогически новости, 1, 53-59, достъпен на <https://pedagogicnews.uni-ruse.bg/category/%D0%B0%D1%80%D1%85%D0%B8%D0%B2-%D0%BC%D0%B8%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D0%B8-%D0%B3%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BD%D0%B8/%D0%B1%D1%80%D0%BE%D0%B9-2019/>
- Маджаров, Е. (2007). Психологически анализ на наказанието „Лишаване от свобода”, *Затворно дело*, 1,15-18.
- Минев Т. (2003). Основи на пенитенциарната социално-възпитателна работа и пробационната дейност, Изд. Фабер, Велико Търново.
- Наказателен кодекс . ДВ, бр. 84 от 8 Октомври 2021 г. достъпен на <https://justice.government.bg>
- Резолюция на Европейския парламент от 5 октомври 2017 г. относно системите на местата за лишаване от свобода и условията в тях. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2017-0385_BG.html).)
- Томов А. (2007). Съвременни предизвикателства пред пенитенциарната социално- възпитателна работа. Затворно дело, кн. 1, 29-34
- Хаджийски М., Перова Н., Минев, Т.(1999). Пенитенциарна педагогика. Фабер. Велико Търново.

ДИГИТАЛНА ТРАНСФОРМАЦИЯ И ОВЛАСТЯВАНЕ: НОВИ ПОДХОДИ В СОЦИАЛНАТА РАБОТА ЧРЕЗ ТЕХНОЛОГИИ

Йоанна Цветанова

Югозападен университет „Неофит Рилски“, Благоевград 2700, България

РЕЗЮМЕ

Дигиталната трансформация революционизира социалната работа, като създава нови възможности за овластяване на уязвимите групи и социалните работници. Статията разглежда как технологиите като мобилни приложения, виртуални платформи и онлайн



ресурси улесняват достъпа до социални услуги, подобряват комуникацията и насърчават автономията. Включени са примери, статистически данни и теоретични изследвания, които илюстрират влиянието на информационните технологии върху социалната работа.

1. Въведение

Дигиталната трансформация през последното десетилетие засяга почти всички аспекти на социалния и икономическия живот, като значително промени начина, по който социалните услуги се предоставят и получават. Социалната работа не прави изключение от тази тенденция. Технологиите са трансформираща сила в съвременния свят, като техният потенциал за овластяване на индивиди и общности е обект на интензивен дебат сред учени и изследователи.

Множество теоретици и изследователи разглеждат различни акценти за ролята на технологиите като средство за овластяване и по този начин предлагат важен контекст за разбиране на влиянието на информационните технологии върху овластяването в социалната работа.

В тази връзка Norris (2001) разглежда влиянието на цифровото разделение върху социалните неравенства и достъпа до ресурси. Finn & Jacobson (2008) обсъждат ролята на интернет в овластяването на клиентите чрез осигуряване на достъп до социални услуги и ресурси, като подчертават значението на достъпа до информация в съвременната социална работа. Megele (2015) разглежда използването на социалните мрежи и цифровите технологии за дистанционно консултиране в социалната работа. Mishna et al. (2012) анализират как комуникационните технологии подобряват взаимодействието между социални работници и клиенти, особено при работа с деца и семейства, и как това допринася за по-ефективна подкрепа. Craig & Mayo (1995) обсъждат значението на самоорганизацията и участието на местни общности в социалната работа, като новите технологии се разглеждат като средство за насърчаване на колективното действие. Hearn (2014) и съавтори анализират социалните медии като платформа за участие на хората в общности и онлайн активизъм, като засилват социалната солидарност и овластяване. Електронното управление на социални услуги разглежда Lymbey (2010), като подчертава предимствата и предизвикателствата на дигитализацията в социалната работа. Jansson (2018) провежда изследване, свързано с ефикасността на цифровите платформи за управление на случаи и как те подобряват достъпа до услуги за уязвими групи. Dutton (2005) изследва как информационните технологии разширяват възможностите за дистанционно обучение и самостоятелно развитие в социалната работа. Той разглежда въздействието на онлайн образованието върху социалните работници и клиентите, като подчертава важноста на дигиталните умения за личностно и професионално развитие. Reamer (2013) анализира етичните аспекти на използването на технологии в социалната работа, включително правни консултации



и защита на личните данни.

2. Основни Теории и Концепции

Ключова концепция в социалната работа за овластяване е тази на Rappaport (1987), който разглежда овластяването като процес на придобиване на контрол върху ресурси и решения, които засягат личния живот на индивида. Според Rappaport, овластяването е динамичен процес, който включва както индивидуално овластяване, така и колективно действие за промяна на социалните структури. В контекста на дигиталната социална работа, това може да бъде свързано с овластяването на клиентите чрез достъп до информация и услуги, които им позволяват да вземат по-информирани решения. Например, използването на мобилни приложения за психично здраве позволява на клиентите да следят собственото си състояние и да получават съвети и подкрепа, което увеличава тяхното чувство за контрол.

Значителен принос към разбирането на овластяването има и теорията за психологическо овластяване на Zimmerman. Zimmerman (1995) развива концепцията за психологическо овластяване, която акцентира върху възприятията на индивидите за тяхната способност да влияят върху събитията в живота си. Той разглежда три основни компонента на психологическото овластяване: вътрешно възприятие за контрол, критично съзнание и проактивно поведение. Дигиталните технологии могат да играят важна роля за засилване на тези три компонента, като предоставят на клиентите ресурси и информация, които ги насърчават да мислят критично и да вземат активни мерки за решаване на проблемите си. Например, онлайн платформи като 7 Cups могат да осигурят емоционална подкрепа и ресурси, които помагат на хората да развият увереност в способността си да се справят с предизвикателства.

Критическата теория за овластяване, разработена от Paulo Freire (1970), се фокусира върху овластяването като процес на събуждане на критическо съзнание и борба с потискащите структури. Според Freire, овластяването не е просто личен процес, а колективна борба за социална промяна. В контекста на дигиталните технологии и социалната работа, тази теория може да бъде приложена в случаи, когато уязвими групи използват онлайн платформи за организиране и водене на кампании за социална справедливост. Социалните медии и блокчейн технологии могат да се използват за създаване на прозрачност и насърчаване на колективни действия за защита на правата на маргинализирани общности. Според доклад на UNICEF (2019), „програмата AMPly в Южна Африка демонстрира как блокчейн може да подобри прозрачността и сигурността при предоставянето на социални услуги“.

Феминистките теории за овластяване подчертават важноста на равенството между половете и справедливото разпределение на ресурси и власт. Според феминистките подходи, овластяването е процес на разкриване и преодоляване на патриархалните структури, които



потискат жените и други маргинализирани групи. В социалната работа, дигиталните технологии могат да бъдат използвани за овластяване на жени, като им предоставят достъп до онлайн образователни ресурси, програми за самопомощ и възможности за развитие. Пример за това е платформата SheCodes, която предлага курсове по програмиране за жени, насърчавайки тяхната независимост чрез придобиване на нови умения.

В контекста на теориите за овластяване, тези приложения предлагат на клиентите контрол върху техния емоционален и психичен живот. Според Johnson et al. (2021), „хората, използващи мобилни приложения за психично здраве, отчитат значително намаляване на симптомите на депресия и тревожност“, което демонстрира връзката между технологиите и психологическото овластяване.

3. Технологии Като Инструмент за Овластяване

Един от ключовите принципи в социалната работа е овластяването – способността на хората да контролират собствения си живот и да се справят с личните и социални предизвикателства. „Овластяването е централен аспект на всяка ефективна социална практика, тъй като осигурява на клиентите необходимите инструменти за самоуправление“ (Smith, 2018).

3.1 Мобилни Приложения за Психично Здраве

Едно от най-забележимите приложения на технологиите в социалната работа е използването на мобилни приложения за мониторинг на психичното здраве. Пример е приложението Woebot, което използва изкуствен интелект за осигуряване на поведенческа терапия чрез чат. Изследванията показват, че хората, използващи такива приложения, отчитат намаляване на симптомите на депресия и тревожност до 30% в рамките на първите 2 седмици от употребата. Такива инструменти осигуряват на клиентите постоянен достъп до ресурси, които иначе биха били недостъпни поради липса на време, локация или финансови ограничения.

3.2 Виртуални Консултации и Телемедицина

По време на пандемията от COVID-19, използването на видеоконферентни технологии за предоставяне на социални услуги нарасна експоненциално. Изследване на McKinsey от 2021 г. установи, че използването на телемедицина се е увеличило с 38 пъти в сравнение с предишните нива. Това разширение улеснява комуникацията между социални работници и клиенти, особено в случаи, в които лицата не могат физически да присъстват в социалните институции. Телемедицината и виртуалните консултации позволяват по-добър достъп до услуги за хора с физически увреждания, психични проблеми, както и за тези в отдалечени или бедни райони.



3.3 Социални платформи за подкрепа

Едно от успешните приложения на технологиите в социалната работа са платформите за онлайн подкрепа. Тези платформи не само предоставят професионална помощ, но и създават онлайн общности за взаимна подкрепа, което намалява чувството на изолация и социално отчуждение.

3.4 Блокчейн технологии за проследяване на социалните услуги

Блокчейн технологиите също навлизат в социалната работа, като гарантират прозрачност и сигурност при проследяване на предоставяните социални услуги. Например, програмата AMPly, която работи в Южна Африка, използва блокчейн, за да проследява ваксинациите на деца в труднодостъпни райони, като по този начин гарантира, че предоставените здравни услуги достигат до нуждаещите се .

4. Предимства на Дигиталните Технологии за Овластяване

4.1 Достъпност

Достъпът до социални услуги чрез дигитални технологии значително подобрява обхвата на социалната работа. Според доклад на Pew Research Center (Pew Research Center, 2019), 81% от възрастните американци използват интернет, а 95% от тях разполагат с мобилни телефони, което означава, че повечето хора имат достъп до дигитални услуги . Това прави възможно социалните работници да достигат до по-широк кръг от потребители, включително хора, които живеят в отдалечени или бедни райони, където физическият достъп до услуги е затруднен.

4.2 Увеличаване на самостоятелността

Изследване на Journal of Social Work Practice от 2020 г. (Journal of Social Work Practice, 2020) показва, че 67% от клиентите, използващи дигитални платформи за самопомощ и консултации, съобщават за по-голяма самостоятелност при управлението на лични проблеми. . Чрез мобилни приложения, онлайн ресурси и консултации в реално време, клиентите могат да вземат информирани решения и да се справят със своите проблеми без непрекъснато физическо присъствие на социален работник.

4.3 Персонализация на услугите

Дигиталните технологии предлагат възможности за персонализиране на социалните услуги, като позволяват на клиентите да изберат точния тип подкрепа, която им е необходима. Например, платформи като BetterHelp предлагат онлайн терапия, която може да бъде адаптирана според нуждите на клиента – от индивидуални сесии до групова терапия. Това повишава



удовлетвореността и доверието между клиента и социалния работник, като същевременно намалява стигмата около търсенето на помощ.

Въпреки многото ползи, не всички хора по света имат достъп до технологиите. Както отбелязва World Bank (2020), „около 3.7 милиарда души все още нямат достъп до интернет, което значително ограничава техните възможности да се възползват от дигитални социални услуги“ и „повече от 70% от клиентите на социални услуги са загрижени за сигурността на техните лични данни, когато се използват дигитални платформи“. Това изисква допълнителни усилия за гарантиране на защита и конфиденциалност.

5. Заключение

Всичко представено дотук дава основание да се твърди, че дигиталната трансформация променя социалната работа и предлага нови начини за овластяване на клиентите. Теориите за овластяване на Рапопорт, Цимерман и Фрейре подчертават значението на индивидуалното и колективното овластяване като основен принцип в социалната работа. Дигиталните технологии предлагат уникални възможности за постигане на тези цели, като осигуряват достъп до ресурси, насърчават критическо мислене и предлагат инструменти за самопомощ и организация. Въпреки предизвикателствата като технологичната неравнопоставеност и рисковете за личните данни, използването на дигитални инструменти може значително да повиши достъпността и ефективността на социалните услуги. Социалните работници трябва да продължат да адаптират своите практики към новите технологии, за да отговорят на нуждите на своите клиенти в един все по-технологичен свят.

Използвана литература:

- Craig, G., & Mayo, M. (1995). *Community Empowerment: A Reader in Participation and Development*. *Zed Books*.
- Dutton, W. H. (2005). *The Internet and Social Transformation: Reconfiguring Access*. *Information, Communication & Society*, 8(3), 377-398.
- Finn, J., & Jacobson, M. (2008). *Just Practice: A Social Justice Approach to Social Work*. *Oxford University Press*.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Hearn, G., Foth, M., & Gray, H. (2014). *Digital Participation Through Social Living Labs: Valuing Local Knowledge, Enhancing Engagement*. *Springer*.
- Jansson, B. S. (2018). *Becoming an Effective Policy Advocate: From Policy Practice to Social Justice*.



Cengage Learning.

Johnson, D., et al. (2021). 'The impact of mobile applications on mental health: A systematic review.'

Journal of Mobile Health Technology, 5(2), 45-62.

Lymbery, M. (2010). Social Work at the Crossroads. *British Journal of Social Work*, 40(1), 161-181.

Megele, C. (2015). e-Professionalism and Social Media: The Handbook for Social Workers. *Sage Publications*.

McKinsey & Company. (2021). 'Telehealth: A quarter-trillion-dollar post-COVID-19 reality?' Retrieved from <https://www.mckinsey.com>

Mishna, F., Bogo, M., & Sawyer, J. (2012). Cyber Counseling: The New Frontier in Social Work Practice. *Clinical Social Work Journal*, 40(2), 245-255.

Norris, P. (2001). Digital Divide: Civic Engagement, Information Poverty, and the Internet Worldwide. *Cambridge University Press*.

Pew Research Center. (2019). 'Internet and technology usage across the globe.' Retrieved from <https://www.pewresearch.org>.

Rappaport, J. (1987). 'Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology.' American Journal of Community Psychology, 15(2), 121-148

Reamer, F. G. (2013). Social Work in a Digital Age: Ethical Considerations. *Social Work*, 58(2), 163-172.

Smith, L. (2018). Empowerment in Social Work Practice: New Perspectives. London: Routledge.

UNICEF. (2019). 'Blockchain for good: How technology can improve transparency in child health programs.' Retrieved from <https://www.unicef.org>.

World Bank. (2020). 'Digital divide: Overcoming inequality in global internet access.' Retrieved from <https://www.worldbank.org>

Work*, 58(2), 163-172.

Zimmerman, M. A. (1995). 'Psychological empowerment: Issues and illustrations.' American Journal of Community Psychology, 23(5), 581-599.



РОЛЯТА НА ЛИДЕРА ЗА КАРИЕРНОТО РАЗВИТИЕ И МОТИВАЦИЯ НА ЛИЧНОСТТА

Йордан Георгиев

*докторант в Университет по библиотекознание и информационни технологии, София 1784,
бул. „Цариградско шосе“ 119, България*

ABSTRACT

Human resources are the people in the enterprise with their general and specific knowledge, professional skills and competences, work habits, attitudes, motivation and personal qualities that make it possible to carry out effective and sustainable economic activity. The competitive ability of the enterprise and its maintenance in a dynamic market environment depends on their quality and on the degree of realization of their potential opportunities and abilities in the labor process. The purpose of the paper is to prove that, in its deep essence, the management of human resources is the meaning and core of company management, because they are the most valuable capital and the decisive factor for the success of the business. Summaries and conclusions are made.

KEYWORDS: leadership, career development, motivation.

Основният, ключов инструмент на управлението на човешките ресурси, неговото главно съдържание и основополагаща управленска функция, е планирането, в това число и планирането на кариерата. Кариерното управление, по същество, е стратегическо планиране, тъй като е свързано с дългосрочни цели, има поставени задачи и в крайна сметка очертава плановете или начините за постигане на крайните цели на организацията, доколкото това е свързано с човешките ресурси.

За да могат да развият успешно кариерната система в организацията си, мениджърите би следвало да притежават ключови компетенции. Разглежданите ключови компетенции се базират върху фундаменталното схващане, че необходимите за практиката на всеки специалист компетенции зависят пряко от функционалните роли, които той изпълнява. Ето защо, на първо място, тук ще се представят основните роли на професионалиста в областта на кариерното развитие и консултиране, предложени от екипа по проекта „Мрежа за иновации в кариерното ориентиране и консултиране в Европа“ - наричан за краткост NICE. На базата на формулираните професионални роли, са изведени и обяснени ключовите компетенции (Макгрегър, 1960).



Съгласно формулировката на NICE, развиващата се в Европа професия на кариерния консултант се свързва с шест основни роли. Тези ключови роли могат да се разглеждат и като основни предизвикателства пред *специалиста по кариерно развитие и консултиране* (СКРК). В своята цялост те представят същността и съдържанието на професията на СКРК.

Ключовите роли на СКРК са, както следва:

- **Кариерен обучител:** подпомага хората при разработването на лични компетенции за управление на тяхната кариера.
- **Експерт по кариерна информация и оценяване:** подпомага хората при оценяване на техните личностни характеристики и потребности, като след това ги свързва с пазара на труда и образователната система.
- **Кариерен съветник:** подпомага хората в процеса на анализ на реални ситуации и вземане на съответни решения.
- **Мениджър програми и услуги:** гарантира качеството на предоставяните от организацията услуги в областта на кариерното развитие и консултиране.

Създател на социални системи: подпомага клиентите в моменти на криза и съдейства за усъвършенстване на системите. Неговото значение е съществено в условията на управление на човешките ресурси в кризи (Емилова, 2013). В центъра на тези ключови роли стои професионализмът като фундаментална и обединяваща ролева концепция. Професионалистът по кариерно развитие и консултиране, прилага в своята практика съответни професионални ценности и етични стандарти, развива и регулира взаимоотношенията по подходящ начин, ангажира се с постоянно усъвършенстване на знанията си и критично мислене, защитава доброто име на своята професия (Емилова, 2013). За да бъде в състояние да реализира успешно своите основни професионални функции, СКРК трябва да познава и да изпълнява ефективно разгледаните ключови роли, както и във всеки един момент, да разглежда тези роли като част от своята професионална идентичност. Следва да се подчертае, че разгледаните ключови роли са от еднаква важност за успешната дейност на СКРК. В хода на своята работа, той може да преминава от една в друга роля, може да комбинира тези роли или да се фокусира върху една конкретна. Без значение коя от упоменатите роли изпълнява СКРК към определен момент, фундаментална остава ролята на професионалиста за кариерното развитие и консултиране. Следователно, професионалната функция на СКРК се състои в това, той да действа като обучител, експерт, съветник, мениджър и управител на промяната по всички въпроси в сферата на кариерното развитие. Поради високата комплексност и сложност на тези роли, специалистите в разглежданата област трябва да бъдат хора с високо ниво на професионализъм, които се саморегулират. С оглед по-ясното представяне на разгледаните ключови професионални роли, са



разработени съответни типични профили на задачите. Концепцията произхожда от сферата на управлението на човешките ресурси и може да се разглежда като подход за описание на ролевите очаквания. Описаните тук профили на задачите могат да бъдат прилагани за описание както на конкретните трудови позиции на СКРК, така и за определяне на компетенциите, които СКРК трябва да притежава (Маринова, 1999).

Кариерен обучител: като кариерен обучител СКРК подпомага хората в процеса на придобиване и развитие на съответни компетенции, от които те се нуждаят, за да могат сами да управляват промените в своето образование, обучение и кариерно развитие. Кариерният обучител научава хората да познават своите силни страни (интереси, ценности, способности и т.н.), да използват системи и техники за набиране на информация за свободните работни места и възможностите за обучение, да знаят как да вземат решение за кариерното си развитие, как да планират и прилагат на практика кариерни проекти, как да кандидатстват успешно за дадена работна позиция. В качеството си на експерт в областта на успешното учене, СКРК предоставя на своите клиенти индивидуални съвети относно това как да подобряват техниките си на учене и как да разработват свои индивидуални учебни планове (Рибарска, 2009).

Експерт по кариерна информация и оценяване: като експерт по кариерна информация и оценяване, СКРК подпомага хората при оценяване на техните личностни характеристики и потребности, също така им предоставя информация, относно възможностите и изискванията на пазара на труда и образователната система. Експертът по кариерна информация и оценяване се грижи за това, клиентите да имат достъп до релевантна на личните им потребности информация по въпроси в областта на образованието, трудовите позиции и кариерното развитие. В качеството си на експерт в областта на трудовите и образователни системи, СКРК запознава своите клиенти и другите заинтересовани лица със състоянието и тенденциите в развитието на образователните и професионални изисквания. Грижи се за високото ниво на информираност на клиентите, за да могат да вземат подходящи решения в областта на своето кариерно развитие (Шарланова, 2014).

Кариерен съветник: като кариерен съветник, СКРК подпомага хората в анализирането и разбирането на конкретната ситуация, в която се намират, както и в разработването на алтернативи и вземане на решения за нейното разрешаване. Като работи върху проблеми, свързани с личностното развитие и идентичността на клиента, СКРК прилага специфични консултативни техники, като ситуативни въпроси, разказване на случки, промяна на съществуващите рамки (напр. в отговор на предизвикателствата на пазара на труда). Когато това е необходимо, кариерният съветник работи заедно с клиентите си за дефиниране и преследване на техни личностни цели за продължителен период от време; за повишаване нивото на мотивираност на клиента за идентифициране и активиране на ресурси,



посредством които той да бъде в състояние да промени ситуацията, в която се намира.

Мениджър програми и услуги: в качеството си на мениджър СКРК гарантира предоставянето на релевантно кариерно насочване и консултиране чрез прилагане на съответни програми и услуги; грижи се за тяхното високо качество и усъвършенстване.

Мениджърът програми и услуги работи пряко както с индивидуални клиенти, така и с институционални клиенти (работодатели, образователни институции, общини). Цели да изясни от какви видове услуги те имат потребност, да разработи подходящи оферти, да предложи и склучи с тях съответни договорености в областта на кариерното развитие и консултиране. Мениджърът програми и услуги координира реализирането на проекти в сферата на кариерното развитие и консултиране, както и търси възможности за стартиране на такива бъдещи проекти. За да може да предостави качествени услуги и да изпълни очакванията на своите клиенти, той взема ефективни и ефикасни решения относно ползването на ресурси (в това число и личното си време) и относно сътрудничеството с колеги. Мениджърът програми и услуги регулярно прави оценка на качеството на предоставяните услуги и предлага стъпки за неговото усъвършенстване.

Създател на социални системи: като създател на социални системи СКРК пряко подпомага своите клиенти както в периоди на стабилност (като прилага съответни превантивни мерки), така и в периоди на криза. Освен това той работи в посока промяна на образователната и трудова среда чрез създаване на мрежа от контакти, консултиране и застъпничество.

Създателят на социални системи реализира сътрудничество с различни организации (напр. училища, работодатели, общински и социални институции), с цел формиране и поддържане на мрежи за комуникация и обмен. Чрез изграждането на мрежи и общности СКРК разширява своите възможности за подпомагане на клиентите при реализиране на техните цели (напр. за намиране на подходяща трудова позиция, образование и обучение и т.н.). Освен това създателят на социални системи се намира в постоянно взаимодействие с организации и неформални групи, в качеството си на защитник на своите клиенти. Ако е необходимо, той представлява клиентите сипри формални процеси, изпълнява функциите на медиатор и преговарящ при ситуации на конфликти между клиент и трета страна (Hersey, 1988). Обособени са пет ключови компетенции, които са обвързани една с друга посредством шеста, фундаментална компетенция за професионализъм (Апостолов и др., 2014).

Ключовите компетенции са както следва (Шарланова, 2014):

- **Кариерно обучение** - описва ключовата компетенция на СКРК да обучават и тренират хората да развиват своите лични компетенции за управление на кариерата, които са им необходими, за да могат сами да управляват промените в своето образование, обучение и кариерно развитие.



- **Създаване на социални системи** - описва ключовата компетенция на СКРК да подпомага своите клиенти да променят своята образователна и трудова среда (превантивно и в кризисни периоди) чрез създаване на мрежа от контакти, консултиране и застъпничество.
- **Кариерно информиране и оценяване** - описва ключовата компетенция на СКРК да подпомага хората при оценяване на техните личностни характеристики и да им предоставя информация за възможностите и изискванията на пазара на труда и образователната система.
- **Кариерно консултиране** - описва ключовата компетенция на СКРК да подпомага клиентите си при анализирането и разбирането на конкретната ситуация, в която се намират, както и в разработването на алтернативи, и вземане на решения за нейното разрешаване.
- **Управление на програми и услуги** - описва ключовата компетенция на СКРК да гарантира и развива качеството на предоставяните от организацията услуги в областта на кариерното развитие и консултиране.
- **Професионализъм** - описва ключовата компетенция на СКРК да възприема и налага професионални ценности и етични стандарти във всички роли от своята практика, да развива и регулира адекватни взаимоотношения, да се ангажира с непрекъснато учене и критично мислене, да бъде активен застъпник на своята професия.

ИЗВОДИ

Професионалната кариера се разглежда като последователност от заемани професионални роли и позиции. Съвременните представи за кариерата и кариерния успех включват някои нови общи моменти. Очертават се няколко аспекта на баланса между основните жизнени роли: етапите на професионалната кариера (ранна, средна, късна) си взаимодействат с жизнените възрастови етапи; приоритетът за професионален растеж си взаимодейства с приоритетите в социалната и личната сфера - за гражданска изява и за участие в семейния живот. Налага се разграничаване между „професия“, „работа“ и „кариера“.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Професията е легитимен, официално признат и лицензиран вид трудова дейност в обществото. Обичайно, човек избира професия подходяща за него и търсена на пазара. Но, от гледна точка на самия себе си, в контекста на личния му избор, избира кариера - планира и различните работни места като конкретни възможности и позиции на пазара на труда. Работата е конкретната длъжност като договаряне между служител и работодател, отнася се до условията и хората, с които човек осъществява професията и кариерата си. Поради изключителното



разнообразие на съвременния пазар на труда, професиите предлагат възможности за много различни кариери и много различни работни места.

Като следствие от хармонизацията на ролите, добрата кариера не е запазена област нито само за мъже, нито само за определени социални слоеве, нито само за определени националности, въпреки че предразсъдъци и съответно изкуствени бариери все още съществуват. Откроява се и все по-значим става ценностния аспект на кариерата.

Използвана литература:

Апостолов, Ап., Н. Михалева, Й. Иванов, Д. Димитров, Ст. Калпакчиев. Кариерно развитие. Наука и икономика, Варна, 2014, с. 80.

Макгрегър, Д. Човешката страна на предприятието, с. 236-254.

Емилова, И. Принципи за управление на персонала в условията на криза, Международна научна конференция. Сборник с доклади - Варна, 6-7 дек. 2013 г., с. 244-247.

Маринова, Л. Теоретичен анализ на проблема за кариерното развитие, Психологични изследвания, 1-2, 1999, 55-65.

Рибарска, Е., В. Василев, Публичен мениджмънт, Благоевград, 2009, с. 132-133.

Шарланова, В. Образование и кариерно развитие. Стара Загора: Алфа Визия, 2014, с. 9.

Hersey, P. and Blanchard, K.H. Management of Organizational Behavior, 5th edn, Englewood Cliff's, NJ, Prentice-Hall, 1988.

**ВЛИЯНИЕ НА ЛИДЕРСКИТЕ СТИЛОВЕ ВЪРХУ УСПЕХА НА ОРГАНИЗАЦИИТЕ****Йордан Георгиев**

*докторант в Университет по библиотекознание и информационни технологии, София 1784,
бул. „Цариградско шосе“ 119, България*

ABSTRACT

IN THE PAPER, BASIC LEADERSHIP STYLES ARE PRESENTED, AN ANALYSIS OF THEIR RELEVANCE IN DIFFERENT ORGANIZATIONS IS MADE. THE GOAL IS TO HIGHLIGHT THESE CHARACTERISTICS AND DETERMINE WHETHER THERE IS AN APPROPRIATE LEADERSHIP STYLE DEPENDING ON THE RESULTS THAT THE ORGANIZATION ACHIEVES. WHEN LEADERS ARE NOT INSPIRING, NOT PROACTIVE AND DO NOT HAVE FEEDBACK TO EMPLOYEES, ONE CANNOT TALK ABOUT THE EFFECTIVENESS OF THE MANAGEMENT OF THESE ORGANIZATIONS. CONCLUSIONS AND SOME WORDS ARE DRAWN.

KEYWORDS: LEADERSHIP STYLE, ORGANIZATION, RESULTS.

Успехът на организациите зависи от различните лидерски стилове. Лидерството, в условията на засилена конкуренция, се налага като съществен фактор за оцеляването и напредъка на организациите в пазарни условия. Анализ на проучване (Селимай, 2020), направено в малки, средни и големи организации, в които лидерът няма авторитет пред служителите, показва, че повечето от служителите смятат: че са достатъчно отдадени на работата си и не е необходимо върху тях да се упражнява стриктен контрол; не се нуждаят от напътствия и смятат, че наградите и наказанията не са ефективно средство за стимулиране; лидерът не се възприема като оценител на тяхната работа; той не е човекът, който дава заповеди и разяснения; служителите предпочитат да имат участие в процеса на вземане на решения; насоките от страна на лидерите да се дават без натиск върху тях; лидерът да общува по-често с тях и да им помага при поемане на отговорности. Това е напълно разбираемо, като се има предвид практиката на редица мениджъри да оправдават неудачите с лошата работа на подчинените си (Hersey, 1988).

В голямата си част служителите в споменатите по-горе организации се самоопределят като достатъчно компетентни за изпълнение на задълженията си. Смятат, че лидерите трябва да им дават по-голям периметър на свободно действие и да не им се бъркат, докато осъществяват преките си задължения. Те трябва да имат право да се самооценяват и да имат по-голяма свобода



при решаване на спонтанно възникнали проблеми. Успехът на организациите зависи от различните стилове на лидерство, които са съществен фактор за нейния напредък. Лидерството е процес, който вдъхновява другите да работят за просперитета на организацията, чрез мотивация, комуникация, работа в екип и изграждане на ефективни междуличностни отношения (Христов, 2021).

Всяка организация има своите уникални характеристики и предизвикателства, които изискват съответните лидерски стилове. Едни от най-характерните стилове, които движат напред и нагоре организациите, особено в частния сектор са – трансформационното, ситуационното и харизматичното лидерство. Умението да се превключва от един, към друг стил на управление, за да се отговори в точния момент на нуждите на мениджмънта и на ангажираността на служителите в управлението на компанията, е гаранция за устойчив успех в кризисни времена (Arthur and others, 1996).

Много изследователи считат, че най-ефективният лидерски стил, който трансформира лица и институции, позволявайки им постигането на по-голям успех е трансформационният. Джеймс Бърнс идентифицира трансформационния лидер като човек, който "търси потенциални мотиви в последователите, цели да задоволи по-високи потребности и да ангажира напълно последователите като изгради отношения на взаимно стимулиране и издигане, което превръща последователите в лидери" (Христов, 2021). Според Бърнс трансформационният стил на ръководство се появява, когато едно или повече лица се ангажират с другите по такъв начин, че лидери и последователи взаимно се издигат към по-високи нива на мотивация и морал (Христов, 2021).

Много съществен принос за развитието на идеята за трансформационно лидерство дава изследователят Бърнард Бас, който отчита, че трансформационните лидери могат да мотивират своите последователи да направят повече, отколкото първоначално се е очаквало от тях. Бас определя трансформационния лидер като човек, който (Селимай, 2020):

- **Представява модел за честност и почтеност;**
- **Определя ясни цели;**
- **Има високи очаквания;**
- **Насърчава другите;**
- **Осигурява подкрепа и признание;**
- **Раздвижва емоциите на хората;**
- **Кара хората да гледат отвъд личния си интерес;**
- **Вдъхновява хората да се осмелят да постигнат невъзможното.**

Бас отбелязва, че трансформационният лидер печели доверие, уважение и възхищение от последователите си. Това го поставя в положение на харизматичен модел за подражание и



ментор, който има силно влияние върху околните и е способен да промени (трансформира) нагласите и поведението им (Христов, 2021).

Трансформационният стил на ръководство, печели доверие сред служителите и по този начин успява да насочи енергията им в правилната посока, като извлече най-доброто от потенциала им. Трансформационното лидерство вдъхновява хората към действие, лоялност и доверие. Когато лидерът използва умело похватите на трансформационното лидерство, хората имат не просто усещането, че работят за постигане на целите на своя лидер, а че работят и за постигане на своите собствени цели (Христов, 2021).

Различните задачи изискват различни лидерски подходи. Това е в основата на Теорията за ситуационно лидерство, публикувана за първи път от Пол Хърси и Кен Бланчард през 1969 г. (Hersey, 1988). Основната теза на теорията за ситуационно лидерство е, че не съществува „най-добър“ стил на лидерство. Най-подходящият лидерски стил зависи от нивото на развитие на последователите. За управление на хората в един екип или организацията се изискват различни лидерски стилове въз основа на техните индивидуални нива на зрялост и готовност за изпълнение на поставени задачи и цели. Моделът предполага, че един максимално узрял последовател не се нуждае от водене, а само и единствено от ясно формулиране на собствената му отговорност и делегиране. Прилагайки правилния лидерски стил в конкретна ситуация, ръководителят не само ще управлява по-компетентно и ще постига по-добри резултати, но и ще съдейства за по-нататъшното развитие на хората си. Това е много важно, тъй като една от основните задачи на мениджъра е да съдейства на сътрудниците си да прогресират уверено през етапите на собствено си развитие (Селимай, 2020). **Важно е лидерът да е и визионер, когато дадена организация се нуждае от нова посока, като целта е хората да бъдат убедени да работят в тази посока.** Визията може да развие мотивация, вдъхновение и взаимна отговорност за успех и може да осигури интелигентен избор на хората, защото те могат да вземат своите решения въз основа на крайните резултати, които вече са в ума им, благодарение на тази визия. Създаването на правилната визия и стратегии, ръководи действията на всички останали етапи от промяната. Добрата визия позиционира организацията за крачка към едно по-добро бъдеще. **Тя** помага на всички да разберат, защо от тях се иска да направят едно или друго нещо **и** придава усещане за смисъл (Zaccaro, 2008).

Лидерът трябва да притежава отлични комуникативни умения, за да може да обясни и предаде новата визия на своите последователи по най-подходящия и разбираем начин. Когато визията се комуникира устно, тя има много по-убедителна сила. Именно в тази комуникация се разкриват уменията на харизматичния лидер, да вдъхва доверие и да общува чрез реторични техники и метафорична реч. Тези умения са характерни за харизматичното лидерство и подчертават уверения и вдъхновен стил на комуникация за бъдещето.



Прилагането на един или друг стил не е просто избор, а набор от личностни характеристики, възприятия, начин на мислене, енергичност и умения, които един мениджър трябва упорито и постоянно да изгражда, за да се превърне в ефективен лидер. Ето защо стилът на лидерство се налага като съществен фактор за ефективното управление на организациите (Макгрегър, 1960).

С успешната комбинация на различни стилове, някои лидери успяват да включат в управлението на компаниите своите служители, като по този начин създават една силно иновативна среда, в която служителите на всички нива допринасят с идеи, решават проблеми и поемат отговорност, **правят** отчетност и **имат** власт над собствената си работа и бъдеще, което им носи и дългосрочна удовлетвореност от това, че са част от тази среда. При този модел на управление, мениджърът има възможност да се съсредоточи върху стратегическото планиране на бизнеса, докато квалифицираните му служители управляват ежедневните операции. Така ефективните лидери създават ясна мисия, визия и набор от цели, преди да предадат управлението на служителите. Ръководството комуникира организационните цели, описва какво се очаква по отношение на резултатите, като насърчава служителите да мислят творчески, да решават проблеми и да търсят начини за подобряване на производителността.

Така нареченият партисипативен стил на участие в управлението на една организация или казано по друг начин – корпоративна демокрация, според Дъглас Макгрегър вирее в организации, където има среда на доверие между служителите, които могат да прилагат своята креативност и изобретателност за благото на цялото предприятие, както и да взимат важни решения, свързани с естеството на работа (Макгрегър, 1960). Именно в такива условия според проф. Макгрегър служителите обичат своята работа, отговорни са и могат да проявяват инициативност при подходящи условия.

