

ЮГОЗАПАДЕН УНИВЕРСИТЕТ „НЕОФИТ РИЛСКИ”
ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

ГОДИШНИК

ПЕДАГОГИЧЕСКАТА НАУКА – ТЕОРИЯ И
ПРАКТИКА
КНИГА 3, 2015

FACULTY OF PEDAGOGY
ANNUAL
EDUCATIONAL SCIENCE – THEORY AND
PRACTICE
NUMBER 3, 2015

БЛАГОЕВГРАД – BLAGOEVGRAD, 2015

Факултет по педагогика
Годишник, книга 3, 2015 г.

Редакционна колегия:

Проф. д.н. Добринка Тодорина

Проф. д.н. Йордан Колев

Проф. д.н. Елка Янакиева

Проф. д.н. Кирил Костов

Проф. д-р Невена Филипова

Рубрики:

История и философия на педагогическите науки и образование

Теория и практика – традиции и иновации

Представяне: млади учени

Отговори редактори на книга втора:

Проф. д-р Маргарита Колева

Доц. д-р Траян Попкочев

Технологично оформление и компютърен дизайн:

Александра Ковачева

Траян Попкочев

Университетско издателство „Неофит Рилски”

Благоевград, 2015

ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА

ГОДИШНИК

ПЕДАГОГИЧЕСКАТА НАУКА – ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА
КНИГА 3, 2015

Годишникът на факултета по педагогика е приемник на издаваните от 1980 година Годишник на Висш педагогически институт – Благоевград, Годишник на факултета по предчилищна педагогика и психология, Годишника на Факултета по педагогика.

СЪДЪРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ

Проф. д-р Маргарита Колева.....	9
БЪЛГАРСКАТА ИНТЕЛЕГЕНЦИЯ ПРЕДИ И СЛЕД ОСВОБОЖДЕНИЕТО ЗА НАЦИОНАЛНО САМОСЪЗНАНИЕ И ИДЕНТИЧНОСТ	
Невена Филипова.....	10
ПЕДАГОГИЧЕСКИЯТ РЕФОРМАТОР КОНСТАНТИН ВЕЛИЧКОВ	
Йордан Колев.....	36
ПОДГОТОВКАТА НА ДЕТЕТО ЗА УЧИЛИЩЕ: ЕДНА ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПО ДЖОН ДЮИ	
Траян Попкочев.....	599
КОНСУЛТАТИВНАТА ДЕЙНОСТ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИЯ СЪВЕТНИК В УЧИЛИЩЕ	
Добринка Годорина.....	75
ПЕДАГОГИЧЕСКОТО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ: СЪЗИДАТЕЛЕН РЕСУРС ЗА ОБО- ГАТЯВАНЕ НА ДЕТСКАТА ИНИЦИАТИВНОСТ И САМОСТОЯТЕЛНОСТ	
Маргарита Колева.....	90
ПОДПОМАГАНЕ РАЗВИТИЕТО НА РЕЧ И КОМУНИКАЦИЯ ПРИ НЕВЕР-БАЛНОТО ДЕТЕ СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ	
Пелагия Терзийска.....	100
ПРОБЛЕМИ НА ПРАКТИЧЕСКИ ОРИЕНТИРАНОТО ТЕХНОЛОГИЧНО ОБУЧЕНИЕ	
Емилия Божкова.....	1088
МЕНИДЖМЪНТ НА РАБОТАТА С МЛАДИ ДЕТСКИ УЧИТЕЛИ	
Славейка Златева.....	1133
ПЕДАГОГИЧЕСКАТА ПРАКТИКА НА СТУДЕНТА - БЪДЕЩ ДЕТСКИ УЧИТЕЛ /ОПИТ ЗА АНАЛИЗ НА ПРОЦЕСА/	
Блага Джорова.....	1288
ПАРАРОДИТЕЛСКАТА ГРИЖА В СОЦИАЛНОПЕДАГОГИЧЕСКИЯ ТЕЗАУРУС	
Юлиана Ковачка.....	1444
УЧИЛЕЩНИЯТ ПРАЗНИК - ФОРМА ЗА ВЪЗПИТАНИЕ ИЛИ УЧИЛИЩНА ИНСТИТУЦИЯ	
Ангел Ангелов.....	15151
СОЦИОКУЛТУРНИ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ МЕЖДУ ПРЕПОДАВАТЕЛ И СТУДЕНТИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ЧУЖД ЕЗИК	
Елена Кондева.....	1599
ДЕТЕТО И КНИГАТА – ЕДИН СЪВРЕМЕНЕН ПРОЧИТ	
Пламен Иванов.....	1688
СТАНДАРТИ ЗА ЕЛЕКТРОННО НАБЛЮДЕНИЕ НА ПРАВОНАРУШИТЕЛИ – ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧЕСКИ ВЪПРОСИ В КОНТЕКСТА НА БЪЛГАРСКИЯ ОПИТ	
Валентина Караганова.....	1755
СЪВРЕМЕННИ АСПЕКТИ НА ПРОБЛЕМА ЗА ФОРМИРАНЕ НА ИЗСЛЕ- ДОВАТЕЛСКИ УМЕНИЯ У УЧЕНИЦИТЕ В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ	
Цветомира Иванова.....	1999
ЕТАПНОСТ НА ОВЛАДЯВАНЕ НА ЧЕТИВНАТА ГРАМОТНОСТ ПРИ УЧЕНИ-ЦИТЕ В НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ, РАЗГЛЕДАНА В КОНТЕКСТА НА ФУНКЦИОНАЛНАТА ГРАМОТНОСТ	
Ива Стаменова.....	2066

ДУХЪТ НА СОПОТ И МЛАДИЯТ ВАЗОВ

Валентин Вергилов.....2111

УПРАВЛЕНСКИ ПРОБЛЕМИ: ДИАГНОСТИКАТА НА РАЗВИТИЕТО НА
ИНТЕГРИРАНОТО ОБРАЗОВАНИЕ В РАМКИТЕ НА ГРЪЦКАТА ОБРАЗОВАТЕЛНА
СИСТЕМА

Мария Калиопи Атанасиос Чаритополу..... 2244

CONTENTS

PREFACE

Prof. Margarita Koleva, Ph.D	8
BULGARIAN INTELLIGENTSIA BEFORE AND AFTER THE LIBERATION FOR NATIONAL SELF-AWARENESS AND IDENTITY	
Prof. Nevena Filipova, Ph.D	10
PEDAGOGICAL REFORMER KONSTANTIN VELICHKOV	
Prof. Yordan Kolev, D.Sc.	36
PRAPARING THE CHILD FOR SCHOOL: AN INTERPRATIATION BY JOHN DEWEY	
Assoc. prof. Trayan Popkochev, PhD	59
COUNSELING ACTIVITY OF PEDAGOGICAL COUNSELOR IN SCHOOL	
Prof. Dobrinka Todorina, D.Sc.	75
PEDAGOGICAL INTERACTION: A CREATIVE RESOURCE FOR ENHANCING CHILDHOOD INITIATIVE AND AUTONOMY	
Prof. Margarita Koleva, Ph.D	90
SUPPORTING THE DEVELOPMENT OF SPEECH AND COMMUNICATION IN THE NON-VERBAL CHILD WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS	
Assoc. prof. Pelagia Terzyiska	100
PROBLEMS OF PRACTICALLY ORIENTED TECHNOLOGY TRAINING	
Assoc. prof. Emilia Bozhkova	108
MANAGEMENT OF WORK WITH YOUNG TEACHERS	
Head assistant Slaveyka Zlateva, Ph.D	113
PEDAGOGICAL PRACTICE OF THE STUDENT – THE FUTURE TEACHER / AN ATTEMPT TO ANALYZE THE PROCESS	
Head assistant Blaga Djorova, Ph.D	128
PARAPARENTAL CARE IN THE SOCIO-PEDAGOGICAL THESAURUS	
Head assistant Yuliana Kovachka, Ph.D	144
THE SCHOOL CELEBRATION - A FORM OF EDUCATION OR SCHOOL INSTITUTION	
Head assistant Angel Angelov, Ph.D	151
SOCIO-CULTURAL RELATIONS BETWEEN TEACHER AND STUDENTS IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING	
Elena Kondeva, assistant	159
THE CHILD AND THE BOOK – A CONTEMPORARY READING	
Plamen Ivanov, Ph.D. student	168
STANDARDS FOR ELECTRONIC SURVEILLANCE OF OFFENDERS –THEORETICAL AND PRACTICAL ISSUES IN THE CONTEXT OF THE BULGARIAN EXPERIENCE	
Valentina Karaganova, Ph.D student	175
MODERN ASPECTS OF THE PROBLEM OF FORMATION OF RESEARCH SKILLS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS	
Tsvetomira Ivanova, Ph.D. student	199
STAGES OF MASTERY OF READING LITERACY BY THE PUPILS OF THE ELEMENTARY SCHOOL AGE STUDIED WITHIN THE CONTEXT OF FUNCTIONAL LITERACY	
Iva Stamenova, Ph.D. student	206
THE SPIRIT OF SOPOT AND THE YOUNG VAZOV	

Valentin Vergilov, Ph.D. student	211
MANAGEMENT PROBLEMS: THE DIAGNOSTIC OF LEVEL DEVELOPMENT OF INTEGRATED EDUCATION WITHIN THE GREEK EDUCATIONAL SYSTEM	
Maria Kaliopi Atanasios Charitopoulou	224

ПРЕДИСЛОВИЕ

Поредният Годишник на Факултета по педагогика и разработките в него са доказателство за научната активност и отговорност на академичния състав на факултета относно актуалните проблеми на педагогическата теория и практика. Законът за предучилищно и училищно образование, 2015 г. ситуира поредица от иновативни тези и разпоредби, които педагогическата научна общност е нужно да „дешифрира“ и подготви учителите за нов, творчески подход към организацията и съдържанието на процесите в социално-образователните институции.

Съдържанието на материалите в настоящия годишник е в контекста на философията на новия ЗПУО, като от значение са изведените в тях конкретни идеи и възможности за усъвършенстване на педагогическия процес по посока качеството на педагогическото взаимодействие с децата и учениците във възрастта на детството.

Основните маркери в разработките привличат вниманието на педагозите със своята концептуалност по отношение дейностите на педагогическия съветник в училище, педагогическите възможности за подпомагане развитието на децата със специални образователни потребности, личностното развитие на децата от предучилищна възраст, технологичното обучение на учениците и неговата практическа ориентация, смисловите характеристики на педагогическата практика на бъдещия предучилищен педагог, проблема за формиране на изследователски умения и овладяването на четивната грамотност при учениците в начална училищна възраст, училищният празник и неговата възпитателна същност, взаимодействието между преподаватели и студенти при изучаване на чужд език. Много важна е и тяхната конкретност относно нужните компетенции на педагозите, позволяващи успешното и качествено управление на всеки възпитателен, образователен и социализиращ процес, продуциран в детската група, училищната общност или в хода на индивидуалното детско развитие.

Отново и в настоящия Годишник на Факултета по педагогика е актуализиран историческия профил на българското педагогическо наследство - разсъжденията върху ролята на българската интелигенция преди и след Освобождението за националното самосъзнание и идентичност и идеите на педагогическият реформатор Константин Величков, дават основания за нуждата от преоткриване ценностите на класическите педагогически тези и тяхното „вписване“ в педагогическите ценности на българския педагог, учител. В смисъла на класическите тези на Джон Дюи е и погледът върху подготовката на детето за училище – интерпретация, която разкрива нови хоризонти пред педагогическата практика в детската градина и началното училище.

Във времето на сериозни проблемни поведенчески изяви на субектите в българското обществено пространство, граничещи с агресия и престъпност интерес

представлява българския опит относно стандартите за електронно наблюдение на правонарушителите.

Уважаеми читатели, надявам се, че научните търсения на авторите на материалите в настоящия Годишник на Факултета по педагогика са предизвикателство за вас и вашите педагогически познания и ще ви помогнат за участие в конструктивния и ползотворен диалог относно бъдещото развитие на педагогическата наука и практика.

Проф. д-р Маргарита Колева

14.06.2015 г.
Благоевград

БЪЛГАРСКАТА ИНТЕЛЕГЕНЦИЯ ПРЕДИ И СЛЕД ОСВОБОЖДЕНИЕТО ЗА НАЦИОНАЛНО САМОСЪЗНАНИЕ И ИДЕНТИЧНОСТ

Невена Филипова

Резюме: В своята цялост националното самосъзнание е свързано с ясното съзнание за принадлежност към определен народ и предполага определено самочувствие на индивида на база способностите на народа във всички сфери на обществения живот.

В епохата на Възраждането е налице тенденцията родолюбието и националното самосъзнание да се измерват съобразно обществените реалности. Реалностите след Освобождението поставят на сериозно изпитание народностно - националното съзнание на българина, провокирано от много фактори.

Ключови думи: национално самосъзнание; идентичност; интелигенция; патриотизъм.

В своята цялост националното самосъзнание обхваща комплекс от редица субективни представи за своя народ и страна, и включва оценка за достиженията в областта на културата, за миналото и настоящето, за националните интереси и др.¹ То е свързано с ясното съзнание за принадлежност към определен народ. Предполага определено самочувствие на индивида на база способностите на народа във всички сфери на обществения живот. Ето защо, в структурата на националното самосъзнание се включва: „съзнание за принадлежност към определена етническа общност, привързаност и оценка на националните ценности: територия, език, култура и др.; патриотизъм като осъзнато и действено чувство; съзнание за национално-държавна общност и чувство за общност в национално-освободителната и антифеодална борба”.²

Националното самосъзнание се заражда на определен етап от развитието на обществото. За българите този процес започва при разложение на феодалните отношения и формирането на нови. Българското национално съзнание се формира в условията на несвобода. Затова борбата за свобода се слива с националните идеали и цели.

На определен етап от развитието си националното самосъзнание се превръща в мощен фактор за консолидиране на нацията. Според Стефан Цвайг нациите са

¹ Вж. Българската нация през Възраждането, С., 1980г., БАН, с.178.

² Пак там, с.179.

подчинени на двойствена тенденция, от една страна, да подчертават своята национална индивидуалност, своята духовна и културна личност, а от друга – винаги да търсят по-висши наднационални общности, за да се обогатяват и сами да дават на другите народи от своето личностно богатство.³

Процесът на зараждане и формиране на националното самосъзнание е сложен и противоречив. Той преминава през различни степени на интензивност. При растящата социална диференциация у нас през XVIII и началото на XIX век, формирането на националното самосъзнание отговаря на социално-икономическите интереси на формиращата се национална буржоазия. Това обяснява огромните усилия, които тя полага за засилване националното самосъзнание сред широките народни маси.

Формирането на националното самосъзнание върви по две линии – в дълбочина и в ширина. Първата е свързана с понятията за национални идеали и социалните проблеми, и предполага засилване чувството за етническа принадлежност и осъзнаване на националните интереси. Що се отнася до втората линия / националното самосъзнание в ширина/, тя предполага приобщаване към националното самосъзнание възможно по - голям кръг от хора от всички социални слоеве. В епохата на Възраждането „границите на България се очертаха в тяхната ширина в съзнанието на народа, счупвайки границите на еснафския дюкян, на малката „държава“ на отделния земеделец или на локалния патриотизъм на отделните селища”.⁴

Решаващ фактор по формиране на националното самосъзнание са обществено - икономическите процеси. По думите на Иван Хаджийски ⁵успехите на занаятчийте и търговците са не само стопанска основа на Възраждането, но и „аргументи на националния престиж...”. Дейността на Христо Данов не само предприятие „купи за грош, продай за два”, а по-скоро „първото българско Министерство на просветата”. Разпространението на българските книги, откриването на училища и назначаването на учители в тях, е част от общите усилия и съзнание за изпълняване на дълг към народа.