ИЗВОДИ

- Професионалната кариера не се изразява само в растеж по вертикала в йерархията на професията. Освен вертикално, кариерата има и радиално (в дълбочината на работата и нарастващи компетентности) и периферно (активности като експерт, консултант, допълнителна заетост и в други институции, т.е. множествена кариера) направление. Само в баланс и хармонизирани, тези три направления изразяват съдържанието на едно пълноценно кариерно развитие.
- Днес се говори за жизнена кариера с три основни сфери: професионална, социална и семейно-битова. Човешкият живот е едновременно в тези три



взаимозависими и влияещи си полета; жизненият успех и удовлетворение зависи от баланса на задачите и приоритетите в тези три плана. Професионалната реализация е част от комплекса на цялостната жизнена реализация.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

От направените проучвания, се налага изводът, че професионалният успех и цели вече не се измерват само с високата заплата и високия статус, те са личностно дефинирани. Кариерният успех и цели са организационно дефинирани - от особеностите на професионалната среда, стила на ръководство и управление във фирмата; от „психологическото договаряне“ между работодател и служител, какво взаимно те очакват и могат си гарантират като просперитет - и за личността, и за предприятието. Също така е важно да се отбележи, че кариерният успех и цели са перспективно дефинирани - зависят от способностите на човек да предвижда бъдещите ползи и негативи на едно сегашно кариерно решение. Човек може да се откаже от примамливо предложение и възможности, ако прецени, че в по-далечно бъдеще това ще има по-силни отрицателни последици за него или неговите близки хора.

Използвана литература:

- Апостолов, Ап., Н. Михалева, Й. Иванов, Д. Димитров, Ст. Калпакчиев, Кариерно развитие. Варна: Наука и икономика. 2014, с. 18.
- Василев В., Управление на човешките ресурси в условията на криза, 2011.
- Макгрегър, Д. Човешката страна на предприятието, 1960, с. 236-254.
- Селимай. А, Ролята на лидерските стилове за успеха на организациите, Свищов, 2020.
- Христов Т, Трансформационно лидерство, 2021.
- Arthur, M. B., & Rousseau, D. M. A New Employment Principle for a New Organizational Era, Oxford, 1996.
- Hersey, P. and Blanchard, K.H. Management of Organizational Behavior, 5th edn, Englewood Cliff's, NJ, Prentice-Hall, 1988.
- Zaccaro, S. J., Ely, K., & Nelson, J. (2008). Leadership processes and work motivation. (pp. 319–360).



MULTIDISCIPLINARY JOURNAL OF SCIENCE, EDUCATION AND ART

ISSN 1313 – 5236

[HTTP://WWW.USB-BLAGOEVGRAD.SWU.BG](http://www.usb-blagoevgrad.swu.bg)



СОЦИАЛНО-ИКОНОМИЧЕСКИ АНАЛИЗ НА ТЕНДЕНЦИИТЕ В РАЗВИТИЕТО НА ОБЩИНА ДУПНИЦА

Емилия Патарчанова, Гергана Николова, Радослава Вълчинова

Югозападен университет „Неофит Рилски“ Благоевград

РЕЗЮМЕ

Докладът разглежда социално-икономическото състояние на община Дупница, както и проблемите, тенденциите и предизвикателствата, пред които е изправена. Проучването засяга икономическите, социалните, демографските, транспортните и екологичните аспекти в тенденциите на развитието на проучваната територия. Неблагоприятните демографски тенденции, засилената миграция, застаряващото население и липсата на инвестиции възпрепятстват ефективното функциониране на пазара на труда, като ограничават и потенциала за растеж на икономиката. Демографските и социалните процеси са сред най-сериозните средносрочни предизвикателства пред местното развитие. Образованието, уменията и компетенциите на местното население са сред ключовите фактори за икономическото развитие на община Дупница.

КЛЮЧОВИ ДУМИ: икономическо развитие, демографски процеси, социално развитие

ABSTRACT

The report examines the socio-economic status of the municipality of Dupnitsa, as well as the problems, trends and challenges it faces. The study concerns the economic, social, demographic, transport and environmental aspects in the development trends of the studied territory. Unfavorable demographic trends, increased migration, an aging population and a lack of investment hinder the efficient functioning of the labor market, limiting the growth potential of the economy. Demographic and social processes are among the most serious



medium-term challenges to local development. The education, skills and competences of the local population are among the key factors for the economic development of the municipality of Dupnitsa.

KEY WORDS: economic development, demographic processes, social development

ЮЗУ “Неофит Рилски“ ПМФ, Катедра “ГЕООС“, e-mail: emilia_patarchanova@swu.bg, gergananikolova@swu.bg, radoslava1928@gmail.com

1. ГЕОДЕМОГРАФСКА ХАРАКТЕРИСТИКА НА ИЗСЛЕДВАНАТА ТЕРИТОРИЯ

Община Дупница е разположена в източната част на Кюстендилска област. Областта е част от Югозападния район за планиране. На изток общината граничи с община Радомир и на юг с общините Рила и Бобошево. Проучваната територия включва 17 населени места (близо 10% от населените места на областта), от които 1 град – Дупница и 16 села.



Фиг. №1. Географска карта на проучваната територия

Ролята и мястото на общината в националното пространство е представена в най-голяма степен от административния, икономически и културен

център град Дупница.

Географските характеристики на проучваната община са благоприятни и физически предпоставки за икономическото и социалното и развитие с оглед ресурсите необходими за поддържане и развитие на човешката дейност и живот върху територията. Изследваната територия притежава добра транспортна достъпност. Това предимство е от важно значение за развитие на силна местната икономика и инфраструктура. Котловинният релеф не е пречка за осъществяване на основните транспортни и комуникационни връзки, необходими за функционирането на една съвременна общност, включително и предвид разположението на населените места върху територията.

Един от важните геостратегически фактори за развитието на общината е минаващия първокласен европейски път Е-79 София – Кулата и автомагистрала “Струма“. Това транспортно-географско положение е една от причините в бъдеще за подобряване на икономическото и развитие на проучваната територия. В транспортно-комуникационно отношение общината, обект на изследване и съставните и населени места имат бърз и лесен достъп до ключови икономически центрове в страната, както следва: 65 км. до гр. София, 45 км. до гр. Кюстендил, 33 км. до гр. Благоевград. Територията на общината е



329.1 кв. км – 10.8% от общата територия на област Кюстендил и 0.32 % от територията на Република България.

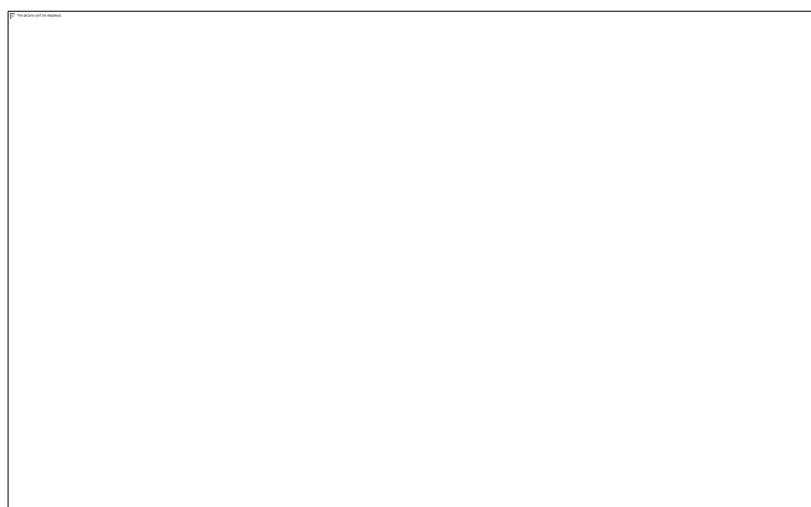
Кръстопътното географско положение обуславящо преминаването на стратегически транспортен коридор, близостта до столицата и икономически по-развития град Благоевград оказва и ще оказва все по-голямо въздействие върху развитието на територията обекта на изследване и функционирането на местната икономика.

2. ДЕМОГРАФСКА СРЕДА

В общинския център град Дупница населението наброява 29 134 души (2019г.), в останалите 16 населени места (села) – 9519 души. Коефициентът на урбанизация на община Дупница е 75.4% при средно за областта 70.0% и за страната – 73.7%.

Гъстотата на населението е висока – 117.5 души/кв. км (над средната за област Кюстендил – 38.3, Югозападен регион – 103.1 и страната – 62.6 (2019 г.), което се дължи на общинския център – град Дупница. Населението на община Дупница по данни на НСИ през 2023 г. е 36551–33.1% от общото на област Кюстендил. (виж Фиг.№ 2)

Тенденцията на намаление на населението през периода (2019-2023г.) е характерна както за градското, така и за населението на селата, където този процес е по-силно



изявен. Средногодишната демографска загуба в общината за периода е 704 д., 487 д. - в град Дупница –(-1.6%), и 217 д. в селата (-2.1%)

Фиг.№ 2 Тенденции в броя на населението на

община Дупница



Характеристиката на естественото движение на населението на община Дупница за периода 2019-2023 г. показва, че раждаемостта не би могла да компенсира повишената смъртност на населението. Състоянието на раждаемостта е един от индикаторите за демографската характеристика на населените места и териториалните единици. Естественят прираст на населението на общината за периода 2011 – 2023 г. е отрицателен, с ясно подчертана тенденция за намаляване на броя раждания през целия период. През 2011 г. намаляването на броя на населението се дължи на -0.6% естествен прираст, докато през 2023 този процент е вече -1%.

Между демографските ресурси и устойчивото икономическо развитие съществува сложна система от взаимодействия. На възпроизводството на населението, раждаемостта, смъртността и миграцията, влияят природни, икономически, социални и поведенчески фактори. Например природно-екологични условия, нивото на развитие на промишленото и земеделско производство, състоянието на социалната инфраструктура (образование, здравеопазване, социални услуги), пътна инфраструктура, заетост на населението и неговите доходи, обезпечеността с жилища, безопасност, културни и национални традиции и т.н.

На възпроизводството на населението влияние оказва и спецификата в поведението на различните социални групи в тези условия. Социално-психологическите фактори определят системата от потребности и ценностна ориентация на различните социални и демографски групи, тяхната мотивацията в областта на раждаемостта, брачността, разводимостта, опазване на здравето, образованието, миграцията, заетостта и социалната мобилност. От друга страна населението и неговото възпроизводство се явява важен фактор за устойчивото развитие на производствените дейности, особено на общинско ниво. Демографските фактори, брой и полово-възрастова структура оказват влияние върху заетостта, производството, доходите и потреблението на населението. Също така оказват влияние и върху жизнения стандарт, диференцирания доход и бедността на отделните семейства и техните членове. Голямо значение има демографският фактор за развитието на държавната политика и по-конкретно за развитие на нейната социална политика и социална защита за определени възрастови групи от населението, типовете семейства, планирането на социалните услуги, развитие



на системата от учреждения за социално обслужване на населението и тяхната достъпност.

Демографската среда в проучваната територия не е сред най- благоприятните в страната. Тя оказва сериозно влияние и ще продължи в бъдеще да влияе върху териториалното разпределение и функциониране на икономическите дейности. Изследваната територия е с отрицателни стойности на естествения прираст. В бъдеще тази тенденция ще се запази и ще се отрази изключително неблагоприятно върху развитието и структурирането на отделните елементи на икономиката в проучваната територия. Селските райони заемат голяма част от територията на област Кюстендил, което, от една страна, влияе върху възможностите за създаване на различни видове заетост, а от друга – демографската криза при тях е много по-силно изразена, което оказва неблагоприятно влияние върху формирането на работната сила и пазара на труда.(Равначка, 2021)

В изследваната територия населението в надтрудоспособната възраст преобладава спрямо населението в подтрудоспособна възраст и то ще оказва сериозно влияние цялостното развитие на територията. Възрастното население изисква системни грижи относно здравето и чисто битовите необходиминости, тогава когато възрастните не могат сами да се обслужват. За това в общините с по-висок процент възрастно население от особено значение е нивото, разнообразието, качеството и достъпността на предлаганите социални услуги.

Активирането на неактивните лица, които нито работят, нито търсят активно работа, особено при намаляващо население в трудоспособна възраст, е проблем, който ще бъде адресиран все по-усилено. За подпомагане на трудовата им интеграция ще са необходими редица посреднически и други услуги (социални, здравни, образователни и др.).

През 2020 г. (след м. март 2020) безработицата в общината бележи нарастване поради световната пандемия от COVID 19, като през м. август 2020 г. тя достига 8.7%, по-високо от средното – 7.5%. В следващите години 2021-2022 г. с минимални стойности се понижава нивото на безработните лица и достига до 7.8% при средно за страната за същия период 5%. В структурата на безработните е регистрирано нарастване на броя на



категориите лица, които са най-потърпевши на пазара на труда. На първо място това са лицата, регистрирани като безработни повече от 1 година. Освен тях като най-уязвими на пазара на труда са лицата с ниско образование, ниска квалификация или без квалификация. Те са и най-заstraшените категории лица от социално изключване.

3. ИКОНОМИЧЕСКА СРЕДА

Бизнес средата разглежда населението не само по отношение на търсенето (като фактор за потребителско търсене и неговата териториална концентрация), но и по отношение на предлагането (като фактор за формиране на заетостта). Наличието на високообразовани, квалифицирани и свободни трудови ресурси се явява важно условие за намаляване на финансите за подготовка и стимулиране на миграцията в даден регион на работна сила. По този начин пред фирмите се отваря възможност да откриват в тези райони нови производства без да се налага инвестиране в привличането или подготовката на кадри, обезпечаващи високи технологии например. Застаряването на населението влияе върху икономическата сфера с няколко основни направления: заетост, структура на работната сила, пенсионното обезпечаване и стандарта на живот на по-старите хора като значителна част от населението, организация на здравеопазването и социалните услуги.

Целта на местната икономика е да се изгради икономическия капацитет на дадена територия, за да се подобри икономическо състояние и качеството на живот за всички хора. Това е процес, чрез който партньорите от обществения, частния и неправителствения сектор работят заедно за създаване на по-добри условия за икономически растеж и на работни места. Успехът на дадена общност днес зависи от нейната способност да се приспособи най-вече към динамичното пазарно стопанство. Общината е ключов субект на икономическото развитие в област Кюстендил. В редица случаи тя отговаря за предоставянето на различни услуги на населението и в помощ на икономическото развитие.

Всяка общност се отличава със специфични местни условия, които засилват или намаляват потенциала за развитие на местната икономика. Именно тези условия определят предимствата на общините по отношение на способността им да привличат



инвестиции, които да подобряват икономическото и социалното развитие на територията.

Селското стопанство в община Дупница се развива предимно за задоволяване на собствените нужди на населението. Общината е с малък брой предприятия и съответно с нисък брой заети в селското стопанство. По данни на НСИ обемът на произведената продукция от сектор ”Селско, горско и рибно стопанство” за периода 2014-2020 г. нараства с 18.5%, на приходите от дейността – с 16.6%. Според преброяването на земеделските стопанства в страната на МЗХ през 2020г. община Дупница е с най-голям дял от използвани земеделски площи в областта – 27% (67172 дка). Обработваемата земеделска площ на територията на общината е 136 932 декара или 66% от всички земеделски земи в общината. Средната използвана земеделска площ (ИЗП) в 799-те земеделски стопанства (данни МЗХ 2020 г.) в общината е 86.9 дка, или 85.7% от средния размер в стопанствата за страната – 101.3 дка. За сравнение, в област Кюстендил, общо, средният размер на използваната земеделска площ от земеделските стопанства е 33.9 дка или 34% от средния за страната показател. Според средния обем ИЗП в едно земеделско стопанство, община Дупница е на второ място в областта след община Бобов дол. 78.4% от използваната земеделска площ се обработва от 31 земеделски стопанства, които притежават над 500 декара. 12.8% от ИЗП се обработва от 37 стопанства със средна площ между 100 и 500 дка. Стопанствата, които обработват до 10 дка са 69% от всички регистрирани в общината, но стопанисват едва 2.5% от използваната земеделска площ.

Пазарното ориентиране на земеделските стопанства естествено довежда до уедряване на собствеността, което е предпоставка за преодоляване на раздробеността на активите и собствеността в общината в сферата на земеделието в общината. Структурата на засетите площи до голяма степен се определя от схемата за единно плащане на площ (СЕПП) и субсидиите за земеделски производители. При СЕПП от значение са размерите на земята, а не произведената продукция или отглежданите животни. По тази причина засетите площи с тютюн, картофи, цвекло намаляват в общината и се увеличават тези на техническите, зърнените, маслодайните култури, както и площите на трайните насаждения.



Малките и средните предприятия (МСП) са основен двигател за всяка една икономика. Чрез тях се повишава конкурентоспособността на икономиката. Динамиката им пряко допринася за намаляване на териториалните различия, за разрешаване на проблема с безработицата, а и за повишаване жизнения стандарт на населението. Малкият и среден бизнес се характеризира с висока динамика и адаптивност, което позволява те да бъдат определяни като двигател на икономиката. Към това трябва да се добави и спецификата на българската икономика, където МСП формират нейния гръбнак и са в основата на стабилното ѝ икономическо развитие (П. Рукова, 2011).

Табл. № 1. Брой на МСП в общината обект на изследване

| Общини/ области | Микро предприятия до 9 заети | | Малки от 10 до 49 заети | | Средни от 50 до 249 | | Големи над 250 | |
|-----------------|------------------------------|---------|-------------------------|---------|---------------------|---------|----------------|---------|
| | Брой | Процент | Брой | Процент | Брой | Процент | Брой | Процент |
| Обл.Кюстендил | 4864 | 93% | 291 | 5.5% | 64 | 1.2% | 11 | 0.2% |
| Бобов дол | 168 | 89% | 15 | 8.02% | 0 | - | 4 | 2.1 |
| Бобошево | 42 | 91.3% | 4 | 8.7% | 0 | - | 0 | - |
| Кочериново | 96 | 95.04% | 5 | 4.95% | 0 | . | 0 | . |
| Рила | 88 | 93.61% | 6 | 6.38% | 0 | - | 0 | - |
| Сапарева Баня | 217 | 92.34% | 15 | 6.38% | 3 | 1.27% | 0 | - |
| Дупница | 1930 | 93.82 | 98 | 4.76% | 26 | 1.26% | 3 | 0.14% |

Източник: ТСБ гр.

Кюстендил, 2021г.

Не само в община Дупница, но и в област Кюстендил с най-

голям относителен дял са микро предприятията над 93%. Основна характеристика на малкия и средния бизнес в територията обект на изследване продължава да бъде наличието на голям брой микро предприятия, които движат местната икономиката.

Преработваща промишленост

В относително малък брой предприятия (9% от предприятията в община Дупница) работят близо 45% от заетите лица, като тези дружества генерират 70% от произведената продукция (2018 г.). Повишеното равнище на производителността на труда с 27% през разглеждания/ 2018-2020/ период може да се обясни с подобряване на организацията на труда, квалификацията на заетите, конюнктурни причини и в много малка степен с въвеждане на нови машини, технологии и иновации (ДМА през този период се увеличават с едва 7%).



Водещи отрасли в преработваща промишленост в община Дупница са производствата от отрасъл фармация, производството на облекла, обувки и чанти, ремонт и производство на подемно-транспортни машини.

Инвестиции в нови технологии

По данни на Информационна система за управление и наблюдение на средствата от ЕС в България (ИСУН) 2020, само 31 проекта в общината имат финансиране по ОП „Иновации и Конкурентоспособност” 2014 – 2020 г.. От тях едва 3 от фирмите са получили подкрепа за внедряване на нови технологии и оборудване с оглед подобряване на производствения капацитет и експортния потенциал на обща стойност 5 682 468 лв., в т.ч. БФП - 2 249 998 лв. Седем проекта на стойност от 7 437 969 лв. и БФП - 4 895 613 лв. предвиждат въвеждане на енергоспестяващи мерки.

Търговия, транспорт, хотелиерство и ресторантьорство

Икономическите дейности Търговия, транспорт, хотелиерство и ресторантьорство са един от основните източници на доходи на територията на общината. Тези дейности се отличават с това, че в доста голям брой предприятия (61%) работят 36% от заетите лица, като тези дружества генерират 41 % от приходите от дейността (2018 г.). Това са дейностите, които показват най-високо нарастване на обемните показатели през разглеждания период 2014-2018 г. – 44% за произведената продукция и 37% за приходите от дейността.

Водеща в рамките на тези дейности е търговията. Един от най-бързоразвиващите се на територията на община Дупница през последните 15 години е Търговията с леки и лекотоварни автомобили. Към 2023 г. Дупница е единният от двата основни центъра на търговия с автомобили втора употреба в България (след „Горубляне”, София).

Благоприятното географско разположение на общината обуславя и причината Дупница да се превърне в център за продажба на коли втора ръка. Търговците на коли втора употреба в автокъщите в Дупница, доставят автомобилите предимно от Италия и близо две трети от продадените коли втора употреба в Дупница отиват към съседните държави -Македония, Сърбия, Гърция. Над 90% от търговците в сектора са разположени по протежение на главен път Е79 в землищата на гр. Дупница, с. Пиперево, с. Блатино и с. Яхиново. Отрасълът е засегнат значително от кризата,



предизвикана от пандемията Ковид-19. Друго предизвикателство е Зелената сделка и необходимостта от подновяването на автомобилния парк.

Туризм

Базата за туризъм в общината включва 4 места за настаняване (2 хотела в категория три звезди, със 175 легла, една къща за настаняване – „Бистрица“ с 14 легла и един ведомствен почивен дом – „Енерго“). Броят на пренощуващите лица в периода 2012-19 г. е относително постоянен, в рамките на 6800 души средногодишно, най-висок през 2019 г. – 8078. Голяма част от осъществените нощувки са свързани с бизнес посещения, обучения и конференции. В последните години до 2019 г. нараства броят на пренощуващите чужденци, който през 2019 г. е 4173 или 52% от общия брой на пренощуващите лица.

Отсъствието на подходяща инфраструктура, съвременни туристически продукти и популяризиране на туристическия потенциал на общината, недобрата квалификация на наетия в сектора персонал, все още са основни пречки пред развитието на местния туризъм.

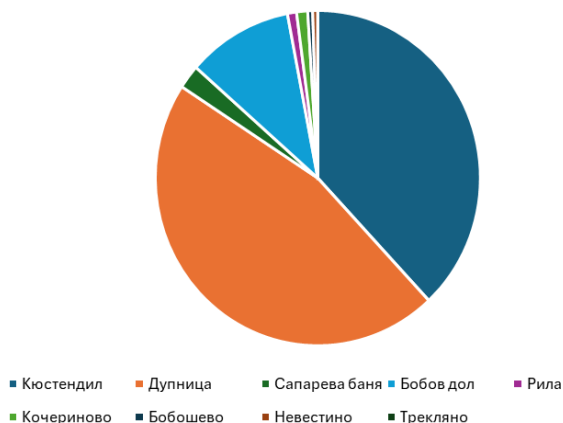
Инвестиции

Инвестициите са мощен импулс за динамизиране развитието икономическите дейности на местно ниво. Капитали, постъпили и постъпващи в общините, променят качествено икономическия ландшафт, като създават заетост, генерират по-висок жизнен стандарт. Чуждите инвестиции повишават конкурентоспособността и спомагат за структурни изменения в икономиката и особено в приоритетните отрасли в страната.

(Патарчанова, 2016)

Икономиката на община Дупница формира 0.35 % от националната бруто продукция (2018 г.). Независимо че община Дупница не е общината на областния административен център, тя е водещият икономически център в областта с дял 43 % от произведената продукция и 46% от нетните приходи от продажби (Фиг. № 3).

Дял на нетните приходи от продажби в обл. Кюстендил по общини, 2018 г. в %



Фиг. №3 Дял на нетни продажби в област Кюстендил

Икономическият комплекс на общината има следните характеристики:

- **Изявен**

индустриален профил на икономиката на общината. Преработващата промишленост е отрасълът с най-голям обем от 70% в местната икономика. Услугите са другият относително важен отрасъл на местната икономика, който показва тенденция на нарастване и достига общ оборот от 24% през 2018 г. Селското, горското и рибното стопанство са с дял около 3-4%.

- Според данните от НСИ близо половината работещи в общината са съсредоточени в преработващата промишленост (4340 д. или 44%) и търговията (3600 или 36%). Селското и горското стопанство ангажират 0.5% от заетата ръка. В дейностите по образование, здравеопазване и социална работа участват 7% (730 д.) от заетите. Предприемаческа активност, по-ниска от средната страната, но доближаваща се до равнището ѝ в общините с центрове от трето йерархично ниво. По данни от НСИ към края на 2018 г. на територията на общината са активни 2 149 дружества. През периода 2014-2018 г., община Дупница отчита по-слаба динамичност. За този период броят на предприятията в общината нараства с 127, от които 99 – в услугите, 10 – в селското стопанство, 18 – в индустрията. Равнището на предприемачество в общината е 54 (брой предприятия на 1000 д.), при 59 средно за страната.
- Инвестиционната активност в община Дупница изостава от средното за страната ниво. Показателят за разходи за придобиване на дълготрайни материални активи (ДМА) на човек от населението остава близо два пъти по-нисък от този за страната



- Инвестиции в общината се подкрепят и по линия на оперативните програми и други инструменти на ЕС. Договорите по оперативни програми 2014- 2020 г., изпълнявани на територията на община Дупница, сключени към 27.11.2020 г., са 184, на обща стойност 51 454 637 лева, което е 30.3% от тези в област Кюстендил. От тях 129 проекта са за Преодоляване недостига на средства и липсата на ликвидност, настъпили в резултат от епидемичния взрив от COVID-19 на стойност. Осем проекта подкрепят инвестиции чрез ОП „Региони в растеж” в областта на градската среда, образователната инфраструктура, социалните услуги, интегрирания градски транспорт, на обща стойност 18 507 248 лв. или 36% от средствата по ЕСИФ. По ОП „Иновации и конкурентоспособност” се изпълняват 31 проекта на обща сума 17 225 103 лв. или 33%. По ОП „Развитие на човешките ресурси” подкрепата е 11% от общите инвестиции, чрез изпълнението на 13 проекта за социални дейности на стойност 5 180 112 лв. и два проекта за подобряване адаптивността на работните места - 638 416 лв. По ОП ”Околна среда” започна изпълнението на проект „Проектиране и изграждане на инсталация за компостиране и инсталация за предварително третиране на битови отпадъци за общините Дупница, Бобов дол и Сапарева баня” с обща стойност 11 317 350 лв. (22% от общите средства) и БФП -7 716 298 лв. Основен бенефициент на средства по оперативните програми е местната власт със 68% от всички договорени суми.
- Териториалното разпределение на икономическата активност е силно поляризирано. 85% от предприятията са със седалище в общинския център гр. Дупница, където живее 75% от населението на общината. Регистрираните фирми извън общинския център са по-многобройни в шестте села, най-близко разположени до града - Яхиново и Крайници, следвани от Самораново, Бистрица, Джерман и Червен брег. Най-слаба е икономическата активност в селата Грамаде и Усойка.
- Равнището на икономическо развитие на община Дупница, измерено с показателя Произведена продукция на човек от населението, определя значително по-ниска от средната за страната стойност (15.2 хил. лв. срещу 25.9 хил. лв.) и по-висока от средната за област Кюстендил (11.8 хил. лв.). Динамиката на нарастване на равнището на икономическо развитие е повече от три пъти по-ниска в общината,



което определя от необходимостта от ускоряване на растежа и повишаване на конкурентоспособността на местната икономика като цяло. Развитието на бизнес подкрепяща инфраструктура, в т.ч. наличие на регулирани производствени терени, е от важно значение за нарастване на инвестиционната привлекателност на територията. Община Дупница разполага с изградени и обособени промишлени зони в рамките на град Дупница. Общата им площ е 2.7 км² : Северна – 1.5 км² и Южна – 1.2 км² . Промишлените зони покриват 22% от площта на градския център и базират дейността на над 20% от местните компании, включително - всички средни и големи предприятия. Съществуващите промишлени зони имат изградена инфраструктура за товаро- автомобилен и железопътен транспорт.

- Ниски равнища на средната работна заплата – над два пъти по-ниски от тези в София град и с 40% от тези в София област (съответно 9800 лв., 19026 лв. и 13425 лв. – 2018 г.), което е фактор за постоянно и временно мигриране на трудоспособни контингенти към Столичния регион по икономически причини.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

За постигане на устойчиво икономическо развитие на община Дупница е необходимо да бъде подобрена жизнената среда и непрекъснато развитие на човешкия капитал. За да се постигне икономически растеж от съществена роля е въвеждането на иновации във всички сфери от икономиката, повишаване на конкурентоспособността на малките и средни предприятия, подобряване на инфраструктурата - техническа и социална, инвестиционна атрактивност, при съхранено природно и културно наследство.

Община Дупница се нуждае от диверсифицирана регионална икономика, основаваща се на “икономика на знанието” и развитие на електронното управление и човешкия капитал. Прилагане на съвременни социални политики, подобряване на техническата инфраструктура и свързаността в областта и качеството на средата на живот в населените места.



Използвана литература:

- Ангелова, К. (2008) Устойчиво развитие и социална политика, научни трудове на русенския университет - том 47, серия 6.1 - 80 стр.
- Алексиев, Я. Радев Б., (2016) Миграцията към столицата е равносилна на тази към чужбина, ИПИ, София.
- Атанасова, М. Заетост и човешки ресурси – предизвикателствата на лисабонската стратегия(2007) -статия в Студии за ускорено развитие на българската икономика, стр.215-230, БАН Икономически институт, София
- Будинов, Б., Найденов, К. (2016) Демографско поведение на населението в Р България – тенденции и перспективи стр.252-257 (Сборник от научни доклади, Вършец, Българско Географско Дружество, Фондация ЛОПС)
- Владиминова, К. (2011) Пазарите на труда и миграцията, стр. 291-318 Международен център за изследване на малцинствата и културните взаимодействия, София.
- Йорданова, А. (2014) Урбанизация и обезлюдяване – двуполусният демографски модел на трудовия пазар в област Кюстендил, София, Сборник на Лесотехнически университет
- Найденов К., Трайков Т., (2016) Застаряване на населението в България - тенденции, особености и регионални различия, Вършец, стр.286-292(Сборник от научни доклади, Вършец, Българско Географско Дружество, Фондация ЛОПС)
- Найденов К., Иванов М., (2016) Управление на демографския риск в Р. България - тенденции и перспективи, Годишник на Минно-геоложкия университет “ Св. Ив. Рилски“ Том 59, Св. IV, Хуманитарни и стопански науки
- Патарчанова, Е. (2016) Устойчиво икономическо развитие и усвояване на финансовите ресурси от структурните фондове на ЕС България, сборник география и приятели, стр.201-213, изд. Парадигма, София



- Рукова, П. (2011) “Приносът на МСП за стабилизиране на заетостта – политическо предизвикателство“- доклад в Възможности за възстановяване, икономически растеж, заетост и догонващо развитие на Р. България, София, БСК
- Равначка, Ал. (2006) Безработицата в селските райони на Югозападна България. Проблеми на географията, № 1-2, с. 83-91; ISSN 0204-7209.
- Равначка, Ал. (2021) Демографска ситуация и пазар на труда в Благоевградска и Кюстендилска област <https://azbuki.bg/wp-content/uploads/2022/02/Alexandra.pdf> достъпно на 13.08.2024
- Стойчев, К. (2007) Социално-икономически анализ на тенденциите в развитието на община Бобов дол, сборник доклади “География и регионално развитие-научни конференции“, стр.61-70, Созопол, изд. Фондация „ ЛОПС“
- Ташев, Т., Костадинов С., Найденов А., (2011) експерти БТПП, Темпове, тенденции и перспективи на заетостта в Р. България за периода 2000-2013 г., стр. 316-332 в доклад на БСК, София.
- Национална програма за развитие на България 2030, 2023, Министерство на финансите, Република България, София. <https://www.minfin.bg/bg/1394> достъпно на 20.09.2024г.
- План за интегрирано развитие на община Дупница 2021-2027 <https://www.strategy.bg/StrategicDocuments/View.aspx?lang=bg-BG&Id=1453> достъпно на 26.08.2024г.
- Икономическите центрове в България 2023 <https://ime.bg/articles/ipi-predstavya-ikonomicheskite-tsentrove-v-bylgariya-2023-2/> достъпно на 18.08.2024г.
- Икономически анализ на развитието на селските райони <https://www.mzh.government.bg/> достъпно на 20.08.2024г.
- Икономическо развитие и политики в България 2024: оценки и очаквания, тема на фокус: Енергийната бедност в България –развитие и политики https://www.iki.bas.bg/files/Doklad_2024_color_c.pdf



„СКРИТИ“ ТАКТИКИ НА СЪПРОТИВА НА МАРГИНАЛИЗИРАНИ ГРАДСКИ БЕДНИ: СЛУЧАЯ НА КВАРТАЛ „НАДЕЖДА“ В СЛИВЕН В БОРБАТА ЗА ДОСТЪП ДО ВОДА

Росица Кратункова

ИФС-БАН

РЕЗЮМЕ

От 1989 г. насам България преминава през бързо икономическо реструктуриране, оказващо влияние върху градското управление и равномерното разпределение на ресурсите. В Сливен масовото закриване на фабрики и съкращаването на ромски работници ускорява процесите на пространствена сегрегация и гетоизация, като по този начин създава расовизирана бедност. Водният сектор също страда от хроничен недостиг на инвестиции, което често води до спиране на водоснабдяването в града. Ромите от кв. „Надежда“ са смятани за виновни за натрупаните икономически загуби на ВиК-Сливен от институциите, които се превръщат в изкупителна жертва за структурните проблеми. В резултат водоподаването в квартала е прекъсвано всяка вечер. Тази ситуация повдига въпроси за това как маргинализираното градско население може да окаже съпротива и да поиска достъп до основни права като правото на вода. Освен тактиките на местните, докладът обръща внимание и на другата, институционална страна – какви опресивни практики използват властите. Теоретичната рамка на инфраполитиката, замислена от Джеймс Скот, локализира ниско интензивните действия и жестове на подчинени групи в контекста на колективното политическо действие и помага да се илюстрира как ромите в „Надежда“ действат политически. Това се разглежда на фона на това как управлението на водата преконфигурира социалните отношения и структурите на управление, използвайки призмата на хидросоциалния цикъл на водата.

КЛЮЧОВИ ДУМИ: сегрегация, роми, ВиК, вода, расовизация, неолиберализъм

Въведение

Водата е физически неразделна част от политическия процес, а не просто негов обект (Bijker, 2012). Контролът върху системата за управление на водите е основен социален въпрос, който обуславя начина, по който дадена територия е обитавана.

Община Сливен в източна България е място, където достъпът до вода и канализация е основен социален и инфраструктурен проблем с политически последици, обхващащи десетилетия. Въпреки че според Министерство на регионалното развитие и благоустройството 99% от населението в страната има достъп до водопроводната мрежа (МРРБ, 2014), Сливен е



ярко изключение, където ВиК дружеството разчита на официални и неофициални прекъсвания на водата, за да управлява намаляващото водоснабдяване в ескалиращата климатична криза. За 2023 общите загуби на „ВиК -Сливен“ се равняват на 82,06%, едно от най-високите нива в страната²⁰³. Един от кварталите на Сливен с ромско население „Надежда“, където са съсредоточени моите изследвания, се характеризира с неформални къщи и наброява около 10 000 жители. Въпреки че други части на Сливен също изпитват сериозни проблеми с водоснабдяването и канализацията, „Надежда“ е особено засегната от проблемите на водопреносната инфраструктура и е обект на редовни съкращения.

Докладът е базиран на теренни проучвания, интервюта с жители на различни квартали и села в община Сливен, наблюдения с участие. В него се фокусирам върху начините, по които разпадащата се водна инфраструктура създава и възпроизвежда социалните неравенства в Сливен и произтичащите от това политически последици. За тази цел използвам рамката на хидросоциалния цикъл (Swyngedouw, 2004; Linton & Budds, 2013), заимствана от политическата екология, поставяща на преден план ефектите от противоречиви човешки дейности в циркулацията на водата. Това ни позволява да изследваме как водният цикъл оформя и участва в организацията на човешките общества и обратно, как човекът влияе на водния цикъл и го определя.

Освен това се стремя да изследвам различните форми на градско гражданско действие на жителите на „Надежда“ и динамиката на властта във взаимодействието им с институциите и политическите актьори. От съществено значение е да се анализират тактиките на съпротива на населението срещу липсата на вода и канализация и да се обсъдят във връзка с техния пол, етнически произход и социално-класово положение. Можем ли да говорим за съпротива, или по-скоро за начин на оцеляване? За целта използвам концепцията за инфраполитика на антрополога Джеймс Скот (1990), която позволява да се преобърне представата за предполагаемите пасивни маргинализирани градски бедни, за каквито са обвинявани ромите от „Надежда“, като вместо това бъдат видени като активни участници срещу спирането на водата и екологичната несправедливост.

Първо ще представя накратко контекста в Сливен и неговото неолиберално реструктуриране след 1989 г., създадо предпоставките за последвалите процеси в хидросоциалния цикъл. След това ще се обърна към проблемите в няколко квартала и тактиката на съпротива на различните населения. Най-накрая ще проуча как институционалните участници виждат проблема и как действат.

Контекст

²⁰³ Отговор на служебния министър Виолета Коритарова-Касабова №02-02-385/13.09.2024 г.



Според последното национално преброяване Община Сливен има население от 112 890 души. Следвайки общата тенденция в страната, тя е загубила около 10% от населението си за 10 години. Това е и една от областите в България с най-висок процент на хора, живеещи в риск от бедност или социално изключване – 38,9% през 2022 г. (НСИ). Неолибералните реформи от 90-те доведоха до намаляване на държавните инвестиции във водния сектор, частично делегиран за управление на общинските структури, които се затрудняват да осигурят необходимото финансиране.

Водопреносната и канализационна мрежа на Сливен е изградена основно през социалистическия период, когато в края на 50-те години е решено да се изгради язовир и помпени станции в близост. През последните години водоснабдяването е силно повлияно от:

1) повишаването на температурата и липсата на дъжд и сняг. През 2022 г. има повече от десетки последователни дни без дъжд, което довежда до пресъхване на много кладенци.

2) водопроводната мрежа, изградена през 60-те години, е остаряла, което води до прекомерни нива на загуби на вода, достигащи 80% и почти ежедневни непланирани спираня на водата. Не е ясно и каква част от загубите се дължи на кражби на вода от физически и корпоративни ползватели.

Случаят със Сливен илюстрира системната криза на водния сектор в България. Неолибералните структурни реформи от 90-те години, препоръчани от Световната банка, оставят публичните водоснабдителни дружества с огромни бюджетни дефицити, подготвяйки почвата за появата на бъдещи проблеми. В допълнение, затварянето на много предприятия, които са и основните потребители на вода, води до драстичен спад в приходите на ВиК дружествата (Гачев, 2024). С изключение на водната концесия в София, почти всички ВиК оператори са публични – държавни или общински, но в Сливен водният сектор преминава през допълнителен приватизационен експеримент в началото на 2000-те, който води до съдебни дела, спиране на водата и натрупани загуби за публичното дружество в размер на милиони левове. Следователно проблемите в Сливен са системни и засягат непрекъснатостта на водоснабдяването в общината и нормалното функциониране на мрежата.

През последните две десетилетия ВиК Сливен изпълнява различни гигантски проекти за подобряване на водоснабдителната система (смяна на тръби, изграждане на канализация, смяна на помпени станции...) с неофициалното правило никога да не се включва квартал „Надежда“, в който единствено са сменени частини някои тръби през 2008 и 2021 г. Този несъмнено осъзнат пропуск възпроизвежда вече съществуващите неравенства и дуалистичния характер на инфраструктурата – същевременно свързваща и изключваща.

Разположен на 15 минути пеша от центъра на града, кварталът е физически и символно отделен с бетонна стена от останалата част на града, освен че е заобиколен от индустриалната



зона. Около 10 000 души живеят на една много малка площ, главно в неформални къщи без документи, като повече от 80% се идентифицират като роми (Рапрогов, 2021). Въпреки че това не е единственият ромски квартал в Сливен, той е единственият, който е сегрегирен.

„Надежда“ е разделена на четири обособени части, населени от различни етнически и социални групи: турци, музиканти, градешки и „голи“ от най-бедната, южна част. „Надежда“ е свързан към общата водопроводна мрежа, но целият квартал изпитва постоянни проблеми с водоснабдяването и канализацията. Неолибералното преструктуриране след 1989 г. естествено води до липса на поддръжка на тръбопровода след въвеждането му в експлоатация през 80-те. Водата е спряна между 22:00 и 8:00 сутринта, а прекъсванията през деня също са редовни. През 2021 г. 73% от жителите декларират липса на баня, 69% – тоалетна и 44% нямат достъп до питейна вода (Рапрогов, 2021). Парадоксално, точно до Надежда има автомивка, която използва питейна вода за миене на колите.

Както в предишния, така и в сегашния воден циъл, изпълняван от ВиК-Сливен не се предвиждат ремонтни дейности в „Надежда“. През 2022 г. бяха сменени тръбите на една улица в подготовка за строеж на детска градина до сметището, но нямаше подобрене за хората от квартала. През 2023 г. се работи по смяна на тръбите не за жителите, а за нуждите на хлебозавод до „Надежда“, което подклажда съмнения у хората, че той ще им открадне водата.

Съпротива

Има различни опити за посредничество между квартала и властта както по инициатива на тогавашния кмет, така и от местни неправителствени организации. В повечето случаи се стига до решение да се насърчат жителите да поставят водомери, като липсата им е посочена като основна причина, поради която нямат вода. Без изненада, това не решава проблема и хората премахват водомерите си, за да не бъдат таксувани за услуга, която така или иначе не получават. Тези на пръв поглед нелегални действия могат да бъдат видени през призмата на това, което антропологът Джеймс Скот нарича „инфраполитика“ и „скрити преписи“ – малки и дискретни действия на съпротива, които намиращите се в подчинена позиция и маргиналност извършват тайно от властимащите доминиращи групи. Тази теоретична гледна точка ни позволява да разширим нашето разбиране за политическото и да включим по-голям брой дейности, които хора в неравностойно положение, изключени от основната институционална политическа сфера, използват, за да предизвикат статуквото.

Други прояви на съпротива на жителите на „Надежда“ са:

- самостоятелно свързване към водопроводната мрежа - законът позволява само регламентирани къщи да имат водомери и да имат достъп до мрежата, изключвайки мнозинството от хората в квартала.



- закупуване на електрически хидрофорни помпи за изпомпване на вода от мрежата и компенсирание на липсващото налягане - това е достъпно само за хора, които могат да си позволят помпите и да плащат завишените сметки за ток. Това е и една от причините хората да искат да имат нормално водоснабдяване, понеже струва по-малко от електричеството.

- взаимно даване на вода - някои домакинства, които имат вода, оставят други да си напълнят бутилките. Други хора ходят да вземат вода от единствената обществена чешма в квартала, намираща се в близост до сметището.

Разбирането на тези действия като инфраполитика ни помага да променим перспективата към ромите от „пасивна“ към активна. Те не са пасивни получатели на несправедливости, а са принудени да действат срещу тях и имат право да изразят своето несъгласие. Точно както инфраструктурите са основните физически и организационни структури и съоръжения, необходими за функционирането на едно общество, инфраполитиката е основата за оцеляването на доминирана социална група.

Как действат властите

ВиК-Сливен е разработила стратегия за разделяне на обществото чрез използване на расовизиращ дискурс в търсене на изкупителна жертва за техническите проблеми на мрежата. През 2023 г. тествахме налягането на водата в тръбопровода в „Надежда“ с международната организация Solidarites international и френската докторантка Рафаел Сегонд. Тестът показва брутално понижаване на входа на квартала. Твърде вероятно е там да е монтиран кран, който да отделя „Надежда“ от промишлената зона и да контролира количеството вода, което влиза и излиза. В медиите компанията заявява, че „Надежда“ използва вода, колкото три квартала и лишава индустриите (ВиК, 2024), но според главния инженер тези индустрии не плащат голяма част от водата, която използват. Пример за това разминаване е от септември 2023 г., когато на сайта на ВиК-Сливен се появява информация, че през деня няма да има вода в „Надежда“ и индустриалната зона. В действителност вода няма само в „Надежда“.

Въпреки че почти никога не се позовава на техническите проблеми на мрежата, компанията оправдава ограничаването на водата за квартала с увеличаване брой жители, разхищението на ресурса от най-бедните в южната част, които нямат култура на използване на водата и не я заплащат. Този дискурс хвърля цялата вина за проблемите върху ромите, създавайки разделение между населението на Сливен и Надежда и вътрешно в квартала.

Друг начин на опресняване на населението от ВиК-Сливен е изпращането на покани за доброволно плащане дори на домакинства, които никога не са имали водомер, или семейства, живеещи в неформално жилище, където е невъзможно да се постави такъв. Фирмата не посочва период, за който се дължат начислените суми, оставяйки впечатлението, че действа по начина, по който обвинява хората от Надежда, а именно незаконно.



Хидросоциален цикъл

В този контекст изглежда уместно да се използва понятието хидросоциален цикъл на Linton & Budds (2013), за да се изследва как се произвежда водата, за кого и как тя влияе върху социалните отношения. Видяхме как публичните власти инструментализират водоснабдяването, за да възпроизведат властовите отношения и подчинението на населението. Водният цикъл укрепва и създава отношения на солидарност, но и на господство. Например, тези жители, които имат вода, могат да решат на кого да дадат достъп или не и за колко. Това също така оказва влияние върху социалните разделения на пола - жените обикновено са тези, които се запасяват с вода, но също така контролират достъпа.

Хидросоциалният цикъл показва диалектиката на водата - спиранията на водата поражда расизъм, докато расизмът на водната компания е и основата за съкращенията, превръщайки цикъла в порочен кръг.

Заключение

Настоящата система за водоснабдяване ограничава хората до част от инфраструктурата. Тези, които са изключени, са принудени или да намерят алтернативни решения, или да бъдат считани за девиантни за това, че са намерили собствен достъп до инфраструктурата. Доброволните спирания на водата и липсата на поддръжка на мрежата засилват сегрегацията на „Надежда“ и мобилизират расизма, упражняван чрез околната среда.

Използвана литература:

- Bijker, W. (2012). Do we live in water cultures? A methodological commentary. *Social Studies of Science*, 42(4), 624-627. <https://doi.org/10.1177/0306312712441690>
- Pamporov, A. (2021). Nadejda snapshot of the health status and living conditions. 10.13140/RG.2.2.12111.82082.
- Scott, J. (1990). *Domination and the arts of resistance. Hidden transcripts*. London, England: Yale University Press.
- Swyngedouw, E. (2004). *Social Power and the Urbanization of Water: Flows of Power*, Oxford University Press, Oxford. Linton & Budds, 2013
- ВиК-Сливен. (2024). Квартал „Надежда“ в Сливен изразходва вода, колкото три квартала, съобщи управителят на ВиК дружеството Пламен Трифонов. БТА. Достъпно тук: <https://www.bta.bg/bg/news/bulgaria/638779-kvartal-nadezhda-v-sliven-izrazhodva-voda-kolkoto-tri-kvartala-saobshti-upra>
- Гачев, Е. (2024). Водните ресурси на България. „100% будни“, БНТ. Достъпно тук: https://www.youtube.com/watch?v=emTgOBsW_H8



МРРБ. 2014. Стратегия за развитие и управление на водоснабдяването и канализацията в Република България 2014-2023 г.

НСИ, Индикатори за бедност и социално включване в Област Сливен през 2022 година.



КОНЦЕПЦИЯТА ЗА ИКОНОМИКАТА НА ПРЕЖИВЯВАНИЯТА В ТУРИСТИЧЕСКИТЕ АГЕНЦИИ.

Деница Иванова Ганева

Югозападен Университет „Неофит Рилски“, Стопански факултет,

Катедра Туризм, Благоевград

Имейл: d.ganeva@swu.bg

РЕЗЮМЕ

Икономиката на преживяванията ясно и категорично отразява промените търсенето и предлагането на туристическия пазар. За потребителите става все по-важно как туристическите услуги ги карат да се чувстват и какви впечатления и трайни спомени оставя цялото преживяване в тях. Желанията и търсенето на туристите спрямо техните туристически пътувания вече не е просто промяна на местоположението им в посока отговор на всички техни потребности, свързани като например с желания за дегустация на различна вкусна местна храна, участие в атракции или посещение на различни културни мероприятия. Чувството на щастие и удовлетворение от туристическото преживяване поражда в туристите нуждата и желанието за повторно пътуване. Икономиката на преживяванията значително промени начина, по който работят туристическите агенции. Традиционно агенциите се фокусират върху предоставянето на логистични услуги, като резервиране на полети, хотели и обиколки. От друга страна, тъй като пътниците все повече търсят уникални и персонализирани изживявания в сравнение със стандартните маршрути, агенциите се наложи да променят бизнес моделите си към създаване на завладяващи, уникални пътувания, които осигуряват емоционални и запомнящи се преживявания. Въпреки положителното си развитие и доброто приложение икономиката на преживяванията в туристическите агенции, тя също се сблъсква с редица предизвикателства. Целта на тази разработка е да се разгледат спецификите при прилагането на ИП при туристическите агенции и също така да се изложат предложения за ефективно прилагане на ИП в практиката на туристическите агенции.

КЛЮЧОВИ ДУМИ: туризъм, икономика на преживяванията, туристическа агенция, клиентска лоялност, емоции.



THE CONCEPT OF EXPERIENCE ECONOMY IN TRAVEL AGENCIES

ABSTRACT

The experience economy clearly and explicitly reflects the changes in supply and demand in the tourism market. It is becoming increasingly important to consumers how tourism services make them feel and what impressions and lasting memories the whole experience leaves in them. Tourists' desires and demand in relation to their tourist trips is no longer simply a change of location towards answering all their needs related to, for example, desires to taste different delicious local food, participate in attractions or visit different cultural events. The feeling of happiness and satisfaction from the tourist experience generates in tourists the need and desire for repeat trips. The experience economy has significantly changed the way travel agencies operate. Traditionally, agencies focused on providing logistical services such as booking flights, hotels and tours. On the other hand, as travelers increasingly seek unique and personalized experiences over standard itineraries, agencies have had to shift their business models toward creating immersive, unique journeys that provide emotional and memorable experiences. Despite its positive development and good application of the experience economy in travel agencies, it also faces a number of challenges. The purpose of this paper is to examine the specifics of implementing IP in travel agencies and also to put forward suggestions for effective implementation of IP in travel agency practice.

KEYWORDS: tourism, experience economy, travel agency, customer loyalty, emotions

Увод

Основното правило, което икономика на преживяванията следва и приема за своя изходна база е, че ако туристите останат с положителни емоции и впечатления по време на своето пътуване в тях възниква желанието и потребността да използват отново тази услуга. В нашето съвремие услугите са най-търсеният и желан продукт от потребителите, тъй като те изпитват положителни емоции процес на тяхното използване (Pine & Gilmore, 2011). Предприемането на пътуване е емоционално решение и емоциите влияят на това колко средства са склонни потребителите да похарчат за туристическото преживяване и как при своето удовлетворение те са готови да дадат отново тази сума или дори по-голяма да изпитат още по-голямо от удовлетворение (Loureiro, 2014). Основата на съвременната икономика на преживяванията се корени именно в психологическия аспект, а това от своя страна дава ясни индикации, че продажбата на стоки и услуги се осъществява по-ефективно чрез правилен подход и събуждане



на интереса на потребителите. Желаната цел на туристическите предприятия в цялата туристическа индустрия на, която основен помощник е и икономиката на преживяванията е това да се създаде лоялност към марката от страна на клиентите. Лоялност от клиентите се създава чрез удовлетворяване на техните потребности и дори надминаване на техните очаквания за туристическото преживяване (Chang, 2018). Редица учени и специалисти в областта на икономиката разглеждат приложението на икономиката на преживяванията в туристическите предприятия и теоретико-методологическите аспекти на този проблем в различни научни статии и книги. За да се извлекат обаче максимално ползите от икономиката на преживяванията в туристическата индустрия е необходимо да се изяснят ясно какви промени трябва да бъдат наложени и кои правила в икономиката на преживяванията тя трябва да следва. Първият литературен източник, в който можем да открием разглеждането на потреблението като преживяване, а не като отделно събитие, е монографичният труд на Пайн и Гилмор (2011) „*Икономиката на преживяванията*“, където дефиницията на преживяванията се разглежда като „четвърто икономическо предложение, което е толкова поразително различно от услугите, колкото услугите от стоките“ (Pine & Gilmore, 2011).

Принципи на съвременната туристическа индустрия в синхрон с икономиката на преживяванията

Съвременната туристическа индустрия е в процес на преход към прилагане на принципите на икономиката на преживяванията, за да може да задоволи нуждите на туристите и да адаптира начина по, който доставят своите услуги и продукти. Най-добрият начин да се опише възприемането на икономиката на преживяванията в туризма е, че обектът на наблюдение в индустрията вече не е отделният продукт или услуга, а впечатленията на туристите за тяхното удовлетворение и преживяване (Pine & Gilmore, 2011). Обяснението на промените е, че пътуването до различни дестинации носи на туристите удовлетворение, ентузиазъм, спокойствие и още редица емоции, които от своя страна подобряват тяхното общо здраве и качество на живот. Икономиката на преживяванията също така спомага на туристическите дестинации да бъдат конкурентноспособни и ги мотивира да изготвят атрактивни програми (Oh et al., 2007). По време на туристическите посещения и обиколки дестинациите се стремят да предоставят на своите клиенти създаване на емоционална връзка чрез докосване до местната култура и обичаи (Костова, 2019).

Икономиката на преживяванията може да се опише с четири основни принципа: *уникалност, активно участие, различни туристически емоции и обратна връзка с клиентите* (Копринаров, 2016).

1. *Уникалност*: Уникалността на изживяванията се състои в това, че предлаганият продукт е съобразен с индивидуалните предпочитания и нужди на всеки клиент. В туризма това



може да бъде представено под формата на уникални маршрути, програми и персонално изготвени за туриста, които дават възможност за взаимодействие с местната култура.

2. *Активно участие*: Активното участие на потребителя в туризма въз основа на икономиката на преживяванията означава, че потребителят активно участва в създаването на стойност на консумирания продукт.

3. *Различни туристически емоции*: Основната цел на туристическите преживявания е да предизвикат различни емоции у туристите, които от своя страна създават трайни спомени.

4. *Обратна връзка с клиентите*: за да измерят опита в туристическата индустрия, повечето компании провеждат проучвания за удовлетвореността чрез обратна връзка с клиентите (Копринаров, 2016).

Всички, очертани от автора аспекти, намират приложение и в туристическите агенции, които в много тясна връзка са зависими от разположението и моментните възприятия на туристите. По-конкретно, пригодността на туристическите агенции към индивидуалните нужди и запознаването с детайли с някои от изискванията е подпоставка за постигането на по-пълна удовлетвореност на клиента. Идентифицираните четири аспекта заслужават своето внимание и адекватна грижа, така че да може да се предложи един холистичен подход към туристическото предлагане и обслужване. Фигура 1 изобразява конкретните насоки на икономиката на преживяванията, свързани с туристическите агенции като цяло:



Фигура 1. Източник: авторска концепция основана на (Kyiv National University of Trade and Economics & Kravtsov, 2019); (Pine & Gilmore, 2011); (Копринаров, 2016) и (Chang, 2018).



Активности на туристическите агенции за постигане на по-оптимално туристическо обслужване

В икономиката на преживяванията стойността се извлича от емоциите и спомените, които пътуването генерира, а не само от физическия продукт или услуга. За туристическите агенции това означава да се откажат от стандартизираните пакети и да се съсредоточат върху организирането на персонализирани, смислени преживявания, които резонират с клиентите (Stasiak, 2014). Концепцията се ръководи от нарастващото желание сред пътниците за автентичност и по-дълбока връзка с тяхната дестинация. Вместо просто да посещават емблематични забележителности, пътниците търсят уникални преживявания, като културно потапяне, приключения и местни взаимодействия, които им осигуряват трайни спомени (Божинова, Илиева, Шопова, Ляскова-Великова, & Кръстанова, 2023).

За да успеят в тази икономика, туристическите агенции си сътрудничат с местни доставчици и специалисти, за да проектират нишови маршрути. Те могат да включват кулинарни обиколки, екологични дейности или ексклузивен достъп до места извън утъпканите пътеки. Технологията играе решаваща роля в тази промяна, позволявайки на агенциите да персонализират пътуванията въз основа на индивидуалните предпочитания и да предоставят актуализации в реално време (Loureiro, 2014). Възприемайки икономиката на преживяванията, агенциите насърчават по-силни емоционални връзки със своите клиенти, създавайки лоялност и гарантирайки бъдещ бизнес. Този персонализиран подход е в съответствие с променящите се потребителски ценности, където акцентът се поставя върху това, което се усеща и запомня, а не само върху това, което се вижда (Chang, 2018). Промените в работата на туристическите агенции, които приемат и прилагат икономиката на преживяванията може да бъде разделена в четири основни групи:

| | |
|---|--|
| <i>Персонализиране</i> | туристическите агенции инвестират повече време в разбирането на индивидуалните предпочитания, интереси и ценности на клиентите. Това изисква по-задълбочени консултации и използването на напреднали технологии и анализ на данни за създаване на персонализирани изживявания, надхвърлящи универсалните пакети. |
| <i>Сътрудничество с местни доставчици</i> | Агенциите работят в тясно сътрудничество с местни експерти, общности и нишови оператори, за да предложат автентични, уникални изживявания. Това може да означава партньорство с местни готвачи за кулинарни обиколки или природозащитници за екологични приключения, като по този начин се засили усещането на пътника за връзка с дестинацията. |



| | | |
|-----------------------------------|----------|---|
| Нишови тематични пътувания | и | Агенциите създават специализирани предложения около конкретни теми, като уелнес уединения, приключенски пътувания или културно потапяне. Тези силно фокусирани пакети се грижат за клиентите, търсеци отличително, насочено към преживяване пътуване. |
| Маркетинг брендиране | и | Агенциите сега се рекламират не само като агенти за резервации, но и като създатели на преживявания, подобряващи живота. Тяхната марка набляга на емоционалните и лични ползи от пътуването, а не само на цената или удобството. |

Таблица 1. Източник: авторска концепция основана на (Pine & Gilmore, 2011); (Kumar, 2016); (Tripathi & Kumar Singh, 2024); (Божинова, Илиева, Шопова, Ляскова-Великова, & Кръстанова, 2023); (Копринаров, 2016) и (Oh et al., 2007).

Насоки за оптимизиране на туристическото обслужване спрямо принципите на икономиката на преживяванията

Туристическите агенции могат да използват наличните нови технологии, за да се адаптират към икономиката на преживяванията, като персонализират пътуванията с AI и анализ на данни, създавайки персонализирани маршрути въз основа на индивидуалните предпочитания. Те използват мобилни приложения за комуникация в реално време и актуализации на маршрута, докато виртуалната и разширената реалност предлагат за владяващи прегледи и подобрения на място (Kumar, 2016). Социалните медии и инфлуенсър маркетингът помагат да се демонстрират уникални преживявания, привличайки съвременните пътешественици. Освен това агенциите използват блокчейн за сигурни плащания и доверие, както и базирани на AI приложения за превод, за да улеснят по-дълбоките културни взаимодействия, като гарантират автентични, запомнящи се пътувания, които отговарят на търсенето на персонализирани пътувания, насочени към изживяване (Tripathi & Kumar Singh, 2024).

Туристическите агенции, предлагащи икономика на преживяванията, са изправени пред няколко предизвикателства, докато се опитват да осигурят персонализирано, завладяващо пътуване. Някои от основните проблеми, които имат отношение към туристическите агенции, включват (Божинова, Илиева, Шопова, Ляскова-Великова, & Кръстанова, 2023):

✓ Високи оперативни разходи- Създаването на уникални, персонализирани преживявания изисква задълбочено планиране, местни партньорства и допълнителни ресурси. Това често се свързва до по-високи разходи както за агенцията, така и за клиента, което може да ограничи рентабилността или ценова конкурентоспособност. Комплексна логистика и координация би се отнасяло до управлението на персонализираните преживявания в различни



местоположения и доставчици изисква прецизна координация. Възможните прекъсвания – като анулирания в последната минута, проблеми с транспорта или неразбирателство с местни партньори – могат да повлияят отрицателно на изживяването на пътника.

✓ Поддържане на автентичността- Тъй като търсенето на уникални, автентични изживявания расте, съществува риск от свръхкомерсиализиране на тези предложения, карайки ги да се чувстват измислени или по-малко истински. Балансирането на автентичността с мащабируемостта е трудно предизвикателство за агенциите. Зависимост от местни доставчици- Туристическите агенции разчитат в голяма степен на местни доставчици и експерти, за да изпълнят обещанието за автентични, завладяващи изживявания. Ако тези партньори не успеят да отговорят на очакванията, това може да навреди на репутацията на агенцията и да подкопае цялостното изживяване. Технологични пропуски- Въпреки че технологията подобрява персонализацията, не всички дестинации или местни доставчици разполагат с инфраструктурата или цифровите инструменти, необходими за поддържане на комуникация в реално време или актуализации на услуги, ограничавайки способността на агенцията да предоставя безпроблемно изживяване.

✓ Промяна на предпочитанията на клиентите- Желанията и интересите на пътниците могат да се развиват бързо. Агенциите трябва непрекъснато да правят нововъведения и да адаптират своите предложения, като изискват постоянно проучване на пазара и гъвкавост, за да бъдат в крак с тенденциите като устойчив туризъм, приключенски пътувания или уелнес уединения. Управление на очакванията на клиентите- Персонализираният опит често идва с високи очаквания. Ако преживяването не отговаря или надхвърля това, което пътниците са си представяли, агенцията рискува отрицателни отзиви и загуба на доверието на клиентите, което е жизненоважно в икономиката на преживяванията. Правни проблеми и опасения относно безопасността- Организирането на уникални преживявания, особено в отдалечени или приключенски условия, въвежда правни задължения и предизвикателства за безопасността. Гарантирането на благосъстоянието на пътуващите и спазването на местните разпоредби може да бъде сложно и рисковано; Kravtsov, 2019).

✓ Персонализирани маршрути-Индивидуални пакети: Предлагање на персонализирани маршрути въз основа на индивидуалните предпочитания, интереси и стил на пътуване. Използване на анкети или консултации, за да съберете информация за желанията на клиентите и да създават индивидуални туристически преживявания. Пакети за специални случаи: Създаване на тематични пакети за събития като годишнини, меден месец или семейни събирания, които се фокусират върху уникални преживявания, свързани с тези събития.

✓ Увлекателно разказване на истории-Маркетинг с разкази: Разработване на завладяващи разкази за дестинациите и преживяванията в маркетинговите материали.



Използване на разкази, за да подчертаете културата, историята и местните легенди, правейки туристическото преживяване по-близко и привлекателно. Истории за клиенти: Споделяне на уебсайт и в социалните медии препоръки и истории за пътувания на предишни клиенти, за да се изгради доверие и да се вдъхновят потенциалните си клиенти.

✓ Потапящи преживявания-Взаимодействие с местните жители: Включване на възможности за пътуващите да общуват с местните жители чрез обиколки с екскурзовод, готварски класове или семинари. Това насърчава по-дълбоките културни връзки и обогатява преживяването при пътуване.

✓ Уникални дейности: Създаване на преживявания, които надхвърлят стандартните посещения на забележителности, като приключенски спортове, артистични работилници или възможности за доброволческа дейност, което позволява на пътуващите да се свържат с дестинацията по значим начин.

✓ Интеграция на технологиите-Прегледи на виртуалната реалност: Използване на инструменти за виртуална реалност или добавена реалност, за да се предостави на потенциалните клиенти поглъщащи визуализации на дестинации и преживявания, като им помага да си представят своето пътуване. Мобилни приложения: Разработване на мобилни приложения, които предлагат актуализации в реално време, съвети за пътуване и интерактивни карти, като подобряват преживяването преди, по време и след пътуването.

✓ Ангажираност на общността-Местни партньорства: Сътрудничество с местни предприятия, занаятчии и доставчици на услуги за създаване на уникални преживявания, които са от полза за общността и осигуряват автентично взаимодействие за пътуващите. Културни събития: Организиране или насърчаване на участието в местни фестивали, пазари или културни събития, което позволява на пътуващите да се потопят в местната култура.

✓ Механизми за обратна връзка-Проучвания след пътуването: Въвеждане на системи за събиране на обратна връзка след пътуванията, за да се установи какво е харесало на клиентите и къде могат да бъдат направени подобрения. Използване на тези данни, за бъдещите предложения. Интерактивни платформи: Насърчаване на клиентите да споделят своите преживявания и предложения чрез социалните медии или специални платформи, като по този начин се насърчава чувството за общност и лоялност.

✓ Програми за лоялност-Награди, базирани на опита: Създаване на програми за лоялност, които възнаграждават клиентите не само за резервации, но и за споделяне на техния опит, за препоръчване на приятели или за участие в инициативи за обратна връзка. Ексклузивни преживявания: Предлагане на ексклузивни преживявания или ранен достъп до специални пакети за лоялни клиенти, като по този начин се засилва усещането им за стойност и връзка с агенцията.



✓ Подчертаване на устойчивостта-Екологични опции: Популяризиране на устойчиви варианти за пътуване, които акцентират върху опазването на околната среда и отговорния туризъм, привличайки туристите с екологично съзнание, търсещи значими преживявания.

Заключение

За да бъдат задоволени желанията и нуждите на пътуващите туристическата индустрия адаптира работния процес на отделните си сегменти прилагайки икономиката на преживяванията за да може да сътворява уникални услуги, които да оправдават и надминават очакванията на туристите и това какви трайни емоционални връзки ще създадат те с дестинацията. Също така за да бъдат адекватни на пазара туристическите агенции от своя страна правят големи усилия и също така адаптират предлаганите от тях пакетни пътувания, за да бъдат все по-ексклузивни и привлекателни за туристите. Прилагането на икономиката на преживяванията в туристическите агенции и внимателно избягвайки ключовите препятствия поставени пред тях, те могат да допринесат за по-устойчиво развитие на туристическия сектор, като създават по-дълбока и сигурна връзка между туристите и дестинацията, което пък от своя страна води до клиентска лоялност и конкурентоспособност.

Използвана литература:

- Chang, S. (2018). Experience economy in the hospitality and tourism context. *Tourism Management Perspectives*, 27, 83–90. <https://doi.org/10.1016/j.tmp.2018.05.001>
- Kumar, A. (2016). *Hospitality and tourism: Challenges, innovation, practices and product development*. Adhyayan Publishers & Distributors.
- Loureiro, S. M. C. (2014). The role of the rural tourism experience economy in place attachment and behavioral intentions. *International Journal of Hospitality Management*, 40, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2014.02.010>
- Oh, H., Fiore, A. M., & Jeoung, M. (2007). Measuring Experience Economy Concepts: Tourism Applications. *Journal of Travel Research*, 46(2), 119–132. <https://doi.org/10.1177/0047287507304039>
- Pine, B. J., & Gilmore, J. H. (2011). *The experience economy* (Updated ed). Harvard Business Review Press.
- Stasiak, A. (2014). New spaces and forms of tourism in experience economy. *Turyzm/Tourism*, 23(2), 59–67. <https://doi.org/10.2478/tour-2013-0012>



- Tripathi, D., & Kumar Singh, P. (2024). Impact of Tourist Experiences in Tour Packages on Intention to Repeat. *International Journal of Innovative Science and Research Technology (IJISRT)*, 1700–1710. <https://doi.org/10.38124/ijisrt/IJISRT24JUL324>
- Божинова, П. д.-р., Илиева, Д. д.-р., Шопова, А. д.-р., Ляскова-Великова, Д. Н., & Кръстанова, Д. В. (2023). *РАЗВИТИЕ НА ТУРИСТИЧЕСКА ДЕСТИНАЦИЯ БЪЛГАРИЯ ПОСРЕДСТВОМ ИКОНОМИКАТА НА ПРЕЖИВЯВАНИЯТА*. Retrieved from <https://dlib.unisvishtov.bg/bitstream/handle/10610/4768/193a0e163d7e7e645793947c8f1d2796.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Копринаров, Б. (2016). *КУЛТУРЕН ТУРИЗЪМ И ИКОНОМИКА НА ПРЕЖИВЯВАНИЯТА*. Retrieved from https://www.e-acadjournal.org/pdf/article_160031.pdf
- Костова, П. (2019). Икономика на преживяванията и нейното въздействие върху туризма. *Международно туристическо изложение „Културен туризъм” 2019*. Retrieved from https://www.read-travel.eu/docs/2019/p_2019_V.pdf



ТРАНСГРАНИЧНОТО СЪТРУДНИЧЕСТВО МЕЖДУ БЪЛГАРИЯ И СЕВЕРНА МАКЕДОНИЯ

Васил Пандурски

Югозападен университет „Неофит Рилски”, Благоевград

РЕЗЮМЕ

Настоящият доклад обръща внимание на трансграничното сътрудничество. Във въведението е отбелязано, че границите в миналото традиционно са имали разделителен характер и често са водели до икономическа изолация на граничните региони. Тази ситуация започва да се променя в Европа след Втората световна война, когато се засилва трансграничното сътрудничество, първоначално на запад – Скандинавските държави и тези по поречието на Рейн. Въпреки това, в Източна Европа и на Балканите, включително България и Северна Македония, границите продължават да разделят регионите до началото на 90-те години.

Специално внимание се отделя на отношенията между България и Северна Македония, които са сложни и често повлияни от исторически и политически фактори. През 1991 г. България става първата държава, която признава независимостта на новосформираната македонска държава, но социалните и икономическите взаимоотношения между граничните региони остават ограничени, отчасти поради трудния планински терен и дългогодишната изолираност на тези територии. Подписаният през 1999 г. договор за добросъседство е повратен момент, който води до укрепване на трансграничното сътрудничество.

Докладът поставя фокус върху двата програмни периода на INTERREG: 2007–2013 и 2014–2020 г. Тези периоди имат за цел да стимулират икономическото и социалното сътрудничество чрез различни проекти, като по този начин се търси подобряване на интеграцията и съвместното развитие на граничните региони на двете страни. Политическите напрежения и историческите различия между държавите обаче продължават да оказват влияние върху степента и ефективността на сътрудничеството.

Целта на доклада е да анализира изпълнението на програмите за трансгранично сътрудничество в двата посочени програмни периода и да установи връзките между различните приоритетни оси и реализираните проекти.

КЛЮЧОВИ ДУМИ: гранични региони, трансгранично сътрудничество, програмни периода, приоритетни оси, реализирани проекти



ABSTRACT

This report focuses on cross-border cooperation. The introduction highlights that, in the past, borders traditionally had a divisive character and often led to the economic isolation of border regions. This situation began to change in Europe after World War II, with the strengthening of cross-border cooperation, initially in the West – the Scandinavian countries and those along the Rhine River. However, in Eastern Europe and the Balkans, including Bulgaria and North Macedonia, borders continued to separate regions until the early 1990s.

Special attention is given to the relations between Bulgaria and North Macedonia, which are complex and often influenced by historical and political factors. In 1991, Bulgaria became the first country to recognize the independence of the newly-formed Macedonian state, but social and economic relations between the border regions remained limited, partly due to the difficult mountainous terrain and the long-standing isolation of these areas. The signing of the 1999 Good Neighbour Agreement marked a turning point, leading to the strengthening of cross-border cooperation.

The report focuses on the two INTERREG programming periods: 2007–2013 and 2014–2020. These periods aimed to stimulate economic and social cooperation through various projects, thus seeking to improve integration and joint development of the border regions of both countries. However, political tensions and historical differences between the states continue to influence the extent and effectiveness of the cooperation.

The goal of the report is to analyze the implementation of cross-border cooperation programs during the two mentioned programming periods and to establish the connections between the different priority axes and the implemented projects.

Keywords: border regions, cross-border cooperation, programming periods, priority axes, implemented projects

Въведение и актуалност

В исторически план границите винаги са имали разделителен характер. Място, където е имало концентрация на военна мощ с цел опазването на суверенитета на държавите. Следователно граничните територии винаги са били оцетени от икономическа гледна точка. Нещата се променят след Втората Световна война, когато започва организираното взаимодействие между граничните райони в Европа – първоначално при скандинавските страни и поречието на река Рейн. През 1958 г. постоянната комисия на местните и регионални власти вижда необходимостта от по-сериозно взаимодействие между естествени райони, които са били



отделени от граници. До края на 80-те години западноевропейските държави натрупват сериозен опит в трансграничното сътрудничество. Не така обаче стоят нещата в Източна Европа и по конкретно на Балканите. До началото на 90-те години границите продължават да имат разделителен характер. Едва тогава започват да се подписват договори, „отварящи„ тези територии към съседните. Процесите на интеграция в Западна Европа намират своето продължение в Източна Европа особено след политическите промени в този район (Pataarchanov, Pataarchanova 1997)

Взаимоотношенията между България и Северна Македония преминават през различни етапи, като са повлияни от исторически и политически фактори. Историческите тълкувания и политическите спорове са причина за променливите отношения между двете държави. Години наред северномакедонската държава negliжира икономическото и социалното развитие на източните гранични райони на държавата. Райони в които живее компактно българско население, което се доказва от придобитите български документи от местното население. Население, което дори не е включено в конституцията на Северна Македония. За начало на трансграничните взаимоотношения може да се приеме годината 1991г., когато България първа признава независимостта на новосформираната македонска държава. Поради дългите години изолираност на граничните територии между двете държави икономическите и социалните взаимоотношения са доста забавени. Другите пречки са свързани с планинският релеф, насечеността на терена и активните ерозионни процеси. Те оказват влияние върху строителството в района – гражданско, транспортно, индустриално и земеделско. Това от своя страна предопределя ниската изграденост на крайграничния район с изключение на центровете на общините, разположени в равнинните части по долината на река Струма.

Ролята на България в развитието на тези процеси на един неформален лидер произтича от централното ѝ географско положение в региона на Балканите, както и от значителния потенциал на националната ни територия и на югозападния граничен район в частност. (Pataarchanov, Pataarchanova 1997)

Подписаният през 1999 година договор за добросъседство между България и Северна Македония цели засилване на сътрудничеството между двете държави. Тази година може да се приеме за начална за трансграничното сътрудничество между двете държави. В настоящия доклад са разгледани два програмни периода – 2007 – 2013 и 2014 – 2020.