В творбите на нашите книжовници от XVIII и началото на XIX век, въпросът за националното самосъзнание кристализира и търпи процес на задълбочаване във вертикално и хоризонтално отношение.

За формиране и укрепване на националното самосъзнание се търсят опорни точки в историята и книжнината. Наред с религиозната книжнина се появяват и творби, прокламиращи героичното минало на българите, с което се показва на Европа, че в жилите на българите тече кръв, достойна за рода им. Променя се и политическото самосъзнание на народа въз основа на самочувствието му и

³ Цвайг, Ст.Европейската мисъл, Варна, 1985г., с.320.

⁴ Хаджийски, Ив. Оптимистична теория за нашия народ. Избр. Съч. В три тома. Т.II, С., 2002г., с. 67.

⁵ Хаджийски, Ив. Оптимистична теория за нашия народ.Избр. съч. В три тома. Т.II.С.,2002г. с.23-24.

родолюбieto. Засилва се сред обществото интересът към състоянието на българското училище, към нравствените ценности и категории.

В резултат на обществено - икономическите промени у нас през XVIII век и редица външни фактори, е налице определен подем в културния живот на българското възрожденско общество. Засилените контакти с други народи, конкуренцията в стопанската сфера, предизвиква „широка просветна вълна”. Особено място в процеса на изграждане на българската култура през Възраждането се пада на възрожденската интелигенция. Книжовниците от епохата на Възраждането носят типичните черти на епохата – енциклопедизъм и синкретизъм. В името на родолюбивите си чувства, те се стремят „да докоснат всички струни на народната душевност, за да раздвижат векове потиснатите сили на народното съзнание, да събудят народната сваят, народното самочувствие и стремежи”.⁶ След 20-те – 30-те години на XIX век започва формирането на нов тип интелигенция и интелигентна среда. Утвърждаването на позиция, съобразена с националните идеали е дело на ерудирани български интелектуалци от Васил Априлов до Неофит Рилски. Образовани и работещи в Одеса, Киев, Атина, Смирна, Букурещ, Белград, Цариград и др., с дейността си допринасят много за укрепване на националното самосъзнание на българите. Решаваща роля в процеса на културното утвърждаване на българите започва да играе родния език, осъзнат и възприет като „народностно сплотяващо средство и национално - обединяваща задача”⁷. Съществуващите по това време книжовни школи – Рилска, Самоковска, Котленска и др., съдействат за формиране на ново отношение към книгата и просветата. Българските книжовници, които в по - голямата си част произлизат от народа, спомагат книгата да стане достояние на по - широк кръг от населението. Нарастващата тенденция в този период мнозина книжовници да пишат на понятен за народа език е плод преди всичко на превръщането на езика в средство за национално осъзнаване. Както пише Йосиф Брадати: ”Где могат прости людя да разумеят псалтирское тълкование и канонское чтение? Требуе мирска цръква да имат книг поучителни по прости язык да се разбират и прости людие безкнижние да разумеят”⁸.

Въпросът за родолюбieto в този период е в основата на формирането на новия тип българин. Очертават се две линии в процеса на формирането му като неотменна черта в характера на възрожденеца, а именно:

- първата е свързана със социално-политическото положение на българите;
- втората линия е с културно-образователен отенък – примерът на Европа с убедеността, че напредъка на народа ни твърде много зависи от образоваността му;⁹

⁶ Вж. Д-р Ив. Богоров, Материали свързани със 150-годишния юбилей от рождението му. Пл. 1972г., с.41-42.

⁷ Михова, Л. Модерните потреби на възраждането. С., 2001г., с.116-117.

⁸ Ангелов, Б. Съвременници на Паисий, ч. I, с.8.

⁹ Вж. по-подробно Конев, Ил. Българското възраждане и просвещението, т. III, ч. II, стр.4.

В творбите на българските книжовници от този период се откриват и двете линии. В по-голямата част от произведенията им се визира необходимостта и от политическа, и от духовна свобода. Чрез разчупване на дотогавашния шаблон за композиция и включването в нея на предговор, авторите насочват вниманието на читателя към ползата от просвещението и духовното обогатяване (Р. Попович – „Христоития или благодравие“-1837г.); лансират идеи за образование в унисон с Европейските постижения(П. Берон. “Буквар с различни поучения“-1824г.); проповядват необходимостта от истинско родолюбие.

Като цяло предговорите представят и сравнително обективна информация за народопсихологията, разискват се и проблеми, свързани с учебната литература, за необходимите на българина книги, за демократизиране на просветата. Лансира се идеята, че „...масата на народа трябва да се просвети ако искаме да сме народ между народите”.¹⁰

В книжовната продукция на българската възрожденска интелигенция е налице стремеж мотивационната структура на патриотизма да бъде изведена от миналото и да се насочи към бъдещето.

Зараждащата се тенденция за национално обновление чрез раздвижване духа и волята на сънародниците е отзвук от Европейското просвещение и обаятелния образ на Европа – източник на културен възход и рационални идеи за възстановяване на държавността и всестранно развитие. Не е случаен и фактът, че думите „европеец”, „европейско” и др. подобни са най-често срещаните в разговорната реч и в книжовната продукция на балканските народи, в т.ч. и на българския народ. Затова „образът на Европа през епохата на Просвещението и Възраждането е за народите на Балканите оптималната проекция на такива съзидателни черти, които всеки един от тях вижда или се стреми да вгради в собствения си образ”.¹¹

Представата ни за Европа, насърчавана от книжовници като Паисий Хилендарски, Христофор Жефарович, Софроний Врачански и други, става все полезна за българското културно-национално развитие. В този контекст творбата на Паисий Хилендарски е първата програма за национално обновление. Впечатленията от близо и далеч, чутото, прочетеното, разговорите – всичко това обсебва съзнанието на този родолюбив българин и се превръща в начин на мислене. „Цялостният национализъм обхваща у Паисий еднакво език и нрави, черква и училище, политически права и държавна идея”¹².

Перманентно Паисий се опитва да внуши на сънародниците си воля за отхвърляне на двойното робство – османската власт и гръцката духовна тирания. Няма подобно историографско съчинение с такова внушително въздействие. Затова „...звучи като манифест на пробуждащото се за живот българско

¹⁰ Вж.Цанов, А.С. Напредък ... напредвание чрез прочитание, 1873 г., Предговор.

¹¹ Конев, Ил. Българско възраждане и просвещението. Т.III, ч.II, С.2003г.,с.30.

¹² Арнаудов, М. Паисий Хилендарски. С.1972г., с.115.

национално съзнание, определя основната задача на развитието на българския народ и сред тях набелязва отношението му към другите народи, преди всичко съседните”.¹³

В епохата на Възраждането е налице и друга тенденция – родолюбието и националното самосъзнание да се измерват съобразно обществените реалности. Поради засиленото културно влияние на гърците у нас и появата на елинофилство сред българската възрожденска интелигенция, често силата на патриотичните чувства се оценяват от тази позиция.

Особено значение за формиране образа на гърците има и противоречивото развитие на гръцко - българските общувания. Отношение към гърците е резултат от обаятелния образ на образован и културен народ от една страна и разочарованието от фанариотските своеволия – причина за духовното робство на българите.

Ако в началото на Българското възраждане е достатъчно да се идентифицираш като българин, то по време на инвазивните културни влияния, родолюбието вече е съизмеримо с решимостта и желанието да използваш тези културни влияния и постижения за напредъка на своя народ. Сблъсъкът на интереси се получава от стремежа на християнските народи на Балканите да общуват с просвещенските идеи, намерили почва доста по-рано у гърците и водещата от друга страна в Гърция мегали идея.

След 40-те години на XIX век тази съпротива все повече има отношение към възраждащото се национално самосъзнание и достойнство на българския народ. Същевременно, борбата срещу фанариотизма не бива да се схваща като желание и опит за скъсване с гръцкия език и общуването с Гърция. Именно защото духовна Гърция играе определена „посредническа роля” във времето на Просвещението. Но само толкова – „посредническа роля”, а не духовна опека.

Дейците на новобългарската култура схващат общуването с ценностите на класическия елинизъм именно като възможност за познаване постиженията на Европейското Просвещение.

Патриотично настроените български книжовници демонстрират уважение към гръцката образованост и постиженията на новогръцката художествена литература и наука. Но не подкрепят и остро реагират срещу мегаломанските стремежи за господство и високомерието, демонстрирано от отделни лица спрямо българите. Типичен пример за такова отношение е Паисий Хилендарски.

Още с уточняване причините и обстоятелствата около написването на „История славянобългарска”, засвидетелства своето родолюбие. Ходенето по много места за събиране сведения за българите, мъката му по липса на прегледно изложена история на българите, е достатъчно доказателство за неговата „жалост по

¹³ Конев, Ил. Ние сред другите и те сред нас. С. 1972г., с.31.

рода своего болгарского”. За това му родолюбиво начинание допринасят и не малкото укори от сърби и гърци, че българите нямат своя история.

Подобни изявления го карат да се чувства лично и национално засегнат. „Призивите за национално свестяване и осъзнаване Паисий изразява по такъв начин в предговора и в заключителната част на своята история, че ние възприемаме неговата личност с разбунтуваната национална съвест, със страстна любов към България, към родния език, с емоционалните тласъци и мечта за бъдещето на народа”.¹⁴

Патриотичната му изява е отзвук на изживяната нравствена покруса и осезателна чувствителност. Гнети го съзнанието за печалното морално и материално положение на българите. Цялата му творба издава темперамента и убедеността на патриота. Издига в култ българската народност, апелира за организирана защита на българската народна чест. Не случайно привежда мнението на Баронии: „Болгаре страшни въсему миру, мал народ непобедим”, както и казаното от гръцките летописци: ”Болгари диви и непобедими в брани”.

Пишейки за миналото, Паисий уверено гледа в бъдещето. Настоява за съхраняване на националното самочувствие и гордост, защото никой не би могъл да оспори достойнство, просвета и храброст на предците. ”И от всего славянского народа най - славни били болгари – първо са они кръстили, най - боле земля они усвоили ... и първи светии словенски от болгарски род и язык просияли...”.

Блясъкът и силата на миналото, според автора на „История славянобългарска”, задължават потомците да покажат национално самоуважение и борба срещу националното обезличаване.

Най - същественото в историята на Паисий е очертаването на актуалната обществена задача. ” Историкът любител – пише М. Арнаудов, се очертава пред нас като личност, обзета от тревога за бъдещето на народа си и решена да действа по сили за неговата избава от чувството за национална малоценност”.¹⁵

Нравствената тревога той успява да превърне в мощно оръдие за борба в името на народното свестяване. „Поддържането на християнското културно съзнание е една от най-силните опори на народностното самоопознаване на българите”.¹⁶ Без да пренебрегваме вероятността и други съвременници на Паисий да се интересуват от обществените процеси у нас по това време, редно е да признаем, че само той притежава куража и твърдостта да предизвика сериозен обрат в душите на сънародниците си.

За разлика от дамаскинарите, характеризиращи се с хрисимо благочестие и любознателност, Паисий Хилендарски демонстрира неистов протест срещу виновниците за това окаяно положение на българите. Прави всичко възможно за да

¹⁴ Д-р Богоров, Ив. Материали свързани със 150-годишния юбилей от рождението му. изд. Хр. Г. Данов, Пл. 1972 г., с. 49.

¹⁵ Арнаудов, М. П. Хилендарски, С. 1972 г., стр. 99.

¹⁶ Гандев, Хр., Проблеми на българското възраждане. С., 1976 г., с. 702.

спечели сънародниците си в борбата му за запазване народностното самосъзнание и самоличност.”Вънемите ви, читатели и слушатели, роде български, кои ревнует и усрдствуе по своего рода и свое отечество българское и желаете разумети и знати известно заради своего рода българского и за ваши отци и преотци и царове и патриарси...”. Призивът му с определено наставнически тон да преписват историята или да платят „на кои умеют писати”, да им я препишат, е поредното доказателство за патриотичното му намерение да повлияе върху умовете и сърцата им чрез запознаване с историческото ни минало. Представа доблестта и величието на българите в миналото, вдъхва обич към родното, стреми се да събуди позаспалия патриотизъм, подчертава разликата между робските условия у нас и свободния живот на другите народи, формира воля за борба в името на бъдещето.

От всеки ред на творбата лъха отричане на „всякакво нравствено основание на османското владичество”¹⁷. На фона на това „преследва” убеждаване на читателите в неоспоримите качества и добродетели на българите.

С цел повдигане самочувствието и самосъзнанието на сънародниците си, Паисий Хилендарски вкарва в употреба полемиката за препотвърждаване на известни факти и постановки. Често дори под формата на поучителни обвинения – гърците са „по-мъдри и културни”, защото не оставят „своя език, учение и род”, защото родолюбието е ръководно начало в тяхното поведение. По този начин Паисий очертава 3-те основни белега на истинския патриотизъм – език, род, учение.

В типичния си национално - просветителски дух, той представя и не малко доказателства за самочувствието на българите. Открива ги най-вече в миналото.

Особено убедително и силно звучи призивът към сънародниците му да не се отричат от нищо свое, без значение дали то съперничи на блясъка на чуждото: ”Но от що се ти, неразумне, срамиш от свой род и влачиш се на чужд език” Стреми се да внуши почит и уважение към българските нрави, обичаи и добродетели. Те, според Паисий, с нищо не отстъпват на другите. По същите причини не приема за състоятелни и доводи от типа: „българе са прости и глупави, а гърци помудри и пополитични”.

Възклицанието му „Ти българине, не прелащай се, знай свой език и учи се по своему языку”, са категорично доказателство за неподправено и искрено родолюбие. С творбата си, Паисий недвусмислено подчертава, че задължително условие за културния и самобитен напредък на един народ е уважението и съхранението на родното слово, и почитта към народните културни постижения.

Верен на възгледа си за нравствената и физическа сила на народа, Паисий явява в спасението на отечеството си „тъкмо из тази накърнена вътрешна целина”.¹⁸ Представяйки редица конкретни факти и събития от миналото и

¹⁷ Арнаудов, М., П.Хилендарски, С., 1972 г., стр. 106.

¹⁸ Арнаудов, М. цит.съч. стр. 113.

образование на двата народа, Паисий Хилендарски успява „ да раздвои едностранно утвърждавания тогава възхитителен образ на гърците... и възпира подценяването и обезродяването на неговите сънародници”.¹⁹

Без да пренебрегва гръцката образованост и култура, Паисий представя становище, различно от всички досегашни. По този начин внася известна уравновесеност в оценките за гърците. Това обяснява защо авторът на „История славянобългарска” отделя много повече място в нея за Гърция, отколкото за другите балкански народи.