Цел и методи

В последните години политическото напрежение между България и Северна Македония е доста голямо. То е продиктувано най вече от различния прочит на историята от двете държави. Това напрежение няма как да не окаже влияние върху икономическото и социалното развитие.



Целта на настоящия доклад е да се анализират двата програмни периода на INTERREG – 2007 – 2013 и 2014 – 2020 и да се установят някои зависимости по отношение на приоритетните оси и съответните проекти. Използван е статистическият метод като се изчисляват инвестициите и разпределението на средствата по различните сфери на интервенция. Направено е сравнение между двата програмни периода като сфери на влияние.

Нормативна база

Трансграничното сътрудничество между България и Северна Македония е регламентирано както на европейско, така и на национално ниво чрез редица нормативни документи и програми. Редица регламенти на ЕС определят рамката за сътрудничество между държавите-членки на ЕС – в случая България и техните съседни страни, като Северна Македония. Програмите INTERREG са пряк резултат от този регламент. Тези програми имат за цел насърчаването на устойчивото развитие на пограничните райони между двете страни, като включват съвместни проекти в областта на културата, туризма, икономическото развитие и опазването на околната среда.

В договора за добросъседство, приятелство и сътрудничество между България и Република Северна Македония от 2017 година е заложено насърчаването на трансграничното сътрудничество в редица области, включително икономическото и културното развитие на пограничните райони. На национално ниво има два закона в които е застъпено трансграничното сътрудничество доста сериозно - **Закон за регионалното развитие на Република България** и съответните стратегии за регионално развитие, които включват трансграничното сътрудничество като ключов елемент в политиката за развитие на граничните региони и **Закон за местното самоуправление и местната администрация** в България, който предвижда възможности за местните власти да участват активно в трансгранични инициативи.

Обект на изследването



Фиг.1 Граничните области между България и Северна Македония

Обекта на настоящето изследване за трансгранично сътрудничество между Република България и Република Северна Македония обхваща територия от 18 736 кв.км. с общо население 855 566 души. Дължината на границата между двете държави е 165 км.

| Област в България | Брой общини | Площ (кв.км) | Население (брой) | | |
|-------------------|-------------|--------------|------------------|---------|---------|
| | | | 2001 | 2011 | 2021 |
| Кюстендил | 9 | 3 084 | 162 534 | 136 686 | 111 736 |
| Благоевград | 14 | 6 449 | 341 173 | 323 552 | 292 227 |

Табл. 1 Граничните области между България и Северна Македония

Избираемата гранична зона на Република България включва областите Благоевград и Кюстендил (NUTS III), обхващащи 9 501 кв. км. (8.6% от общата територия на страната) и население 403 963 души. Тя се състои от 23 общини (NUTS IV) и 462 населени места:

• **Област Благоевград:** 14 общини - Банско, Белица, Благоевград, Гоце Делчев, Гърмен, Кресна, Петрич, Разлог, Сандански, Сатовча, Симитли, Струмјани, Хаджидимово, Якоруда;

• **Област Кюстендил:** 9 общини – Бобов дол, Бобошево, Дупница, Кочериново, Кюстендил, Невестино, Рила, Сапарева баня, Трекляно.

Избираемата гранична зона на Република Македония включва Североизточен, Източен и Югоизточен статистически региони (NUTS III) с обща площ 9 235 кв.км. (35,9 % от общата територия на страната) и население 451 603 души. Тя се състои от 29 общини (NUTS IV) и 641 населени места:



• **Североизточен регион:** 6 общини - Кратово, Крива Паланка, Ранковче, Куманово, Липково и Старо Нагоричане;

• **Югоизточен регион:** 10 общини - Валандово, Гевгелия, Богданци, Дойран, Радовиш, Конче, Струмица, Босилово, Василево и Ново село;

• **Източен регион:** 11 общини - Берово, Пехчево, Винаца, Кочани, Чешиново - Облешево, Зрновци, Пробищип, Шип, Карбинци, Делчево, Македонска Каменица.

| Област в Северна Македония | Брой общини | Площ (кв.км) | Население (брой) | | |
|-------------------------------|----------------|-----------------|------------------|---------|---------|
| | | | 2001 | 2011 | 2023 |
| Североизточен регион | 6 | 2 310 | 194 707 | 172 787 | 152 982 |
| Източен регион | 11 | 3 537 | 203 213 | 181 858 | 150 234 |
| Югоизточен регион | 10 | 2 739 | 175 744 | 171 416 | 148 387 |

Табл.2 Граничните области между България и Северна Македония

Предмет на изследването

Предмет на настоящето изследване са двата програмни периода на INTERREG – 2007-2013 и 2014-2020 от сътрудничеството между България и Северна Македония. Историята на INTERREG започва в началото на 90-те години на миналия век като инициатива на ЕС, целяща намаляване на различията между отделните региони особено при граничните. Като програма на ЕС към нея могат да се включват и държави, които не са членки като по този начин те се подготвят за присъединяване.

Програмата за трансгранично сътрудничество между България и Северна Македония за периода 2007-2013 е част от по-широката рамка на **Инструмента за предприсъединителна помощ (IPA)**, който има за цел да подпомогне страните кандидати за членство в Европейския съюз да изградят капацитет за управление на проекти, институционално развитие и трансгранично сътрудничество.

През този програмен период са зададени няколко основни цели за изпълнение

- Първа цел – укрепване на устойчивото икономическо развитие в трансграничната зона.
- Втора цел – насърчаване на социалното сближаване и трансграничното сътрудничество
- Трета цел – увеличаване привлекателността на региона и качеството на живот в трансграничната зона.



| Сфери на интервенция | Брой на проектите | Обща сума на проектите (лв.) | Средна сума за 1 проект (лв.) |
|-------------------------|-------------------|------------------------------|-------------------------------|
| 1.Икономическо развитие | 22 | 3 312 254 | 174 329 |
| 2.Социално сближаване | 28 | 4 401 495,59 | 157 196,27 |
| 3.Подготовка на проекти | 4 | 479 870,67 | 119 967,67 |
| Общо | 53 | 8 193 620,26 | 154 596,61 |

Табл. 3 Сфери на интервенция за периода 2007-2013

Анализът на проектите, реализирани в рамките на трансграничната програма за сътрудничество между България и Северна Македония за периода 2007-2013 г., показва съответствие с трите основни специфични цели, но и определени предизвикателства.

Първа цел: Укрепване на устойчивото икономическо развитие

Целта включва диверсификация на икономическите дейности, подкрепа за развитието на нови технологии и иновации, както и създаване на нови икономически връзки. Отпуснатите проекти обхващат различни аспекти на икономическото развитие, включително инициативи за насърчаване на бизнеса и икономическия растеж. Например, проектите „Бизнес инкубатор – икономическо развитие и видимост на граничния регион“ и „Съвместна работа за устойчиво икономическо развитие“ са пряко насочени към създаване на благоприятна бизнес среда и сътрудничество между бизнеси и институции от двете страни на границата.

Също така, проекти като „Модерна инфраструктура – успешен бизнес“ и „Електронни предизвикателства за модерно образование“ подпомагат развитието на икономическата инфраструктура и насърчават внедряването на новите технологии. Въпреки това, има сравнително малко проекти, които пряко фокусират върху научноизследователска и развойна дейност или внедряване на високотехнологични решения, което може да ограничи дългосрочната иновационна трансформация на региона.

Втора цел: Насърчаване на социалното сближаване и трансграничното сътрудничество

Реализираните проекти показват силен ангажимент към социалното сближаване, като обхващат разнообразие от културни и образователни инициативи, които целят да свържат хората от двете страни на границата. Примери за такива проекти са „Културни мостове за устойчиво



регионално развитие“, „Подкрепа за социалното включване чрез културно сътрудничество“ и „Споделяне на културни традиции – мост към общо бъдеще“.

Проекти като „Кръстопът за хора с интелектуални затруднения“ и „Синергия в образованието за деца с увреждания“ показват ясна ангажираност към социалното включване и подкрепа за уязвими групи. Тези инициативи допринасят за укрепване на социалната тъкан в трансграничната зона и създават възможности за социална интеграция и участие в обществения живот. Въпреки това, част от проектите, свързани с пазара на труда, имат по-ограничено въздействие върху дългосрочната адаптивност на работната сила, тъй като са фокусирани предимно върху краткосрочни инициативи.

Трета цел: Увеличаване на привлекателността на региона и качеството на живот

Много от реализираните проекти допринасят за опазване на природните и културни ресурси и развитие на туризма. Инициативи като „Подобряване на туристическата инфраструктура на Бобошево и Кратово“, „Опазване на биоразнообразието в планината Малешевска“ и „Развитие на велотуризм“ ясно съответстват на целта за устойчиво използване на природните ресурси. Проектите за културен обмен, като „Културното наследство – мост към съвместното бъдеще“ и „Открито място за културен обмен“, също подпомагат съхраняването на културното многообразие.

Има силна ангажираност към развитието на екологичната устойчивост чрез проекти, свързани с енергийна ефективност и възобновяеми енергийни източници, като „Оползотворяване на възобновяеми енергийни ресурси в трансграничния регион“ и „Енергийна ефективност в публичните институции“. Въпреки че тези проекти допринасят за подобряване на качеството на живот, дългосрочното въздействие върху регионалната икономика и общество може да бъде ограничено без интегриран подход за развитие на инфраструктурата.

Като цяло, проектите до голяма степен съответстват на стратегическите цели на програмата, като обхващат широк спектър от икономически, социални и екологични теми. Въпреки това, някои области, като високите технологии и дългосрочната адаптивност на работната сила, биха могли да бъдат по-силно акцентирани, за да се постигне по-голямо въздействие.

Основните цели на програмата за трансгранично сътрудничество INTERREG между България и Северна Македония за периода 2014 – 2020 са:

- Първа цел - засилен капацитет за опазване на околната среда и устойчиво използване на общи природни ресурси

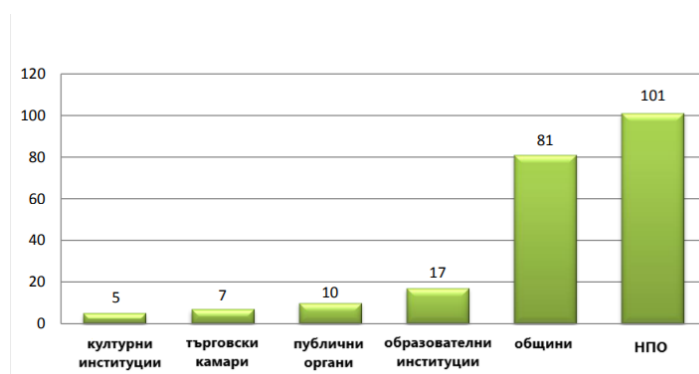


- Втора цел - подобряване на капацитета за съвместно реагиране в случай на пожари, наводнения и други извънредни ситуации

- Трета цел - увеличаване на привлекателността на туризма чрез възстановяване на обекти от културно наследство и поддържане на традиционни ландшафти;

- Четвърта цел - подобряване на условията за развитие на бизнеса: конкурентна местна икономика, основана на базата на регионални средства и със силни връзки с международните пазари чрез засилване на капацитета на образователната система ориентиран към нуждите на пазара;

- Пета цел - увеличаване на капацитета на публичния и частния сектор за развитие на бизнеса чрез насърчаване на предприемачеството и сътрудничеството за обмен на нови идеи, умения и технологии, както и насърчаване на създаването на нови фирми.



Фиг.2 Вид на институциите, получили финансиране

| Сфери на интервенция | Брой на проектите | Обща сума на проектите (лв.) | Средна сума на 1 проект (лв.) |
|---|-------------------|------------------------------|-------------------------------|
| 1.Околна среда | | | |
| 1.1.Опазване на околната среда и устойчиво използване на природните ресурси в трансграничния район | 14 | 3 320 552,76 | 237 182,30 |
| 1.2.Предотвратяване и смекчаване на последиците от природни и причинени от човека бедствия с трансграничен характер и въздействие | 14 | 4 565 982 | 380 498,50 |
| 2.Туризъм | | | |



| | | | |
|---|----|------------|------------|
| 2.1. Увеличаване на туристическия потенциал в региона чрез сътрудничество за по – добро опазване и устойчиво използване на природното и културното наследство | 16 | 5 427 411 | 452 284,20 |
| 2.2. Подобряване на конкурентоспособността на туристическото предлагане на региона | 7 | 794 899,50 | 113 557,10 |
| 3.3.Насърчаване на сътрудничеството в областта на устойчивия туризъм | 7 | 674 424 | 112 404 |
| 4. Подобряване на конкурентоспособността на бизнеса от региона | 21 | 1 923 123 | 106 840,2 |

Табл. 4 Сфери на интервенция за периода 2014-2020

Анализ на програмния период:

Първа цел: Засилен капацитет за опазване на околната среда

Проектите са насочени към повишаване на енергийната ефективност, въвеждане на възобновяеми енергийни източници и опазване на природните ресурси. Примерите включват инициативи за зелена инфраструктура и компостиране („Компостирай – насочени към природосъобразен начин на живот“), както и зелени детски градини и зелени сгради.

Някои проекти, като „Зелени сгради за общо зелено бъдеще“ и „Еко детски градини за устойчиво бъдеще“, адресират въпроси свързани със зелената инфраструктура и енергийната ефективност.

Втора цел: Подобряване на капацитета за реагиране при бедствия

Има проекти, свързани със защита от наводнения и горски пожари, като например „Съвместни действия за превенция на наводненията“ и „Съвместни действия за предотвратяване на горски пожари“. Те целят изграждане на инфраструктура за превенция и ранно предупреждение, както и възстановяване на речни брегове.



Проектите, включващи трансгранични действия за защита на населението, също така подпомагат координацията между институциите в различни региони.

Трета цел: Развитие на туризма и опазване на културното наследство

Проектите насочени към туризма често включват възстановяване и популяризиране на обекти с културна и историческа стойност („Развитие на туризма в трансграничния регион“ и „Промотиране на туристически атракции в 3D - TAP 3D“).

Има инициативи за организиране на културни събития и фестивали, които стимулират културния обмен и привличат туристи („Фолклорен туризъм“ и „Живото културно наследство на два народа на една сцена“).

Проектите също така акцентират върху популяризиране на устойчиви практики в туризма, като използване на дигитални технологии и насърчаване на селския и екологичен туризъм („Дигитална природа“ и „Беласица - планината на активните хора“).

Четвърта цел: Икономическо развитие и подобряване на условията за бизнес

Инициативите за подкрепа на предприемачеството включват изграждане на старт-ъп академии, насърчаване на социално предприемачество и подкрепа за малки и средни предприятия. Например, проектът „Старт-ъп Академия“ има за цел да повиши предприемаческия потенциал на младите хора.

Други проекти се фокусират върху развитието на традиционни индустрии и използването на нови технологии („Трансграничен център за подкрепа на ромски бизнес“ и „Интегриране на Европейски здравни стандарти и иновации“).

Част от инициативите се опитват да създадат устойчиви икономически възможности чрез сътрудничество между бизнеса и образователните институции, като предоставяне на обучения и консултации („Повишаване на конкурентоспособността на МСП“ и „Произвеждай екологично - пакетирай екологично“).

Пета цел: Социално развитие и интеграция

Проектите включват социални инициативи, насочени към овластяване на маргинализирани общности чрез социално предприемачество и обучение.

Освен това се полагат усилия за включване на младите хора и насърчаване на тяхната активност в социално-икономическия живот на региона („Мрежа за творческо предприемачество“ и „Споделена предприемаческа среда за креативна младеж“).

Проектите в програмния период 2014-2020 покриват широк спектър от области, съответстващи на целите за устойчиво развитие на региона. Чрез опазване на околната среда,



развитие на туризма и предприемачеството, както и подобряване на условията за бизнес, програмата цели да постигне дълготрайни социално-икономически ползи и по-добра свързаност между съседните региони.

Сравнявайки двата програмни периода по отношение на икономическото развитие при първият имаме стремеж за укрепване на икономическото развитие, докато при втория се забелязва тенденция за по-сериозно икономическо взаимодействие – подкрепа за предприемачеството и нови форми на бизнес. През 2007-2013 социалното развитие е насочено към социално сближаване чрез културни и образователни инициативи, докато през 2014 – 2020 се акцентира върху социалното предприемачество и творческите инициативи. И през двата периода сериозно се акцентира върху опазването на околната среда. При първия се набляга на прякото опазване на природните ресурси, докато при втория – проекти за зелена инфраструктура, възобновяеми източници и реагиране при природни бедствия. Туризма акцентира сериозно като първоначално се набляга на подобряване на туристическата инфраструктура и постепенно се преминава към дигиталните технологии и устойчивия туризъм. В програмния период 2020 – 2027 някои от приоритети са свързани с предните два периода – опазване на околната среда, подобряване на капацитета за съвместно реагиране в случай на пожари, наводнения и други извънредни ситуации, увеличаване привлекателността на туризма, подобряване условията на бизнеса, насърчаване на предприемачеството и сътрудничеството. Толкова много съвпадащи приоритети с приключилите програми означава, че някоя от сферите на интервенция не е изпълнена. Но пък в някои случаи означава затвърждаване и подобряване на вече изпълнените се.

Заклучение

Трансграничното сътрудничество между България и Северна Македония, разгледано в доклада чрез програмите INTERREG за периодите 2007-2013 и 2014-2020, показва важната роля на съвместните усилия за преодоляване на икономическите и социалните предизвикателства в граничните региони. Докладът предоставя цялостен поглед върху постигнатите успехи, както и върху оставащите предизвикателства, свързани с прилагането на тези програми, като обръща внимание на въздействието на исторически, политически и географски фактори. В заключение се подчертава значимостта на по-нататъшното развитие на трансграничното сътрудничество и се идентифицират ключови области за бъдещи подобрения, които ще бъдат от решаващо значение за постигане на дългосрочно устойчиво развитие.

Трансграничното сътрудничество между България и Северна Македония има съществен принос за регионалното развитие и икономическото сближаване. Програмите INTERREG демонстрират как съвместните усилия могат да преодолеят социално-икономическите различия,



но остават и значителни предизвикателства, които изискват внимание. За да бъде напълно реализиран потенциалът на трансграничните програми, те трябва да бъдат по-тясно интегрирани и стратегически насочени, с акцент върху иновациите, устойчивото развитие и дългосрочната социална и икономическа трансформация на региона.

Използвана литература:

Министерство на регионалното развитие и благоустройството, <https://www.mrrb.bg/bg/zakon-za-regionalnoto-razvitie-pravilnik-za-prilagane-na-zakona-za-regionalnoto-razvitie/ю>

Министерство на регионалното развитие и благоустройството, Инфраструктура и програми, <https://www.mrrb.bg/bg/infrastruktura-i-programi/>

INTERREG 2007 – 2013 , <http://07-13.ipa-cbc-007.eu/bg/з>

INTERREG 2014-2020 , <http://www.ipa-cbc-007.eu/>

Пламен Патарчанов, Емилия Патарчанова (1997) Трансграничното сътрудничество на Югозападния район, Българска академия на науките, Географски институт, Географското пространство – инвестиция за XXI век, стр. 147-158



УЧАСТИЕТО НА СЛУЖИТЕЛИТЕ КАТО КЛЮЧОВ ФАКТОР ЗА УСПЕХА НА ОРГАНИЗАЦИЯТА

Елефтерия Йоти

*Докторант към Стопански факултет, Югозападен университет „Неофит Рилски“,
Благоевград, България*

РЕЗЮМЕ

Статията разглежда ролята на участието на служителите в подобряването на ефективността на организацията като се фокусира върху въздействието върху производителността, задържането на персонала и иновациите. Обсъжда ключови практики за управление на човешките ресурси, включително набиране, обучение, управление на представянето, баланс между професионалния и личния живот и предоставя обосновани HR препоръки за насърчаване на силно ангажирана работна сила.

КЛЮЧОВИ ДУМИ: ангажираност на служителите, корпоративно представяне, управление на човешките ресурси, производителност, задържане на служителите, баланс между работа и личен живот

EMPLOYEE INVOLVEMENT AS A KEY DRIVER FOR ORGANIZATIONAL SUCCESS

Eleftheria Gioti

*PhD Student at the Faculty of Economics, South-West University “Neofit Rilski”, Blagoevgrad,
Bulgaria*

ABSTRACT

This paper critically examines the role of employee involvement in improving organizational performance, focusing on its impact on productivity, retention and innovation. It discusses key HR management practices, including recruitment, training, performance management and work-life balance initiatives, and provides evidence-based recommendations for HR professionals to foster a highly engaged workforce.



KEYWORDS: employee involvement, corporate performance, human resource management, productivity, employee retention, work-life balance

1. BACKGROUND OF THE STUDY

In this modern, turbulent, globally competitive environment, companies seem to stop at nothing to ensure the integration of human capital as a critical factor for their success. Faced with the tough fight to remain competitive, employee involvement has emerged as one of the most important issues in human resource management. Involvement refers to a state where employees are emotionally committed to the organization, which enables them to make contributions that make a difference in achieving the organization's goals. According to Kahn (1990), employee involvement helps a company outperform its competitors in terms of productivity and profitability as well as low employee turnover.

1.1. IMPORTANCE OF EMPLOYEE INVOLVEMENT IN HRM

Employee involvement has become a pain point, especially in HR management, and can be linked to business outcomes such as productivity, customer satisfaction and satisfaction, and profitability. The more engaged an employee is, the more likely they are to meet or even exceed job descriptions, demonstrate proactive behavior, and demonstrate a strong commitment to business success. In this regard, Kyurova and Yaneva express the opinion that human resources are becoming an important strategic tool of business (2012, p. 58). The value of involvement is also evident in its positive impact on employee retention. Research has shown that highly engaged employees are more likely to stay with their organization longer, which has the added benefit of reducing turnover costs while retaining significant institutional knowledge. This is especially important in industries where competition for talent is very high and where retaining skilled workers is a significant challenge.

1.2. Purpose and scope of the work

The purpose of this paper is to discuss the role of employee involvement in improving organizational performance. More specifically, it discusses the relationship between employee involvement and key organizational outcomes such as productivity, retention and innovation. It also looks at how HR practices to promote employee involvement can cover everything from recruitment and training to performance appraisal and work-life balance. It also explains the issues organizations face when implementing a strategic involvement and offers recommendations for addressing them. The scope of this paper is limited to the discussion of employee involvement as it relates to human resource management. Broader theories of entrepreneurial behavior are beyond the scope of this paper. Instead, it discusses selected human resource management practices that have a direct impact on involvement. The insights developed in this paper will therefore be of particular relevance to HR professionals who



may be interested in the many ways in which employee involvement can be promoted in the pursuit of improved organizational performance.

1.3. Structure of the paper

This paper is structured in five sections to provide a proper overview of the topic under consideration. Following this introduction, the second section defines employee involvement and discusses its drivers. The third section assesses employee involvement in terms of its impact on firm performance using the dimensions of productivity, retention and innovation. Section four examines those HR practices that can lead to greater employee involvement, while section five examines the challenges in implementing these strategies. At the end of the paper, there are several recommendations for HR professionals and suggestions for future research.

2. THE CONCEPT OF EMPLOYEE INVOLVEMENT

2.1. DEFINITION OF EMPLOYEE INVOLVEMENT

The term employee involvement has taken on multiple meanings and is therefore inherently multifaceted in HRM studies. Broadly speaking, the term refers to the emotional attachment and commitment of employees to their work and to the organization (Kahn, 1990). Engaged employees have high levels of enthusiasm and are willing to go above and beyond their formal job duties to contribute to the success of their organization. Conversely, a satisfied employee is not proactive or motivated in performing his job. Employee involvement is therefore an active and engaging relationship with work that often leads to better individual and business performance.

Employee involvement gained much interest after Kahn's groundbreaking study in 1990 in which he developed a theory of employee involvement and disinvolvement. Kahn suggested that employees participate when they feel psychologically safe, meaningful, and available. Psychological safety is the feeling of being able to be yourself at work without threat or danger from others. Therefore, significance will come from feeling that one's work is valuable, while availability refers to having the physical, emotional, and psychological resources to be able to contribute fully to one's role. According to Kahn (1990), these conditions must exist to ensure commitment and ensure that employees are committed to their work.

2.2. EMPLOYEE INVOLVEMENT GUIDES

Employee involvement is determined by a number of factors, and understanding these factors is critical for any HR professional who wishes to create an increasingly engaged workforce. First, leadership is the fulcrum around which employees align their commitment to the company. Leaders who communicate well, provide specific direction and recognize their employees create a supportive culture



that fundamentally encourages involvement (Kiryakova-Dineva & Hadzhipetrova-Lachova, 2017). Additionally, employees are more likely to demonstrate commitment when they feel their leaders care about their well-being and professional development.

Another important factor is the perceived alignment between the employee's principles and the organization's principles. Under conditions where employees feel that their belief systems are strongly aligned with the mission or principles of the organization they work for, they develop a stronger sense of connection and commitment to its success. They develop a sense of belonging and purpose, which in turn are considered some of the important components of work involvement.

Work-life balance is another key variable. Work-life balance: Employees who believe their company supports a work-life balance are more likely to be engaged. Examples of such HR practices that encourage involvement while meeting employees' need for balance include flexible work arrangements, paid vacations, and wellness programs.

In addition, job design is also an important involvement factor. Variety, autonomy and opportunities for personal growth at work lead to higher levels of involvement. Employees who are given the freedom to make decisions about their work and to grow and develop within their work are more likely to feel a sense of empowerment and thus involvement. This should lead to higher levels of ownership and responsibility, which in turn will promote involvement.

2.3. THEORETICAL FRAMEWORK FOR EMPLOYEE INVOLVEMENT

Several theoretical models, such as the JD-R model and social exchange theory, are commonly used to explain employee involvement. The JD-R model views involvement as a function of the balance between job demands and resources. Job demands such as workload and emotional stress reduce an employee's energy level, while job resources such as autonomy and support increase involvement (Bakker & Demerouti, 2007). When adequate resources are available, employees can feel supported and motivated to continue even during difficult times.

According to social exchange theory, employees are engaged in their work when they perceive that their organization principles their contributions and reciprocates in return with resources, rewards, or recognition. Therefore, the conceptual framework views commitment as part of the reciprocal relationship in which employees respond to good treatment by the organization with increased effort and commitment.

3. IMPACT OF EMPLOYEE RETENTION ON COMPANY PERFORMANCE

3.1. Employee retention and productivity



In today's dynamic and fast developing world it is essential employees to be noticed in this over-informational exchange and be supported in their work activity and corporate environment (Yaneva & Serafimova, 2020, p.173). Employee retention positively impacts productivity within organizations. Engaged employees bring more energy and effort to their tasks, performing their duties with a stronger sense of responsibility. According to Rich, Lepine, and Crawford (2010), engagement is a psychological connection between an individual and their work role, which leads to higher job performance. This increased performance not only enhances individual outcomes but also contributes positively to the organization's overall success. Committed employees tend to be focused, resilient, and capable of producing higher-quality work (Christian et al., 2011).

Additionally, engaged employees exhibit a positive attitude toward the organization, further boosting productivity. Valued and supported employees are less likely to experience exhaustion, reducing errors and delivering better results. In contrast, disengaged employees are often dissatisfied and less motivated, which negatively impacts their performance and, consequently, the organization's overall productivity (Harter et al., 2010).

3.2. Employee retention and turnover

Employee retention has one significant effect on employee turnover. A dedicated employee can be retained in a long term. This reduces the rate of variation with its related costs (Schaufeli & Bakker, 2004). A high fluctuation factory often has a negative impact on companies as it affects the workflow, disturbs it and leads to the loss of knowledge. The consequences are recruitment and training costs.

Highly dedicated employees are more likely to stay with an organization because they find greater fulfillment and satisfaction in their roles (Saks, 2006). Engaged employees often build stronger relationships with colleagues and supervisors, further strengthening their commitment to the organization. Employees who feel connected and experience a sense of belonging within cohesive teams are more likely to remain with the company. This is particularly crucial in industries where competition for talent is intense, as retaining skilled employees provides a significant competitive advantage (Crawford et al., 2010).

3.3. Retention of employees as a tool for innovation and competitive advantage

Committed employees are not only more productive and loyal but they drive and encourage innovation. When employees are dedicated to the interest of the company's success, they contribute a lot of innovative ideas and solutions to specific problems. This proactive behavior promotes innovation, which is considered one of the critical factors for competitiveness in dynamic business environments.



Engaged employees are more willing to take risks and try new ideas. This creates innovation that supports the company's growth and adaptation to changing market conditions. Moreover, innovation help to build competitive advantage and increase competitiveness, as well as to advance scientific and technical progress (Kyurova & Koyundzhiyska-Davidkova, 2020).

Additionally, employee involvement fosters an environment of collaboration and open communication, which further promotes innovation. Engaged employees feel psychologically safe and supported. They share ideas and collaborate to solve complex problems. This collaborative environment can lead to breakthrough innovations that give companies an edge. In addition, companies with highly engaged employees build a good reputation and become a magnet for potential employees and customers. These employees become ambassadors of the company, which enhances the value of the company and improves the brand image. This positive external perception promotes customer loyalty and generates additional business activities, further enhancing the company's competitive advantage (Bakker & Demerouti, 2007). It is the image that is the important condition not only for maintaining competitiveness in a long-term aspect, for increasing the volume of sales, but also for forming trust and loyalty of consumers towards the company and the brand. (Kyurova, 2013). In this regard, Yaneva considers corporate culture and policy regarding employees and the interaction of management with them among the main factors of a positive corporate image building (2016, p. 251).

3.4. Summary of business benefits

In summary, the effect of employee retention on firm performance is multifaceted. Engaged employees are more productive, they help reduce turnover and promote innovation in the work environment. Investing in strategies to improve employee retention not only helps increase the company's internal performance, but is also a business imperative that provides significant competitive advantages in the marketplace. Therefore, HR professionals and business leaders should make retention a key strategy to ensure long-term success.

4. HR measures to improve employee retention

4.1. Recruitment and selection for recruitment

The foundation for employee retention is laid through effective recruitment and selection. When hiring, HR professionals should consider not only candidates' qualifications, but also how well they fit with the company's culture and principles. Laborers who share the organization's core principles feel more connected and engaged. Therefore, hiring strategies that emphasize cultural fit and emotional intelligence are crucial. Following this trait of thoughts, some organizations prefer the internal selection approach, in which candidates are experienced and loyal employees. However, this approach is limited



to the available human resource and their relevant set of skills. Whereas the external selection approach is more time-consuming and risk-rising but it enhances the talent recruitment opportunities offered at the labour market (Angelova, 2019). Realistic job previews in the selection process help set expectations and reduce turnover because new laborers are less likely to be dissatisfied when their expectations match the work environment.

Additionally, companies that emphasize diversity and inclusion in hiring encourage higher levels of involvement because laborers who are valued for their unique contributions are more likely to be committed to the company's success. A diverse and inclusive work environment from the start ensures respect and loyalty for all laborers.

4.2. Training and continuing education

Training and continuing education offerings are vital to enhancing laborer involvement. Laborers who are provided opportunities for continuous learning and development are more likely to remain motivated and committed to the company. “Employee satisfaction is also related to the opportunities provided for additional qualification and retraining” (Kalaydzhieva, 2024). Development programs that target both technical and soft skills increase job satisfaction and retention by giving laborers the opportunity to grow professionally, which directly affects involvement.

HR departments that promote career opportunities such as mentoring programs and leadership training provide laborers with a clear perspective for advancement within the company. Laborers who see that their employer cares about their long-term success are more likely to remain engaged and loyal. Training programs that promote teamwork and collaboration also strengthen interpersonal relationships and further increase involvement.

5. CONCLUSION

Human resource strategies for employee's retention enhancement are essential for the business success. They include implementation of culturally sensitive hiring processes, offering continuous training and development opportunities, introducing efficient performance management systems, promoting work-life balance and overall well-being. Such measures can significantly boost employee's involvement and commitment ultimately benefiting the organization.

References:

- Ангелова, Г. (2019). Рекрутиране в кадровия мениджмънт на туристическата организация. Благоевград: УИ „Неофит Рилски“



- Кюрова, В., & Янева. Д. (2012). Човешките ресурси – важен инструмент за формирането на ефективна маркетингова политика на туристическите предприятия. *Икономика и управление*, № 4, УИ "Н. Рилски", Благоевград, с. 58 – 61.
- Янева, Д. (2016) Корпоративният имидж – фактор за фирмено развитие. *Предприемачество*, № 7 (2), с. 248 – 255.
- Bakker, AB, & Demerouti, E. (2007). The labor-resource demand model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22 (3), 309-328.
- Christian, MS., Garza, AS. & Slaughter, JE. (2011). Work involvement: A quantitative investigation and examination of its relationships with job and context performance. *Personnel Psychology*, 64 (1), 89-136.
- Crawford, ER, Rich, BL, Buckman, B., & Bergeron, J. (2010). The conditions and antecedents of laborer involvement. *Journal of Managerial Psychology*, 25 (8), 835-848.
- Harter, J. et al. (2010). Causal Impact of Employee Work Perceptions on the Bottom Line of Organizations, *Perspectives on Psychological Science*, 5(4), 378–389.
- Kahn, WA. (1990). Psychological conditions for personal involvement and disinvolvement at work. *Academy of Management Journal*, 33 (4), 692-724.
- Kalaydzhieva, V. (2024). Education, motivation and commitment of the human factor. *Entrepreneurship*, 12 (1), 76 – 85.
- Kiryakova-Dineva, T. & Hadzhipetrova-Lachova, M. (2017). Intercultural Management – Main Aspects And Perspectives For The Practice Of International Organizations, *Entrepreneurship*, № 5(1), 97-105.
- Kyurova, V. & Koyundzhiyska-Davidkova, B. (2020). Research of entrepreneurial business innovations in times of crisis. *Revista Inclusiones*, № 7, Especial, 199-209.
- Kyurova, V. (2013). The image as a source of competitive advantage in hotel business, *Entrepreneurship*, Issue 1&2, 70-76.
- Rich, BL., Lepine, JA. & Crawford, ER. (2010). Work involvement: Antecedents and effects on job performance. *Academy of Management Journal*, 53 (3), 617-635.
- Saks, AM. (2006). Conditions and consequences of laborer participation. *Journal of Managerial Psychology*, 21 (7), 600-619.
- Schaufeli, WB. & Bakker, AB. (2004). Job demands, job resources and their relationship to burnout and commitment: A multi-sample study. *Journal of Business Behavior*, 25 (3), 293-315.
- Yaneva, D. & Serafimova, V. (2020). Increasing corporate image by the employment of disabled people, *Revista Inclusiones*, №7, p. 170 – 179.



НОВИТЕ МАРКЕТИНГОВИ ВЪЗМОЖНОСТИ В ХОТЕЛИЕРСТВОТО

Беатрис Владимирова

Катедра “Туризм“, Стопански Факултет, Югозападен Университет „Неофит Рилски“

е-мейл: b3t1nka@abv.bg

РЕЗЮМЕ

Индустрията на хотелиерството и туризма е в процес на бърза трансформация, предизвикана от нови предизвикателства и тенденции които променят облика на пазара. По отношение на маркетинговите стратегии предприятията все по-често прилагат персонализация и инициативи насочени към устойчивост. Тези стратегии отговарят на нарастващото търсене на уникални туристически преживявания. Същевременно технологиите стават от съществено значение за повишаване на ангажираността на клиентите. Индустрията обаче е изправена и пред значителни предизвикателства. Последниците от пандемията COVID-19 продължават да оказват влияние върху оперативните протоколи и здравните стандарти, а недостигът на работна ръка възпрепятстват качеството на услугите. Допълнителни предизвикателства включват адаптиране към променящите се предпочитания на потребителите за безпроблемно цифрово взаимодействие. Използването на нови маркетингови стратегии е от решаващо значение за предприятията които се стремят да останат конкурентоспособни в променящата се глобална среда.

КЛЮЧОВИ ДУМИ: маркетинг, туризъм, туристическа реклама, инфлуенсър, социални медии, виртуална реалност

NEW MARKETING OPPORTUNITIES IN HOSPITALITY

ABSTRACT

The hospitality and tourism industry is undergoing a rapid transformation driven by new challenges and trends that are changing the face of the market. In terms of marketing strategies, businesses are increasingly applying personalisation and sustainability initiatives. These strategies respond to the growing demand for unique tourism experiences. At the same time, technology is becoming essential to increase customer engagement. However, the industry also faces significant challenges. The effects of the COVID-19 pandemic continue to impact operational protocols and healthcare standards, and



workforce shortages hinder service quality. Additional challenges include adapting to changing user preferences for seamless digital interaction. The use of new marketing strategies is critical for enterprises seeking to remain competitive in a changing global environment.

KEYWORDS:: marketing, tourism, tourism advertising, influencer, social media, virtual reality

Увод

Туризмът е динамичен и бързо развиващ се сектор и е сред водещите най-големи индустрии в света. Туризмът използва по специфичен начин ресурсите без да ги изнемва, но те все пак имат ограничен капацитет. Поради тази причина турстическите предприятия трябва постоянно да променят маркетинговите си стратегии и да предприемат значителни промени, настъпили в сектора на хотелиерството и туризма през последните години. С развитието на технологиите очакванията на туристите се променят, а желанието за уникални преживявания нараства и се разработват нови маркетингови стратегии. Обект на анализ в настоящата разработка са някои нови маркетингови техники, оказващи влияние върху хотелиерския и туристическия сектор днес, с акцент върху персонализирането и ориентацията към госта, маркетинга на преживяванията, маркетинга чрез известни лица и съдържание, генерирано от потребители, устойчивост на маркетинговия план, маркетинг чрез нови реалности - виртуална реалност (VR) и добавена реалност (AR) и Маркетинг чрез местни сътрудничества и ангажиране на общността.

Новите маркетингови възможности в хотелиерството

Причината, за да се търсят новите маркетингови възможности в хотелиерството, всъщност се основава на по-засилената конкуренция, която се провежда в различни комуникативни канали, използва различни стратегии и залага в различна степен на технологичния напредък. Настоящият очерк се спира на някои от основните акценти, които все по-често стават осезаеми в света на хотелиерството.

Персонализиране и ориентация към госта

Сред всичките маркетингови възможности, прилагани в туризма в най-голяма степен, може да се открие персонализирането и ориентацията към госта. Потребителското изживяване



обхваща всички взаимодействия, които потребителя има с компанията и нейния продукт, приложение или уебсайт във времето (Янева, 2023). За да отговори на нарастващите очаквания на съвременните пътници, персонализацията се очертава като една от най-значимите тенденции в съвременния маркетинг в хотелиерството. Според Янева (2023) преживяването е от основно значение за всяко взаимодействие с марката – първоначално посредством маркетинговата комуникация, съобщенията – лични, нелични, офертите, традиционната реклама и онлайн комуникацията чрез уебсайт, електронен магазин, социални мрежи, до взаимодействието със самия продукт. Клиентите вече очакват от бизнеса да разбере техните предпочитания и да отговори на уникалните им нужди, те вече не се задоволяват с общи оферти и услуги. Хотелите и туристическите агенции могат да разработват персонализирани преживявания и персонализирани промоции, като анализират данни за клиентите, включително предпочитания и отзиви от предишни посещения. На тези които пътуват често по работа например, може да се предложи ранно настаняване или специални удобства, свързани с работата им, докато на пътуващите през свободното време може да се предложат пакети, подходящи за семейства. Предприятията могат да използват прогнозен анализ, за да предвидят какво вероятно ще направят клиентите в следващия момент въз основа на предишното им поведение. Това им позволява да предлагат подходящи промоции или предложения още преди клиентът да започне да планира следващото си пътуване. Така предприятията могат да изградят по-дълбоки връзки с клиентите си чрез прилагане на персонализация, което може да подобри удовлетвореността на клиентите, да насърчи повторния бизнес и да култивира лоялност към марката.

Маркетинг на преживяванията

Вместо да купуват просто стоки или услуги, потребителите днес се интересуват повече от намирането на запомнящи се и отличителни преживявания. Създаването на поглъщащи преживявания, които въздействат на емоциите на потребителите е основната цел на маркетинга чрез преживяване. Персонализираните изживявания, които надхвърлят типичните предложения, се разработват от хотелиерските фирми. Това може да бъде бутиков курорт, предлагащ уелнес уединение с местни експерти или луксозен хотел, в който се провеждат ексклузивни събития като обиколки за дегустация на вино. Местата, на които посетителите могат да взаимодействат с местния начин на живот, обикновено ги привличат. Хотелите и туристическите агенции могат да организират за посетителите участие в обществени обиколки, културни събития или кулинарни приключения, които представят регионалната кухня. Компаниите могат да се открит на претъпкания пазар и да насърчат възвръщаемостта на бизнеса, като предлагат отличителни регионални и потапящи преживявания. Освен това положителните онлайн отзиви и препоръките



„от уста на уста“ се увеличават от маркетинга чрез преживявания. Ключовата разлика между лоялните към марката и все още непривлечените и нелоялните клиенти е това, до каква степен емоционално са били ангажирани тези клиенти с дадена марка. За да се предизвика емпатия и ангажираност към марката, клиентът трябва да усеща приноса си към подобряване на продукта и участието му в цялостния процес на комуникация с останалата част от пазара (Янева, 2023).

Маркетинг чрез известни лица и съдържание генерирано от потребители

Благодарение на социалните медии пътуващите вече намират и избират места за настаняване и дестинации по един напълно нов начин. Съдържанието, генерирано от потребителите и маркетингът на известни личности сега са основни инструменти за марките, които искат да ангажират потребителите и да спечелят тяхното доверие. Чрез сътрудничество с инфлуенсъри в сферата на туристическия лайфстайл и хотелиерството предприятията могат да разширят клиентската си база и да навлязат на нови пазари. Участието на инфлуенсъри в маркетинговите стратегии на хотелите не е от вчера. В България все по-често виждаме големи и малки, градски и курортни хотели да ползват услугите на нано, микро и макро инфлуенсъри. Блогърите, инстаграм инфлуенсъри, ютубъри и други потребители на социални медии могат да използват платформата си, за да споделят своя опит с хотели курорти или други дестинации. Чрез използване на маркови хаштагове, предоставяне на награди за публикации в социалните медии или провеждане на конкурси за снимки предприятията от сектора на хотелиерството могат също да подтикнат гостите да споделят своите преживявания онлайн. Потенциалните купувачи са по-възприемчиви към това истинско съдържание, отколкото към конвенционалната реклама. Особено сред по-младите технически грамотни туристи маркетингът на влиятелни лица и съдържанието, генерирано от потребителите (UGC), може значително да разшири обхвата на компанията и да създаде доверие в марката. Социалните медии за споделяне на съдържание създават възможност за публикуване на съобщения, коментари и споделяне. Към тях се отнасят блогове, видео, снимки, аудиоматериали. Блоговете са популярни, тъй като са лесни за създаване и поддръжка. Автори на блогове са както професионалисти, така и обикновени хора, които искат да изразят позиция по определен проблем. Социалните медии имат различна аудитория и изискват подбор и интегрирани маркетингови послания. Според изследователите, маркетингът в социалните медии се характеризира с две отличителни черти: принос вместо контрол и изграждане на доверие. При традиционния маркетинг фирмата се стреми да контролира посланията и възможностите за покупка на клиентите чрез договори за изключителна продажба и др. При маркетинга в социалните медии фирмата отслабва контрола и се стреми да насърчи



потребителите да споделят мнения. Маркетолозите се стремят да водят „дискусии“ за своите и конкурентните продукти и внимателно да променят нагласите на потребителите (Славова, 2016).

Използване на устойчивостта в маркетинговия план

Устойчивите практики в областта на туризма и хотелиерството се превръщат в ключови маркетингови инструменти, тъй като информираността на туристите за околната среда нараства. Клиентите все повече търсят екологично чисти продукти и услуги и искат да подкрепят компании, които споделят техните ценности. Туристическите агенции, хотелите и курортите изтъкват своите инициативи за намаляване на отпадъците, пестене на енергия и вода, местно и устойчиво снабдяване с материали и забрана на пластмасите за еднократна употреба. Признаването на сертификати като Green Key може да помогне на бизнеса да изглежда по-надежден и да покаже, че е ангажиран с устойчивото развитие. В стремежа си да насърчат клиентите да подкрепят екологични каузи авиокомпаниите и туристическите агенции също така стартират схеми за компенсиране на въглеродните емисии. Фирмите, които поставят устойчивостта на първо място, могат да се открийт сред конкурентите си, да привлекат екологично ориентирани клиенти и да подобрят имиджа на марката си. Следва да се въведат мерки за намаляване и рециклиране на отпадъците, използване на екологично съобразни препарати за почистване и поддръжка на хотела, както и отговорно използване на хранителните продукти. Необходимо е да се акцентира върху ефективното използване на водните ресурси и тяхното съхраняване. Хотелите трябва да информират гостите си за начините, по които могат да подкрепят устойчивия туризъм, както и да разработят атрактивни занимания за посетителите които да ги възпитават в отговорно отношение към ресурсите. Така те ще станат съпричастни към мерките за опазване на околната среда, ще се повиши удовлетвореността от престоя им и ще се обвържат емоционално с хотела, което ще ги превърне в лоялни посетители. Залагането на зелени технологии като фотоволтаични инсталации, намаляване на отпадъците и рециклиране, управление на водните ресурси и др. водят не само до намаляване на разходите на хотела и до намаляване на въглеродния му отпечатък (Александрова, 2023).

Маркетинг на мобилните устройства



Маркетингът на мобилните устройства все по-често се възприема като необходимост за постигането на успех в сектора на хотелиерството и туризма, тъй като повечето пътници използват мобилните си устройства за планиране на пътувания, резервации и търсене. Много предприятия създават мобилни приложения, за да повишат удовлетвореността на клиентите и да ускорят процедурата по резервация. Тези приложения дават възможност на потребителите да разглеждат хотели, да резервират полети, да проверяват наличността, да получават достъп до персонализирани оферти и да получават обслужване на клиентите в реално време. Компаниите използват SMS маркетинг и push нотификации, за да се уверят, че клиентите са информирани преди, по време и след престоя си. Те използват тези канали и за изпращане на навременни актуализации и оферти. Чрез осигуряване на лесна употреба и персонализиране стратегията за мобилни устройства се повишава удовлетвореността на клиентите и се генерира повече ангажираност и резервации. Новите технологии притежават потенциал да подобрят устойчивото развитие на хотелите, като ефективно използват ресурсите и намаляват вредното въздействие върху околната среда. Те допринасят за: разширяване на асортимента на предоставяните услуги и тяхното персонализиране съобразно конкретните потребителски предпочитания. повишаване качеството на обслужване на гостите – онлайн резервации и фактури - по-удобни за гостите, няма опасност да забравят или изгубят ваучерите за настаняване, намалява се използването на хартия и се спестяват пощенски разходи и транспорт за изпращане на потвърждения за резервациите и рекламни материали. Допълнителен аспект са Изграждане на дълготрайни взаимоотношения с туристите чрез електронни анкети за проучване на удовлетвореността, програмите за лоялност и общност на приятелите. Предоставянето на възможността за споделяния, коментари и препоръките за подобряване качеството на обслужване на гостите са също постижения, от които новият маркетинг в хотелиерството се възползва. Може да се обобщи, че на туристически пазар дигитализацията е важен фактор, допринасящ за развитието на хотелите. Налага се изводът, че дигитализацията на туристическия бизнес от една страна улеснява и ускорява резервациите, а от друга - предоставя възможност за споделяне на мнения и опит; превръща пътуването в изживяване; оптимизира контактите с избраната целева аудитория (Александрова, 2023).

Маркетинг чрез нови реалности - Виртуална реалност (VR) и добавена реалност (AR)

Виртуалният туризъм по същество е хибридна концепция, съчетавайки понятията виртуална реалност и туризъм. Казано с други думи, виртуалният туризъм прави възможно туристическото изживяване, без необходимост от пътуване. (Емилова, 2022) Технологиите за потапяне в дестинации и услуги, предоставяни от AR и VR, променят начина, по който



предприятията в сектора на хотелиерството и туризма взаимодействат със своите клиенти. COVID-19 и социална изолация създаде предпоставки за разрастването на тази индустрия. Разрастването на тези технологии и способности за маркетинг е бавно, но стабилно. Преди да направят резервация, бъдещите гости могат да разгледат хотели, курорти и туристически обекти в 3D или 360-градусов изглед, като използват виртуалните обиколки, които тези обекти предлагат. Няколко туристически обекти и места за настаняване прилагат на практика AR приложения, за да подобрят преживяването на посетителите, като предлагат разширено визуално съдържание с исторически подробности или интерактивни карти. Тези технологии предоставят на посетителите завладяващо потапящо преживяване, което повишава интереса към резервации и повишава удовлетвореността на клиентите. Пример за добри практики в тази насока идват от Google Arts & Culture, които предоставят виртуални разходки на над 2500 музей и галерии в цял свят.

Маркетинг чрез местни сътрудничества и ангажиране на общността

Хотелиерските компании могат да подобрят преживяването на клиентите и да разширят предлагането си, като работят с местни предприятия и общности. Това помага и за подкрепа на местните икономики. Чрез партньорство с местни занаятчии, които показват регионални продукти и се снабдяват с местни съставки, хотелите и ресторантите могат да предоставят на гостите си истински преживявания, базирани на местоположението. Компаниите могат да покажат подкрепата си за общността и да подобрят цялостното преживяване на посетителите, като участват активно в културни фестивали или инициативи за опазване на околната среда в своя район. Сътрудничеството с близките компании подобрява преживяването на посетителите, като същевременно укрепва връзката между хотелската верига и района.

Заключение

Индустрията на гостоприемството е сложна сфера на трудова дейност която създава благоприятни условия за своите потребители. В условията на бързо променящ се пазар, секторът на хотелиерството и туризма трябва постоянно да се приспособява към новите предизвикателства и тенденции в маркетинга. Иновативността е изключително важна и води до интересни неща като мобилни системи за резервации. Дигиталният маркетинг осигурява на клиентите незабравими преживявания, докато отседат в хотели, вечерят в ресторант и посещават мегасъбития. Иновациите, като например платформата на Airbnb, която свързва домакини и



гости, промениха изцяло функционирането на пазара. Тактиките, ориентирани към успеха, включват устойчивост взаимоотношения с влиятелни личности персонализация на маркетинга чрез преживяване и интегриране на цифрови и потапящи технологии. Предприятията, които възприемат тези модели и се приспособяват към променящите се нужди на клиентите, ще бъдат по-добре позиционирани, за да просперират на пазар, който става все по-конкурентен. Предприятията могат да осигурят на пътуващите отличителни и незабравими преживявания, които те искат, което води до трайна лоялност на клиентите и стабилен растеж, като използват технологиите и местната ангажираност.

Използвана литература:

- Александрова, Елена. Дигитализацията като фактор за устойчиво развитие на хотелите, специализирани в предлагането на семейни почивки. Устойчиво развитие- Кръгова икономика, Критични инфраструктури, Зелен подход. стр. 200-208. 2023
- Емилова, Ирена. Изживяването „Виртуален туризъм”. Икономическа интеграция. стр.485-493. 2022
- Славова, Миланка. Дигитален маркетинг. Икономически и социални алтернативи. Брой 3. стр 36-48. 2016
- https://www.unwe.bg/uploads/Alternatives/3_Milanka_%20br3_2016_bg.pdf
- Янева, Ралица. Приложение на SOR модел за потребителско поведение за моделиране на маркетинговите комуникации, насочени към преживявания. Устойчиво развитие – Кръгова икономика, Критични инфраструктури, Зелен преход. стр. 412-427. 2023
- <https://bpos.bg/api/FilesStorage?key=10a1a737-ed9-4c3d-b1d4-fea47412a1cf&fileName=Yaneva-412-427.pdf&dbId=1>
- Camilleri, Mark Anthony. Tourism planning and destination marketing (second edition). Emerald. 2024
- Nkatekho, Anna. Leveraging big data analytics for personalized marketing strategies in the hospitality sector. Journal of modern hospitality. Vol.3, pp 15-26, 2024.
- https://www.researchgate.net/publication/381175741_Leveraging_Big_Data_Analytics_for_Personalized_Marketing_Strategies_in_the_Hospitality_Sector
- Khayrul, Alam. An analysis of the impact of experiential marketing in the tourism industry: A bibliometric literature review. Journal of economics, management and trade, Vol.30, pp 67-89, 2024.



https://www.researchgate.net/publication/382880306_An_Analysis_of_the_Impact_of_Experiential_Marketing_in_the_Tourism_Industry_A_Bibliometric_Literature_Review

Das, Madhumita. K, Mohamed Jasmin. Lim, Weng Marc. Augmented and virtual reality in hotels: Impact on tourist satisfaction and intention to stay and return. International journal of hospitality management 116, 2024.

https://www.researchgate.net/publication/376685849_Augmented_and_virtual_reality_in_hotels_Impact_on_tourist_satisfaction_and_intention_to_stay_and_return

Kumar, Sanjeev. The role of digital marketing on customer engagement in the hospitality industry. Leveraging ChatGPT and artificial intelligence for effective customer engagement, pp 177-191, 2023

https://www.researchgate.net/publication/377682426_The_Role_of_Digital_Marketing_on_Customer_Engagement_in_the_Hospitality_Industry

Khan, Samin. Shah, Suhail. Dr. Sreenivasan, G.K. Challenges and opportunities for entrepreneurship in hospitality industry. The corporate international, Vol.8,pp17-36. 2024

https://www.researchgate.net/publication/383121480_Challenges_and_Opportunities_for_Entrepreneurship_in_Hospitality_Industry



ФУНКЦИОНАЛНО ВЪЗСТАНОВЯВАНЕ НА ПОХОДКАТА ПРИ ПАЦИЕНТИ С АРТРОПЛАСТИКА НА КОЛЯННА СТАВА

Данелина Вачева, Атанас Друмев

*Катедра „Физикарлна медицина, рехабилитация, ерготерапия и спорт”, Медицински
университет – Плевен*

РЕЗЮМЕ

Въведение: Ходенето е естествен двигателен акт и основен начин за придвижване в околната среда, при което се осъществява преместването на човешкото тяло в пространството. Най-честите патологични състояния, при които е нарушена походката са тежки артрозни изменения и следтравматични състояния. Показани за ендопротезиране на колянната става са многофрагментни фрактури и тежки артрозни или артритни деформации. **Целта** на настоящото проучване е да се проследи и отчете функционалното възстановяване на походката при пациенти след артропластика на колянната става. **Материал и методи:** В проучване са включени 32 пациенти с артропластика на колянната става, които са провели комплексна физиотерапевтична и рехабилитационна програма и са изследвани в началото и края на възстановителния период. Проведени са клинични и функционални тестове и измервания, а получените резултати са подложени на статистическа обработка при $p < 0,05$. **Резултати:** в края на наблюдавания период отокът в колянната става намалява (1 см), обемът на движение се увеличава ($100,83^\circ$), хипотрофията на бедро и подбедрица се редуцират, общият симетричен индекс от колебанията на таза се подобрява (около 85%), походката се възстановява без помощни средства (13,33 т.) и се отчита функционално възстановяване при тестът за ДЕЖ (4,41 ст.). **Заключение:** Ендопротезирането на колянната става е високоефективна интервенция при пациенти с напреднала гонартроза и след фрактура в областта на колянната става. Това води до намаляване на болката, стабилизиране на походката и предотвратява инвалидизиране. Рехабилитацията на ендопротезирани пациенти представлява задължителна част от тяхното лечение и функционално възстановяване.

КЛЮЧОВИ ДУМИ: гонартроза, изкуствена става, локомоция

FUNCTIONAL RECOVERY OF THE GAIT IN PATIENTS WITH KNEE ARTHROPLASTY

Danelina Vacheva, Atanas Drumev



*Department of „Physical Medicine, Rehabilitation, Occupational Therapy and Sports“
Medical University – Pleven*

ABSTRACT

Introduction: Walking is a usual motor act and the main way of moving in the natural world, during which the movement of the human body in the environment takes place. The most common pathological conditions in which gait is impaired are severe arthrosis and post-traumatic conditions. Indications for knee joint replacement are multi-fragment fractures and severe arthrosis or arthritic deformities. The aim of the present study is to track and report the functional recovery of gait in patients after knee arthroplasty. **Material and methods:** The study included 32 patients with knee arthroplasty who underwent a complex physiotherapy and rehabilitation program and were examined at the beginning and at the end of the recovery period. Clinical and functional tests and measurements were performed, and the obtained results were subjected to statistical processing at $p < 0.05$. **Results:** at the end of the observed period, the swelling in the knee joint decreased (1 cm), the range of motion increased ($100,83^\circ$), the hypotrophy of the thigh and lower leg are reduced, the symmetry index of pelvic oscillations improved (about 85%), the gait was restored without aids (13,33 pts) and functional recovery is reported in the ADL test (4,41 pts). **Conclusion:** Knee arthroplasty is a highly effective intervention in patients with advanced gonarthrosis and after knee fracture. This leads to a reduction in pain, stabilization of gait and prevents disability. Rehabilitation of endoprosthetic patients is a mandatory part of their treatment and functional recovery.

KEYWORDS: gonarthrosis, artificial joint, locomotion

1. ВЪВЕДЕНИЕ

Ходенето е естествен двигателен акт и основен начин за придвижване в околната среда, при което се осъществява преместването на човешкото тяло в пространството (Вачева, Д, 2017). Най-честите патологични състояния, при които е нарушена походката са тежки артрозни изменения и следтравматични състояния. Показани за ендопротезиране (алопластика/артропластика) на колянната става са многофрагментни фрактури и тежки артрозни или артритни деформации.

Алопластика се смята за една от най-успешните хирургична процедури на 21-и век. Интервенцията представлява операция, при която специалист по ортопедия и травматология заменя морфологично и функционално променената става с изкуствена (имплант). Ставното заместване на колянната става е сред най-честите и успешни съвременни операции в ортопедията и травматологията. Броят на ендопротезираните стави в развитите държави продължава да расте през последните години. Това се дължи от една страна на увеличаване продължителността на



живота, а от друга на все по-голямото усъвършенстване на метода (Price, A., 2018). С артропластиката се постигат надеждни резултати при пациенти, страдащи от краен стадий на дегенеративен остеоартрит (гонартроза), което води до функционално възстановяване на походката, а от там и до подобряване на качество на живот. Ендопротезирането осигурява дългосрочно елиминиране на болката при ходене и положителни клинични резултати, които са свързани преди всичко с възможността на човека да осъществява нормална локомоторна дейност (ходене, бягане, прескачане). При невъзможност да се осъществява самостоятелно ходене, пациентите се обездвижват, ограничават се социалните им контакти и се влошава качеството им на живот (Hsu, H., 2024).

С оглед на необходимия времеви период за протичане на регенеративните процеси в оперираната става се налага отбременяване на крайника, а това най-често се осъществява с подходящи помощни средства (две подмишнични патерици), които да са подходящо подбрани и индивидуално регулирани. Пациентите, поставени пред необходимостта да се справят с трудностите и предизвикателствата на живота се нуждаят от комплексна рехабилитационна програма, съобразена със спецификата на индивидуалните им потребности. От една страна това са проблемите свързани с неговото функционално възстановяване, а от друга – с възможностите му за нормално социално функциониране в рамките на изпълнение дейностите от ежедневиен живот (Canovas, F., 2018).

2. ЦЕЛТА на настоящото проучване е да се проследи и отчете функционалното възстановяване на походката при пациенти след артропластика на колянната става.

3. МАТЕРИАЛ

➤ Настоящото изследване се извършва по Научноизследователски проект №5/2023 г., финансиран от Медицински университет (МУ) – Плевен, като са приети всички необходими документи от Комисията по етика на МУ – Плевен с председател проф. д-р Силвия Янкуловска, д.м.н. (Протокол №731-КЕНИД/05.06.2023 г.), спазвайки съответните принципи, посочени в декларацията от Хелзинки за провеждане на експерименти, включващи хора. Изследваните пациенти са запознати с целта на проучването и са подписали документ за Информирано съгласие.

➤ В Клиника по физикална и рехабилитационна медицина на УМБАЛ „Д-р Г. Странски“ – гр. Плевен (България) за период от 19 месеца са потърсили рехабилитационно лечение 32 пациенти с артропластика на колянна става, от които 21 (65,63%) са жени и 11 мъже (34,37%) на възраст от 53 до 89 години.



➤ Целият рехабилитационен процес преминава през определени периоди – ранен следоперативен (провежда се в Клиника по ортопедия и травматология), късен следоперативен (провежда се в Отделение за болнична рехабилитация) и възстановителен (провежда се амбулаторно в Диагностично-консултативен център).

3.1. В Клиниката по ортопедия и травматология се започва рехабилитационна програма (**ранен следоперативен период**), която се изразява в подбор на подходящо помощно средство и обучение в ходене с две подмишнични патерици. Кинезитерапевтичната процедура включва пасивни подпомагащи движения (флексия и екстензия на апарат артромот), активни упражнения за долни крайници от облекчено и отточно изходно положение, като при необходимост се подпомага движението в оперирания крайник. Показано е лечение с положение (крайникът е поставен в отточна позиция на подходящо ортезно средство). След отстраняване на дренажа се извършва мобилизация на пателата, изометрични контракции на квадрицепса в циркулаторен режим за редуциране на отока в оперираната става, етапна вертикализация и обучение в ходене с две подмишнични патерици (Попов, Н., 2012).

3.2. В **късния следоперативен период** пациентите постъпват в Отделението за болнична рехабилитация, където се провежда пореден рехабилитационен курс със следната комплексна рехабилитационна програма: криотерапия; кинезитерапия, включваща лечебен масаж и артромот; електролечебни процедури.

3.2.1. Кинезитерапия с криотерапия и лечебен масаж

Криотерапията в областта на колянна става се извършва в 2 серии по 1 мин. масаж с ледено блокче и 5 мин. извършване на активни упражнения (флексия и екстензия). При тази процедура се използва студът като лечебен фактор. Най-често се използва твърдото агрегатно състояние на водата – лед, сняг или леденостудена вода. Локалното приложение на студовата процедура върху кожата (около 0° C) води до първоначална краткотрайна вазоконстрикция, последвана от дълготрайна вазодилатация и хиперемия. В резултат на това, освен функциониращите капиляри се отварят и допълнителни. Процедурата е с болкоуспокояващ ефект, особено при остри възпалителни процеси и води до подобряване на движението в ставите и намалява спазъма на мускулите (Костадинов, Д., 1987). Прилага се като подготвителна процедура за кинезитерапия.

Лечебен масаж на колянната става и бедрената мускулатура се провежда в продължение на 10-12 мин. от и.п. тилен лег с валяче под колянната става, като се обработва предната поивърхност на ставата и бедрото. Масажът започва с общо поглаждане на крайника. Обработват се поотделно вътрешната и предната част на бедрената мускулатура. Подходящи са всички основни похвати. Вътрешната страна се третира с една ръка (горната трета със свити пръсти), а предната – с обременяване. Колянната става се поглажда концентрично, като се



акцентира върху тъканите около пателата. Обработка се сухожилието на четириглавия бедрен мускул и се извършва „играта на пателата“ – пасивни движения на капачето в надлъжна и напречна посока. Мसाжът завършва с общо поглаждане. Продължава се от и.п. лег, под глезена се поставя масажно валяче, долният крайник е леко флектиран в колянната става и се започва с общо поглаждане на крайника. Мсажът на бедрото се разделя на три части – вътрешна, задна и външна. Трите части се поглаждат последователно. Разтриването започва от вътрешната част на бедрото и приключва на външната. Могат да се изпълняват всички похвати с основата на дланта, но за вътрешната част в горната трета на бедрото техниките се заместват от разтриване със свити пръсти. Размачкването на бедрените мускули се извършва във същата последователност. За вътрешните най-подходящо е размачкване с една ръка, напречно на мускулните влакна; за средните – с двете ръце едновременно и последователно, наречно и надлъжно; за външните – с обременяване. Подходящи са висчки ударни похвати, поллюляване, лабилна и стабилна вибрация. Задколянната ямка се поглажда концентрично или чрез вариант осморка. Мсажира се под и над ставната цепка. Разтрива се с основата на дланите, с пръстите и палците, в напречна и надлъжна посока, с праволинейни и спираловидни движения. Работи се внимателно, като се има предвид, че в задколянната ямка има голямо струпване на кръвоносни и лимфни съдове, които не трябва да се притискат. Завършва се с общо поглаждане на долния крайник.

Кинезитерапевтичният комплекс включва: дозирани активни упражнения от облекчено изходно положение; изометрични контракции за мускулите по предната страна на бедрото (хипертрофичен режим); упражнения срещу съпротивление за четириглавия бедрен мускул (пулитерапия); автопасивни упражнения от и.п. лег в посока на флексия и екстензия (клетка на Роше); упражнения с и на уреди за долни крайници; механотерапия (артромот); дозирано ходене с помощно средство (целта е пациентът да премине в ходене с една патерица) (Попов, Н., 2013).

3.2.2. Електролечебни процедури – нискочестотното импулсно магнитно поле (НИМП), интерферентни токове (ИФТ) и ултразвук (УЗ) с гел за повлияване на оперативния цикатрикс.

При НИМП се прилага методика при облитериращи болести на артериите на крайниците (двата индуктора се поставят на плантарната и дорзална страна на стъпалото). Параметрите на „Магнит – 87“ са: 15 мин.; 14 000 A/m; 1 Hz; 0,2 сек., а на МАG₃₀ – 15 мин.; A+C x 4; интензитет 40%. Физиологичното въздействие на НИМП е универсално и е върху целия организъм. Изразява се в съдоразширяване и създаване на колатерална съдова мрежа; има противоалергичен, антикоагулационен, противовъзпалителен, противооточен и аналгетичен ефект; подобрява трофиката и регенерацията на тъканите (Тодоров, Н., 1982).

Параметрите на ИФТ са – 90-100 Hz/5 мин.; 1-100 Hz/10 мин. Лечебното действие на



интерферентните токове се обуславя от това, че действат силно обезболяващо, нормализират съдовия тонус и трайно подобряват кръвоснабдяването, включително в областта на капилярите, водят до повишаване на лимфотока, бързо отстраняват токсичните обменни продукти.

Подпомагат по-доброто снабдяване на тъканите с кислород и променят рН на тъканите към алкална реакция (Рязкова, М., 2002).

Въздействието на ултразвук (УЗ) се изразява в механични, вълнообразно разпорстраняващи се движения в материалната среда с честота над 20 000 Hz, в резултат на което има редица благоприятни ефекти при приложението му в ниски терапевтични дозировки. Чрез механичния си ефект се предизвиква микромасаж на тъканите, улеснява се дифузията през клетъчната мембрана и се активира междуклетъчната обмяна. В зоната на УЗ въздействие настъпват редица вторични химични реакции, в резултат на които се стимулират различни адаптационни механизми и се активират специфични регенеративни процеси в организма. Методиката за приложение на УЗ при СКРБ е директна, като третираният участък се намазва с контактен гел (медикамент), озвучителят се прилепва плътно към кожата и се озвучава по лабилната методика на (Рязкова, М., 2002).

3.3. Комплексната рехабилитационна програма във възстановителния период включва същите компоненти както в късния следоперативен период. Различията са единствено в провеждането на кинезитерапевтичната процедура. Методичните указания се изразяват в: дозирано повишаване на физическото натоварване на оперирания крайник; извършване на упражнения срещу съпротивление за увеличаване на мускулната сила; постизометрична релаксация на скъсените мускули (ако има) за увеличаване обема на движение в ставата; увеличаване на изминатото разстояние при ходене без помощно средство и самостоятелно извършване на дейности от ежедневиия живот. При необходимост се провеждат повече от един физиотерапевтични курса до максимално възстановяване на колянната става и ходене без помощни средства (Колева, И., 2013).

4. МЕТОДИ

За отчитане функционалното възстановяване на колянната става са приложени: *клинични методи* – сантиметрия и гониометрия на долен крайник, както и измерване на общия симетричен индекс от колебанията на таза, регистриран чрез техническо устройство G-WALK; *функционални методи* – тест „Локомоторна дейност“ и тест „Дейности от ежедневиия живот“; *статистически методи* – получените резултати са обработени със статистическа програма, изчислен е доверителен интервал и t-test of Student. Значимостта на резултатите за изводи и заключения е определена при $p < 0,05$. Всички изследвания са проведени в началото на умерено протективния



период след артропластиката и в края на минимално протективния период (възможност за ходене без помощни средства).

Сантиметрията се извършва с лентов сантиметър по общоприета методика и отчита наличието на оток в ставата или хипотрофия на мускулатурата (Попов, Н., 2012).

Обемът на движение се измерва по стандартната гониометрична SFTR методика разработена от Moog. M. (1949 г.), модифицирана и усъвършенствана от Russe O. et al, (1972), като се изследва активното движение в колянната става в сагиталната равнина (S) – флексия и екстензия (норма S: 0° – 0° – 140°) (Димитрова, Е., 2006).

Проведено е изследване с техническо устройство G-WALK, като са обработени данните за общ симетричен индекс от колебанията на таза, представени в % от нормата (90-100%), който демонстрира наличието на куцане по време на ходене (BTS Bioengineering).

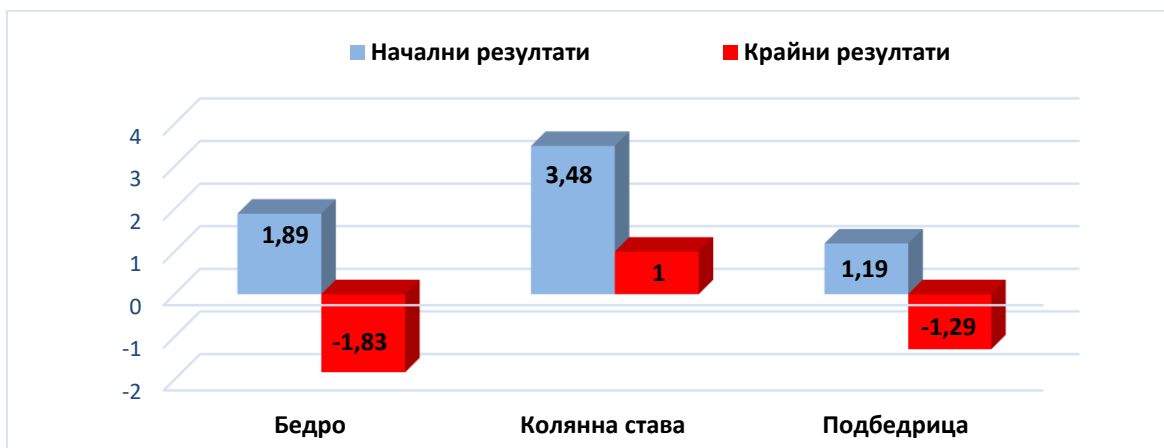
Локомоторният тест се отчита в точки, в зависимост от необходимостта от използване на помощни средства при ходене (0 т. – невъзможно ходене; 3 т. – ходене с две подмишнични патерици; 6 т. – ходене с една патерица; 9 т. – ходене постоянно с бастун; 12 т. – ходене с бастун на по-дълги разстояния; 15 т. – ходене без помощни средства) (Кръстанова, М., 2015).

Тест за дейности от ежедневиия живот – използван е теста за ДЕЖ на Rusk, Ню Йорк (Rusk H., 1964): 0 – Тестуваният не може да извърши дадената дейност, 1 – Тестуваният се опитва да извърши дейността, но се налага да бъде подпомаган значително, 2 – Тестуваният извършва дейността, но е необходимо придружител да наблюдава, контролира и напътства пациента, 3 – Тестуваният извършва дейността, но е необходимо придружител да наблюдава, контролира и напътства пациента, 4 – Тестуваният извършва дейността с близка до нормалната сила, бързина, координация и издръжливост, 5 – Тестуваният извършва дейността нормално, качествено, напълно независим.

5. РЕЗУЛТАТИ

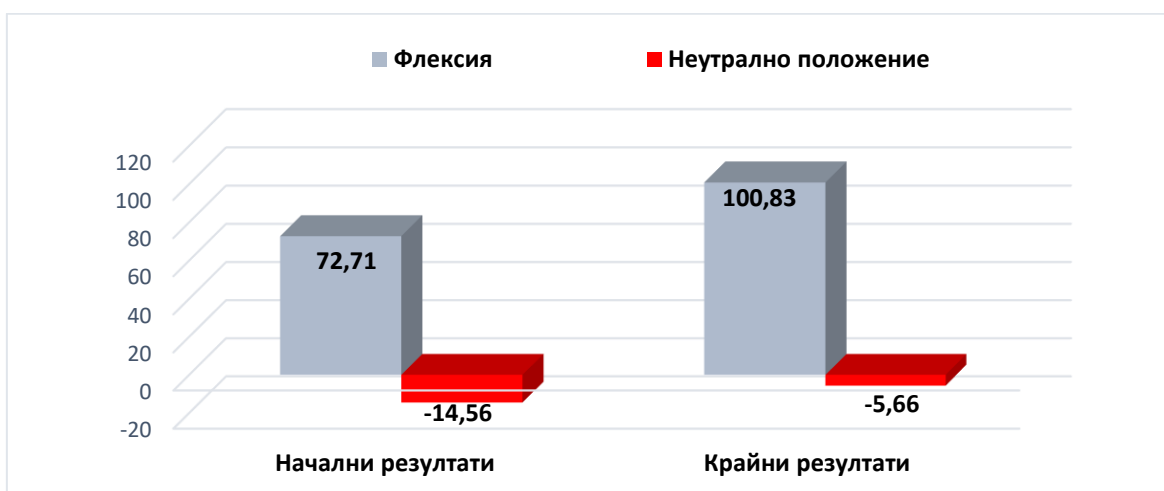
За целта на настоящото проучване на статистическа обработка са подложени резултатите на 32-ма пациента с алопластика на колянна става.