Открито и искрено Паисий негодува срещу онези от сънародниците си, които изневеряват на народността и самобитността си. Малодушието на тези българи го възмущава и го прави нещастен. Особено е чувствителен към родоотстъпничеството сред интелигенцията. В качеството на предводител на народа, изневярата на част от българската интелигенция звучи още по-безнравствено. Гневи се срещу онези, „ кои не любат за свой род български знати, но се обръщат на чужда политика, но се учат четати и думати по грчки и срачат се да се наречат болгаре...”.

Родоотстъпниците Паисий „поставя в категорията на недоразвитите и обществено безполезни хора, лишени от правилен усет за народността и от любов към нея”.²⁰ Поведението на „отцегугателите”, които се сражат да се наречат българи и се мъчат да приличат на гърците, усвоявайки с мъка и езика им, Паисий определя като позорно. Следвайки подобна линия на поведение и Неофит Бозвели сочи виновниците за политическото и нравственото падение на българите. И Априлов в 1841 година определя гръкоманията в учебното дело като корен на злото. ”Гръкомания!... За народността ни вредна с това, че може да остави българите да дремят вечно под умственото иго на новогръцката писменост” – пише в „Денница”. Критикува родоотстъпничеството сред имотните. ”Богатите ни при своето грубо или дебело невежество, се перчат с думите: „аз съм грък...” Определяйки такова увлечение като предателство, Априлов призовава за борба срещу подобен род предрасъдъци.

Без да пренебрегва някои предрасъдъци сред народа, авторът на „История славянобългарска” вярва, че с искреността и родолюбието си ще постигне целта си – укрепване самочувствието и самосъзнанието на народа. Гласът му за спасяване на застрашената народна самобитност е в пълно противоположност на гръцката мегаломания. „Поклонник на националната стихия в история, бит и език, Паисий сочи енергично за дълг на българските просветени мъже да тачат бащинията си в нейните най - скъпи духовни прояви и да запазят непокътнати българските семейни и обществени добродетели”.²¹

¹⁹ Конев, Ил. Цит. Съч., стр. 56.

²⁰ Арнаудов, М., цит. Съч., стр. 101-102.

²¹ Пак там, стр. 109.

Цялата творба е пронизана от идеята за национално специфичните морални ценности на българите. Използването на хиперболизацията, градацията, темпераментните коментари на лица и събития, за пореден път подсказват намеренията на автора – с патриотическия си патос да революционизира робското българско съзнание, да го превърне в източник на гордост и самочувствие.

Постига ли Паисий целта си с написването на „История славянобългарска“? Успява ли да разтревожи сънародниците си и да ги насочи към поведение, сохраняващо родното, българското? Изключителният патриотичен заряд на творбата, засяга ли най-съкровните чувства на българите?

Отговорът на тези въпроси можем да потърсим у Софроний Врачански, който през 1765 година прави своя пръв препис и го оставя за общо ползване в котленската черква с думите:” И кой я усвои или открадне, да е аферосан и прокълнат... и туч, и желязо, и камик да се стопа, той ни во веки”.

Или в приписката в Жеравненския препис от 1772 година, която звучи така: „Прочитох сию историю и разумях, что ест написано в нея. И вие потрудите са братия, та я прочитайте, да ви буди на ползу болгаром похвала, а на пакост греком”. И в много други отзиви за въздействието на творбата върху ума и сърцето на българина. Малкият ѝ обем не намалява историческата ѝ стойност. Подобна страстна защита на всичко българско – език, минало, култура, както и на правото на българите да бъдат свободни, носи изключителен нравствен заряд.

Нещата, които определят голямата сила на Паисиевата творба са свързани със:

- формулиране целите и задачите за национален напредък – просвета, духовна и политическа свобода;
- пламенен призив за национално свестяване и самоосъзнаване;
- представяне образът на българите като народ силен, независим, свободолюбив, силен и храбър в битките;
- напомнянето за славното историческо минало е с проекция в бъдещето;
- съизмерване на българското с общочовешкото като поставя въп роса за ние и д р у г и т е;
- мотивиране историческото право на българите за държавно обособяване;
- търсене на най-въздействащи форми за промяна самосъзнанието на сънародниците си и напомняне за времето на свободен живот.

Ако Паисий със своята история дава насоката, то Софроний Врачански с творбите си осъществява гражданската ѝ реализация. Думите му „И туч и желязо, и камен стоят ся, само писаното слово остае во веки веков”, са доказателство за силата на книжовната продукция в духовния живот на един народ.

Изтъкнат представител на българския духовен процес през Възраждането, Софроний Врачански не по-малко от Паисий допринася за свестяването на народа и поемането по пътя на борбата за духовна и политическа свобода.

В творбите му осезателно се усеща връзката „ род - език”. Изявленията, които често прави в текстовете като това, че пише на „ болгарский простий язык, к

разумению и к уведению простиому и невежему болгарскому народу на ползу душевному”, са израз на стремежа му да улесни читателската аудитория в разбирането на написаното или преведеното от него.

Същата линия се открива и в „Гражданское позорище” [1809] – превода на „Театрон политикон”, в Първи и Втори Видински сборници, в „Неделника“. Чрез текст, който е близък до разбиранията на сънародниците си, Софроний Врачански цели по-бързо да достигне до умовете и сърцата на българите. Чрез образа на духовния наставник, той откроява високите и отговорни цели на народните пастири в името на националното самосъзнание и идентичност. Сочи просветата и образованието като спасително средство за културен напредък на българите. Страда от мудното навлизане на образователните новости в душевността на българина.

По Паисиевски звучат думите му „ Оле нерусудност болгарская и голямая глупавина! Ах, нашей неразумное небрежение и наша неразумная глупавина болгарская! Потемнели и померкнули от пьянство и не хотят да са мукает и да се потрудят да приведут едно мудраго даскала и учителя да научат чадата свое на мудрое книжное оучение”. С това Софроний насочва вниманието към неотложните неща за българите в онзи момент – просвета, единство, взаимопомощ. Чрез така оповестения етичен проблем, той формулира конкретни съвети, имащи характер на национална нравствена норма.

Този род съвети директно насочват българите към по-активна социална позиция, подпомагаща да се извърви пътя от народност към национално самосъзнание.

Чрез умелото прокарване две линии – религиозно - верската и граждански значимата, Софроний успява да съчетае в удивителна форма библейските текстове с окръжаващата го действителност. Старае се да адаптира словото на библията към потребностите и душевността на народа.

Тълкуванията, които Софроний прави към евангелските текстове, включени в „Неделник”, насочват вниманието на читателя към определени моменти от съдбата на българите. Това въздейства най - силно върху нравствеността им , която в най-голяма степен включва патриотичните чувства. Това е поредно доказателство за активната му позиция на просвещенец. При това послания и идеи, противоположни по същността си – от една страна ритуалността и смирението, характерни за религията, а от друга – поведенческа активност за осъществяване на национално - патриотичната програма. Подобно на Паисий, Софроний подчертава в „Гражданское позорище” ролята на книгата и знанието за народното свестяване. В обръщението „К любезнейшему читателю” той обяснява полезността на предлаганото четиво – „на всякаго человека потребна и полезна ест”. Обосновавайки идеята за просветения монарх, той насочва вниманието към евентуалното бъдещо обществено устройство на свободна България.

Своето недвусмислено послание към българите за **нов морален кодекс – не този на единичното оцеляване, а на борбата за свобода, не на самотата, а на**

обедняването на всички поробени, Софроний отправя в „Позив към българския народ”/1812г./Призивът му към сънародниците „Я вижте другите народи”, трябва да послужи за двигател, който предизвиква вглеждане в себе си, ориентиране в обстановката и патриотична активност на всички за промяна на статуквото.

Воден от редица „тактически съображения”, Софроний търси не това, което ни разделя, а по-скоро онова, което ни сближава с гърците. Сближаване, обаче, съпроводено със запазване самоличността и основано на справедливост и хуманност в отношенията. На пръв поглед, в творбите си, Софроний създава впечатление за известно отстъпление от разбиранията и решенията на Паисий. Той си остава негов „последовател и приемник” и доказателство за това е първият препис на „История славянобългарска”, направена от него. Същевременно е налице една по-различна постановка към все по-активната намеса на Гърция в живота на българите.

Различията на двамата наши книжовници в отношението към гърците се основават на обективни причини и това е съвсем естествено. Не бива да се тълкуват като „измяна” на идеите и делото на Паисий.

Софроний си остава особено близък с Паисий в основното и това личи от обръщението във Втори Видински сборник: „Я размотрите о роде болгарский, кой другий язык тако глупав и неучен, и под иго покорен толкова, и на много языци поработен? Ами зашто? Не ли от неучение? Не ли от нередение книжное и от мудростное невнимание? Я виждте греците, виждте арменците, виждте и евреите! Я виждте и европианите! И они вси не са ли человеци като нас? Ала с това учение станали господари, станали воспитатели, и сос учителное блистание светят на света...”²²

Паисий Хилендарски не пропуска да изобличи морала на фанариотите, докато Софроний Врачански се задоволява с регистрирането на неморални факти и епизоди. Софроний разчита народа сам да усети опасността и да оформи съответно отношение. Въпросът е дали за българите в онова време е достатъчно да представиш факти или да посочиш ясно и категорично на народа опасността, която го грози, ако не осъзнае интересите си и не направи необходимото за обединяването си. В крайна сметка като че ли тезата на Паисий надделява в процеса на формиране образа на гърците в очите на българите. Може би защото тя се базира на многостранна, всеобхватна и правдива представа за другия за по-трайно и по-резултатно въздействие.

В началото на 40-те години на XIX век са налице по - съществени промени в съзнанието, мирогледа, душевността, в обществено - политическия и културния ни живот. Повсеместното негодувание срещу фанариотското духовенство прераства в борба за официално признаване на българската националност в пределите на Османската империя.

²² Киселков, В.Сл.Софроний Врачански. Живот и творчество, С., Изд. БАН, 1963 г., стр. 145.

Въпреки превратностите на съдбата, българският народ никога не губи своята идентичност като цяло. За съхраняването ѝ роля изиграват множество и различни фактори. Като сложен и деликатен процес, формирането на националното съзнание и неговото съхраняване е отговорност и на семейството, и на училището, и на обществото като цяло.

Сред книжовниците от първата половина на XIX век, допринесли много за формиране и съхраняване на българското национално съзнание, изпъква ярко фигурата на Неофит Рилски. Уважаван и почитан и от видни гръцки общественици, той си спечелва име на човек, ревностен към образованието на младежта – гръцка и българска.

Елинофилството сред българите може да се разглежда в две посоки: като причина за отчуждаването от родината и като необходимост на патриотизма, свързан с духовния просперитет.

Типичен пример за последното е Неофит Рилски. В основата на неговото дело стои грижата за подготовката на професионално подготвена българска интелигенция за цялостния напредък на отечеството. Тази му основна задача не изключва общуването с други народи и култури. Общуване, което носи съзидателния елемент на народностно самоопределение и самочувствие.

Всички значими въпроси на новобългарското образование не минават без участието на Неофит Рилски. Започва с прехода на килийното училище към светско. Преминава през появата на преводна и оригинална учебна книжнина на роден език и приключва с оформянето на учителски елит за укрепване на центровете на новобългарската култура. Безспорният му авторитет на учител и книжовник е доказателство за това, че движението за народна просвета изиграва ролята на мощен ускорител в съзряване на националното съзнание.²³ Личности като Неофит Рилски съдействат за издигане на културно-националното ни развитие на ново равнище, обогатяват общуванията с други народи, утвърждават ролята на училището и учителите в обществения ни живот.

Съчетал в едно истинско родолюбие и съзидателен елинизъм, Неофит Рилски демонстрира активно общуване с гръцката книжовност, без да се отклонява от задачата на живота си – съхраняване българското самосъзнание и повишаване самочувствието на българина. Този маниер на дейност и поведение, той показва и в творбите си – от „Българска граматика“/ 1835г./ до „История на Рилския манастир“/1879г./.

Пример за пословично родолюбие е едно писмо до Паисий в Рилския манастир / 30.VII.1849г./ по повод слуховете, че ще става Търновски владика. Съобщава му да не вярва на това, „защо аз такива вътрища не гонимъ и ако ги бихъ гонилъ щехъ да ги стигнемъ много пъти до сега...От тия случаи що ми са се представлявали за тай степенъ – ти добре знаешъ моето намърение какво е, защо я

²³ Асенов, П. Неофит Рилски. С., 1983 г., с.3.

не мислимъ на друго место некаде да оумремъ, освенъ на матаніето си, сир. оу монастир”.²⁴

Може би затова завръщането си в Рилския манастир Неофит приема като „избавление”, което го зарежда с нови идеи. Помага му да се обкръжи от съмишленици. Надява се да бъде издадена и книгата, на която посвещава целия си живот – л е к с и к о н ъ т.

И като педагог, и като книжовник, и като игумен, и като писател, Неофит Рилски носи у себе си онова градивно начало, което стои в основата на културно-националния развой на българския народ в епохата на Възраждането.

Искреното и истинското му родолюбие проличава в откровения като следното: „Ако те забравя отечество, забравена да бъде десницата ми”. Или в предговора на Българска граматика, където пише: „Обичай отечеството си, нито да пожелаеш друго отечество освен него, защото такова желание вмениява се начало на всяко предателство”.²⁵

Свързвайки националното самочувствие и самосъзнание с просветата, Неофит Рилски обявява война на невежеството и духовната леност.” Не е ли воистину велик стид нам да останем ний най-назад?...До кога заблуждение! До кога невежество! До кога сон глубокий! Стига толкова спавание, що е спавала нашата България доволно векове. Собудете се поне от тука натаму”.²⁶ Не случайно Васил Априлов още в „Денница” определя делото на Неофит Рилски достойно по ръст с това на Константин Философ. А Сава Филаретов, за срещата си с него през 1849г., заявява, че е честит, „гдето се запознал с човека, който е посветил целия си живот на полезно служене на отечеството.”²⁷

Реален принос в процеса на формиране националното самосъзнание на българина има и създателят на първото българско светско училище Васил Априлов. При това, в своето развитие, той минава през елинофилството – свързано с убеждението за гърците като наши учители в образованието и просветата. Габровското училище е начало на националния му план за цялостно преустройство на българското образование.

Убеден в силата на истинското знание, цялостната му дейност по създаването на първото новобългарско светско училище у нас, е поредното потвърждение на това, че българското училище първо трябва да се погрижи да укрепване на личностното и националното самосъзнание, преди изучаване на чужди езици.

Разтревожен от гръкоманството на редица българи, Васил Априлов с пословична ревност тръби сред всички, които са отговорни за съхраняване на народната идентичност. Това доминира и в кореспонденцията му с Юрий Венелин.

²⁴ Шишманов, Ив. Цит съч., с.295.

²⁵ Доросиев, Л. Неофит Рилски – патриарх на българските книжовници и педагози. С., 1932г., с.6.

²⁶ Българска граматика. Сега първо сочинена от Неофит П.П. сушаго из священния обители Рилски...Крагуевац, 1835г.,предговор.

²⁷ Шишманов, Ив. Студии из областта на българското възраждане, С., 1926г., с.371.