На Фигура 1 са представени резултатите от направената сантиметрия на долните крайници в началото и края на наблюдавания период, като са отразени разликите на здрав и опериран крайник на бедрена и подбедрена мускулатура, колянна и глезенна става. От графиката е видно, че в началото на късния следоперативен период се наблюдава оток на бедрената (1,89 см) и подбедрената (1,19 см) мускулатура и оток на колянната става (3,48 см). В края на рехабилитационния период се отчита 1,83 см хипотрофия на бедрото и 1,29 см на подбедрицата, а отокът в колянната става остава 1 см.



Фигура 1 – Сантиметрия на долен крайник в началото и края на наблюдавания период в сантиметри (оток и хипотрофия)

Фигура 2 представя регистрирания обем на движение в колянната става, измерен по SFRT методика в сагиталната равнина в началото и края на изследвания период, който показва наличие на контрактура с дефицит във флексията в рамките на средно около $72,71^\circ$ (норма 140°), а при наличие на по-голям оток е невъзможно достигане на неутралната позиция (0°), като средната стойност е в рамките на $14,56^\circ$. При приключване на рехабилитацията пациентите показват подобрен обем на движение в рамките на $100,83^\circ$ за флексия и дефицит от $5,66^\circ$ за достигане на неутрално положение, което е особено важно за осъществяване на т.н. „заклучване на коляното“ при ходене.



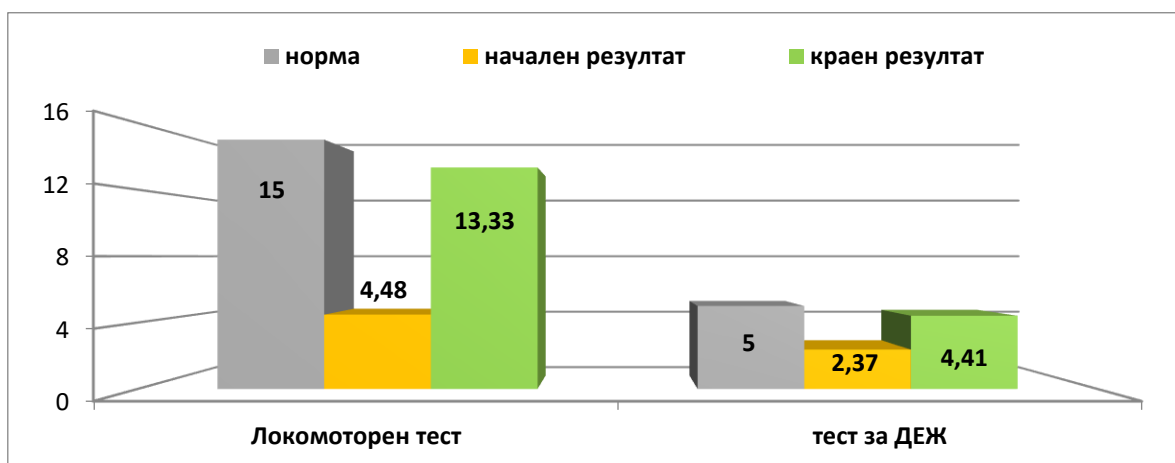
Фигура 2 – Обем на движение в колянна става в началото и края на наблюдавания период в ъглови градуси

Фигура 3^a и 3^b представя получените резултати от направеното изследване с техническо устройство G-WALK, като са обработени данните за общ симетричен индекс от колебанията на таза, представени в %. Резултатите показват наличие на „куцане“ и в края на рехабилитационния процес, което доказва необходимостта от провеждане на комплексна рехабилитационна програма за пълно възстановяване на локомоторната дейност. В началото на наблюдавания период стойностите на общия симетричен индекс са 71,54%, а в края достигат 85,78%, което индикира значително функционално възстановяване, но все още не е достигната нормата от 90-100%



Фиг. 3^a – В началото на наблюдавания период Фиг. 3^b – В края на наблюдавания период

Получените резултати от проведените тестове за локомоторна дейност, и ДЕЖ са представени на Фигура 4, като са посочени максималните стойности на съответния тест и началните и крайни изследвания. В началото на наблюдавания период всички пациенти са извършвали локомоторна дейност с две подмишнични патерици, което е задължително условие при алопластика на долен крайник, което се отразява в локомоторния тест в рамките на 4,48 точки. При теста за ДЕЖ резултатите са идентични, тъй като извършване на ежедневни дейности, при които е необходимо ходене с помощни средства, в известна степен е затруднено (степен 2,37). В края на изследването пациентите са достигнали степен на функционално възстановяване за локомоторния тест (ходене без помощно средство) в рамките на 13,33 точки, а при теста за ДЕЖ – степен 4,41.



Фигура 4 – Резултати от проведените „Локомоторен тест“ и „Тест за ДЕЖ“ в началото и края на наблюдавания период в точки и степени

Възстановяването на локомоторната функция (ходене без помощни средства) е условие за приключване на изследването за всеки отделен пациент и е с продължителност на рехабилитацията средно 9,24 седмици.

Таблица 1 представя статистическата обработка на получените резултати от направените тестове и измервания в началото и края на изследвания период, както и подобрението във всеки един от изследваните показатели.

Таблица 1 – Статистическата обработка на получените резултати

| Тестове и измервания | n | Начални резултати | | | Крайни резултати | | | Подобрение | | | t-test |
|-------------------------|----|-------------------|------|-------------|------------------|------|-------------|------------|------|-------------|--------|
| | | \bar{X} | S | CI | \bar{X} | S | CI | \bar{X} | S | CI | |
| Оток на колянната става | 32 | 3,48 | 0,19 | $\pm 0,067$ | 1,0 | 0,32 | $\pm 0,110$ | 2,48 | 0,41 | $\pm 0,142$ | 3,8890 |



| | | | | | | | | | | | |
|---|----|-------|------|-------------|--------|------|-------------|-------|------|-------------|--------|
| Обем на движение в КС (флексия) | 32 | 72,71 | 5,70 | $\pm 1,975$ | 100,83 | 7,91 | $\pm 2,739$ | 28,12 | 0,62 | $\pm 0,216$ | 0,0002 |
| Обем на движение в КС (дефицит до неутр. позиция) | 32 | 14,56 | 3,65 | $\pm 1,264$ | 5,66 | 1,95 | $\pm 0,675$ | 8,9 | 1,30 | $\pm 0,452$ | 0,0012 |
| Симетричен индекс | 32 | 71,54 | 0,43 | $\pm 0,149$ | 85,78 | 0,31 | $\pm 0,106$ | 14,24 | 7,31 | $\pm 2,533$ | 6,2980 |
| Локомоторен тест | 32 | 4,48 | 0,38 | $\pm 0,133$ | 13,33 | 0,40 | $\pm 0,138$ | 8,85 | 1,17 | $\pm 0,405$ | 4,0895 |
| Тест за ДЕЖ | 32 | 2,37 | 0,30 | $\pm 0,103$ | 4,41 | 0,36 | $\pm 0,123$ | 2,04 | 0,32 | $\pm 0,111$ | 9,4736 |

6. ОБСЪЖДАНЕ

За благоприятният изход от направената артропластика на колянна става е необходимо провеждане на комплексна физикална и рехабилитационна програма в съответните периоди на възстановяване. Включените във изследването пациенти – 21 жени и 11 мъже показва, че жените се подлагат по-често (около 2/3) на този вид ортопедична операция в сравнение с мъжете (Владева, Е., 2018). В началото на рехабилитационния процес при пациентите е налице значителен оток в областта на засегнатата става (3,48 см), бедрото (1,89 см) и подбедрицата (1,19 см), ограничен обем на движение (контрактура за флексия в рамките на 72,71°). Възстановяването на локомоторната функция е в зависимост от различни допълнителни фактори (възраст, придружаващи заболявания, двигателна култура), които могат да удължат периода на ходене с две подмишнични патерици, с цел отбременяване на крайника. Преминаване към ходене с едно помощно средство става след намаляване на отока, засилване на бедрената мускулатура и при указание на лекуващия лекар – специалист по ортопедия и травматология. Във възстановителния период се препоръчва ходене с обикновен бастун на по-дълги разстояния, докато се възстанови напълно хипотрофиралата мускулатура и се достигне максимален обем на



движение в ставата. Необходимо е достатъчно време за стабилизиране на походката без помощни средства (допълнително около 3-4 седмици). Условие да се достигне функционалното състояние е преодоляна хипотрофия на мускулатурата и достигането на „заклучване“ на колянната става за правилно осъществяване на единичната опора по време на опорната фаза на оперирания крайник. Резултатите от проведения „Тест за локомоторна дейност“ показва функционално възстановяване (с 8,85 т.) на походката в края на рехабилитационния процес, а тези от „Теста за ДЕЖ“ са над степен 4 („Тестуваният извършва дейността с близка до нормалната сила, бързина, координация и издръжливост“). Времетраенето за възстановяване на локомоторната дейност е в рамките средно на 9,24 седмици, което потвърди резултатите на Kennedy D., която доказва, че най-голямото подобрение след артропластика на колянната става се наблюдава през първите 12 седмици. Общият симетричен индекс на колебанията на таза се възстановява функционално до 85,78%. В достъпната литература не е намерена информация за изследване на общия симетричен индекс при пациенти с артропластика на колянна става.

7. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Ендопротезирането на колянната става е високоефективна интервенция при пациенти с напреднала гонартроза и след фрактура в областта на колянната става. Това води до намаляване на болката, стабилизиране на походката и предотвратява инвалидизиране. Рехабилитацията на ендопротезирани пациенти представлява задължителна част от тяхното лечение и функционално възстановяване.

8. БЛАГОДАРНОСТИ

Настоящото научно проучване е финансирано със средства от бюджета на МУ – Плевен по научноизследователски проект №5/2023 г. Осигурени са техническо устройство за регистриране параметрите на походката при пациенти с нарушена локомоторна дейност и помощни средства за подпомагане на ходенето.

Използвана литература:

- Вачева, Д. (2017). Ръководство за учебно-клинична практика по ерготерапия. МУ – Плевен.
- Владева, Е., Михайлова, М., Бачева, Д., Тодоров, И. (2018). Нашият опит в използването на дълбоки осцилации (deep oscillation) при ранната рехабилитация на пациенти с алопластика на колянна става. Варненски медицински форум, т. 7, 2018, брой 1. МУ-Варна.
- Димитрова, Е., Попов, Н. (2006). Раководство за упражнение по функционална диагностика на опорно-двигателния апарат. София. НСА – Прес.



- Желев, В., Крайджикова, Л. (2014). Масаж – хигиенен, спортен, лечебен и козметичен. София. Авангард Прима.
- Колева, И. (2013). Основи на физикалната медицина, физикалната терапия и рехабилитацията. София. МУ – Плевен.
- Костадинов, Д., Краев, Т. (1987). Криотерапия. София. Медицина и физкултура.
- Крастанова, М. (2015). Комплексен терапевтичен и рехабилитационен подход при пациенти с артропластика на тазобедрена става. МУ – Плевен.
- Попов, Н. (2012). Въведение във физиотерапията – основни средства и методи. София. НСА – Прес.
- Попов, Н., Попова, Д., Груева, Т. (2013). Физиотерапия при мускулно-скелетни дисфункции на долните крайници. София. НСА – Прес.
- Рязкова, М., Кирова, И. (2002). Физикална терапия. Обща и специална част. София. „АРСО“.
- Тодоров, Н. (1982). Магнитотерапия. София. Медицина и физкултура.
- Canovas, F., Dagneaux, L. (2018). Quality of life after total knee arthroplasty. *Orthop Traumatol Surg Res.* 2018 Feb;104(1S):S41-S46.
- Hsu, H., Siwiec, R. (2024). Knee Arthroplasty. In: StatPearls [Internet]. Treasure Island (FL): StatPearls Publishing; 2024 Jan. 2023 Jul 24.
- Kennedy, D., Stratford, P., Riddle, D., Hanna, S., Gollish, J. (2008). Assessing recovery and establishing prognosis following total knee arthroplasty. *Phys Ther.* 2008 Jan;88(1):22-32.
- Moor, M. (1949). The measurement of joint motion: introductory review of literature. *Phys Ther Rev* (1948). 1949 May;29(5):195-205.
- Price, A., Alvand, A., Troelsen, A., Katz, J., Hooper, G., Gray, A., Carr, A., Beard, D. (2018). Knee replacement. *Lancet.* 2018 Nov 3;392(10158):1672-1682.
- Rusk, H. (1964). *Rehabilitation medicine: A textbook on physical medicine and rehabilitation.* St. Louis. C. V. Mosby Company. 668 s.
- Russe, O. (1976). *Atlas of examination, standard measurements and diagnosis in orthopaedics and traumatology.* Bern: Huber Verlag, 1976.



СЪЩНОСТ И ЗНАЧЕНИЕ НА ИЗОКИНЕТИЧНИТЕ ИЗМЕРВАНИЯ

Миглена Цветкова-Габерска^a, Мария Ганева^{a,b}, Илия Канелов^c

^a Доктор, преподавател, катедра “Анатомия и Физиология”, ФОЗЗГС, ЮЗУ “Неофит Рилски”, Благоевград 2700, България

^b Докторант, Институт по Невробиология, БАН, София 1000, България

^c Доктор, преподавател, катедра Теория и методика на физическото възпитание, ФП, ЮЗУ “Неофит Рилски”, Благоевград 2700, България

ABSTRACT

Isokinetic dynamometry became widely used in both clinical and research settings in the 1970s and 1980s, helping to assess muscle strength, rehabilitation progress and athletic performance by providing consistent and accurate data on muscle function over a range of speeds. With the development of healthcare, sports science, and rehabilitation, the need for accurate, individualized data on muscle function has become crucial. Isokinetic dynamometry is a method for studying the biomechanical and physiological characteristics of the human musculoskeletal system. It allows for the quantitative and objective assessment of dynamic muscle strength, power, rate of force development, and endurance, both in sports practice and in physiotherapy and rehabilitation, across a wide range of individuals (athletes, patients with various conditions, men and women, children, adults, etc.). These factors make it a suitable tool for influencing and tracking athletic performance or recovery through individually tailored training and rehabilitation programs. This method plays an important role in determining readiness to return to sports activity after injury or surgery. Isokinetic measurements represent the gold standard in functional diagnostics.

KEYWORDS: Isokinetic dynamometry, isokinetic testing, patients, athletes.

ВЪВЕДЕНИЕ

Изокинетичната динамометрия е разработена в края на 60-те и началото на 70-те години на миналия век като метод за измерване на мускулната сила и мощност. Първият наличен в търговската мрежа изокинетичен динамометър е въведен през 1967 г. от Джеймс Перин (САЩ), който работи върху разработването на концепцията за изокинетични упражнения. Първоначалната цел е да се създаде система, която може да измерва работата на мускулите при постоянна скорост, независимо от това колко сила прилага потребителят. Изокинетичната



динамометрия става широко използвана както в клинични, така и в изследователски условия през 70-те и 80-те години на миналия век, помагайки за оценка на мускулната сила, напредъка на рехабилитацията и спортните постижения, като предоставя последователни и точни данни за мускулната функция в диапазон от скорости (Cabri & Clarys, 1991). С развитието на здравеопазването, спортната наука и рехабилитацията, необходимостта от точни, индивидуализирани данни за мускулната функция е от решаващо значение за потенциала на изследваните лица (Dean et al., 2019; Prüfer et al., 2024). Изокинетичната динамометрия (ИКД) представлява метод за изследване на биомеханичните и физиологични характеристики на опорно-двигателния апарат при човека. ИКД се прилага при пациенти с травматични, ортопедични и невродегенеративни заболявания, както и при спортисти от различни спортни дисциплини и здрави лица (Mhandi & Bethoux, 2012; Davies et al., 2018; Tsvetkova-Gaberska & Pencheva, 2021; Ganeva et al., 2023; Śliwowski et al., 2024). Методиката ИКД навлиза в българските научни среди през последните десетилетия. Всички тествания се извършват в специализиран за целта Център по функционални изследвания в спорта и кинезитерапията, към Югозападен университет “Неофит Рилски” основан от проф. д-р Невена Пенчева през 2009г. и насочен към изследване на физиологични и биомеханични параметри, при физическо натоварване за нуждите на спорта и кинезитерапията.

Същност и значение на изокинетичните измервания

ИКД тестването е особено актуално в областите на спортната наука, рехабилитацията и спортната биомеханика. Методиката предлага обективно измерване на мускулната сила, като осигурява точен начин за количествено измерване на силата в целия обем на движение. Оборудването, използвано за изокинетични тестове, обикновено включва изокинетичен динамометър, който контролира скоростта на движение и измерва силата, упражнявана от мускулите в целия диапазон на движение. За разлика от други тестове за сила, при тази методика се контролира скоростта на движение, докато съпротивлението се адаптира към усилието на изследваното лице. Това позволява прецизни измервания на мускулната сила, по-конкретно на пиковия въртящ момент (максималната сила) и издръжливостта на мускулатурата, участваща в движението в различните стави от опорно-двигателния апарат. Методът дава възможност за оценка на мускулен дисбаланс и асиметрия, което подпомага установяването на силови дефицити между различни мускулни групи (агонисти спрямо антагонисти - унилатерално) или между крайници (напр. доминантен срещу недоминантен крак - билатерално) при различни спортни дисциплини (Канелов, 2016). От друга страна ИКД е най-прецизният съвременен подход за рехабилитация на пациенти с неврогенни и миогенни увреди, свързани с двигателни дефицити, кинезитерапия при посттравматични, постимобилизационни и постхирургически състояния,



спастичитет и други (Цветкова-Габерска, 2020). Методиката позволява работа в няколко режима на натоварване: изокинетичен, изотоничен (концентричен и ексцентричен) и изометричен. Редица изследователи потвърждават, че изокинетичните тренировки са подходящи за увеличаване на изокинетичната сила (Vetter et al., 2023), докато изотоничните режими са предназначени за подобряване на функционалното представяне. Няколко са основните причини за необходимостта от използване на изокинетичните тествания, като основно средство за набавяне на индивидуализирана информация за ефективността на мускулната функция:

Напредък в спортната наука и оптимизиране на представянето

Търсенето на върхови резултати в професионалните спортни среди непрекъснато нараства и изокинетичната динамометрия представлява едно от средствата за подобряване на условията за постигането им. Изокинетичните тестове предлагат на спортисти и треньори обективни, количествени данни за мускулна сила, издръжливост, мощност и наличие или отсъствие на дисбаланс. Това е от решаващо значение за адаптиране на тренировъчните програми, което от своя страна подобряват представянето на спортиста, намалява риска от нараняване и насърчават по-бързото възстановяване след травми. Тъй като конкуренцията става все по-голяма, изокинетичните данни могат да бъдат решаващи при персонализирането на режимите за максимизиране на ефективността и безопасността на спортистите. Чрез идентифициране на понижена мускулна сила или дисбаланси в мускулите, ИКД може да помогне за предотвратяване на бъдещи травми. Спортистите, могат да бъдат тествани, за да установи дали определени мускули имат дефицити, което позволява насочено трениране за тяхното укрепване и възстановяване на силата (Hislop & Perrine, 1967). Изокинетичните тестове позволяват оценка на функционалната работа, като имитират функционални дейности и оценяват работата на мускулите в целия обем на движение (Kanelov et al., 2016; Ganeva et al., 2023). Това дава ясна представа за това как работят мускулите при различни движения, като например сгъване или разгъване в колянната става. Особено полезно е за оценка на функционалната сила, необходима за дейности като ходене, бягане или скачане. При високите нива на спортно майсторство, ИКД тестването се използва за оптимизиране на представянето чрез идентифициране на области, в които спортистите могат да подобрят своята сила, мощност и мускулна издръжливост. То също така помага за прецизиране на тренировъчните режими, за постигане на висока физическа форма.

Рехабилитация и предотвратяване на наранявания

Рехабилитационните протоколи днес все повече се фокусират върху подходи, основани на доказателства. ИКД помага на клиницистите да идентифицират специфични мускулни дисфункции и дисбаланси, като предлага ясни показатели за насочване на възстановяването от наранявания, като разкъсвания на предна кръстна връзка (Davies et al., 2018; Ganeva et al., 2023), наранявания на ротаторния маншон или следоперативна рехабилитация. Контролираната среда

позволява оценка на работата на мускулите без риск от повторно нараняване, особено за уязвими стави като коляното или рамото (Kanelov et al., 2016) (Фиг.1).

ИКД тестването позволява мониторинг на рехабилитацията при лица, които се възстановяват от травма и предоставя обективни данни, които проследяват прогреса на пациента във времето. То помага на терапевтите и треньорите да се проследят, възстановяването на мускулната сила и функция с правилна скорост, като им позволява да коригират планове за лечение въз основа на получените резултати. Данните помагат за създаването на персонализирани програми за рехабилитация, като гарантират, че пациентите възвръщат пълната си функция по балансиран начин, предотвратявайки компенсаторни наранявания или повторни наранявания (Cabri & Clarys, 1991; Rivera-Brown et al., 2022). Информацията за това къде точно съществуват слабости или дисбаланси, позволява по-ефективно насочване в упражненията и интервенциите. Тъй като здравеопазването се насочва към персонализирана медицина, това ниво на прецизност е безценно. ИКД е най-бързият и ефективен начин да се идентифицират и рехабилитират функционални ограничения в опорно-двигателния апарат. Тя дава възможност да се оценят и терапевтират възможностите на пациентите, при които се наблюдават сензорни промени, умора, нарушено равновесие, спастичност, двигателна слабост и нарушен моторен контрол (Tsvetkova-Gaberska & Pencheva, 2021).



Фигура 1. Изокинетично тестване на раменна става (снимка вляво) и колянна става (снимка вдясно) с Biodex 4S



Вземане на решения за връщане към спортна практика

Изокинетичното тестване често се използва, за да се вземат решения кога е безопасно състезателите да се върнат към състезателна спортна дейност (Rivera-Brown et al., 2022; Wilk et al., 2023). Обективните данни за мускулната функция, помагат на медицинските специалисти, кондиционните треньори и терапевтите да вземат информирани решения за това дали един спортист може безопасно да възобнови състезателната си дейност. Той също така служи като база за сравнение на силовите характеристики преди нараняване, като предлага ясни критерии за напредък на възстановяването (Ganeva et al., 2023).

Застаряване на населението и саркопения

Със застаряването на населението значението на поддържането на мускулната сила за предотвратяване на слабост и подобряване на качеството на живот е основен фокус в световен мащаб. Саркопенията, свързаната с възрастова загуба на мускулна маса и сила, предизвиква нарастващ интерес. ИКД може да бъде инструмент за диагностициране на ранна мускулна слабост и създаване на целенасочени интервенции, които да помогнат на възрастните хора да поддържат мобилност, независимост и функционален капацитет (Cramer et al., 2017). Тъй като изокинетичното тестване позволява контролирано регулиране на скоростта и съпротивлението, то може да бъде използвано безопасно във всички възрастови групи и при хора с разнообразен двигателен режим. Рискът от претоварване или допълнителни травми е сведен до минимум, което го прави основен инструмент в гериатрията, рехабилитацията и физиотерапията.

Холистичен поглед върху мускулната функция

За разлика от традиционните методи за оценяване на мускулна сила, изокинетичните тестове измерват мускулната ефективност при различни скорости и през целия обем на движение. Това дава възможност за цялостно разбиране на това как мускулите работят при различни условия и дава представа за издръжливостта, устойчивостта на умора и мускулна координация, които са от съществено значение за предотвратяването на травми и подобряване на спортните постижения. ИКД предоставя комплексни данни като пиков въртящ момент, обща работа, мощност и издръжливост, като дава възможност за анализ на динамичното поведение на мускулите при натоварване (Канелов, 2016). Тези данни помагат на специалистите да оценят не само количеството произведена сила, но и качеството на мускулната работа. Количествено измеримите, обективни мерки, могат да бъдат проследявани във времето, да документират резултатите от проведено лечение, като бъдат интегрирани в електронни здравни досиета на пациента или спортиста (Ganeva et al., 2023). От друга страна, както всяка една методика, ИКД изследване има и своите недостатъци представени в Таблица 1.

**Таблица 1.** Предимства и недостатъци на изокинетичното изследване

| Предимства | Недостатъци |
|---|---|
| <u>Обективно и прецизно измерване</u> Предоставя точни, количествено измерими данни за мускулна сила, издръжливост и мускулен дисбаланс. Тестването измерва силата, генерирана от мускулите през целия обем на движение, като предлага прецизна обратна връзка. | <u>Разходи за оборудване</u> Скъпи за закупуване и поддръжка, което ограничава достъпа до болници, рехабилитационни центрове и центрове за елитни спортни постижения. |
| <u>Контролирано движение</u> Скоростта на движение е постоянна, което намалява риска от нараняване по време на тестване, регулира съпротивлението, за да съответства на силата на изследваното лице, предотвратявайки внезапни или резки движения. | <u>Необходимост от обучен персонал</u> Правилното използване на оборудването и тълкуването на резултатите изискват специализирано обучение, което го прави по-малко достъпно. |
| <u>Цялостна оценка на мускулите</u> Оценява, както концентричните, така и ексцентричните мускулни контракции, което позволява анализ на мускулната ефективност при различни условия. Това също включва оценка на мускулната издръжливост и умора при множество повторения. | <u>Ограничено функционално приложение</u> Може да не възпроизведе напълно динамичните и променливи движения, наблюдавани при ежедневните дейности или спорта. Характерът на изокинетичното тестване с постоянна скорост не имитира движения в реалния живот, които включват ускорение и забавяне. |
| <u>Идентифициране на мускулен дисбаланс</u> Идентифициране на дисбаланс на силата между противоположни мускулни групи (напр. флексори и екстензори) и между крайниците (напр. ляв срещу десен крак). Има важно значение за предотвратяването на наранявания и персонализирането на програми за рехабилитация. | <u>Отнема много време</u> Тестването може да бъде продължително, особено ако трябва да се оценят множество мускулни групи или стави. Това може да е недостатък при работа със спортисти или пациенти. |
| <u>Персонализирани параметри за тестване</u> | <u>Дискомфорт по време на тестване</u> |



| | |
|---|---|
| ИКД се настройва към различни скорости, диапазони на движение и нива на съпротивление, за да отговаря на нуждите на индивида или състоянието на травмата, което го прави универсален за различни мускулни групи и стави. | Някои хора може да изпитат дискомфорт или напрежение по време на тестване, особено когато работят в пълния обхват на движение или когато полагат максимално усилие при множество повторения. |
| <u>Приложение в решенията за връщане към нормална спортна активност</u> Вземане на информирани решения относно готовността на спортиста да се върне в спортната игра след нараняване, намалявайки риска от повторно нараняване, като гарантира, че мускулната сила и баланс са възстановени. | <u>Ограничени мускулни групи</u> Отлично е за големи мускулни групи и стави (напр. колене, рамене), но може да не е практично или подходящо за по-малки или по-сложни мускулни групи. |
| <u>Проследяване на напредъка</u> Тъй като тестът предлага възпроизводими и обективни данни, той може да се повтаря с течение на времето, за да се проследи напредъкът в рехабилитацията или обучението, като помага на клиницистите и треньорите да наблюдават подобренията в мускулната ефективност. | <u>Статично ограничение на скоростта</u> Постоянната скорост, не позволява да се измери колко добре мускулът може да се адаптира към различни скорости или ускоряващи движения, които са критични в много спортове и функционални дейности. |

ИКД предлага прецизност, безопасност и цялостна оценка на мускулната сила, което го прави ценен за предотвратяване на наранявания, рехабилитация и оптимизиране на производителността. Въпреки това, скъпото оборудване, високите разходи, нуждите от специализирано обучение и ограниченото функционално приложение са съществени недостатъци на методиката. Независимо от тези ограничения, той остава ценен инструмент в спортната наука и клиничната практика за оценка на мускулната функция.

Заклучение

Напредъкът в технологиите, съчетан с по-голям фокус върху персонализираното здравеопазване и анализ на ефективността, увеличи значението на изокинетичните изследвания както в клинични, така и в условия, свързани с физическо натоварване. С развитието на здравеопазването, спортната наука и рехабилитацията необходимостта от точни, индивидуализирани данни за мускулната функция става от решаващо значение. Разработената методика е важен инструмент за измерване на мускулната сила и работа в контролирана, безопасна и обективна среда. Тя подпомага предотвратяването на травми, рехабилитацията и



оптимизацията на спортните резултати, като предоставя цялостни данни за функцията и баланса на мускулите.

Използвана литература:

- Канелов И. (2016). Силови характеристики на флексори и екстензори на лакътна става при състезатели по канадска борба и приложни тренировъчни аспекти. Дисертационен труд, ЮЗУ „Неофит Рилски“.
- Цветкова-Габерска М. (2020). Оценка на силови характеристики и проприоцепция на колянна става при пациенти с множествена склероза. Дисертационен труд, ЮЗУ „Неофит Рилски“.
- Cabri J. & Clarys, J. (1991). Isokinetic exercise in rehabilitation. *Appl Ergon*, 22(5):295-8
- Cramer J., Jenkins, N., Mustad, V. & Weir, J. (2017). Isokinetic dynamometry in healthy versus sarcopenic and malnourished elderly: Beyond simple measurements of muscle strength. *J Appl Gerontol*, 36(6):709-732.
- Davies J., Riemann, B., & Ellenbecker, T. (2018). Role of isokinetic testing and training after ACL injury and reconstruction. *ACL Injuries in the Female Athlete*, 567–588.
- Dean M., Murton, J., Glover, Q., Gutierrez, I., Andersen, R., Herndon, N., Lee O., & Suman, E. (2019). Use of isokinetic dynamometry to assess muscle function in burned patients is a reliable tool to assist progressive resistance exercise prescription. *Journal of Burn Care & Research*, 44(3), 546–550.
- Ganeva M., Tsvetkova-Gaberska, M., Kanelov, I. & Pencheva, N. (2023). Muscle strength evaluation after anterior cruciate ligament reconstruction using isokinetic dynamometry. *J IMAB*, 29(4):5220-5225.
- Ganeva M., Mavrevski, R., Stambolieva, K., Milanov, P. & Pencheva, N. (2023). Comprehensive assessment of bilateral knee extensor strength asymmetry in healthy nonathletes using torque-angle relationships. *JPES*, 23 (11), 2972- 2982.
- Hislop H. & Perrine, J. (1967). The isokinetic concept of exercise. *Phys Ther*, 47(1), 114-117.
- Kanelov I., Koroleova, G., Milanov, P. & Pencheva, N. (2016) Impact of the joint angular positions on the peak torque of elbow flexors and extensors in healthy males. *Research in Kinesiology*, 44 (1), 128-136.
- Mhandi L. & Bethoux, F. (2012). Isokinetic testing in patients with neuromuscular diseases. *American Journal of Physical Medicine & Rehabilitation*, 92(2), 163–178.
- Prüfer F., Pavlović, M., Matko, Š., Löfler, S., Fischer, M. J., Šarabon, N., & Grote, V. (2024). Responsiveness of isokinetic dynamometry in patients with osteoarthritis after knee and hip arthroplasty: a prospective repeated-measures cohort study. *Healthcare*, 12(3), 314.



- Rivera-Brown M., Frontera, R., Fontánez, R., & Micheo, F. (2022). Evidence for isokinetic and functional testing in return to sport decisions following ACL surgery. *PM&R*, 14(5), 678–690.
- Śliwowski R., Paillard, T., Bojkowski, Ł., Dudziński, W., Patek, M., & Marynowicz, J. (2024). Intra- and inter-limb strength imbalance and asymmetry in soccer: A comparison of elite senior and junior players. *PLOS ONE*, 19(4), e0302474.
- Tsvetkova-Gaberska M. & Pencheva, N. (2021). Assessment of knee joint position sense in patients with multiple sclerosis. *J of IMAB*. 2021, 27(3):3893-3900.
- Vetter S., Hepp, P., Schleichardt, A., Schleifenbaum, S., Witt, M., Roth, C., & Köhler, H. P. (2023). Effect of isokinetic eccentric training on the human shoulder strength, flexibility, and muscle architecture in physically active men: A preliminary study. *PloS one*, 18(12), e0293439.
- Wilk K., Thomas, Z., Arrigo, C. & Davies, G. (2023). The need to change return to play testing in athletes following ACL injury: A theoretical model. *Int J Sports Phys Ther*, 18(1), 272-281.

**ЕФЕКТ НА СОЦИАЛНИТЕ МЕДИИ ВЪРХУ ЖУРНАЛИСТИКАТА ПРЕЗ
ПОСЛЕДНИТЕ ДЕСЕТИЛЕТИЯ**

Цветелина Йорданова

Докторант, София 1680, България, cjordanova@yahoo.com

РЕЗЮМЕ

Ефектът на социалните медии върху журналистиката през последните десетилетия е значителен и трансформиращ. Те променят начина, по който новинарите събират, обработват и разпространяват новини. Он-лайн базираните платформи са променили журналистиката, като са я направили по-достъпна и интерактивна. Въпреки предизвикателствата, социалните мрежи предоставят нови възможности за журналистите да информират и взаимодействат с публиката си.

ABSTRACT

The effect of social media on journalism over the last decades has been significant and transformative. They are changing the way journalists gather, process, and disseminate news. Online-based platforms have altered journalism, making it more accessible and interactive. Despite the challenges, social networks provide new opportunities for journalists to report and engage with their audience.

KEYWORDS: journalism, social media



„Социалните медии са термин, използван за описание на типа медии, които се основават на разговор и взаимодействие между хора онлайн. Социалните медии са медии, предназначени да бъдат разпространявани чрез социално взаимодействие, използвайки изключително достъпни и мащабни техники за публикуване". – Уикипедия

За почти десетилетие мрежата промени света и революционизира начина, по който информацията се съхранява, публикува, търси и консумира. Ефектът на вълната се е разпространил толкова широко, че засяга не само бизнеса и индустриите, но преминава в политиката, медицината, медиите и нарушава географските местоположения, културните граници и в крайна сметка засяга ежедневието на хората.

Голямата вълна от уеб иновации след Google през 1998 г. е в социалните медии. Социалните медии са свързани с работа в мрежа и общуване чрез текст, видео, блогове, снимки, актуализации на състоянието на сайтове като Facebook, Instagram, Twitter или Tik-Tok.

Това, което прави социалните медии от особен интерес за журналистиката, е как те станали влиятелни като средство за комуникация и разпространяване на новини. Предпочитано средство за организиране на масови прояви на недоволство към управляващи. Например чрез призиви във Facebook през 2013г. се организира протестно шествие срещу назначаването на Делян Пеевски за председател на ДАНС, довело до блокиране на основни пътни артерии в центъра на София. Което беше и увенчано с успех, с подаване на оставката на Пеевски от поста.

Или друг пример от новата ни история. Събитията, които предизвикват силна обществена реакция е след излъчената на 7 юли на живо в социалните мрежи акция на дейци на Демократична България. Представителите на политическото обединение, оглавени от Христо Иванов достигат с лодки крайбрежната плажна ивица пред резиденцията на Ахмед Доган, намираща се в непосредствена близост до бургаското пристанище Росенец. Целта им е да проверят дали действително се спазва режима на изключителна държавна собственост върху плажната ивица наоколо и дали като такава тя е достъпна за българските граждани. Там те са пресрещнати от охранители, които ги изтикват и настояват, че плажът е частна собственост, като викат и полиция, която им оказва съдействие.

Потреблението на новини днес не е същото като новините преди масовото използване на интернет, когато хората следят събитията, случващи се по света, чрез 24-часови телевизионни новинарски канали. В последно време нарастващ брой читатели, зрители и слушатели ползват онлайн за достъпване на "техните" новини. Телевизията, вестниците и радиото все още са тук, но има нарастваща конкуренция от страна на интерактивните онлайн медии.

Web 2.0 позволява откритост, организация и общност. Уеб издателите създават платформи вместо съдържание. Потребителите създават съдържанието. Wikipedia, MySpace,



Facebook и YouTube най-добре илюстрират силата на Web 2.0, особено за обикновените уеб потребители. Това е начин за създаване и разпространение на уеб съдържание, което се характеризира с отворена комуникация, децентрализация на властта, свобода за споделяне и повторно използване. В сравнение с модела Web 1.0, уеб издател (независимо дали сайт за новини или личен сайт) може да се качи съдържание на уеб сайт, за да го четат много други хора и комуникационната транзакция приключва до тук. Моделът 2.0 не само позволява на тези „много други“ да коментират и добавят към съдържанието, публикувано от издателя, но публиката също може сама да добавя оригинално съдържание.

Въпреки че някои учени смятат, че социалните медии заплашват журналистиката, има достатъчно доказателства, че те носят нови възможности, които повишават доверието в нея. Като цяло социалните медии включват различни онлайн технологични инструменти, които позволяват на хората да комуникират лесно и да споделят информация и ресурси (текст, аудио, видео, изображения, подкасти и други мултимедийни комуникации) в пъти по-бързо чрез интернет.