Основанията за подобно безпокойство той открива в твърдението на Райно Попович в издадената през 1837 година „Христоития или благонравие”, че „...само гръцкото езиковедие е необходимо на българина, защото той има малко връзки с русите, няма преводи на български на учебници и на гръцки класически, няма учители сред българите и пр.”²⁸

Обвинителният му тон е срещу всички, които с действията си и поведението величаят елинизма и вредят на българския език и българското образование. Притеснен е, че гръкоманството може да принуди „българите вечно да дремят под умственото иго на новогръцката писменост” и с това да бъде нанесена непоправима вреда на българската народност.²⁹

Упреците му звучат още по - убедително, именно защото той сам споделя своите програмни виждания за преподаване на гръцки език и европейските хоризонти на новобългарското училище.

Като откровение на родолюбец звучат думите му в „Писмо към отечествениците”/Одеса, 1845г./, с които ги призовава да не забравят миналото на своя народ. ”Уверен съм, че секи, дето прочете царските грамоти с прилежание, що взимее желание да познае подробно историята на той народ...” за „да ся посвети на учението, за да не ся крие под чуждо име”³⁰. Знанието за старото българско битие и самостоятелност Априлов определя като сигурно средство за стремеж към по-високо образование, за възпитаване на национално самосъзнание и национална гордост. То е и сериозна преграда срещу заблудите и отричането от българския род. Подкрепяйки българските младежи за получаване на по - високо образование в европейските висши училища, Васил Априлов същевременно ги предупреждава да не „загубят и тялото си, и душата си”. Изисква от тях да бъдат истински патриоти, каквито са европейците. ”Не оставяйте тая мисъл, защото инак не ще да ся викате благодетели, но предатели народни”./ „Писмо към отечествениците”, Одеса, 1845г./.

В края на 30-те години на XIX век много българи се насочват към чужди учебни заведения./ Одеса, Париж, Москва, Прага, Виена и др./ Амбицията на българите, получили образование в тези учебни центрове са обединени от една обща цел – чрез знанията си да помогнат на отечеството, да „направят първом българи и сетне България”.³¹

В писмо до учителя си Райно Попович, Гаврил Кръстевич споделя радостта си от срещата с „учена Европа” и с Париж, с който „никой друг град не може да се сравни по наука”.³² В този контекст ученикът на Райно Попович иска съвет какви

²⁸ Априлов, В., Съч.....предговор, с.11.

²⁹ Вж. Конев, Ил. Българското възраждане и просвещението, т.Ш, ч.П, С., 2003г., с.79.

³⁰ Априлов, В.Е. Съчинения, С., 1968г., с.352-353.

³¹ Богоров, Ив. Живота ми описан от мене- В: Богоров, Ив. И се започна с „Български орел”, С., 1983г., с.384.

³² Снегаров, Ив. Райно Попович./ Принос към биографията му/, С., 1959г.1 с. 135.

науки да изучава, за да бъде по - късно полезен за просветата на народа си. Защото той / Гаврил Кръстевич-б.м./ е готов да съдейства, според силите си, за напредъка на народната просвета.

В борбата срещу чуждите духовни посегателства с неподправено родолюбие се включва и Неофит Бозвели.

Не пропуска възможността да се позове на историята и да призове читателите да се грижат за просветата именно на роден език. За него „историята е познание за миналото, поука за настоящето, указание за бъдещето..., фактор за национално възпитание и консолидация, основа за общуване между народите...”.³³ Убедително звучат и думите му: „Добре се смислете, мили ми рожби, ... в церковните и световните повести и летописи чтуще...и се уверете, че и вашата, която ви советува, милая майка България, някогаж е на престол слави владения держави с царский венец на главата си и сос скипър в ръката си седяла и царувала и достопамятни, всякога чина и звания степени рожби имала и прочее”.³⁴ Изрази като „български народ и другите народи” или „България и светът” за Паисий Хилендарски символизират „националното и контрастното в историята”, за Софроний Врачански – „културно-просветно съпоставяне”. Без да пренебрегва и двете им значения, Неофит Бозвели ги вгражда в осмисляне образа на родината в миналото и просвещенските идеи на съвременieto. Като един от първите последователни борци срещу гръкоманството и първата жертва на неговите подбудители – гръцките владици и българските чорбаджии, Неофит Бозвели подобно на други български интелегенти се формира и с литературата на гръцки език, общува с постиженията на гръцките просвещенци. ”Неговата образованост е ...като тая на повечето негови съвременници / Априлова, Неофита Рилски, Райно Попович, Христки Павловича и толкова други/, предимно гръцка...”.³⁵ Наред с това, не може да допусне това да стане причина за заличаване националното самосъзнаие у сънародниците му. Определя гръкоманството като „...преизпълнено с тайнство коварство, което обайва горките българи и полага в сумнение правлението”.³⁶ Настойчиво съветва българите да се отърват от него /гръкоманството-б.м./ и бедите, които то носи на народа.

С цялостната си дейност и творчество Неофит Бозвели демонстрира качества на истински родолюбец, който отчита огромното значение на образованието. Буен и непокорен /Бозвели означава буен, непокорен поп/, Неофит обикаля страната, произнася проповеди и поучения, запознава се с будните и родолюбиви българи.

По думите на Г.С. Раковски, Неофит Бозвели е «разпален родолюбец, имеюш дарба природна слова, дързост и решен да принесе и живота си отечества рода». За

³³ Конев, Ил. Българското възраждане и просвещението. С. 1983г., с.262.

³⁴ Бозвели, Н. Съчинения. Подбор и редакция Стефана Таринска. С., 1968г.

³⁵ Шишманов, Ив., нови студии из областта на българското възраждане, Сб. БАН, кн. XXI, С., 1926 г., с.501.

³⁶ Вж. Бозвели, Н., съч. Под ред. На Стефана Таринска, С., 1968г., с.242-247.

Славейков – «новият наш изповедник и мъченик «, « най - големият безкористен и безукоризнен български патриот».

Със „Славянобългарско детеводство”, /етап в развитието на учебната ни книжнина през Възраждането/, Неофит Бозвели за пореден път доказва своята безусловна съпричастност и безкористна преданост на народните дела. Наред с общообразователна и общокултурна, с тази си творба предлага и ясно формулирана патриотична задача. Сочейки дълга, който подрастващите имат към родителите и учителите /да ги обичат/, не пропуска да напомни и за дълга към отечеството. Затова многократно изтъква изключителната важност обучението в училище да се осъществява на « матирния си природний език», т.е. на народен език. Защото родният език и родната/българската/ история по думите на друг изтъкнат български възрожденец/ д-р Иван Селимински/ «са точило на народността»

Защитник на чисто българско образование и съхранение на националното самосъзнание и идентичност д-р Иван Селимински демонстрира качества на действен родолюбец, защитник на българската образователно-културна и политическа кауза.

Наскърбен от пренебрежителното отношение на чорбаджиите към обикновените граждани / наричали ги „турлаци”/, както и отправените спрямо тях клевети и презрително отношение, го мотивират да създаде „Тайно братство” с цел защита интересите на обикновените българи. Без да пренебрегва опита на другите народи в областта на образованието, д-р Иван Селимински е противник на сляпото подражание. „Винаги съм убеждавал сънародниците си, както тези, които живеят в Турция, така и тези в съседните ѝ страни, да не подражават сляпо на западните народи, защото след време ще бъдем нещастни, тъй като ще изгубим родния си език, вяра, история и народността ни ще изчезне.”³⁷. Изтъква и значението на политическите наука за изясняване на обществените явления и отражението им върху живота на хората.

Лансира идеята за значението на родния език при подготовката на истински родолюбци .”Но започнем ли да използваме и обработваме родния си език, ще прекъсне съществуващата неразбория. Народът ни ще стане едноезичен и веднага ще възприеме всичко... С въвеждането на българския език народът ни ще може да общува с други народи, ще узнае причината за величието и упадъка на България, стария си произход и слава...”³⁸ Нарича езикът и родната история „точило на народността”, което изостря народностните чувства на народа и работи за духовната ни и политическа свобода. Особено остро реагира срещу тоталното гръцко влияние върху нашето образование. Разсъжденията му върху този феномен включват цяла програма, чрез която според него български младеж, попаднал в

³⁷ Д-р Иван Селимински, избр. съч. Наука и изкуство, С., 1979г., с.146.

³⁸ Д-р Иван Селимински, избр. съч. Наука и изкуство, С. 1979г., 382.

гръцки училище, не бива оставян на мира докато не го превърнат в истински грък. ”Още с влизането си в тях, така да се каже, българската младеж бива прегърната и хвърлена в в обятията на извращенията, та докато не го ощавят, както прави кожухарят с кожата, т.е. не го превърнат в съвършен грък, не го пушат. Първият урок е промяна на кръщелното му име с уж по-благозвучно”.³⁹ В тази т.н. от Селимински „програма за погърчване”, следват отказ от род, потекло, семейство и завършва с пълно нравствено падение. ”Затова нашата младеж, напоена с това гръцко питие / гръцкото учение –б.м./, е станала безполезна за народа и родината си и като смята, че е недостойно да живее между него, понеже не притежават гръцки достойнства бяга от бащиното си огнище...”⁴⁰

Сериозно въздействие върху националното самочувствие и принадлежност в епохата на Възраждането оказват песнопойките и пътеписите. На 21 март 1853 година В писмото на П. Р. Славейков до Никола Палаузов от 21 март 1853 г., четем: „Знаете ли какви са българите? Те купуват „Песнопойките” на радо сърце по един цванец, а за „Смесните китки” и половин не дават...Съдете и вие зашто ли е така?” Песнопойките, излезли около 20 до Освобождението, наистина се купуват масово от населението. С разнообразното си съдържание / за „разтуха”, за”развеселяване”, любовни, бунтовни, просветителски/, всички те са доказателство за определени родолюбиви намерения – да се отклони българската младеж от нахлулите, „модни нрави и обичаи по градовете”, свързани с пеенето на чужди песни, ласкаещи чувствените желаня и водещи до развращение”.⁴¹

Изразители на културата на градовете, в песнопойките често присъства влиянието на българската възрожденска интелигенция / Чинтулов, Каравелов, Ботев, Раковски, Богоров и др/. Типичен пример за това е „Паснопойче” на Н. Геров. Преди песента „Училищно състояние „ е публикувана „Къде си вярна ти любов народна” под заглавието „Подбудителна към учение”. Естествено, с цел намеренията, бунтовният патос на оригиналната творба е трансформиран в просветителски / „голямо мало ставай, учение захващай”/. Присъствието на образи от славното българско минало още веднъж потвърждава родолюбивите намерения на съставителите им.

В песнопойките, наред с вечните теми / за любов и омраза, свобода и робство и др./ са търси актуалното, злободневното, което е насочено към общочовешки ценности. Т.н. „вечни теми” имат за основна задача да внушават непреходни общочовешки ценности . Възпяването на подвизите на герои като Ст. Караджа, Х. Димитър и др., насочва вниманието на българите към определени патриотични мотиви – народен будител, народен учител и други.

³⁹ Вж. Стоянов, Г. Филипова, Н., Терзийска, М. Христоматия по история на българското образование. Бл.1990г.с.76.

⁴⁰ Д-р Иван Селимински. Избр. съч., Наука и изкуство, С., 1979г., с.383.

⁴¹ Сп. ”Читалище”, г.5, 9, 15 май 1875г./ сказка на Т.Икономов/.

В издадените от Й. Груев „Песни пеяни...“/1870г./ и „Гуслица“/ 1858 г./, са включени песни, които се изпълняват по време на годишните училищни изпити в Пловдивското и Копривщенското училище. Следвайки традицията, тези песни възхваляват просветата, науката, образованието, както и рода български.

Появила се като школка литература, у авторите на пътеписния жанр е живо желанието да засилят националното съзнание на българите, създавайки интерес към националното ни минало. Ако в началото те са част от първите учебни помагала / „Славянобългарско детеводство“ и „Землеописание“ на Н. Бозвели и др./, по-късно се оформят като самостоятелен жанр. Описанията, които правят авторите им / Ив. Богоров, К. Фотинов, Н. Геров, Н. Бозвели, Л. Каравелов, Ил. Блъсков и др./ и изрази като „благоразтворен въздух“, „радостотворни и прекрасни полета“ и др., са доказателство за намеренията им – чрез изтъкване добродетелите на българите, миналото им и красотите на родната природа, да съживят и подхранват националното самосъзнание и самочувствие на сънародниците си. На преден план излиза идеята за национална определеност на българите и борбите за национално консолидиране.

Чрез „Записки за България и за българите“, Любен Каравелов иска да предложи красивото и жизненото в живота на българите. И наред с това да разкрие недостатъците в българския национален живот. Интересът му към българските песни, легенди, поверия и обичаи е отразен в „Българските овчари“, „Тлаки и седенки“ и др. Описанията, които прави – девойките и момците, облечени в нови дрехи, с черни агнешки шапки, червени поясе, бели бенеvreци и т.н., създават усещането за родово съзнание и обединяване на нацията в нейните етични и естетически идеали. „Като говора за старите български обичаи – пише авторът, - то в това също време аз трябва да забележа и туй, че...аз ценя така високо народните нрави, обичаи и обреди...“.⁴²

Интерес представяват писмата на Найден Геров – описанията на градовете и природата. Описанието на мислите и чувствата, които го вълнуват, когато влиза в Търново /”...кога влязах в тоя град, тъй близък до сърце на всякой....Аз забравих в кой век живея, не чувствено бях отстъпил 450 години назад...“/, е поредното доказателство за очертаната ясно и конкретно историческата теза.

Определено може да се твърди, че „...българският пътеписател е преди всичко патриот..., който демонстрира своето вътрешно родство с манталитета, мисловността и вкусът на нацията“.⁴³

Съществен белег на делото на голяма част от книжовниците на Балканите е да не предизвикват сблъсъци, които биха попречили на народностното пробуждане. Затова в творбите им често срещани изрази са „благоразумни читателю“, „учи се и просвещавай другите“, „разсуди“, „занието ни прави човеци и

⁴² Вж. Възрожденски пътеписи.С., 1969г., с.27.

⁴³ Вж. Възрожденски пътеписи. С., 1969г., с.34.

праведни” и други. Подобна позиция, съобразена с националните идеали е утвърждавана от цяло поколение интелектуалци. Всички те все по-ясно осъзнават и очертават обновяващата и сплотяваща мисия на знанието. Доказателство за това е тяхната многостранна и родолюбива дейност за утвърждаване и съхраняване националната ни идентичност. Фактите от миналото потвърждават тезата, че като цяло у българските книжовници и народни будители гръкоманството не намира почва за изява. Тъкмо обратното. Тези с „гръцка образованост” стават ръководители на съпротивата срещу фанариотизма като източник на ”обезродяването”. Подкрепяйки протестите и недоволството срещу произвола на фанариотите, същевременно разширяват духовното общуване с Гърция. С това допринасят за разграничаване фанариотизма от позитивното влияние на културното общуване, основано на национално самочувствие и самосъзнание.

В епохата на Възраждането патриотичното чувство преминава през местното и по-близкото до по-общото, за да стигне до националното.

Стремещт на българина към духовна и политическа свобода, подбуждан ревностно от българската възрожденска интелигенция, е поставен на сериозно изпитание в условията на следосвобожденска България. В руслото на политическите борби започва да говори гласът на личните мотиви, а линията на народностното чувство, постепенно ще отстъпва място на личностното.

Ако в първите десетилетия след Освобождението политическите пристрастия често отстъпват място на родолюбието и националните идеали, по-късно нещата започват да се променят. Не липсват случаи, в които индивидуализмът, амбициите в условията на свобода, егоизмът и други подобни извеждат на преден план новите интереси, издигнати в ценности в политиката и ежедневиия живот. Бързото партийно - политическо „роене” след Освобождението и йерархичното позициониране на политици, чиновници, лихвари и др., се отразяват зле върху морала.

В живота на българина след Освобождението се сблъскват две тенденции, взаимно демонстрирайки непримиримост – новаторство и традиционализъм.

В статията си „Българската интелигенция като рожба и отрицание на нашето село”, Константин Гълъбов анализира въпроса за изпреварващата роля на българската интелигенция спрямо българското село след Освобождението ”Българинът още не бе узрял, за да разбере духовното съдържание на своята интелигенция. Той я посреща с недоверие и с вроден консерватизъм”⁴⁴.

Първото Учредително събрание в Търново в началото на 1879 г. развихря националните чувства на българина. По думите на С. Радев в него ще „гърмят гласовете на П. Каравелов, на Др. Цанков, на дядо Славейков, който ще се провикне:” Имайте господата по-голяма вяра към народа и към неговото

⁴⁴ Народопсихология на българите. Антология. С.,1984г., с.550.

благоразумие, вгледайте се по - добре в него, изучете по - положително неговите качества и свойства и бъдете уверени, че ще си съставите по - добро мнение”.⁴⁵

Събитията след Освобождението / Сан Стефано, Берлински договор и др./ поставят българина в условия за кратък период от време да преживее широк диапазон от емоционални състояния, които в различна степен носят белега на позитивното и негативното. Това слага отпечатък и върху морала и характера на българина .”В този период на преживявания, на крайни психични състояния с позитивен и негативен знак, се наслагват отрицателни качества у българина – вяра и съмнение, устрем и колебание, дързост и отчаяние, оптимизъм и мнителност, отдаденост на целите и въздържаност”.⁴⁶ В такава ситуация моралните норми и ценности смушават и безпокоят обществото като цяло.

При новите обществено - политически и икономически условия, постепенно се променят и критериите за способен човек – героизмът отстъпва място на прозорливата практичност, герой на деня е този, който може да използва ситуацията. Наблюдава се и бързо нахлуване на Европейския модернизъм в живота и поведението на част от градските жители, интелигенцията и политиците. Въпреки тези люшкания, българинът успява да запази качества като устойчивост, будност, свобода и прозорливост.

Едно сравнение на духа на българина преди и след Освобождението, носи следните белези. Мислите и поведението на възрожденеца са насочени към едно единствено нещо - свободата. След Освобождението е наложително някой или нещо да напомня на бързачия българин да не забравя идеите и делата на онези, които заложиха всичко за свобода. Както и да го насочва при новите условия към усилия, свързани с личния и обществен просперитет.

Мястото и ролята на българската интелигенция след Освобождението се променя. Новите условия на живот позволяват интелигенцията «да набъбне многократно, да заеме по-определено място в българския обществен и духовен живот, да реализира многократно по-голямо по обем и значение духовно пространство». Същевременно възрожденският «интелигентски слой» се чувства отговорен за «духовното строителство». По този начин възрожденските идеали остават «като духовна мая» в културно – духовното пространство за дълго.⁴⁷ Българският интелигент след Освобождението хаби сили от една страна за догонване на напредналите, от друга – да «разбие» консерватизма. Търсенето на баланса между родното и чуждото, между националното и общочовешкото е продължителен, изтъкан от противоречия. Често обвиняван несправедливо от всички, които не възприемат добрите му намерения на новатор.

Първите следосвобожденски години К. Иречек определя като «карнавал на свободата». Вписвайки се в обществения и културен живот на страната, той прави

⁴⁵ Радев, С .Строители на съвременна България.т.І.С., 1990г., с.82.

⁴⁶ Минкова, Ст. и Тр.Трифонов, цит.съч.с.215.

⁴⁷ Генчев, Н. Очерци. Социално-психологически типове в българската история. С. 1987г., с.151.

доста негативна оценка на случващото се. Подобна квалификация е продиктувана от амбициите на много хора за власт и място в държавната йерархия, без да притежават необходимата подготовка за това.

Според Боян Пенев, пречка за усъвършенстването на българската интелигенция след Освобождението е „слабата културност”. Отбелязва, че следосвобожденското общество „познава враждата, малодушието и равнодушието, но не творческия ритъм на една хармонична колективна воля”⁴⁸. При това същата тази интелигенция е разделена от противоречиви интереси, вкусове, схващания и склонности. И след Освобождението българският интелегент е в ролята на апостол. Той трябва да приключи с „културния градеж на Възраждането”, да сложи основите на модерната култура, да създаде ново училище, литература, изкуство.

В първите десетилетия на XX век стават редица поврати в настроенията и мисленето на българското общество. Желанието и надеждата за осъществяване на националните идеали тласкат народа ни към Балканската и Междусъюзническата войни. А после идва и Първата световна. Всичко това, въпреки добрите намерения, завършва с катастрофални последици за страната ни.

Реалностите след Освобождението поставят на сериозно изпитание народността - националното съзнание на българина, провокирано от много фактори. За по-малко от половин век, в духа и душевността му стават редица промени, свързани със :

- уважение и жажда за осъществяване на националните идеали;
- люшкане между великите сили;
- колебание на съзнанието между различните идеи на неузрели водачи и партии;
- наличие на психологически бариери при търсене на ценности и ориентация в живота;
- вяра и колебание в собствените възможности и способности;⁴⁹

Обладана от «духа на първотворците», българската интелигенция след Освобождението носи тежкия товар на духовното усилие, съчетало в себе си национално самочувствие и чуждия културен опит. При това работи при изключително сложни условия – бедна страна, без развита икономика и стройна образователна система. Независимо от това, българската интелигенция / особено по време на исторически изпитания/ показва, че са живи идеалите от Възраждането и любовта към отечеството не е угаснала. Наред с идеалистите, ще се появят и «приспособленци», «егоисти», жадни за власт и слава. Подобно разграничаване сред българската интелигенция след Освобождението се реализира върху основата на идейни и политически различия.

⁴⁸ Пенев, Б. Нашата интелигенция.- Златорог, 1924, 1, 3-20.

⁴⁹ Минкова, Ст. и Тр. Трифонов. цит. съч. с.280.

За възпитаването на истински родолюбци, готови да жертват всичко в името на свободното развитие на страната ни, се разчита на българското следосвобожденско училище.

Сериозно внимание се обръща на гражданското възпитание на учениците. Формирането на чувство за отговорност при изпълнение на гражданските задължения става една от съществените възпитателни функции на училището.

От трибуната на Народното събрание постоянно се апелира за сериозно отношение на всички институции към нравствеността и моралните добродетели на учащите се. От учителите се изисква да ги възпитават в дух на преданост към националните интереси и идеали.

На патриотичното възпитание се гледа като на здрава и трайна основа, без която е невъзможно цялостното нравствено формиране на личността. Отсъствието на това чувство у човека се определя като причина той да „...не може да стане човек с ясен поглед и определен възглед за живота, за своето назначение в него и за задълженията си към отечеството.”⁵⁰ Налага се мнението в общественото пространство, че величието на един народ не е в обширните му териториални граници, а в „неговата гражданско - политическа зрялост и нравствено - културна висота”.⁵¹

Образът на учителя се свързва с голямата му отговорност и преданост към делото на образованието. Наричат го „барометър на общественото мнение”. Ст. Костурков определя на учителството почетното място сред интелигенцията. „В целия обществен - икономически живот то е изиграло велика роля, не е било чуждо на обществените борби, винаги първо е реагирало срещу реакцията, борило се е, пробуждало е политическото съзнание у масите...”⁵²

Управляващи, учителски организации, представители на интелигенцията – всички поставят въпроса за подготовката на „добри граждани“ в центъра на вниманието на българското общество.

Ако в условията на робство възпитанието на „добър гражданин” включва предимно народностно самосъзнание за съхраняване народностната и национална идентичност, то в следосвобожденска България съдържанието на това понятие е по - широкообхватно и многопластово.

Изпълнението на гражданските задължения на възрожденските българи се отнасят предимствено до подготовката и участие в национално - освободителната борба. В този период задължения като лоялност към обществения ред и работа в полза на обществото не могат да са част от длъжностите на гражданина. Защото това би означавало съдействие за укрепване позициите на империята, респективно на робството.

⁵⁰Доросиев, Л., Патриотическо възпитание, сп. „Учител”, г. VIII, кн. V, 1901, с.346.

⁵¹ По въпроса за патриотическото възпитание, сп. „Учител”, г. VIII, кн. V., с.565.

⁵² Законът за сдружаванията на чиновниците.- сп. „Учител”, 14, 1907г., №3, с.203.

Политическите събития след Освобождението, отличаващи се с широка гама от социално - психологически, народопсихологически, ценностни ориентации и потребности, пораждат смесица от морал на миналото и морал на настоящето. Разбира се, народността - националното доминира и се съхранява. Но в определени ситуации нишката на народността ще започне да отстъпва на личността.

Разочарован от националния нихилизъм, обхванал българското училище, Шишманов отбелязва:” Идете в което обичате училище в България, средно или първоначално, присъствайте на училищни забавления, слушайте какво се декламира и вие ще останете поразен от отрицателния дух, който вее в тия декламации...”За решаване задачите на патриотичното възпитание на подрастващите, министър Шишманов изисква от училището от всички образователни степени да възпитават любов към Отечеството и народа, обич и доверие към човешината, чувство за толерантност, както и да,, вдъхне на учещата се младеж малко повече вяра в гения на тоя народ...”⁵³

Задача на училището е да внуши на детето любов към отечеството, вяра в неговите сили, любов към човешината. ”Ние трябва да насочим висшите стремежи на нашия народ към два идеала: съзнание и морал – твърди Шишманов. Всички грижи трябва да бъдат насочени към всестранното възпитание на народа и особено към развитие на моралните му качества”.⁵⁴

В основата на неговия национализъм стои културно - нравствената идея за оформяне на отделните националности със специфичните им особености, а не политическо средство на управляващите.⁵⁵ Национализъм, изразяващ националното съзнание на народа, свързан с чувството за връзка по отношение на език, вяра, нрави, обичаи, традиции – този национализъм е градивен.

По повод атентата в «Св.Неделя» през 1925 година, излиза окръжно, в което **специално се обръща внимание на национално - гражданското възпитание на учениците и предпазването им от вредни учения.**

Този нов възпитателен идеал очертава доста подробно Любомир Вълев в книгата „Национално възпитание и национални идеали”...”за да се даде здраво национално възпитание на младежта, необходимо е да се изложат пред тази младеж националните идеали по такъв начин, щото да станат техният пръв идеал в живота. Да се насади у младежта безгранична любов към родината и да им се внуши като главна цел в живота реализирането на националните идеали, това е първата и най-важна задача на националното възпитание”⁵⁶.

⁵³ Шишманов, Ив. Основи на училищната ми политика и бюджетът за 1904 г. – сп.Училищен преглед, г.IX, 1904, кн.1. с.28.

⁵⁴Шишманов, Ив., Основи на училищната ми политика, реч по повод бюджета за 1904 г., сп.”Училищен преглед”, кн.II, 1904, с.21.

⁵⁵ Шишманов, Ив.Нещо за нашите ветерани, Деница, 1890г., кн.6, с.264.

⁵⁶ Даскалов, Румен.Българското общество 1878-1932г., Т.II, Население.Общество.Култура. С.,

В основата на всички усилия на българското общество след Освобождението за възпитанието на национално отговорни граждани стои образователната политика на управляващите . Става дума за национално - гражданско възпитание на вече свободния българин. И ако в епохата на Възраждането патриотизмът се свързва преди всичко с участие в борбата за духовна и политическа свобода, то национално - гражданското възпитание в свободна / макар и разделена няколко години/ България, носи белега на усилията и приносът на свободния гражданин за обществения и културен напредък на нацията и държавата.

Разсъжденията върху проблема за патриотичното и гражданското възпитание след Освобождението поставя редица въпроси като: възпитаването на „добър гражданин” и „работа в полза на обществото” в името на какви национални идеали и какъв обществен ред? Понятието „добър гражданин” дали е еднозначно за обикновения човек и за управляващите среди? Спазват ли се гражданските права на всички граждани, след като от всички се изисква да бъдат „добри граждани” и „полезни членове на обществото”?

Въпроси, чиито отговори не бива да бъдат пренебрегвани от управляващите среди, ако поемат отговорността да управляват в името на доброто на всички граждани и за напредъка на цялото общество.

Изискването за възпитаване на „добри граждани“ е тясно свързан и с идеята за народност при възпитанието. Не малка част от българската следосвобожденска интелигенция лансира тази идея като залог за успешното културно-историческо развитие на страната ни. Разработена и защитавана ревностно от Христо Максимов, тази идея е подета и от Петър Нойков. В стъпителната си студия, в качеството си на доцент, на тема „Общочовешко и народно образование”/1900/, той разкрива двата неразривно свързани компонента на възпитанието и образованието – общочовешкият, който изисква да не изпускаме от погледа на възпитателната работа „типът човек въобще” и народният, изискващ възпитание с оглед особеностите, интересите и стремленията на народа. Въпросът за народностния характер на образованието е тясно свързан със задачата на самото образование. „Да подготви младежите на един народ така, че те да могат да вземат участие в неговата съдба”.⁵⁷

Родното училище трябва да съдейства за формиране на подрастващите така, щото да бъде невъзможно да се чувстват „чужденци в лоното на своето отечество.” Извеждайки на преден план ролята и значението на народните традиции и опит при възпитанието, Петър Нойков е за разумното използване на положителния чужд опит. Използване, а не подражание, което може да обезличи народните идеали. Става дума за хармонично съчетаване на утвърдените средства.”...надали има

някой, който да би се съмнявал в това дали образованието ще върви по - успешно ако се води на националния език, или ако се води на някой чужд за децата език”.⁵⁸

Причините, поради които проф. П. Нойков изисква прокарване на националния принцип при възпитанието, са свързани с това, всеки да посреща и изпълнява с радост задълженията, наложени от интересите на отечеството.