Постоянно нарастващата популярност на социалните медии, дължаща се на популяризирането на интернет, както и универсалния достъп до мобилни телефони и преносими устройства, доведе до това, че социалните медии се използват за производство на новини от обикновените хора. В резултат на това някои учени побързаха да предположат, че социалните медии са заплаха за журналистиката. По мое мнение лесният достъп до потребителите носи риск от размиване на границите и загубата на обективност. Това е процес, който дава възможност да се мултиплицират непроверени новини. Новите технологии дават бързина на предаване на новината, но тотално отсъства анализа към нея.

Прегледаната литература показва, че повечето учени смятат, че социалните медии оказват негативно влияние върху журналистическата практика. Тези учени до голяма степен спорят от позицията на недолюбващите технологиите и вярват, че социалните медии са донесли редица промени в журналистическата практика, като по този начин подкопават работата на журналистите. Те се аргументират, посочвайки лесните за използване инструменти за уеб публикуване, популяризирането на социалните медии, все по-мощните мобилни устройства, както и активната онлайн аудитория, която активно участва в създаването и разпространението на новини и информация.

В доклад от 2003 г. *New Directions for News* твърди, че журналистиката се е озовала в необичаен момент от историята, когато нейната хегемония като създател на новините е застрашена не само от новите технологии и конкуренти, но потенциално и от аудиторията, която обслужва.

Една линия от аргументи, които трябва да се изтъкнат, е, че социалните медии са допринесли към демокрацията в медиите, следователно предизвикват доминацията на



традиционните новинарски медии и техните журналисти. Учените твърдят, че по този начин социалните медии са принудили журналистите да изпаднат в несигурна позиция, в която те вече не контролират отразяването на събитията и в крайна сметка информацията, която се публикува. Боуман и Уилис твърдят, че демократизираните медии оспорват представата за институционалната преса като изключителен, привилегирован, доверен информиран посредник на новините.

Гилмор твърди, че докато социалните медии едва ли ще заменят бързо традиционните медии като основни посредници, те се превръщат в ценени новинарски издания, които насочват своите читатели към интересна информация и им помагат да филтрират, опростят и изяснят новините. Това означава, че журналистите вече не контролират дневния ред на новините, тъй като социалните медии дадоха възможност дори и на обикновените хора да произвеждат новини.

Специален доклад за новинарската индустрия в Economist (2011) признава това, като твърди, че възходът на социалните медии означава, че новините вече не се събират изключително от репортери и се превръщат в история, а излизат от екосистема, в която журналистите; източници читатели и зрители обменят информация. Това означава, че в ерата на социалните медии хората вече не разчитат единствено на журналистите като прозорец към света.

Предизвикателството пред медийната хегемония се разглежда като резултат от демократизацията на социалните медии, които са прегърнали повечето функции на Web 2.0, които дават възможност на всеки, включително и на всеки един журналист, да публикува в мрежата. Това е възможно, защото мрежата за четене и писане (лични уебсайтове, блогове и форуми) е намалила разходите, свързани с разпространението на съдържание, на практика до нула, като по този начин дава възможност на хората да генерират съдържание в основните медии.

Като либерализират контрола върху информацията, социалните медии следователно заплашват съществуването на журналистите като на единствено отразяващи събитията. В резултат на нарастващия брой канали, репортерите вече нямат контрол върху естеството на новините, които се публикуват, тъй като новините, които не могат да преминат през редакторската цедка на един канал, вероятно ще преминат през тези на друг. Това не само направи излишни журналистите като основен източник на новините, но и ги затрудни да определят дневния ред. С оглед на това някои учени твърдят, че журналистите са застрашени да станат неуместни поради възхода на социалните медии.

Освен това, Нюман отбелязва, че социалните мрежи все повече са мястото, където новините се чуват и понякога изпреварват с часове традиционните новинарски организации. Сред примерите за такива случаи е цунамито в Индийския океан през 2004 г., ураганът Катрина през 2005 г. в САЩ, смъртта на Осам бин Ладен (чуто първо в Twitter), смъртта на Муамар Кадафи, земетресението в Хаити (чуто първо в Twitter след седем минути с предаване на живо



на CNN след 17 часа по-късно), а наскоро за смъртта на Уитни Хюстън се чу първо в Twitter, преди Associated Press да потвърди инцидента 55 минути по-късно.

Способността на социалните медии да побеждават традиционните медии за извънредни новини е възможна, защото социалните медии могат лесно да достигнат там, където традиционните медии не могат, и поради факта, че социалните медии са в състояние да надминат новинарските сайтове по отношение на ангажираността на аудиторията. Това бива доказано от изследване на Alexa от 2009 г., което установи, че средното дневно време, прекарано във Facebook, е 25 минути, в сравнение с около само пет минути за популярни новинарски сайтове. Този спад в значението на традиционните медии при разкриването на новини накара учените да заключат, че социалните медии ще направят журналистите неуместни и излишни, тъй като е вероятно да бъдат поставени в ситуацията да повтарят това, което вече е публикувано. Доказателства за това се проявяват все по-често, тъй като традиционните новинарски медии предефинират своите роли, като изоставят опитите си да бъдат първи с извънредни новини, докато изместват фокуса си към това да бъдат най-добрите в проверката и презентирането на новините.

Друг аргумент, който беше изтъкнат, е, че социалните медии насърчават развитието на гражданска журналистика – акт, чрез който хората, известни преди като публика, се включват активно в производството на новини. Съвременните изследователи на тези процеси смятат, че гражданската журналистика е полезна при разказването на някои истории, които са пропуснати от големите медии поради ограничения от организационен и професионален характер. В днешно време дори политическата конюнктура може да определи коя история е важна за отразяване и коя не. Способността на гражданските журналисти да произвеждат новини е показателно и от факта, че някои истории, инициирани от социалните медии, в крайна сметка попадат в основните медии.

За някои гражданите създаващи медийно съдържание имат огромно количество последователи в сравнение с някои журналисти в традиционни медии, защото се смятат за надеждни. Според Дан Гилмор (2010: XVIII), способността на всеки да прави новини ще даде нов глас на хората, които са се чувствали безгласни и чиито думи трябва да чуем. Това е възможно само на място, лишено от етични мерки и мерки за контрол на качеството, които могат да наложат ограничения върху начина, по който хората се изразяват.

Тук трябва да се отбележи, че гражданската журналистика ще предотврати монопола на журналистите и следователно ще предизвика тяхната власт да контролират тълкуването на света. Именно поради тази причина социалните медии са обвинявани в размиването на границите между журналисти и не журналисти. Блогърите, например, могат да предоставят незабавно



отразяване на събития и в крайна сметка различни ъгли на истории, които може да липсват в масовите новини.

Въпреки тези аргументи по-горе, аз твърдя, че социалните медии са златна мина, която предоставя на журналистите нов набор от умения и възможности, които ги карат да си сътрудничат по-добре в дейностите си по събиране, показване и разпространение на новини. Нюман, твърди, че:

"Социалните медии, блоговете и генерираното от потребителите съдържание (UGC) не заместват журналистиката, но създават важен допълнителен слой информация и разнообразни мнения. Това е възможно, защото социалните медии добавиха и подобриха измерението на комуникацията, правейки я двупосочна и интерактивна" (стр. 2).

Тук се подразбира, че социалните медии са опростили много неща и дори, че секторът на журналистиката е придобил много неща чрез интернет журналистиката. Съвременните социални медии са променили пейзажа на журналистиката и са отворили повече възможности, пред традиционните медии. Но нуждата от журналисти е дори по-необходима сега, отколкото никога преди, защото когато слухове се разпространяват, журналистите могат да проверят фактите и да допринесат към обективното отразяване в каналите на социалните медии.

Възможността журналистите да станат излишни в резултат на социалните медии далеч не е възможна предвид изобилието от новинарски канали и информация и източници, които сега са достъпни за директен достъп на потребителите чрез социалните медии. Това сериозно усложнява читателите да намерят и проследят важни истории, както и да установят истината.

Основната критика към социалните медии е, че затрудняват проверката на проблемите, защото създават информационно претоварване от страна на публиката, която често не е достатъчно компетентна, за да филтрира истината. Директорът на издателството на Guardian Саймън Уолдман твърди, че социалните медии (блогове, текстови съобщения и снимки) увеличават обема на информацията, но най-голямата слабост на такава информация е, че ѝ липсва форма, структура и в крайна сметка смисъл (Press Gazette, 2006). Уолдман твърди, че пренасянето с истории, идващи от социалните медии, изисква журналистически умения за намаляване, приоритизиране и оформяне на информация, което подпомага разбирането и добавя смисъл. Следователно журналистите са все още жизненоважни в ерата на социалните медии, защото те помагат да се обединят събитията, използвайки изображения, видеоклипове и разкази на очевидци. Тази необходимост от журналистите като доверени медиатори на реалността в ерата на социалните медии е допълнително подсилена от Нюман, който заключава, че:

"Повечето хора все още са щастливи да разчитат на основните новинарски организации, за да сортират факти от измислици и да предоставят филтриран изглед, но те все повече се



ангажират с тази информация, особено когато е препоръчана от приятели или друг доверен източник".

От това твърдение става ясно, че традиционният журналистически процес е жизненоважен за добавяне на смисъл и разбиране и без тях ще бъде много по-трудно да осмислим какво се случва в света.

Освен това социалните медии не са заплаха за журналистиката, защото са родили мрежовата журналистика. Мрежовата журналистика означава синтез на традиционната новинарска журналистика и нововъзникващите форми на медии с участие, активирани от технологиите Web 2.0 като мобилни телефони, електронна поща, уебсайтове, блогове, микроблогове и социални мрежи. Мрежовата журналистика позволява на обществеността да бъде въввлечена във всеки аспект на журналистическата продукция чрез краудсорсинг, интерактивност, хипервръзки, генерирано от потребителите съдържание и форуми. Социалните медии подобриха интерактивността между журналисти и публика, както и вътре в самата публика, правейки ги по-отзивчиви към медиите.

Читателите вече могат да реагират и да бъдат чути в реално време по време на новинарски събития, а ползват се и в двете посоки. Хората са по-склонни от всякога да споделят работата си с техния онлайн кръг от приятели и семейство, което ни дава разширена аудитория. Мрежовата журналистика насърчава развитието на реални общности около репортери, истории и опит с марката на медийната компания. С уеблог, например, репортерът има място да разшири темите и да взаимодейства с читателите. Да се опира на своя светоглед и съвест, да споделя някакво ниво на личност, което може да липсва в неговите безпристрастни репортажи поръчани от редакторите на Новини в традиционните медии .

Изследователят на журналистиката Марк Дъоз в Боуман и Уилис (2003) твърди, че мрежовата журналистика също ще доведе до по-добри истории и по-добра журналистика.

Следователно той твърди, че: "Интернет, тъй като свързва милиони хора като потенциални информационни експерти в глобалната комуникационна инфраструктура, осигурява идеална платформа за подобряване на журналистиката чрез включване на опита на хора или хора отвън ".

Мрежовата журналистика даде възможност на журналистите да разказват истории много по-добре, като се възползват от различни мултимедийни компоненти. По този начин социалните медии ще доведат до подобрена журналистика, тъй като някои истории се разказват най-добре в печатен вид, докато други са визуални и изискват видео, снимки и/или графики.

Освен това социалните медии предоставят възможност на журналистите от традиционните медии да предоставят изчерпателни отчети за новинарските истории. За разлика от традиционните вестници и новинарски репортажи, които ограничават наличното



пространство във вестника/предаването, онлайн средата предлага практически неограничено пространство за колони и ефирно време. Това допълнително позволи лесно сътрудничество в журналистическата работа чрез краудсорсинг, което допълнително добави повече дълбочина към произведените новини.

Изследователите твърдят, че вместо да разчитат на един журналист да разгледа или представи всички страни на историята, социалните медии позволяват на по-голяма и потенциално по-разнообразна общност от потребители да си сътрудничат като производители на по-всеобхватна форма на отразяване на новини, отколкото би било възможно при натиска на традиционните медии.

Това води до мултиперспективно отразяване на новини, обхващащо факти и мнения, отразяващи всички възможни перспективи чрез сътрудничество социалните медии осигуряват пространство за представяне на непредставени гледни точки, неотчетени факти и непредставени или рядко показвани части от населението.

Освен това социалните медии са от полза за журналистическата професия чрез увеличаване на интерактивността, което позволява дори на по-младата аудитория да участва. Това не само подобри качеството на историите, както беше предложено по-горе, но също така подобри потенциала на медиите да привличат по-млада аудитория, която случайно е следващото поколение потребители на новини.

Социалните мрежи имат добри резултати при младите хора, демографската група, за която вестниците се страхуват, че никога няма да купят продуктите им и която започва да излъчва традиционно новини и предавания за актуални събития. Привлекателността към по-младото население произтича от интерактивното медийно изживяване, с което младите хора са свикнали чрез използването на други интерактивни устройства като мигновени съобщения и компютърни игри, което насърчава двупосочна улица на комуникация.

Следователно интерактивният характер на социалните медии е възприет от традиционните медии и се оказва жизненоважен за подпомагане на новинарските медии да възвърнат доверието на публиката чрез включването им в процеса на създаване на новини.

Освен горепосоченото, социалните медии са възможност за журналистите, тъй като доведоха до повишено доверие в медиите чрез насърчаване на участието. Учените смятат, че журналистиката на участието предоставя на медийните компании потенциала да развият по-лоялни и надеждни отношения със своята публика. Тази ангажираност може да се постигне чрез репортери, които пишат история и след това искат от публиката да даде своя принос чрез предоставяне на съвети, обратна връзка и разкази от първа ръка, които потвърждават предпоставката на историята или я отвеждат в различна посока.



Боуман и Уилис, отбелязват, че: "Включването на аудитория, малка или голяма, в създаването на съдържание също им дава чувство за собственост - близост с медийната марка, която те смятат, че не получават днес - както и по-интимни отношения с разказвачите "(Боуман & Уилис, 2003: 53)

Примери за такива инициативи, които са се доказали като успешни, включват зрителските секции на сайтовете на Нова ТВ, бТВ, БНТ, където зрителите могат да изпращат своите истории, видеоклипове и снимки, които да послужат за основа на журналистическо разследване или най-малко проверка.

В заключение, като се имат предвид многобройните точки, които показват достойнствата на социалните медии за практикуването на журналистика, включително отваряне на възможности за сътрудничество.

Въпреки че отрицателното въздействие на социалните медии, включително предизвикателството пред медийната хегемония, доминирането в извънредните новини и доминирането в ангажираността на публиката никога не може да се приема за даденост, ролята на журналистите като филтри и посредници все още остава решаваща. Социалните мрежи осигуряват конкуренция на традиционните издатели за вниманието на потребителите и в същото време отварят нови начини за ангажиране и свързване с публиката.

Въпреки параноята, че социалните медии бързо узурпират властта на традиционните, като по този начин ги правят неуместни, липсата на подходящо журналистическо обучение означава, че гражданите- журналисти не са в състояние да осигурят критичен поглед върху събитията, оставяйки място на традиционните журналисти като глас на властта. В резултат на това, всяко заключение, отхвърлящо журналистите от традиционните медии, е все още твърде рано, докато в същото време прославянето на социалното като заместител на традиционната журналистика е преждевременно.

Използвана литература:

<https://www.dhi.ac.uk/san/waysofbeing/data/citizenship-robson-goode-2009.pdf>

<https://www.socialmediatoday.com/news/driving-your-crowdfunding-campaigns-success-with-social-media-influencers/456366/> - *Посетен на 12 юли 2022г.*

http://www.sssup.it/UploadDocs/6635_8_S_The_rise_of_Social_Media_and_its_Impact_on_mainstream_journalism_Newman_07.pdf - *Посетен на 15 юли 2022г.*

<http://carnegieeurope.eu/strategieurope/68139> *Посетен на 12 юли 2022г.*

<http://www.authorama.com/we-the-media-1.html> *Посетен на 08 юли 2022г.*

Bowman, S. and Willis, C. (2003) "We Media: How Audiences are Shaping the Future of News and Information." http://sodacity.net/system/files/Willis-and-Bowman_We-Media-Ch1.pdf



Gilmore, D. (2004). *We the Media: Grassroots Journalism by the People*. Cambridge, MA: O'Reilly Media Inc.

Mayfield, A. (2008). What is social media?
http://crmchange.com/uploadedFiles/White_Papers/PDF/What_is_Social_Media_iCrossing_e_book.pdf

Morejon, R. 2012. How Social media is Replacing Traditional Journalism as a News Source
<https://www.socialmediatoday.com/news/digital-journalism-how-news-is-sourced-with-social-media-infographic/468281/> *Посетен на 08 юли 2022г.*

Видео с десанта на Христо Иванов, качено във Фейсбук.

<https://dnes.dir.bg/na-fokus/hristo-ivanov-debarkira-s-gumena-lodka-kray-rezidentsiyata-na-ahmed-dogan-video> *Посетен на 12 юли 2022г*

<https://btvnovinite.bg/bulgaria/kraj-letnija-saraj-hristo-ivanov-v-sblasak-s-ohranitelizaradi-nedostapen-plazh-video.html> *Посетен на 12 юли 2022г*

<https://www.facebook.com/hristaky/videos/10221634687349334> *Посетен на 12 юли 2022г*



CLUSTER ANALYSIS TO IDENTIFY SIMILARITY BETWEEN COPYING STRATEGIES USING THE BEFO26 QUESTIONNAIRE

Silviya Miteva^a, Stanislava Stoyanova^b, Maria Damyanova-Andreeva^{a,b}

^a South-West University "Neofit Rilski", Bulgaria, simil@swu.bg

^b South-West University "Neofit Rilski", Bulgaria, avka@swu.bg

South-West University "Neofit Rilski", Bulgaria, m_damianova2001@yahoo.fr

ABSTRACT

Each of the 26 items on the Berne Coping Forms Questionnaire (BEFO), originally created by Heim, Augustiny, Blaser, and Schaffner (1991), explores a distinct coping strategy for dealing with stress and difficulties. Hierarchical cluster analysis was applied to binary data at the nominal level of measurement using SPSS 23 statistical software to establish the degree of similarity in preferences for individual coping strategies. The linkage method was that of the furthest neighbor or linkage between the two most distant objects in each group in a sample of 688 adult Bulgarians. Thus, the greatest similarity in preference was found for the cognitive maladaptive coping strategy Confusion and the emotional maladaptive coping strategy Obedience. This means that for the studied Bulgarians, these coping strategies were similar ways of coping, although one was primarily through cognitions and the other was primarily through emotions, distinct and separate from the other types of coping strategies. Using the coping strategy Confusion, one does not know what to do, perceives the difficulties as insurmountable, and anticipates the worst development of the problem. Using the coping strategy of Obedience, one becomes discouraged, resigned, and stops expecting and hoping for change for the better. In the second step of clustering copings, the similarity in preferences for the cognitive relatively adaptive coping strategy of Religiosity and the emotional maladaptive coping strategy of Self-blame was found, and at a later stage (the 13th step of clustering copings), similarity was also found between Religiosity and the behavioral relatively adaptive coping strategy of Constructive activity. When applying the coping strategy Self-blame, a person attributes the responsibility for what happened to himself or herself and finds guilt in themselves. Using the coping strategy Religiosity, one finds comfort and support through belief in God. Using the coping Constructive activity means that a person sets out to realize a long-held dream or engage in creativity. In the first three steps of the cluster analysis, the greatest similarity was found in the preferences of the adults studied for maladaptive or relatively adaptive coping strategies. Similarity with an adaptive coping strategy was found only during the next step of the cluster analysis. These results allow us to conclude that maladaptive coping strategies seem to be more similar to each other as ways of behaving in stressful and difficult situations for the studied individuals compared to adaptive coping strategies.



KEYWORDS: *cluster analysis, adaptive coping, maladaptive coping, relatively adaptive coping.*

КЛЪСТЪРЕН АНАЛИЗ ЗА УСТАНОВЯВАНЕ НА СХОДСТВО МЕЖДУ КОПИНГ СТРАТЕГИИ ПО ВЪПРОСНИКА BEFO26

РЕЗЮМЕ

Всеки от 26-те айтема на въпросника Verne Coping Forms (BEFO), създаден първоначално от Heim, Augustiny, Blaser и Schaffner (1991), изследва отделна стратегия за справяне със стрес и трудности. Чрез статистическия софтуер SPSS 23 е приложен йерархичен клъстърен анализ при бинарни данни на номинално равнище на измерване, за да се установи степента на сходство в предпочитанията на отделните копинг стратегии. Методът на свързване е този на най-далечния съсед или свързване между двата най-отдалечени обекта във всяка група при извадка от 688 пълнолетни българи. Така е установено най-голямо сходство в предпочитанията към когнитивната неадаптивна копинг стратегия Смущение и емоционалната неадаптивна копинг стратегия Покорност. Това означава, че за изследваните българи тези копинги са сходни начини на справяне, макар единият предимно чрез когниции, а другият предимно чрез емоции, обособени, отделени от другите видове копинг стратегии. При копинг стратегията Смущение човек не знае какво да прави, възприема трудностите като непреодолими и предвижда най-лошото развитие на проблема. При копинг стратегията Покорност човек се обезсърчава, примирява и престава да очаква и да се надява на промяна към по-добро. При втората стъпка на обединяване на копинги при клъстърния анализ е установено сходството в предпочитанията към когнитивната относително адаптивна копинг стратегия Религиозност и емоционалната неадаптивна копинг стратегия Самообвинение, като на по-късен етап (13-та стъпка на обединяване на копинги) е открито сходство и между Религиозност и поведенческата относително адаптивна копинг стратегия Конструктивна активност. При прилагане на копинг стратегията Самообвинение човек приписва отговорността за случилото се на себе си, намира вина в себе си. При използване на копинг стратегията Религиозност човек намира утешение и подкрепа чрез вярата в Бог. Използването на копинга Конструктивна активност означава, че човек се залавя да осъществи своя отдавнашна мечта или се занимава с творчество. При първите три стъпки на клъстърния анализ е установено най-голямо сходство в предпочитанията на изследваните пълнолетни българи към неадаптивни или относително адаптивни копинг стратегии, а едва на следваща стъпка от клъстърния анализ се установява сходство с адаптивна копинг стратегия. Тези резултати позволяват да се направи заключението, че неадаптивните копинг стратегии изглеждат по-сходни помежду си като начини на поведение в стресови и трудни ситуации за изследваните лица, в сравнение с адаптивните копинг стратегии.



КЛЮЧОВИ ДУМИ: клъстърен анализ, адаптивни копинги, неадаптивни копинги, относително адаптивни копинги

1. ВЪВЕДЕНИЕ

Копинг-стратегииите са разнообразни начини за справяне със стресови ситуации, за решаване на проблеми, като всеки човек има предпочитание към определени копинг стратегии, навик за използването им стабилно във времето в широк диапазон от ситуации (Balcar et al., 2011; Holubova et al., 2018) според личната компетентност, планове, диспозиции и др. (Krohne, 1986). Копинг-стратегииите трябва да се разглеждат като независими и корелациите между тях са слаби (Heim et al., 1991). Прилагането на клъстърен анализ за търсене на сходство между копингите позволява да се получи допълнителна информация относно начина на тяхното функциониране, да се подходи организирано към голямата вариативност, разнородност и комплицираност на изучаваните явления.

Ученици са разпределени в три клъстъра според избраните когнитивни, емоционални и поведенчески копинг стратегии (Polyakova, 2017). В настоящето изследване на клъстърен анализ са подложени променливи (отделните копинг стратегии, операционализирани чрез айтемите от въпросник), а не изследваните лица. Клъстърен анализ на айтеми в тест за обединяването им в клъстъри и проверка по такъв начин на психометричните характеристики на теста прилагат и други автори, например Dimitrova (2023).

2. МАТЕРИАЛИ И МЕТОДИ

Всеки от 26-те айтема на въпросника Berne Coping Forms (BEFO), създаден първоначално през 1987 г. (Heim et al., 1991), изследва отделна стратегия за справяне със стрес и трудности.

Въпросникът BEFO26 изследва следните копинги (Butrim et al., 2013; Dvoryanchikov et al., 2017; Heim et al., 1991; Miteva, 2013; Nabiullina & Tukhtarova, 2003):

- когнитивни адаптивни копинг-стратегии: Анализ на проблема (айтем А5 „Старая се да анализирам ситуацията и да си обясня какво се е случило“); Пренагласяване на своята ценност, валоризация/покачване на стойността (айтем А10 „В дадения момент не мога напълно да се справя с тези трудности, но след време ще мога да се справя и с тези, и с по-сложни“); и Запазване на самообладание, Поддържане на самоконтрол (айтем А4 „Не губя самообладание и контрол над себе си в тежки минути, и се старая на никой да не показвам своето състояние“).
- когнитивни относително адаптивни копинг-стратегии: Относителност, Релативизъм (айтем А6 „Казвам си: в сравнение с проблемите на другите хора, моите са дреболии“);



Придаване на смисъл, осмисляне, интерпретация (айтем А9 „Преодолявайки трудностите, усъвършенствам себе си“); и Религиозност (айтем А7 „Случило се е това, което Бог е решил“).

- когнитивни неадаптивни копинг-стратегии: Смирение, приемане, стоицизъм (айтем А2 „Казвам си: това е съдба и трябва да се примиря“); Смущение, влошаване/утежняване (айтем А8 „Не зная какво да правя и ми се струва, че няма да се измъкна от тези трудности“); Преструвка, притворство (айтем А3 „Това са несъществени трудности, не всичко е толкова лошо“); и Игнориране, разсейване (айтем А1 „Казвам си: в дадения момент има нещо по-важно от трудностите“).
- емоционални адаптивни копинг – стратегии: Протест, недоволство (айтем Б1 „Винаги дълбоко се възмуствам от несправедливостта на съдбата към мен и протестирам“); и Оптимизъм (айтем Б4 „Винаги съм уверен, че има изход от трудната ситуация“).
- емоционални относително адаптивни копинг – стратегии: Разреждане на емоциите, емоционално облекчение (айтем Б2 „Издавам в отчаяние и плача“); и Пасивно сътрудничество (айтем Б5 „Разчитам за преодоляването на своите трудности на други хора, които са готови да ми помогнат“).
- емоционални неадаптивни копинг – стратегии се отнасят: Потискане на емоциите (айтем Б3 „Крия емоциите си“); Покорност, примирение, фатализъм (айтем Б6 „Издавам в състояние на безнадеждност“); Самообвинение (айтем Б7 „Считам себе си за виновен, заслужил съм това, което ми се случва“); и Агресивност, наслаждаване от яростта (айтем Б8 „Побеснявам, ставам агресивен“).
- поведенчески адаптивни копинг-стратегии: Сътрудничество (айтем В7 „Сътруднича си с важни за мен хора за преодоляване на трудностите“); Търсене на съвет, търсене на информация, търсене на помощ (айтем В8 „Обикновено търся хора, които са способни да ми помогнат със съвети“); и Алтруизъм (айтем В2 „Старая се да помогна на хората и в грижи за тях забравям за своите мъки“).
- поведенчески относително адаптивни копинг-стратегии: Компенсация (айтем В4 „Старая се да се отпусна с помощта на алкохол, успокоителни, вкусна храна и др. подобни“); Разсейване с приятни занимания, захващане с работа (хоби) за отвличане на вниманието в друга посока (айтем В1 „Занимавам се с нещо приятно, стараяйки се да забравя за трудностите“); и Конструктивна активност, конструктивна дейност (айтем В5 „За да преживея трудностите, се захващам да осъществя своя отдавнашна мечта - пътешествам, записвам се на курс и др.“).
- поведенчески неадаптивни копинг-стратегии: Активно избягване (айтем В3 «Старая се да не мисля за своите неприятности»); и Отдръпване, социално оттегляне (айтем В6

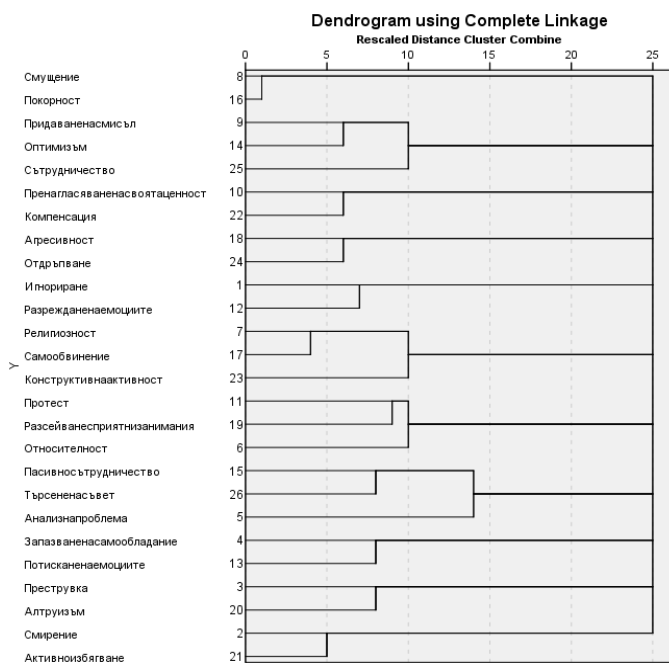


«Изолирам се, старая се да остана насаме») (Butrim et al., 2013; Dvoryanchikov et al., 2017; Heim et al., 1991; Miteva, 2013; Nabiullina & Tukhtarova, 2003).

Чрез статистическия софтуер SPSS 23 е приложен йерархичен клъстър анализ при бинарни данни на номинално равнище на измерване (отговорите на всеки айтем са кодирани с 1 – предпочитана копинг стратегия и 0 – неpreferирана копинг стратегия), за да се установи степента на сходство в предпочитанията на отделните копинг стратегии. При категорийни дихотомни бинарни променливи (кодирани с 0 - неизбрана и 1 избрана) на номинално равнище на измерване се създава матрица на близостта между променливите и се прилага йерархичен клъстър анализ, който цели да разпредели обекти в групи, наречени клъстъри, по такъв начин, че всеки два обекта от един и същи клъстър да са по-сходни, отколкото два обекта от различни клъстъри (Rezanková, 2009). Приложен е агломеративен метод на йерархичния клъстър анализ, характеризиращ се с постепенно обединяване на обекти и групи в по-големи групи (Rezanková, 2009). При асиметрични променливи (едната категория на отговор е по-важна от другата – в случая, изборът на копинг е по-важен от неговото неизбиране) сходството между два обекта може да се установи чрез измерителя Yule's Q (Rezanková, 2009). Връзка между два обекта е броят общи съседи на тези обекти, а съсед на обект е друг обект, чието сходство с първия обект е равно на или по-голямо от предварително определена прагова стойност (Rezanková, 2009). При клъстъризацията се цели постигане на максимум връзки между обекти от един и същи клъстър и минимум връзки между обекти от различни клъстъри (Rezanková, 2009). При клъстъризацията чрез йерархичен клъстър анализ някои автори препоръчват и прилагат методът на пълното свързване или на най-далечния съсед, при който близостта между два клъстъра е близостта между най-отдалечените обекти в тях, разстоянието между два клъстъра се определя чрез най-голямото разстояние между два обекта от тези клъстъри (Luk'yanchenko, 2019; Orlov, 2022; Rezanková, 2009). Методът на свързване на най-далечния съсед или свързване между двата най-отдалечени обекта във всяка група е приложен при извадка от 688 пълнолетни българи.

3. РЕЗУЛТАТИ

Върху дендрограмата едната ос изобразява близостта между клъстърите според избрания метод за установяването ѝ (Orlov, 2022), в случая това е метода на най-далечния съсед (пълно свързване) – виж Фигура 1.



Фигура 1. Дендрограма на комбинирани в клъстърни копинг стратегии по метода на пълно свързване (източник/Source: Данни на авторите, обработени чрез SPSS / Authors' data processed by SPSS)

Установено е най-голямо сходство в предпочитанията на изследваните българи към когнитивната неадаптивна копинг стратегия Смущение (А8) и емоционалната неадаптивна копинг стратегия Покорност (Б6). Това означава, че за изследваните българи

тези копинги са сходни начини на справяне (макар единият да се осъществява предимно чрез когнитивни, а другият - предимно чрез емоции), обособени, отделени от другите видове копинг стратегии. Когато при копинг стратегията Смущение човек не знае какво да прави, възприема трудностите като непреодолими и предвижда най-лошото развитие на проблема, той е склонен да прилага и копинг стратегията Покорност, при която човек се обезсърчава, примирява и престава да очаква и да се надява на промяна към по-добро. Интерпретацията на същността на копингите тук и по-надолу в резултатите от изследването е според Butrim et al. (2013), Dvoryanchikov et al. (2017), Heim et al. (1991), Miteva (2013), Nabiullina & Tukhtarova (2003).

При втората стъпка на обединяване на копинги при клъстърния анализ е установено сходството в предпочитанията към когнитивната относително адаптивна копинг стратегия Религиозност (А7) и емоционалната неадаптивна копинг стратегия Самообвинение (Б7), като на по-късен етап (13-та стъпка на обединяване на копинги) е открито сходство и между Религиозност (А7) и поведенческата относително адаптивна копинг стратегия Конструктивна активност (В5). На по-късен етап (20-ти етап) е открито сходство между копинг стратегията Религиозност и когнитивната неадаптивна копинг стратегия Игнориране (А1). При прилагане на копинг стратегията Самообвинение човек приписва отговорността за случилото се на себе си, намира вина в себе си, но чрез използване на копинг стратегията Религиозност човек намира утешение и подкрепа чрез вярата в Бог и тогава е склонен да използва и копинга Конструктивна активност като се залавя да осъществи своя отдавнашна мечта или се занимава с творчество, както и приема, че има нещо по-важно от моментните трудности, игнорира ги и се насочва към нещо по-приятно.



При третата стъпка на обединяване на копинги при клъстърния анализ е установено сходството в предпочитанията към когнитивната неадаптивна копинг стратегия Смирение (A2) и поведенческата неадаптивна копинг стратегия Активно избягване (B3). Използването на копинга Смирение означава, че човек стоически приема случилото се, тъй като го възприема като предопределено от съдбата, неизбежно. Тогава човек може да се опита да не мисли за своите неприятности.

При четвъртата стъпка на обединяване на копинги при клъстърния анализ е установено сходството в предпочитанията към когнитивната адаптивна копинг стратегия Пренагласяване на своята ценност (A10) и поведенческата относително адаптивна копинг стратегия Компенсация (B4). При пренагласяване на своята ценност човек счита, че дори в дадения момент да не може напълно да се справя с трудностите, след време ще може да се справи, като си повдига самочувствието например чрез припомняне на постигнати успехи и на получени признания, а също така за това допринася използването на копинга Компенсация, при който човек се старее да се отпусне с помощта на медикаменти, вкусна храна, приятни занимания, пожелателно мислене и други подобни начини.

При петата стъпка на обединяване на копинги при клъстърния анализ е установено сходството в предпочитанията към емоционалната неадаптивна копинг стратегия Агресивност (B8) и поведенческата неадаптивна копинг стратегия Отдръпване (B6). Използването на копинга Агресивност се характеризира с разочарование и гняв за собствената си ситуация, приписване на вината на другите, което провокира агресивност. За да не прояви социално неодобряваната агресивност, човек може да предпочете Отдръпване или социално оттегляне - човек се изолира, старее се да остане насаме, активно се оттегля от позната социална среда, от отделни лица/групи, за да не трябва да се справя с други хора и/или за преразглеждане, размисъл, отдых, за да спечели време за себе си.

При шестата стъпка на обединяване на копинги при клъстърния анализ е установено сходството в предпочитанията към когнитивната относително адаптивна копинг стратегия Придаване на смисъл (A9) и емоционалната адаптивна копинг стратегия Оптимизъм (B4). Към копинг стратегията Придаване на смисъл на по-късен (12-ти) етап от клъстърния анализ е присъединена поведенческата адаптивна копинг стратегията Сътрудничество (B7). Използването на копинга Придаване на смисъл означава търсене на нещо положително в случващото се, което се съчетава с увереност, че има изход от трудната ситуация при използването на копинга Оптимизъм. Това насърчава опита да бъде решен проблема дори чрез съзнателно сътрудничество с други хора за преодоляване на трудностите.

При седмата стъпка на обединяване на копинги при клъстърния анализ е установено сходството в предпочитанията към когнитивната неадаптивна копинг стратегия Игнориране (A1)



и емоционалната относително адаптивна копинг стратегия Разреждане на емоциите (B2). Използването на копинга Разреждане на емоциите означава емоционално облекчение чрез плач, емоциите се изразяват открито, което намалява вътрешното напрежение, след което чрез използването на копинга Игнориране или разсейване вниманието се съсредоточава върху нещо по-приятно и преценено като по-важно от трудностите. На последните етапи от клъстерния анализ е открито сходство между копинга Игнориране и: Агресивност (16-ти етап), Пренагласяване на своята ценност (17-етап), Придаване на смисъл (18-ти етап), Смущение (19-ти етап), Религиозност (20-ти етап), Относителност (21-рви етап), Анализ на проблема (22-ри етап), Запазване на самообладание (23-ти етап), Преструвка (24-ти етап), Смирение (25-ти последен етап от клъстерния анализ). Копингът Игнориране е свързан с най-много на брой други копинги при клъстерния анализ – с единадесет други копинга. Това означава, че човек намира много начини и средства (социално ценени или неодобрявани), за да съсредоточи вниманието си върху нещо друго, а не върху проблема.