Подобно на редица наши мислители, Васил Друмев също поставя патриотизма на първо място в съвкупността от нравствени качества. Човек е велик, според него, с „дела на висок патриотизъм”. Става дума за действителен патриотизъм в името на напредъка на народа, а не патриотарство, свързано със самохвалство, викове и други подобни, които по-скоро са знак за лицемерие, а не истинска любов към народ и отечество. Патриотизъм, отстояван с много голяма доза жертвоготовност и пренебрежение на лично благополучие. Удовлетворението от такъв патриотизъм Васил Друмев свързва със съзнанието, че” човек не е живял напразно, като скот, ами е бил полезен на обществото, на отечеството си”.⁵⁹ Сочейки отечеството като място, където за първи път сме направили най -важните неща в живота си, Друмев определя предателството към народа и отечеството за най - голямото нравствено падение. „Ето защо и най - голямото, най - ужасното престъпление на света е отнетването от своя народ, предателството и продаването народните интереси”.⁶⁰

Пъстра е картината на духовния живот на българското общество след Освобождението. Различните обществени групи виждат по различен начин задачите на нравственото възпитание. Едни апелират за широка просвета на масите, други сочат за идеал християнската идеология. Буржоазията поема ръководната роля в обществения живот и идеологията на дребната буржоазия е преобладаваща. Започват да се появяват и някои от характерните белези на този морал.”Ако вникнем в нашия обществен живот подир Освобождението – пише Д. Благоев, - и поразмислим обективно, безпристрастно, ще се убедим, че главният недостатък наш е отсъствието на обществените инстинкти, които карат човека да се жертвува за общественото благо, за общите интереси на близките. В настояще време главен ръководен инстинкт между интелигенцията и масата у нас е себелюбието, грубият егоизъм. Личните интереси на всякога отделно до такава степен преобладават днес у нас, щото изпразниха и най - елементарните социални инстинкти”.⁶¹

Живи са още и възпитателните традиции на Възраждането, в основата на които лежи патриотизмът на българския народ. ”Преди Освобождението може да се каже, че поне интелигенцията и по - високо морално издигнатата част от нашата страна считаше, че главния белег на съвършената човешка личност е искреният,

⁵⁸ Пак там.

⁵⁹ Вж. Съч.на митрополит Климент Търновски /Васил Друмев, съст. Г. Палашев, т.І.С., 1926г.,с.375.

⁶⁰ Семейството. „Духовен прочит”, 1881г., №III, с.10.

⁶¹Благоев, Д., съч.т.І, с.357.

безкористен патриотизъм. Истинският патриот – ето идеалната личност. Този идеал се е отразявал неясно и непосредствено в образователните цели на училищата”.⁶²

Този чист и непокарен патриотизъм на българина се проявява в неудържимия му стремеж за обединяване на страната.

Очертаването на нравствения облик на възрожденския и следосвобожденския българин изисква «навлизане» в конкретните исторически реалности, при които се формира същия. Изследването на процесите, протичащи в една историческа епоха, налага изясняване на мотивите и намеренията за случващите се събития. Историята учи, че не са редки случаите, когато добрите намерения не винаги водят до положителни резултати и обратно. В крайна сметка значимостта на едно или друго явление се определя от значимостта на постигнатите резултати и използваните средства за това.

Bulgarian intelligentsia before and after the Liberation for national self-awareness and identity

Prof. Nevena Filipova, Ph.D

Abstract: In its entirety, national self-consciousness is linked to a clear awareness of belonging to a particular nation and implies a certain self-esteem of the individual based on the abilities of the people in all spheres of public life.

In the Revival period, there is a tendency for patriotism and national self-consciousness to be measured according to the public realities.

The realities after the Liberation put a serious test on the national - national consciousness of the Bulgarian, provoked by many factors.

Keywords: national self-consciousness, identity, intelligence, patriotism.

⁶² Ванков, Н., д-р М Герасков. Училищното законодателство и училищната администрация, Враца, 1921г., с.35.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЯТ РЕФОРМАТОР КОНСТАНТИН ВЕЛИЧКОВ

Йордан Колев

Резюме: Авторът представя свое разбиране за реформаторския характер на педагогическите идеи и експерименти на Константин Величков – забележителен български поет, писател, художник, педагог, политик и министър на народното просвещение. Доказва се, че със своето новаторско мислене и оригинални управленски решения Величков изпреварващо създава идейните основи за реформирането на българското образование.

Ключови думи: реформаторска педагогика, учител, министър, мислител на образованието, реформатор на българското училище.

“Бъдещето на България е в ръцете на учителите и то ще бъде такова, каквото го приготвят в училище.

Но ние не може да гледаме с доверие бъдещето, догдето не създадем чрез училищата една интелигенция, мощна по знания, дух и характер...”

Константин Величков

Константин Величков е роден в град Татар Пазарджик през 1855 г. и в настоящата 2015 г. се навършват 160 години от неговото рождение. По този повод е и настоящото историко-педагогическо изследване с цел *актуализирането на оценките за реформаторската същност на неговите педагогически разбирания*. Затова задачата тук не е да се пише нова история, а да се припомнят и обогатят разбиранията за неговите образователни иновации.

Константин Величков идейно израства в кипежа на Просвещението и може да се приеме, че е негов духовен Говорител. Участието му в национално-освободителните борби като учител, революционер и творец, съдейства за възприемане на демократични възгледи за възпитанието и образованието. Педагогическите убеждения на Величков от предосвобожденската епоха са синтезирани в следната негова мисъл: “Чрез училището и читалището най-добре можем да будим духа у народа и да го подготвим за освободителната борба” (Ц. Гинчев, Мих. Георгиев, К. Величков, Т. Влайков, Ц. Церковски в спомените на съвременниците си, 1964: 217). Действително своеобразието на робския живот изисква поучаването на българския народ първо да се съсредоточи върху подготовката му за освобождението и възстановяването на националната държава.

Затова Величков активно и отговорно подчинява живот, професия и творчество на борбите за национален език, национална църква и национална държава, в резултат на което израства като представител на нов морал – революционен и демократичен. За него образованието на човека не е самоцел, а социален дълг: “Образованието ни е нужно не само да бъдем полезни на себе си, но и да бъдем полезни и на поробеното си отечество, което има нужда от свобода” (Ц. Гинчев, Мих. Георгиев, К. Величков, Т. Влайков, Ц. Церковски в спомените на съвременниците си, 1964: 220). В тези избрани мисли на Величков е отразена просветителската идеология на българската революция – връзката на образователните и възпитателните задачи на училището с целите и средствата на национално-освободителните борбите на българския народ. Според него не само и не толкова училището следва да се самоосъществява като “оръдие” на революцията, а преди всичко това е свят дълг на народния учител (“душата на училището”), който трябва да застане начело в страшните общи изпитания на съвестта и отговорността. Особено ценно за педагогическата история е възпяването на учителя и поета Величков в живота на своя народ, както и неговият личен пример в отстояването на верността си към тези високо декларирани принципи. Следва да се отбележи, че Константин Величков надраства философията на просветителството и в следосвобожденската епоха вече е съмишленик на модерните педагогически реформатори в разбирането им за дълга и професионализма на учителя. Впечатлява и поведението му в следосвобожденското общество на България, когато остава над изкушенията на материалното облагодетелстване и запазва чистотата на своите нравствени възгледи и убеждения.

В зората на промишлената епоха на България схващанията на Константин Величков за целите и задачите на възпитанието и образованието вече диалектически се обогатяват съобразно новите общественно-икономически потребности. Закономерно е, че той съхранява исторически провереното преклонение на българина към знанието и неговата социална функция, а същевременно ориентира развитието на българското училище в духа на модерната реформаторска педагогика, която вече “визира” личността на детето (“Новото дете”) за “слънцето” на социалната и образователната среда.

Според К. Величков в прехода към индустриализирането националното училище на България трябва да има следните нови развиващи функции:

1. Да възпитава добри и любещи Родината патриоти.
2. Да възпитава целеустремена, безстрашна младеж, която да е полезна на народа си и на неговия общественно-икономически прогрес.
3. Да развива у учениците любов и интерес към знанията.
4. Да възпитава у учениците нравствени убеждения и добродетелни привички.
5. Да изгражда културното поведение на българските деца.

Обобщено от така формулираните образователни функции може да се изведе твърдението, че К. Величков открива за възпитателна цел социално активната

личност, която се самоосъществява като гражданин и патриот, а образователните задачи той свързва с изграждане на духовната и физическата култура на българина, професионално готов за изпитанията на индустриализацията. Самият Величков е етичен човек, със здрав морал и високи нравствени принципи – образец за поведението, което препоръчва и изисква от другите – учители, ученици, политици, творци. Затова може да се приемат с доверие неговите изисквания към морала на другите, а като искрени – грижите му за запазване нравствената чистота на българския народ и особено на неговите подрастващи поколения.

К. Величков многократно публично декларира своето преклонение пред чистата нравственост – моралност не фалшива и външно-показна, а вътрешна убеденост и мотив за полезни действия в интерес на други хора: нали става въпрос за модерното българско общество от свободни граждани на демократична държава. На това свое разбиране той изключително силно набляга и в управленските си изисквания към учителите. Според него пренасянето на нравствеността от обществото към моралната сфера на ученика е първостепенна задача на учебно-възпитателната работа в училище. За да се изградят от малките деца бъдещите демократи и хуманисти е необходимо отрано и в тяхната душевност, и в поведението им да се възпитават чувства на симпатия и доброжелателство към заобикалящите ги хора, благоразположеност към другия човек, готовност за сътрудничество, помощ и съчувствие. Нравственото развитие на подрастващите поколения следва да се търси в резултат на активната им отговорност за обществено-полезния труд, към дисциплината в класната стая и обществото, към общуването с родители, съученици, учители. Само така – твърди Величков – чрез възпитание на децата в правилно социално отношение и активно поведение към заобикалящия ги свят – общество и природа; роден дом и роден край – могат да се създават обективните предпоставки за обикновената детска привързаност да прерасне в истински патриотизъм и човеколюбие. Той особено набляга на патриотичното възпитание – според него, за да се възпита горещ патриотизъм, пламенна самопожертвователна обич към народ и родина, е необходимо децата да се възпитат първо в уважение и признателност към родителите, приятелите и родния край. С такава цел поетът Величков написва много стихотворения за деца с разнообразни възпитателни идеи (К. Величков, 1986. т. I). В тях емоционално и искрено възпява нежните взаимоотношения между детето и майката, любовта към родния край и родния дом, обичта към родителите и приятелите. Поетът успява да намери подходяща и умерена психологическа трактовка, която го доближава до особения характер на детското светоусещане. Искрен и образен, той не винаги преодолява дидактизма, но пише мили стихове, които на времето си трогват до сълзи детската душа. От тях лъхат безкрайна обич и топли грижи към детето. Може да се приеме, че измежду Величковите стихотворения за деца има истински поетически бисери, които са на завидна естетическа и художествена висота (К. Величков, 1986).

В тон с демократизма на педагогическите си възгледи Константин Величков многократно публично изразява почитително отношение към българката, която е самоотвержена майка и добра съпруга; декларира своето искрено доверие в женските физически и интелектуални възможности; изповядва увереността си в равноправието между двата пола. В една жена със солидно светско образование той вижда “най-голямото оръдие за щастие и напредък, на което може да разчита един народ” (Училищен преглед, 1897. г. II, март, кн. 3, с. 294). В този контекст е оригинална мотивировката на министър Величков при въвеждането на униформено облекло за ученичките в средните училища (Училищен преглед, 1897. г. II, ян., кн. 1, с. 2). С униформите той се опитва най-вече да внуши на момичетата да мислят повече за своето умствено и нравствено развитие, отколкото за тоалета и модата. И в качеството на просветен министър Величков остава убеден защитник на обществените права на жените – дори изравнява заплатите на учителките с възнагражденията на мъжете-учители, реформира средното девическо образование и пр.

Историята на българското училище свидетелства за почти плачевното състояние на умственото възпитание в народните училища и след Освобождението. В изследвания исторически период повечето ученици дори не могат да четат и смятат, а за равнище на интелектуалното им развитие не бива и да се говори. Затова възгледите на К. Величков и неговите изисквания към учебно-възпитателната практика по умствено развитие и възпитание на децата са почти несъвместими с педагогическата действителност в България. Въпреки осъзнавания и от Величков идеализъм на педагогическите му изисквания, той ги застъпва и в многобройните окръжни писма, в правилниците и инструкциите, като се опитва да даде по-ползотворна насоченост на работата по умственото възпитание в народните училища.

Задачите на умственото възпитание в българското училище Константин Величков схваща по следния начин:

1. Да се създават качества за умствен труд.
2. Да се осмисля наученото.
3. Да се развива не само механичната памет, а най-вече мисленето.
4. Да се възпитават способности за прилагане на знанията в живота.
5. *Testina lente* (Бързай бавно) – любим израз на Величков.

И като учител, и като министър Константин Величков обръща сериозно внимание на училищната дисциплина, като се ръководи от сентенцията на Коменски “Училище без дисциплина е като мелница без вода”. Според него за дисциплината в училище следва да се погрижат и учителите, и родителите, тъй като еднаква е тяхната отговорност в стремежите за подготовка на социално ангажирано и дисциплинирано поколение. За постигане на субективно-съзнателно отношение на ученика към собственото учене и преподавателската дейност на учителя е необходимо да се положат всеотдайни и системни грижи и в училище, и вкъщи за приучване на детето към обществения ред и чистота, към персоналното

спазване на дневен режим. Тези претенции на възрастните хора към детето постепенно го научават да дисциплинира функциите на тялото си, да направлява “прожектора” на своите мисли и внимание; развиват високи морално-волеви качества на характера. Затова педагогът-реформатор Константин Величков е сериозно строг при наказанията на учениците. Разбира се, той ратува за справедливи наказания, съответстващи на провинението и на мотивите за действие. В Инструкция за управлението и уредбата на основните училища е отбелязано (чл. 141): “При налагане на дисциплинарни наказания трябва да се вземат предвид темперамента, възпитанието, развитието и домашната обстановка на ученика. Наказанието не трябва да накърнява нравственото чувство на детето и неговото здраве”. Съгласно разпоредбата на чл. 142 телесното наказание се забранява.

На социално-педагогическия фон, който министър Величков среща в системата на българското образование, неговото становище за ученическите наказания е умерено и хуманно. Още повече, че той дори се опитва да търси психологическата обосновка на наказанието, а в текста изпъква и искрената му загриженост за нравственото и физическото запазване на детето (Училищен преглед, 1896. г. I, окт., кн. 10, с. 992 – гл. IV. Дисциплина). Може да се приеме, че министър К. Величков доразвива и издига на значително по-високо теоретично и управленско равнище разбиранията за наказанията в българското училище, тъй като преди неговото управление МНП от години прилага неправилно разбраната хербартианската система за стимулиране и наказание на учениците.

За отношението на К. Величков към естетическото възпитание може да се преценява по художествените му творби и по някои негови записани съждения. Той декларира разбирането си, че трябва да се обърне голямо внимание на културните интереси на българския народ и да се положат усилия за тяхното удовлетворяване. “Изкуството е една потребност на човешкия дух и тази потребност не бива да се игнорира” – убедено твърди поетът (Училищен преглед, 1897. г. II, март, кн. 3, с. 299). Величков препоръчва особено внимание да се обръща на литературното образование, което според него дава “възможност да се почувстват най-великите наслаждения, които са достъпни за човешката култура. Това е едно от най-мощните средства да се запали духа у нашата младеж и да се направи способна с крила да се повдига нагоре и с орлов поглед да гледа своята задача” (Училищен преглед, 1897. г. II, март, кн. 3, с. 299). Действително Величков прави блестяща обосновка на смисъла и функциите на културата, на нейната благородна, вдъхновяваща и възпитаваща мисия. Величков се стреми към истинско изкуство, към пълно осмисляне красотата и съдържанието на литературните творби, което може да се постигне само в процеса на обучение. Затова посочва, че истинско “литературно образование е не това да се припада от един стих на Пушкин или Лермонтов, а да се възхищава от хубавите произведения на литературата” (Училищен преглед, 1897, г. II, март, кн. 3, с. 298). В този дух той определя задачите на обучението по литература – да се долавя и цени истински хубавото: “Полезното не е цел, а хубавото. Първото трябва да ни служи за средство

за достигане на второто. Хубавото трябва да бъде идеалът ни” (Ц. Гинчев, Мих. Георгиев, К. Величков, Т. Влайков, Ц. Церковски в спомените на съвременниците си, 1964: 219). Сам възторжена натура, естет и талантлив творец, К. Величков винаги се стреми към хубавото и в живота, и в творчеството. И като министър на народното просвещение той искрено се интересува от ученическите рисунки, изисква естетическо оформяне на училищните кабинети, не се свени да настоява за подобряване на хигиената в класните стаи.

Константин Величков най-много (след нравствеността, разбира се) набляга на физическото развитие на детето. Още като учител в Пазарджик той приспособява в училищния двор успоредка, трапец и халки – във френския лицей в Цариград опознава тези гимнастически уреди и отлично овладява гимнастическите упражнения на тях. И започва в междучасията заедно с децата да играе на уредите и да им показва гимнастически упражнения. След време идват на ревизия училищните настоятели, които остават много недоволни от видяното на двора. Настояват уредите да бъдат унищожени. Младият и темпераментен Величков гневно реагира на това искане: “Господине, ако затворите детето си в тъмна стая, то не ще ли почувства нужда от слънце? Същото не става ли с него, ако му се дадат познания по разните науки, без да го оставите на почивка? Гимнастиката е необходима за здравето на децата, а на тях гледа България” (Лист Величков. 1940). Една нощ, докато Величков е в турския затвор след погрома на въстанието, всички уреди са изсечени. След завръщането си вижда унищоженото свое усърдие и казва: “О, вий, които разрушихте тези потреби, лишихте децата си от единствената радост, която щеше да кали техните сили и да ги направи решителни и смели. Вий извършихте едно престъпление, което е по-тежко от едно убийство на вашите деца” (Лист Величков. 1940). Тази случка и патетичните възклицания на Величков, записани от негови съграждани, красноречиво показват голямото значение, което той отдава на телесната подготовка и физическото възпитание на децата, особено на закаляването на организма, на издръжливостта на тялото и смелостта на сърцето. Според него на България са нужни не само образовани и интелигентни граждани, а и силни и храбри мъже, които да се борят за нейната свобода и да защитават националната ѝ независимост. По-късно, вече като министър на народното просвещение, Константин Величков прави блестяща защита на възгледите си за задачите на физическото възпитание с окръжно писмо № 4425 от 16 май 1897 г. (Училищен преглед, 1897, г. II, май, кн. 5, с. 557), което е посрещнато с бурни овации от обществеността. В него той призовава българския народ да създава гимнастически дружества, които да водят борба за силно и здраво тяло. “Общопризната е истината, – пише в окръжното писмо министър Величков – че богатството, напредъкът и силата на един народ се основава най-главно върху физическите и умствените сили, с които разполага тоя народ”. Той убедено подчертава обществената значимост на запаса от жизнени източници и сили. Здравият фонд на една нация е гаранция за нейното високо духовно равнище. Само физически здравите млади хора могат да създадат здраво поколение. К.

Величков посочва другите народи, които вече са създали гимнастически дружества и се борят против телесното изнемощяване на гражданите. Аргументите на Величков са силни и показват неговото внимателно вглеждане в живота. От причините за обезсилването на нацията на първо място той посочва заседналият живот на чиновници, общаци, гайтанджии – всички онези, които по цял ден седят в неудобни и неподвижни пози. Това разбива нормалното физиологично функциониране на организма и води до неговото износване и деформиране. Величков изтъква и лошите нехигиенични условия за работа. Споменава за прашните, тесни дюкянчета, за липсата на какъвто и да е режим на работа и отдих. Неблагоприятни са условията и в жилищата – семейни неприятности, слаба храна, много деца, т. е. и къщи няма възможност за отмора. В това ежедневие човек не осигурява разнообразни упражнения на тялото, а липсата им води до много болести – разрушава се нервната система, заболяват очите, атрофират мускулите. Единствен изход от това тревожно състояние на нацията Величков вижда само в правилното и целесъобразно упражняване на телата на младежите, без разлика на тяхното обществено положение и занятие. Необходимо е във всеки град да се образуват гимнастически дружества, в които да постъпват всички младежи – големите ученици, чираци, търговци и чиновници, работници и учители: въобще всички млади хора от градското общество. К. Величков призовава българското учителство и в това направление да бъде в първите редици на благородното дело. Министърът на народното просвещение задължава учителите първи да подемат учредяването и ръководството на гимнастическите дружества в общините и с помощта на местната общественост да доведат до успешна реализация чудесната идея. Той препоръчва предимно гимнастическите упражнения, защото те развиват равномерно и хармонично всички части на тялото и закаляват организма, което се отразява благоприятно и на общото здраве – няма болести, няма физически страдания. Това безспорно е от значение и за потомството, а кой народ не желае яки и здрави наследници. К. Величков вижда и моралния ефект на гимнастическите дружества. Според него ангажираната със спорт младеж побеждава много свои пороци – пиянство, тютюнопушене, морална разпуснатост. Гимнастическите упражнения съдействат за нравствената чистота и трезвеност, за правилното трудово възпитание на младежите, за разкриване на красивото в живота и неговото ползотворно осмисляне. Гимнастиката, игрите и екскурзиите внасят светли мигове в живота на младите, освежават ги и обогатяват тяхното ежедневие. Напуснали душните канцеларии и работилници, младите хора с други очи гледат света. На воля сред природата, опиянени от свежия въздух и красивите гледки, те имат безброй весели приключения и приятни развлечения. Животът сред природата – задружен и осмислен, възпитава у тях нови, чисти чувства, създава трайни приятелства и мили спомени. Величков открива в съвместния живот на гимнастическите дружества и друга възможност за морално въздействие: възпитава се чувството за общественост у техните членове. Съвместните мероприятия, равноправието на участниците, честата необходимост от

взаимопомощ поставят началото на едно общуване, основано на дружбата и братството. В дружеството няма привилегии – всички са еднакви пред устава. Има само едно право: правото да бъдеш най-добър, най-силен, най-принципен. Така според Величков се постига сплотяването на младежта от различни социални слоеве: всички израстват сърдечно приобщени към общ живот и съвместни интереси. Окръжното писмо отразява стремежа на министър К. Величков да облагородява и физически, и духовно българския народ – особено неговата младеж.

Относно целите и задачите на трудовото възпитание Константин Величков е не само педагогически конкретен, а и отново социално актуален. Още в Източна Румелия като директор на народното просвещение той въвежда нови учебни предмети – ръчна работа и ръкоделие за момичетата. Според неговата идея целта на трудовото обучение в училище не е овладяване на професия, а придобиване на знания и качества за ръчен труд. Той посочва, че обучението по ръчен труд (ръкоделие за момичетата), ако е правилно организирано, може да възпитава у децата любов и уважение към труда, да развива у тях ловкост и тренинг на движенията на тялото и ръцете. В учебните часове децата следва да се запознават с различни видове ръчен труд, с материали и средства на трудовата дейност. Същевременно педагогически хигиенизираният ръчен труд значително укрепва физическото състояние на организма, заздравява и закалява мускулите и костите (Учител, 1896, г. III, май, кн. 9, с. 712).

Според Б. Иванов именно “К. Величков е първият министър на народната просвета у нас, който теоретически правилно поставя въпроса за целта и съдържанието на работата в училищните градини” (Н. Чакъров, 1964: 86). През 1896 г. министър К. Величков издава специално “Наставление за уредбата и гледането на училищните градини при основните и трикласните училища”, чрез което изяснява целите, задачите и организацията на училищните градини. Той “преодолява тясно професионалното схващане за ролята на училищните градини като “горски разсадници”, а ги смята за необходимо условие за правилна учебно-възпитателна работа, за място, където се създава любов у учениците към селскостопански труд, усвояват се известни умения и се придобиват сръчности и трудови навици” (Н. Чакъров, 1964: 84). Закономерно К. Величков подчертава, че въвеждането на училищните градини не изменя целите на възпитанието или характера на обучението. Всестранното развитие (“умствено и телесно”) остава първа задача на училището, а чрез дейностите в училищните градини учениците придобиват както знания и сръчности за селскостопански труд, така разбират и необходимостта от връзка между теория и практика. С овладяването на трудовите операции прекопаване, плевене, подрязване, присаждане, работа с пчели, приготвяне на тор и при правилно педагогическо ръководство на този своеобразен процес на обучение се решават възпитателни и образователни задачи. Министърът предвижда в училищните градини да се обособи и място за показване на различните видове почва, място за изграждане на метеорологична площадка и др.

т., което илюстрира идеята му за свързването на работата в нея с обучението по естествонаучните предмети. По своята педагогическа същност посочените изисквания са правилни, защото налагат осигуряването на непосредствена връзка между знания, умения и навици при обучението в класната стая и труда в опитното поле.

Особено впечатлява и днес съдържанието на втория раздел от Наставлението, наречен “Цел на училищната градина”. В него е посочени следните цели на образователно-възпитателната дейност в опитното поле:

1. Да помага да се изучават нагледно природните науки.
2. Да показва нагледно ония природни закони, по които се управлява животът на растенията, животните и човека.
3. Да посочва как и доколко може да се изучават тези закони и да се употребяват в полза на човешкия напредък.
4. Да запознава учениците с най-важните земеделски и градински растения, с тяхното отглеждане и култивиране.
5. Да приучва децата на физически труд.
6. Да осигурява възможност на учениците да се движат в благоприятно време на чист въздух.

Убеден защитник на принципа за нагледност при обучението и възпитанието, Величков активизира възможностите на дейностите в училищните градини не само практически да запознават учениците с природните закони, а и да показват как тези закони могат най-добре да служат на човека. Затова целите на училищната градина Величков извежда от целите на цялостната учебно-възпитателна работа в българското училище. “По своето съдържание – пише Борис Иванов – този раздел от наставлението е прогресивно педагогическо наследство и здраво начало, което е оказало положително влияние в борбата на нашето училище срещу хербартианството през този период” (Н. Чакъргов, 1964: 85).

Константин Величков замисля училищните градини като обществено ангажирани форми на училищния живот, чрез които да се решават и задачи на селскостопанската наука. Според него дейностите на учителите в учебните опитни полета могат да се свързват и с решаване на научни задачи, като в процеса на обучение се експериментира или се правят опити от учениците. В съгласие с краеведческия принцип на възпитание и обучение това е възможност за приложна работа, която може “да осветлява много тъмни страни по градинарството и земеделието”. Министър К. Величков изисква към всяко училище задължително да се откриват училищни опитни градини, като тяхното въвеждане и уреждане да става обмислено и постепенно. За да се превърнат в действена форма и ефикасно средство за възпитание и обучение, той препоръчва да се използват участъци от училищния двор или – по-добрата възможност – в някоя близка местност. Училищните градини следва да се поддържат и през лятото – по-големите ученици да се грижат за тяхното състояние 1-2 пъти седмично под ръководството на учителя.

Управленско-реформаторските действия на Константин Величков за подобряване на методиките на обучение в българското училище също са авангардни и ефикасни. Например: Той издава окръжно писмо № 3232 от 26.III.1896 г., което е посветено специално на ученическите екскурзии (Училищен преглед, 1896. г. I, апр., кн. 4, с. 339). Културната общественост посреща и това окръжно писмо с възторжени отзиви, тъй като в него министърът прави блестяща постановка на въпроса за екскурзиите като форма за обучение и възпитание. Съдържанието на текста и особено научната обосновка на педагогическите възможности на ученическите екскурзии е европейско постижение за българската методическа мисъл.

След като признава нагледността за основен принцип на обучението, К. Величков изтъква, че в неговото практическо осъществяване една от най-важните форми е екскурзията. Обаче в българското училище ученическите екскурзии остават или като едва познати неща, или като “растения, които присадени по неумел начин, постоянно страдат от недобро хранене”. Много рядко се правят екскурзии с учениците и то само по естествено-научните предмети – констатира министърът. Основната причина за неправилното отношение към тази ефикасна форма е схващането на повечето учители, че екскурзиите са неудобни и неприложими в процеса на обучение. Обаче след конкретния анализ на действителното методично състояние на българското училище заключението на просветния министър е, че все още не е осъзнато голямото образователно и възпитателно значение на ученическите екскурзии, а самите учители не желаят да си нарушават “рахатлъка” в училищните стаи и да предприемат извънкласни действия. За преодоляване на споменатите организационно-методични слабости, Величков научно разработва нови педагогически цели и организационни средства на ученическите екскурзии за българските ученици. Той изтъква, че педагогически важното в тях е учениците под ръководството на учителя да видят и наблюдават предметите и явленията в естествената им среда. По този начин обектите, за които учениците са слушали в час или са прочели в учебници и книги “ще се представят пред очите им в цялата си големина, в истинския си цвят, форма, хубост, грациозност”. За да овладеят учениците по-пълни, по-системни, по-смислени и истински понятия за нещата от живота, следва в тях да се възбуди интерес към всичко, което ги заобикаля. В педагогическия процес на българското училище обикновено на децата не се показват “планини”, “масиви”, “плато” и др. т., не се показват “тухларници”, “железарници” и др. занаятчийски работилници – в резултат учениците зазубрят на доверие понятия, които в тяхното съзнание нямат реално отражение. Безспорно е, че за да обикнат отечеството си, на младите човечета е необходимо по-често контактуване с реалната действителност на родния край. Защото – пише министър Величков, “едно нещо с колкото повече чувства се възприема, толкова по-ясно, по-разбрано и по-основно се изучава и запомня”. Той посочва на българските учители, че идеалния вариант за провеждане на процеса на обучение е обектът да се изучава на мястото, където се намира при естествени

условия трудовото – това е мечта на великите педагози. Противоположната методическа крайност е, когато обектът или явлението се изучава от учениците само в “задушливите класни стаи”. За съжаление, подчертава министърът, в българските училища безусловно преобладава вторият начин на преподаване. Затова е крайно наложително народният учител бързо да се преориентира към преподаване, което да се базира на сетивния опит на децата. К. Величков препоръчва и най-подходящите за екскурзии годишни сезони – според него това е времето от месец март до края на учебната година. В управленското окръжно писмо той споменава и за още една подобна форма на обучение – образователни разходки с цел практическо запознаване на учениците с природата.

Министър Величков изисква от учителите да прилагат ученическите екскурзии не само при обучението по зоология, ботаника, геология, минералогия, а тази форма следва да е задължителна и за обучението по история, география, отечествена география и др. Според него особено ценни с възпитателните си възможности са екскурзиите по история и география, защото може да се изследват “културни паметници, стари сгради и развалини, каменни врати, военни укрепления”, по които децата да разсъждават за минали исторически събития. Огромно е познавателното и възпитателното значение на разходки от този род – обобщава българският педагог-министър, защото:

- у децата се възвисяват патриотични чувства и любов към всичко родно;
- се възбужда траен интерес към историята и географията, към науката въобще, към творческото търсене на истината.