При осмата стъпка на обединяване на копинги при клъстерния анализ е установено сходството в предпочитанията към когнитивната неадаптивна копинг стратегия Преструвка (A3) и поведенческата адаптивна копинг стратегия Алтруизъм (B2). Използването на копинга Преструвка, притворство означава човек да рационализира, че трудностите са несъществени, не всичко е толкова лошо, което улеснява използване на копинга Алтруизъм, помагане на други хора, пренебрегване на собствените си желания и нужди, за да направи човек нещо за другите. При деветата стъпка на обединяване на копинги при клъстерния анализ е установено сходството в предпочитанията към когнитивната адаптивна копинг стратегия Запазване на самообладание (A4) и емоционалната неадаптивна копинг стратегия Потискане на емоциите (B3). При копинга Запазване на самообладание, поддържане на самоконтрол човек не губи самообладание и контрол над себе си в тежки минути, и се стареа на никой да не показва своето състояние, като контролът над емоциите включва и волево преднамерено прикриване на проблема дори от най-близките. Използването на копинга Потискане на емоциите означава, че човек крие емоциите си, дори когато някои емоции са подходящи за ситуацията, човек не ги показва. На по-късен 23-ти етап от клъстерния анализ се открива далечно сходство между копинг стратегията Запазване на самообладание и копинга Игнориране (A1), т.е. запазването на самообладание вероятно улеснява съсредоточаването на вниманието върху нещо, преценено като по-важно от моментните трудности.

При десетата стъпка на обединяване на копинги при клъстерния анализ е установено сходството в предпочитанията към емоционалната относително адаптивна копинг стратегия Пасивно сътрудничество (B5) и поведенческата адаптивна копинг стратегия Търсене на съвет (B8), а към Пасивно сътрудничество на по-късен (15-ти) етап от клъстерния анализ се добавя



сходството с когнитивната адаптивна копинг стратегия Анализ на проблема (A5). Използването на копинга Търсене на съвет е свързано с търсене на хора, които са способни да помогнат със съвети, търсене на информация, търсене на помощ. При копинга Пасивно сътрудничество човек разчита за преодоляването на своите трудности на други хора, които са готови да му помогнат, доверява се на уменията и знанията на специалисти, които могат да решат проблема. Използването на копинга Анализ на проблема означава, че човек се старее да анализира цялата налична информация за ситуацията, всичко, което се е случило до този момент, свързано с проблема.

При единнадесетата стъпка на обединяване на копинги при клъстерния анализ е установено сходството в предпочитанията към емоционалната адаптивна копинг стратегия Протест (B1) и поведенческата относително адаптивна копинг стратегия Разсейване с приятни занимания (B1), а към Разсейване с приятни занимания на следващ (14-ти) етап от клъстерния анализ се прибавя предпочитанието към когнитивната относително адаптивна копинг стратегия Относителност (A6). Използването на копинга Протест, недоволство означава, че човек преживява чувство за несправедливост и се възмущава, тъй като счита сегашната ситуация за незаслужена. Използването на копинга Разсейване с приятни занимания означава захващане с занимаване с нещо приятно (работа, хоби) за отвлечане на вниманието в друга посока, стареейки се да забрави за трудностите. Използването на копинга Относителност означава, че човек сравнява собствената ситуация с тази на други хора с по-тежки проблеми и си казва, че в сравнение с някои проблеми на някои други хора, неговите са дреболии.

4. ОБСЪЖДАНЕ И ЗАКЛЮЧЕНИЕ

При първите три стъпки на клъстерния анализ е установено най-голямо сходство в предпочитанията на изследваните пълнолетни българи към неадаптивни или относително адаптивни копинг стратегии, а едва на следваща стъпка от клъстерния анализ се установява сходство с адаптивна копинг стратегия. Тези резултати позволяват да се направи заключението, че неадаптивните копинг стратегии изглеждат по-сходни помежду си като начини на поведение в стресови и трудни ситуации за изследваните лица, в сравнение с адаптивните копинг стратегии. Сходството между адаптивни и неадаптивни стратегии е твърде малко и се открива на много късни етапи (17-ти етап) от клъстерния анализ.

Отговаряйки на въпросници, изследваното лице, освен че осъзнава и разпознава своето обичайно поведение в сложна житейска ситуация, също така се запознава и с други начини за изход от сложна ситуация, които е възможно да са по-ефективни (Chmutova, 2022) при различни условия. Може да открие сходство на предпочитаните копинги с други, което насърчава свързването между копингите и обогатява репертоара от копинги, които може да прилага човек.

**Исползвана литература:**

- Balcar, K., Trnca, R., & Kuška, M. (2011). How many ways to deal with stress? Stress koping factors in the SVF78. *Activitas Nervosa Superior*, 53(1–2), 27–34. <https://doi.org/10.1007/BF03379931>
- Butrim, G. A., Kolmakov, A. A., Blagenkova, N. P., & Urbanovich, A. A. (2013). *Profilaktika yunosheskogo suitsida* [Prevention of adolescent suicide]. Pachatkovaya shkola.
- Chmutova, N. (2022). *Zhiznestoykost' i trevozhnost' kak prediktory sovladayushchego povedeniya u studentov vo vremya vypolneniya uchebnykh zadach*. Vypusknaya kvalifikatsionnaya rabota bakalavra [Resilience and anxiety as predictors of coping behavior in students during academic tasks. Bachelor's graduate qualification work]. Natsional'nyy Issledovatel'skiy Tomskiy Gosudarstvennyy Universitet.
- Dimitrova, I. I. (2023). *Akademichna i karierna motivatsiya pri studenti ot spetsialnost "pravo"*. *Disertatsionen trud* [Academic and career motivation in law students. PhD thesis]. South-West University "Neofit Rilski".
- Dvoryanchikov, N. V., Delibalt, V. V., Dozortseva, E. G., Debol'skiy, M. G., Degtyarev, A. V., Chirkina, R. V., & Lavrik, A. V. (2017). *Metodicheskoye rukovodstvo. Sbornik testov programmno-metodicheskogo kompleksa differentsial'noy diagnostiki povedencheskikh narusheniy nesovershennoletnikh "Diagnost-Expert+"* [Methodological guide. Collection of tests of the software and methodological complex of differential diagnostics of behavioral disorders of minors "Diagnost-Expert+"]. Moskovskiy Gosudarstvennyy Psikhologo-Pedagogicheskiy Universitet.
- Heim, E., Augustiny, K., Blaser, A. & Schaffner, L. (1991). *Berner Newältigungs-formen BEFO. Handbuch* [Bern New Coping Form. Handbook]. Verlag Hans Huber.
- Holubova, M., Prasko, J., Ociskova, M., Grambal, A., Slepecky, M., Marackova, M., Kamaradova, D., & Zatkova, M. (2018). Quality of life and coping strategies of outpatients with a depressive disorder in maintenance therapy – A cross-sectional study. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 14, 73–82. <https://doi.org/10.2147/NDT.S153115>
- Krohne, H. W. (1986). Coping with stress: Dispositions, strategies, and the problem of measurement. In M. H. Appley & R. Trumbull (Eds.), *The Plenum series on stress and coping. Dynamics of stress: Physiological, psychological, and social perspectives* (pp. 207–232). Plenum Press.
- Luk'yanchenko, N. V. (2019). Tipologicheskiye osobennosti koping-strategiy studentov vuza [Typological peculiarities of coping strategies of university students]. In M. V. Saporovskaya, T. L. Kryukova & S. A. Khazova (Eds.), *Psikhologiya stressa i sovladayushchego povedeniya: Vyzovy, resursy, blagopoluchiye. Materialy V mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii, Kostroma, 26–28 sentyabrya 2019 g.* [Psychology of stress and coping behavior: Challenges,



- resources, well-being. Proceedings of the V International Scientific Conference, Kostroma, September 26-28, 2019] (Vol. 2, pp. 186-191). Kostromskoy Gosudarstvennyy Universitet.
- Miteva, S. (2013). *Adaptivni strategii i samorealizatsiya na studenti. Disertatsiya za pridobivane na ONS "doktor"* [Students' adaptive strategies and self-realization. PhD thesis]. South-West University "Neofit Rilski".
- Nabiullina, R. R., & Tukhtarova, I. V. (2003). *Mekhanizmy psikhologicheskoy zashchity i sovladaniya so stressom (opredeleniye, struktura, funktsii, vidy, psikhoterapevticheskaya korrektsiya)* [Mechanisms of psychological defense and coping with stress (definition, structure, functions, types, psychotherapeutic correction)]. Kazanskiy gosudarstvenny meditsinskiy universitet.
- Orlov, K. [author's nickname: Ttnphns]. (2022). *Choosing the right linkage method for hierarchical clustering: Methods overview*. Cross Validated. <https://stats.stackexchange.com/q/217742>
- Polyakova, S. V. (2017). *Osobennosti koping strategiy starshikh shkol'nikov s aktsentuatsiyami kharaktera. Vypusknaya rabota bakalavra* [Features of coping strategies of high school students with character accentuations. Bachelor's graduate work]. Permskiy gosudarstvennyy gumanitarno-pedagogicheskiy universitet.
- Rezanková, H. (2009). Cluster analysis and categorical data. *Statistika*, 3, 216-232.



ПРАКТИЧЕСКО ОБУЧЕНИЕ И СУПЕРВИЗИЯ В СОЦИАЛНАТА РАБОТА. ПОДХОДИ И ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА

Йоанна Цветанова

Югозападен университет „Неофит Рилски“, Благоевград 2700, България

РЕЗЮМЕ

Практическото обучение и супервизията са основополагащи елементи в подготовката на студентите по социална работа, осигуряващи възможност за развитие на професионални умения, етично поведение и критично мислене. Въпреки значимостта им, тези процеси често се сблъскват с предизвикателства като недостиг на ресурси, емоционален стрес и липса на квалифицирани супервизори. Настоящата статия изследва съвременните подходи за подобряване на практическото обучение и супервизията, включително интеграцията на рефлексивни практики, използването на технологии, разширяване на възможностите за обучение и развитие на умения. Тези подходи са насочени към преодоляване на ключови предизвикателства и осигуряват по-ефективна подготовка на бъдещите социални работници.

КЛЮЧОВИ ДУМИ: практическо обучение, супервизия, социална работа

ABSTRACT

Practical training and supervision are foundational components in the education of social work students, providing opportunities to develop professional skills, ethical behavior, and critical thinking. Despite their importance, these processes often face challenges such as resource shortages, emotional stress, and a lack of qualified supervisors. This abstract explores contemporary approaches to improving practical training and supervision, including the integration of reflective practices, the use of technology, expanding training opportunities, and enhancing supervisory skills. These approaches aim to address key challenges and ensure more effective preparation for future social workers.

1. Въведение

Практическото обучение и супервизията са ключови компоненти в професионалната подготовка на социалните работници. Те играят решаваща роля за развиване на уменията, компетенциите и способността за критично мислене, които са необходими за работа с различни групи от населението.



В последните години, нуждата от адекватна супервизия и подкрепа в обучението на социалните работници нараства с оглед на сложността на социалните проблеми, с които те се сблъскват. В този контекст се очертават различни подходи и предизвикателства, които трябва да бъдат разгледани, за да се осигури ефективна подготовка на бъдещите социални работници.

2. Ролята на практическото обучение в социалната работа

Практическото обучение е централна част от образованието в социалната работа, тъй като предоставя на студентите възможност да приложат теоретичните знания в реални ситуации. Според Thompson (2015), практическото обучение е процес, който формира професионалната идентичност на социалния работник чрез директно взаимодействие с клиенти и участие в социални интервенции. Освен това, студентите получават възможност да развият емпатия, аналитично мислене и способност за вземане на информирани решения. Един от ключовите елементи на успешното практическо обучение е осигуряването на разнообразие от случаи, които обхващат различни социални проблеми, като бедност, дискриминация, семейни конфликти и др. Това позволява на студентите да се запознаят с разнообразието в социалната работа и да развият умения за адаптиране към различни контексти.

3. Супервизия: значение и модели

Супервизията в социалната работа е процес на ръководене и подкрепа, който има за цел да подпомага професионалното развитие на социалните работници, като същевременно осигурява качеството на предоставяните услуги. Според Kadushin и Harkness (2014), супервизията е от решаващо значение за поддържане на професионалните стандарти и за предотвратяване на професионално прегаряне. Супервизията може да бъде структурирана по различни начини в зависимост от целите на процеса и нуждите на социалните работници. Съществуват различни модели на супервизия, които се прилагат в социалната работа, всеки от които има своите специфики:

3.1. Клинична Супервизия.

Клиничната супервизия е един от най-разпространените модели в социалната работа, като тя се фокусира върху развиването на клиничните и терапевтични умения на социалните работници. Според Bernard и Goodyear (2019), този модел поставя акцент върху взаимоотношенията между социалните работници и клиентите, като се стреми да подобри качеството на интервенциите и да осигури ефективно управление на случаите. Клиничната супервизия често се използва в контекста на работа с клиенти, които имат психични или поведенчески проблеми.

3.2. Административна Супервизия.

Административната супервизия е насочена към управлението и координирането на работния процес. Тя включва надзор върху изпълнението на професионалните задължения,



управлението на случаите и осигуряване на съответствие с институционалните политики и процедури. Според Kadushin и Harkness (2014), административната супервизия помага за поддържане на организационния ред и гарантира, че социалните работници работят ефективно в съответствие с професионалните стандарти.

3.3. Рефлексивна Супервизия.

Рефлексивната супервизия поставя акцент върху насърчаването на критическо мислене и рефлексия върху практиката. Според Vogo (2010), този модел позволява на социалните работници да анализират своите действия, като същевременно се учат от опита и развиват осъзнатост за собствения си стил на работа и етичните предизвикателства, пред които са изправени. Рефлексивната супервизия помага на социалните работници да развият умения за саморефлексия и критическо мислене, което е важно за дългосрочното професионално развитие.

3.4. Развиваща Супервизия.

Развиващият модел на супервизия, предложен от Hawkins и Shohet (2012), се фокусира върху професионалното израстване на социалните работници чрез насърчаване на автономност и самооценка. Този модел подчертава значението на независимото мислене и самостоятелното вземане на решения от социалните работници, като същевременно осигурява пространство за професионална подкрепа и насоки от супервизора.

4. Предизвикателства пред практическото обучение и супервизията

Въпреки значението на практическото обучение и супервизията, има множество предизвикателства, които трябва да бъдат преодоляни, за да се осигури ефективен процес на обучение.

Едно от основните предизвикателства е липсата на достатъчно ресурси, което включва недостиг на квалифицирани супервизори и ограничен достъп до подходящи възможности за практическо обучение на студентите. Според Collins и O'Brien (2018), ограничените ресурси водят до натоварване на съществуващите супервизори, което може да доведе до компромис с качеството на супервизията. Етиката също представлява значително предизвикателство в супервизията. Рисковете от нарушения на конфиденциалността и неадекватно управление на личните данни на клиентите са често срещани. Vogo (2010) подчертава важноста на ясни етични насоки, за да се гарантира, че студентите разбират и спазват професионалните стандарти.

Практическото обучение може да бъде емоционално и психически натоварващо за студентите, особено когато се сблъскват с трудни случаи. Bernard и Goodyear (2019) отбелязват, че липсата на адекватна подкрепа и супервизия може да доведе до професионално прегаряне сред начинаещите социални работници.

5. Подходи за подобряване на практическото обучение и супервизията.



Практическото обучение и супервизията играят критична роля в подготовката на социалните работници, като осигуряват възможност за развиване на професионални умения, критическо мислене и етично поведение. Въпреки тяхната важност, тези процеси често са съпроводени с предизвикателства като недостиг на ресурси, липса на квалифицирани супервизори и емоционален стрес. За да се гарантира ефективността на практическото обучение и супервизията, е необходимо да се прилагат подходи, които да адресират тези предизвикателства и да улеснят професионалното развитие на бъдещите социални работници.

Рефлексивната практика е един от ключовите подходи за подобряване на практическото обучение и супервизията. Тя насърчава социалните работници да анализират своите действия и решения в контекста на реални социални интервенции. Според Brookfield (2017), рефлексивната практика развива критическо мислене и самосъзнание, което е от съществено значение за справяне с етични и професионални дилеми.

Въвеждането на структурирани рефлексивни сесии по време на супервизията може да помогне на студентите и практикуващите социални работници да задълбочат разбирането си за собствения си опит. Тези сесии могат да включват въпроси, свързани с анализ на специфични случаи, етични дилеми и лични предизвикателства в работата. Според Schön (1983), рефлексията „в действие“ (рефлексия по време на професионална дейност) помага на професионалистите да се адаптират и реагират по-ефективно на променящите се ситуации.

Технологиите имат потенциал да улеснят процеса на супервизия и да го направят по-достъпен и ефективен. Според O'Donoghue (2018), използването на дигитални платформи и онлайн инструменти за супервизия може да помогне за преодоляване на предизвикателствата, свързани с недостига на квалифицирани супервизори и ограничения достъп до ресурси.

Онлайн супервизията предлага повече гъвкавост по отношение на време и място, като същевременно осигурява възможност за по-чести срещи и предоставяне на обратна връзка в реално време. Дигиталните платформи позволяват лесен достъп до супервизионни материали, обмен на документи и организиране на видео срещи между супервизорите и студентите.

Виртуалните платформи за обучение също така предоставят възможност за симулации на реални случаи, в които студентите могат да практикуват своите умения и да получават обратна връзка от супервизорите. Според Vogo (2010), симулациите на реални ситуации в контролирана среда помагат на студентите да придобият увереност и да развият компетенции, преди да се изправят пред реални клиенти.

Едно от основните предизвикателства в социалната работа е ограничените възможности за практическо обучение. За да се подобри този аспект, е необходимо да се осигурят повече практики и стажове, които да отразяват разнообразието на социалните проблеми и нуждите на различните групи.



Създаването на партньорства с неправителствени организации, държавни институции и частния сектор може да осигури повече възможности за студентите да се запознаят с различни аспекти на социалната работа. Според Collins и O'Brien (2018), партньорствата с организации, които работят в различни социални сектори (като здравеопазване, образование, правосъдие), позволяват на студентите да придобият по-широко разбиране за професионалната среда и да развият специализирани умения.

Менторските програми могат да предоставят на студентите допълнителна подкрепа и насоки от опитни социални работници, които да им помагат да се ориентират в професионалната практика. Менторите могат да действат като неформални супервизори, които да предлагат съвети и рефлексия върху специфични случаи и професионални предизвикателства. Според Bernard и Goodyear (2019), менторските програми подобряват връзката между теорията и практиката и предоставят на студентите подкрепа в реални професионални ситуации.

Качеството на супервизията е тясно свързано с уменията и компетенциите на супервизорите. Затова е необходимо да се инвестира в непрекъснатото развитие на супервизорите чрез обучение и квалификация. Създаването на специализирани обучителни програми за супервизори може да помогне за подобряване на техните умения за предоставяне на обратна връзка, управление на етични дилеми и справяне с емоционалното напрежение на социалните работници. Според Hawkins и Shohet (2012), обучението на супервизори трябва да включва както развитие на клинични и управленски умения, така и насърчаване на рефлексивни практики.

Създаването на професионални мрежи и платформи за обмяна на опит между супервизорите може да бъде ценен ресурс за подпомагане на тяхната роля. Тези мрежи осигуряват възможност за обсъждане на нови методи в супервизията, споделяне на предизвикателства и успешни практики. Според Kadushin и Harkness (2014), професионалните мрежи също така помагат на супервизорите да се справят със стреса, свързан с техните отговорности.

6. Заключение

Практическото обучение и супервизията в социалната работа са незаменими за професионалното развитие на студентите, като предоставят възможности за интеграция на теоретичните знания и развиване на ключови умения. Въпреки значителните предизвикателства, като недостиг на ресурси, емоционално напрежение и нуждата от квалифицирани супервизори, има ефективни подходи за подобряване на тези процеси. Интеграцията на рефлексивни практики, използването на технологии и разширяването на възможностите за практическо обучение са съществени мерки, които могат да улеснят обучението и да осигурят по-добра подкрепа на бъдещите социални работници. Развитието на супервизорските умения също е ключово за



поддържане на високи професионални стандарти и осигуряване на качествена подкрепа в практическата подготовка. Чрез ефективното прилагане на тези подходи, социалните работници ще бъдат по-добре подготвени да се справят с комплексните социални предизвикателства в своята професия.

References:

- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2019). *Fundamentals of clinical supervision* (6th ed.). Pearson.
- Bogo, M. (2010). *Achieving competence in social work through field education*. University of Toronto Press.
- Brookfield, S. (2017). *Becoming a critically reflective teacher* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Collins, S., & O'Brien, P. (2018). *The professional social worker: Meeting the demands of practice in the 21st century*. Oxford University Press.
- Hawkins, P., & Shohet, R. (2012). *Supervision in the helping professions* (4th ed.). Open University Press.
- Kadushin, A., & Harkness, D. (2014). *Supervision in social work* (5th ed.). Columbia University Press.
- O'Donoghue, K. (2018). *Social work supervision: Contexts and concepts*. Oxford University Press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Thompson, N. (2015). *Understanding social work: Preparing for practice* (4th ed.). Palgrave Macmillan.



УЧАСТИЕТО НА СЛУЖИТЕЛИТЕ КАТО КЛЮЧОВ ФАКТОР ЗА УСПЕХА НА ОРГАНИЗАЦИЯТА

Елефтерия Йоти

*Докторант към Стопански факултет, Югозападен университет „Неофит Рилски“,
Благоевград, България*

РЕЗЮМЕ

Статията разглежда ролята на участието на служителите в подобряването на ефективността на организацията като се фокусира върху въздействието върху производителността, задържането на персонала и иновациите. Обсъжда ключови практики за управление на човешките ресурси, включително набиране, обучение, управление на представянето, баланс между професионалния и личния живот и предоставя обосновани HR препоръки за насърчаване на силно ангажирана работна сила.

КЛЮЧОВИ ДУМИ: ангажираност на служителите, корпоративно представяне, управление на човешките ресурси, производителност, задържане на служителите, баланс между работа и личен живот

EMPLOYEE INVOLVEMENT AS A KEY DRIVER FOR ORGANIZATIONAL SUCCESS

Eleftheria Gioti

*PhD Student at the Faculty of Economics, South-West University “Neofit Rilski”, Blagoevgrad,
Bulgaria*

ABSTRACT

This paper critically examines the role of employee involvement in improving organizational performance, focusing on its impact on productivity, retention and innovation. It discusses key HR management practices, including recruitment, training, performance management and work-life balance initiatives, and provides evidence-based recommendations for HR professionals to foster a highly engaged workforce.



KEYWORDS: employee involvement, corporate performance, human resource management, productivity, employee retention, work-life balance

1. Background of the study

In this modern, turbulent, globally competitive environment, companies seem to stop at nothing to ensure the integration of human capital as a critical factor for their success. Faced with the tough fight to remain competitive, employee involvement has emerged as one of the most important issues in human resource management. Involvement refers to a state where employees are emotionally committed to the organization, which enables them to make contributions that make a difference in achieving the organization's goals. According to Kahn (1990), employee involvement helps a company outperform its competitors in terms of productivity and profitability as well as low employee turnover.

1.1. Importance of employee involvement in HRM

Employee involvement has become a pain point, especially in HR management, and can be linked to business outcomes such as productivity, customer satisfaction and satisfaction, and profitability. The more engaged an employee is, the more likely they are to meet or even exceed job descriptions, demonstrate proactive behavior, and demonstrate a strong commitment to business success. In this regard, Kyurova and Yaneva express the opinion that human resources are becoming an important strategic tool of business (2012, p. 58). The value of involvement is also evident in its positive impact on employee retention. Research has shown that highly engaged employees are more likely to stay with their organization longer, which has the added benefit of reducing turnover costs while retaining significant institutional knowledge. This is especially important in industries where competition for talent is very high and where retaining skilled workers is a significant challenge.

1.2. Purpose and scope of the work

The purpose of this paper is to discuss the role of employee involvement in improving organizational performance. More specifically, it discusses the relationship between employee involvement and key organizational outcomes such as productivity, retention and innovation. It also looks at how HR practices to promote employee involvement can cover everything from recruitment and training to performance appraisal and work-life balance. It also explains the issues organizations face when implementing a strategic involvement and offers recommendations for addressing them. The scope of this paper is limited to the discussion of employee involvement as it relates to human resource management. Broader theories of entrepreneurial behavior are beyond the scope of this paper. Instead, it discusses selected human resource management practices that have a direct impact on involvement. The insights developed in this paper will therefore be of particular relevance to HR professionals who



may be interested in the many ways in which employee involvement can be promoted in the pursuit of improved organizational performance.

1.3. Structure of the paper

This paper is structured in five sections to provide a proper overview of the topic under consideration. Following this introduction, the second section defines employee involvement and discusses its drivers. The third section assesses employee involvement in terms of its impact on firm performance using the dimensions of productivity, retention and innovation. Section four examines those HR practices that can lead to greater employee involvement, while section five examines the challenges in implementing these strategies. At the end of the paper, there are several recommendations for HR professionals and suggestions for future research.

2. The concept of employee involvement

2.1. Definition of employee involvement

The term employee involvement has taken on multiple meanings and is therefore inherently multifaceted in HRM studies. Broadly speaking, the term refers to the emotional attachment and commitment of employees to their work and to the organization (Kahn, 1990). Engaged employees have high levels of enthusiasm and are willing to go above and beyond their formal job duties to contribute to the success of their organization. Conversely, a satisfied employee is not proactive or motivated in performing his job. Employee involvement is therefore an active and engaging relationship with work that often leads to better individual and business performance.

Employee involvement gained much interest after Kahn's groundbreaking study in 1990 in which he developed a theory of employee involvement and disinvolvement. Kahn suggested that employees participate when they feel psychologically safe, meaningful, and available. Psychological safety is the feeling of being able to be yourself at work without threat or danger from others. Therefore, significance will come from feeling that one's work is valuable, while availability refers to having the physical, emotional, and psychological resources to be able to contribute fully to one's role. According to Kahn (1990), these conditions must exist to ensure commitment and ensure that employees are committed to their work.

2.2. Employee involvement guides

Employee involvement is determined by a number of factors, and understanding these factors is critical for any HR professional who wishes to create an increasingly engaged workforce. First, leadership is the fulcrum around which employees align their commitment to the company. Leaders who communicate well, provide specific direction and recognize their employees create a supportive culture



that fundamentally encourages involvement (Kiryakova-Dineva & Hadzhipetrova-Lachova, 2017). Additionally, employees are more likely to demonstrate commitment when they feel their leaders care about their well-being and professional development.

Another important factor is the perceived alignment between the employee's principles and the organization's principles. Under conditions where employees feel that their belief systems are strongly aligned with the mission or principles of the organization they work for, they develop a stronger sense of connection and commitment to its success. They develop a sense of belonging and purpose, which in turn are considered some of the important components of work involvement.

Work-life balance is another key variable. Work-life balance: Employees who believe their company supports a work-life balance are more likely to be engaged. Examples of such HR practices that encourage involvement while meeting employees' need for balance include flexible work arrangements, paid vacations, and wellness programs.

In addition, job design is also an important involvement factor. Variety, autonomy and opportunities for personal growth at work lead to higher levels of involvement. Employees who are given the freedom to make decisions about their work and to grow and develop within their work are more likely to feel a sense of empowerment and thus involvement. This should lead to higher levels of ownership and responsibility, which in turn will promote involvement.

2.3. Theoretical framework for employee involvement

Several theoretical models, such as the JD-R model and social exchange theory, are commonly used to explain employee involvement. The JD-R model views involvement as a function of the balance between job demands and resources. Job demands such as workload and emotional stress reduce an employee's energy level, while job resources such as autonomy and support increase involvement (Bakker & Demerouti, 2007). When adequate resources are available, employees can feel supported and motivated to continue even during difficult times.

According to social exchange theory, employees are engaged in their work when they perceive that their organization principles their contributions and reciprocates in return with resources, rewards, or recognition. Therefore, the conceptual framework views commitment as part of the reciprocal relationship in which employees respond to good treatment by the organization with increased effort and commitment.

3. Impact of employee retention on company performance

3.1. Employee retention and productivity

In today's dynamic and fast developing world it is essential employees to be noticed in this over-informational exchange and be supported in their work activity and corporate environment (Yaneva &



Serafimova, 2020, p.173). Employee retention positively impacts productivity within organizations. Engaged employees bring more energy and effort to their tasks, performing their duties with a stronger sense of responsibility. According to Rich, Lepine, and Crawford (2010), engagement is a psychological connection between an individual and their work role, which leads to higher job performance. This increased performance not only enhances individual outcomes but also contributes positively to the organization's overall success. Committed employees tend to be focused, resilient, and capable of producing higher-quality work (Christian et al., 2011).

Additionally, engaged employees exhibit a positive attitude toward the organization, further boosting productivity. Valued and supported employees are less likely to experience exhaustion, reducing errors and delivering better results. In contrast, disengaged employees are often dissatisfied and less motivated, which negatively impacts their performance and, consequently, the organization's overall productivity (Harter et al., 2010).

3.2. Employee retention and turnover

Employee retention has one significant effect on employee turnover. A dedicated employee can be retained in a long term. This reduces the rate of variation with its related costs (Schaufeli & Bakker, 2004). A high fluctuation factory often has a negative impact on companies as it affects the workflow, disturbs it and leads to the loss of knowledge. The consequences are recruitment and training costs.

Highly dedicated employees are more likely to stay with an organization because they find greater fulfillment and satisfaction in their roles (Saks, 2006). Engaged employees often build stronger relationships with colleagues and supervisors, further strengthening their commitment to the organization. Employees who feel connected and experience a sense of belonging within cohesive teams are more likely to remain with the company. This is particularly crucial in industries where competition for talent is intense, as retaining skilled employees provides a significant competitive advantage (Crawford et al., 2010).

3.3. Retention of employees as a tool for innovation and competitive advantage

Committed employees are not only more productive and loyal but they drive and encourage innovation. When employees are dedicated to the interest of the company's success, they contribute a lot of innovative ideas and solutions to specific problems. This proactive behavior promotes innovation, which is considered one of the critical factors for competitiveness in dynamic business environments. Engaged employees are more willing to take risks and try new ideas. This creates innovation that supports the company's growth and adaptation to changing market conditions. Moreover, innovation help to build competitive advantage and increase competitiveness, as well as to advance scientific and technical progress (Kyurova & Koyundzhiyska-Davidkova, 2020).



Additionally, employee involvement fosters an environment of collaboration and open communication, which further promotes innovation. Engaged employees feel psychologically safe and supported. They share ideas and collaborate to solve complex problems. This collaborative environment can lead to breakthrough innovations that give companies an edge. In addition, companies with highly engaged employees build a good reputation and become a magnet for potential employees and customers. These employees become ambassadors of the company, which enhances the value of the company and improves the brand image. This positive external perception promotes customer loyalty and generates additional business activities, further enhancing the company's competitive advantage (Bakker & Demerouti, 2007). It is the image that is the important condition not only for maintaining competitiveness in a long-term aspect, for increasing the volume of sales, but also for forming trust and loyalty of consumers towards the company and the brand. (Kyurova, 2013). In this regard, Yaneva considers corporate culture and policy regarding employees and the interaction of management with them among the main factors of a positive corporate image building (2016, p. 251).

3.4. Summary of business benefits

In summary, the effect of employee retention on firm performance is multifaceted. Engaged employees are more productive, they help reduce turnover and promote innovation in the work environment. Investing in strategies to improve employee retention not only helps increase the company's internal performance, but is also a business imperative that provides significant competitive advantages in the marketplace. Therefore, HR professionals and business leaders should make retention a key strategy to ensure long-term success.

4. HR measures to improve employee retention

4.1. Recruitment and selection for recruitment

The foundation for employee retention is laid through effective recruitment and selection. When hiring, HR professionals should consider not only candidates' qualifications, but also how well they fit with the company's culture and principles. Laborers who share the organization's core principles feel more connected and engaged. Therefore, hiring strategies that emphasize cultural fit and emotional intelligence are crucial. Following this trait of thoughts, some organizations prefer the internal selection approach, in which candidates are experienced and loyal employees. However, this approach is limited to the available human resource and their relevant set of skills. Whereas the external selection approach is more time-consuming and risk-rising but it enhances the talent recruitment opportunities offered at the labour market (Angelova, 2019). Realistic job previews in the selection process help set expectations and reduce turnover because new laborers are less likely to be dissatisfied when their expectations match the work environment.



Additionally, companies that emphasize diversity and inclusion in hiring encourage higher levels of involvement because laborers who are valued for their unique contributions are more likely to be committed to the company's success. A diverse and inclusive work environment from the start ensures respect and loyalty for all laborers.

4.2. Training and continuing education

Training and continuing education offerings are vital to enhancing laborer involvement. Laborers who are provided opportunities for continuous learning and development are more likely to remain motivated and committed to the company. “Employee satisfaction is also related to the opportunities provided for additional qualification and retraining” (Kalaydzhieva, 2024). Development programs that target both technical and soft skills increase job satisfaction and retention by giving laborers the opportunity to grow professionally, which directly affects involvement.

HR departments that promote career opportunities such as mentoring programs and leadership training provide laborers with a clear perspective for advancement within the company. Laborers who see that their employer cares about their long-term success are more likely to remain engaged and loyal. Training programs that promote teamwork and collaboration also strengthen interpersonal relationships and further increase involvement.

5. Conclusion

Human resource strategies for employee's retention enhancement are essential for the business success. They include implementation of culturally sensitive hiring processes, offering continuous training and development opportunities, introducing efficient performance management systems, promoting work-life balance and overall well-being. Such measures can significantly boost employee's involvement and commitment ultimately benefiting the organization.

References

- Ангелова, Г. (2019). Рекрутиране в кадровия мениджмънт на туристическата организация. Благоевград: УИ „Неофит Рилски“
- Кюрова, В., & Янева. Д. (2012). Човешките ресурси – важен инструмент за формирането на ефективна маркетингова политика на туристическите предприятия. Икономика и управление, № 4, УИ "Н. Рилски", Благоевград, с. 58 – 61.
- Янева, Д. (2016) Корпоративният имидж – фактор за фирмено развитие. Предприемачество, № 7 (2), с. 248 – 255.



- Bakker, AB, & Demerouti, E. (2007). The labor-resource demand model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22 (3), 309-328.
- Christian, MS., Garza, AS. & Slaughter, JE. (2011). Work involvement: A quantitative investigation and examination of its relationships with job and context performance. *Personnel Psychology*, 64 (1), 89-136.
- Crawford, ER, Rich, BL, Buckman, B., & Bergeron, J. (2010). The conditions and antecedents of laborer involvement. *Journal of Managerial Psychology*, 25 (8), 835-848.
- Harter, J. et al. (2010). Causal Impact of Employee Work Perceptions on the Bottom Line of Organizations, *Perspectives on Psychological Science*, 5(4), 378–389.
- Kahn, WA. (1990). Psychological conditions for personal involvement and disinvolvement at work. *Academy of Management Journal*, 33 (4), 692-724.
- Kalaydzhieva, V. (2024). Education, motivation and commitment of the human factor. *Entrepreneurship*, 12 (1), 76 – 85.
- Kiryakova-Dineva, T. & Hadzhipetrova-Lachova, M. (2017). Intercultural Management – Main Aspects And Perspectives For The Practice Of International Organizations, *Entrepreneurship*, № 5(1), 97-105.
- Kyurova, V. & Koyundzhiyska-Davidkova, B. (2020). Research of entrepreneurial business innovations in times of crisis. *Revista Inclusiones*, № 7, Especial, 199-209.
- Kyurova, V. (2013). The image as a source of competitive advantage in hotel business, *Entrepreneurship*, Issue 1&2, 70-76.
- Rich, BL., Lepine, JA. & Crawford, ER. (2010). Work involvement: Antecedents and effects on job performance. *Academy of Management Journal*, 53 (3), 617-635.
- Saks, AM. (2006). Conditions and consequences of laborer participation. *Journal of Managerial Psychology*, 21 (7), 600-619.
- Schaufeli, WB. & Bakker, AB. (2004). Job demands, job resources and their relationship to burnout and commitment: A multi-sample study. *Journal of Business Behavior*, 25 (3), 293-315.
- Yaneva, D. & Serafimova, V. (2020). Increasing corporate image by the employment of disabled people, *Revista Inclusiones*, №7, p. 170 – 179.