В резултат от собствен педагогически анализ Константин Величков синтезира извода, че главната цел на обучението чрез ученическа екскурзия е умственото развитие на децата. Затова тя трябва да се провежда с ясна образователна цел и по учебна програма – само при тези условия дейностите и действията по време на екскурзията могат да обогатяват детското мислене с понятия за обективната действителност, да провокират търсене на нови връзки и зависимости между предметите и явленията от околния свят.

В коментираното исторически значимо окръжно писмо с № 3232 министър Величков разглежда и някои от по-важните възпитателни възможности на ученическите екскурзии като учебна форма:

1. Ученическите екскурзии оказват извънредно благотворно влияние върху физическото развитие на подрастващите. Разходките сред природата на чист въздух, сред зеленината и птичките, веселите подвижни игри “възобновяват и възбуждат всички жизнени сили”. Свободните и приятни дейности на открито (в полето или в гората) влияят благоприятно на физиологическите процеси на организма и съдействат за хармоничното телесно развитие на децата.

2. Учебните екскурзии с класа “възбуждат веселост и бодрост у учениците”. Колективното пътуване, волните движения на въздух извикват нови светли чувства и радостни усещания. Срещите с новото и непознатото будят силни емоционални

преживявания, блика младежко остроумие, бодър дух, закачки и игри – всичко това освежава детската душа и оставя мили спомени.

3. "Екскурзиите развиват задружност и другарски взаимоотношения между учениците". По време на пътуване и походи децата се подпомагат помежду си, правят си взаимни услуги, а това ги сплотява и сдружава. Създават се предпоставки за закрепване на другарските чувства, приятелството и детската солидарност. Личните спомени се свързват с другарите от класа ("Нашия клас"), с учителя ("Класния") и училището ("Нашето").

4. По време на екскурзиите се "възвишава учителския авторитет пред учениците и се развиват нормални отношения между учителя и децата". Взаимно се разкриват най-хубавите душевни черти. Емоционалното общуване, интимните ситуации сближават учителя с учениците. Той се издига в техните очи, "като ги ръководи, наставлява, насочва, отговаря на въпросите им, бива им полезен на всяка крачка". Министър Величков обаче напомня, че при всички тези сближения учителят трябва да се държи на положението на учител и възпитател.

5. "Екскурзиите спомагат да се развива у учениците чувство към хубавото, към природните красоти. Да обикне човек природата – трябва да я познава, да види нейните прелести, нейното величие. А това може да стане само когато често отива сред нея и я наблюдава".

Константин Величков изтъква и ободрителното въздействие на природата върху човешкия дух у хората от всички възрасти. Той подчертава важното значение на игрите, песните и декламациите сред величествените полски и горски пейзажи, тяхното дълбоко емоционално въздействие върху детската психика.

В окръжното писмо министърът посочва основните педагогически изисквания при организирането на екскурзиите. Според него е задължително предварително да се определят: местата, които ще се посетят; колко време ще продължи екскурзията; точният маршрут. Учителят трябва непременно предварително да посети обектите, да се запознае с тях и техните особености, да подготви нощувката на децата. Полезно е съвместно с учениците да се направи план, по който учителят и децата да осъществят подготовката си за пътешествието, а после – и самата екскурзия. Предварително да се определят най-необходимите лични вещи, които ще носи всеки ученик и внимателно да се прегледат преди тръгване. Специални грижи да се положат за обувките на децата – съветва просветният министър, който и подчертава, че ученически екскурзии на далечни разстояния не се препоръчват.

В контекста на изложението може да се обобщи, че Константин Величков разработва прекрасно (т. е. и класически, и реформаторски) методиката за прилагането на ученическата екскурзия като форма за обучение. Положителният коментар на неговите постановки убедително доказва прогресивността на педагогическите му възгледи и тяхното европейско звучене. Демократични по дух и научни по съдържание, те изявяват Величков не само като образован и талантлив човек, а и като завършен педагог и методик, реформатор от европейска класа.

Още в първите си управленски актове министър Константин Величков тревожно поставя въпроси по преподаването на българския език в училищата, което методически също е силно занемарено. В окръжно писмо № 839 от 19.I.1896 г. (Училищен преглед, 1896. г. I, ян., кн. 1, с. 7) К. Величков коментира пропуските в практическото осъществяване на процеса на обучение по родния език и набелязва задачите на учителите. Във въвеждащия текст на документа министърът изяснява голямото образователно и възпитателно значение на родния език, доказва неговата интегрираща роля на научна основа, върху която се създава понятийната система и специализираните познанията на останалите учебни предмети и дисциплини. След този вдъхновяващия увод К. Величков поставя образователните задачи, чието стриктно изпълнение според него може да осигури успешното преподаване и оптималното усвояване на родния език.

От оригиналния текст на писмото задачите на обучението по български език могат накратко да се изведат по следния начин:

- ”всички учители да разширяват своите познания както по теорията, така и по методиката на този предмет”;

- ”всеки учител да внимава при преподаването да говори ясно и правилно, да чете и пише образцово”;

- ”да се разбере важноста на четенето за развитието на говора, за възбуждането на мисленето, за образоването на волята и за успешното изучаване на другите предмети”;

- ”понеже една от важните и общи причини за неуспеха по матерния език е неговото теоретично изучаване по граматика... да се обърне внимание, че не изучаването на граматиката е целта на обучението, а изучаването на езика”;

- ”писмените упражнения са най-доброто мерило за успеха на матерния език, за всеобщото развитие на всеки ученик”.

В контекста на направената кратка ретроспективна справка може да се приеме тезата, че схващанията на К. Величков за ролята и значението на родния език отговарят както на класическите методически постановки, така изцяло съответстват и на тогава злободневните научни изисквания и организационни потребности на процеса на обучение в българските училища. А възможната похвала към него е, че постига удивително точна и общовалидна научна постановка по един от най-противоречивите методически въпроси. Константин Величков постига оригинални възгледи и за извънкласното четене на учениците. Цялостна методична и организационна постановка той предлага в окръжно писмо № 19882 от 16.III.1896 г. (Училищен преглед, 1896. г. I, дек., кн. 12, с. 1237), като обстойно мотивира своите педагогически схващания. В посоченото окръжно писмо министър К. Величков разпорежда на учителските съвети към училищата да съставят за класовете общи списъци на заглавията на наличната литература от всеки отдел на училищната библиотека. Съответно във всеки отделен списък да се отбелязват книгите, които учителският съвет намира за полезни и желателни за прочит от учениците. Изискванията на просветния министър са препоръките на

съвета да са насочени към по-разнообразно четиво – и литературни произведения, и научно-популярни публикации, а учителят следва да има грижата препоръчаните книги да бъдат наистина прочетени от учениците.

Министър Величков въвежда специални тетрадки, в които учениците да записват какви книги са прочели и да отбелязват времето на прочита. След това в тетрадката си детето трябва да изложи в общи черти съдържанието на прочетената книга, да посочи каква основна идея е открило в произведението. За да се контролира доколко учениците четат разбрано и системно, доколко са схванали плана на съчинението, възгледите на автора, характерите на героите и др. т., министърът препоръчва във всяко училище да се уреждат литературни беседи. За долните класове от МНП се отпускат редовни часове за провеждането на литературни беседи, като преди всяка беседа (2 седмици по-рано) на учениците се съобщава нейната тема. Учителят е длъжен добре да обмисля осъществяването на този оригинален учебен метод – да се стреми да заинтересува учениците, да ги ангажира по съдържанието на разискванията, да поощрява и подпомага подготовката на децата. От самите учители министърът изисква да съставят личен план, по който да работят за извънкласното четене на учениците.

Константин Величков определя задачите на учителя в литературните беседи за долните класове по следния начин:

1. Да се усъвършенства изразителното четене.
2. Да се провери наистина ли книгата е прочетена.
3. Да се установи доколко децата са разбрали прочетеното.

Литературната беседа в долните класове протича в четене и разказване, отговаряне на въпроси. Учителят може да ползва и подходящи учебни помагала, които да онагледяват материята и да улесняват нейното усвояване.

В горните класове литературните беседи трябва да са в празнични дни и да бъдат около 4 пъти през учебната година. Те закономерно следва да преминават на по-високо творческо равнище – от учениците се изисква да обясняват прочетеното, да реферират и конферират. К. Величков препоръчва да се правят беседи по теми, предварително зададени още в началото на учебната година, за да могат учениците самостоятелно да планират своята работа върху заданието. Изискванията на министъра са децата писмено да правят своите литературни разработки. Според него възможни са два варианта: подробно или в конспект, което се определя в зависимост от равнището по подготвеност и съобразно задачите на обучението. Той счита, че така учениците привикват към системен научен труд, задълбочават придобитите в клас знания и изграждат у себе си умения и способности за писмена работа. Относно организацията на литературните беседи министър Величков препоръчва:

1. Всеки клас да вземе участие в не по-малко от 4 беседи през учебната година.
2. На една беседа могат да се събират и повече класове.
3. Ученици от един клас могат да присъстват на беседи в други класове.

4. Желателно е директорите на училища по-често да посещават литературни беседи (Училищен преглед, 1897. г. II, март, кн. 3, с. 314).

И в разпорежданията за извънкласното четене на учениците Величков се показва като отличен педагогически мислител, особено с идеята за тематични разработки. Въведената от него система има само едно организационно неудобство – празничните дни, в които се препоръчва провеждането на литературните беседи на горните класове. Може би той предвижда на тях да се канят и родителите на учениците, но за такава възможност в окръжното писмо не се споменава. Разбира се, много по-удобно е тези литературни беседи да се провеждат в редовно учебно време, както е определено за учениците от долния курс. От друга страна обаче не бива да се пренебрегва фактът, че процесът на обучение е перманентен. Управленското решение на министър Величков предоставя важна възможност за свобода на учителя в избора на интеракция с децата. Всъщност тази свобода стимулира маниера на работа на учителя – една блестяща научна провокация на българския просветен министър към народното учителство в стила на педагогическите реформатори на Европа.

Министър Константин Величков се занимава успешно и с организацията на летния прочит. За целта съставя специално министерско указание, което “спуска” чрез окръжно писмо № 3741 от 24.IV.1896 г. с конкретно разработена процедурата по контролирането на детското четене (Училищен преглед, 1896, г. I, апр., кн. 4, с. 339). При приключването на годишните изпити учителят следва да посочва на учениците книжките за летния прочит. Първото условие, поставено от министъра, е относно тяхното съдържание – да е леко за възприемане и със забавна фабула. В окръжното писмо се препоръчват за летен прочит нравствено-поучителни и научно-популярни четива, които по формата и съдържанието си да съответстват на умственото развитие на детето. Относно избора на конкретните книги учителят получава разрешението на министъра и на МНП за пълна свобода на своите предпочитания. За да има летният прочит на децата и педагогически смисъл, министърът задължава учителя и през лятото да остане на “поста” си – всеки неделен ден или поне през две седмици да събира своите ученици, за да проверява обема и качеството на прочетеното от тях. И естествено – да пояснява и коригира, да насърчава и препоръчва нови четива. Министър К. Величков преценява, че е необходимо на всяко дете през лятната ваканция да се дава и по едно стихотворение за заучаване наизуст в срок от две до три седмици – това според него се отразява чудесно на поддържането и развитието на детската памет. Той подчертава и изискването си към избора на четивата за лятото – да са по-къси, за да имат децата време за почивка и игри, защото летният прочит има за цел не да продължи процеса на обучение, а само да запази навика за четене и да възпитава у децата привички за смислени извънучилищни занимания. Затова министър Величков съветва учителите да придружават проверочните изпити по летния прочит с излети, походи до горски местности и близки села – така животът на децата през лятото се разнообразява и педагогически осмисля: те няма да скучаят и

пакостят, а съзнателно ще четат с мисълта за приятния общ излет. Като че ли именно в това е посланието на Величков за извънучилищните дейности – чрез педагогическа организация на детските действия през лятото да се дооформя моралният облик и общата култура на българските учащите, както и да се преодолее безсмислието на детския живот през дългите летни дни и вечери.

На много места и по различни поводи Константин Величков изтъква, че за правилното развитие на образователното дело, за неговия напредък са необходими добре подготвени учебни помагала. Според него учебните помагала трябва да са подходящи за възрастовите особености на децата, да отговарят на степента на тяхното развитие, да са съобразени с индивидуалните възможности на ученика и да са свързани с учебната програма. Величков не само декларира своите педагогически възгледи, а след като констатира липсата на учебни помагала, се ангажира и да ги подготвя. Например още в Източна Румелия, за да насочи методическите търсения на учителите при изучаването на българския език (словесност) в класните училища и реалните гимназии, в сътрудничество с Иван Вазов съставят и издават „Българска христоматия“ (Пловдив, 1884), която дълго време остава единствена в педагогическата практика и допринася голяма полза за усъвършенстването на процеса на обучение. По-късно, като учител в Солун през 1890 - 1891 г. Константин Величков издава две христоматии (С. Попвасилев, 1947: 49-50); (Н. Митев, 1967).

И в качеството си на министър на просвещението Константин Величков продължава да развива своите педагогически схващания за съдържанието и качеството на учебните помагала. Той успешно реализира специален Правилник за учебниците (Училищен преглед, 1897. г. II, февр., кн. 2, с. 147), с който се опитва да въведе законосъобразни процедури и административен ред при издаването и използването на учебниците. Например чл. 6 от този значим правилник гласи:

“Всеки учебник трябва да отговаря на следните условия:

- а) Да е написан в съгласие с програмата и учебните планове по предмета;
- б) Да е написан на ясен и чист книжовен език и с правопис и номенклатура, одобрена от МНП;
- в) Да е изложен по методическите искания на предмета, за който е нагласен;
- г) Да е напечатан с шрифт, който да не е вреден за очите;
- д) Да е напечатан на хартия бяла, трайна, равна, без лъскавина и през която да не прозират буквите;
- е) Да се продава колкото се може на по-евтина цена”.

В забележката към чл. 6 е отбелязано учебниците да се подвързват.

С Правилника за учебниците се въвежда изискването всички нови учебници да се преглеждат от комисия на МНП, тъй като само просветното министерство има правото да ги одобрява и отхвърля. С това постановление Константин Величков прави сериозна крачка към осъществяването на централизиран контрол върху подбора на учебното съдържание и правилната педагогическа употреба на учебниците. Министърът на просвещението разпорежда новия Правилник за

учебниците да се спазва стриктно и от издатели, и от учители, като е безкомпромисен в своите административни действия спрямо многобройните самозвани писачи и издатели. Особено ценен е стремежът му да се поевтини цената на учебниците, като той дори определя максималната цена на кола – безспорно честни и извънредно благородни намерения, които имат за цел да позволят на повече български деца да се ползват от книжовните ценности и постепенно да се приобщават към науката и културата.

Министър К. Величков поставя високи изисквания към професионализма на учителите. “Учителят – пише той – трябва да бъде предан на училищната си работа и съвестно да се грижи за нравственото, физическото и умственото възпитание на учениците, да се старее да им даде най-необходимите за живота познания, да възбуди в тях навик към труд и самодеятелност и стремление към самоусъвършенстване” (Училищен преглед, 1896. г. I, окт., кн. 10, с. 978). Той особено набляга на качеството на преподавателската работа на учителя, което е най-важното условие за доброто изпълнение на образователните задачи. Според него за да бъде народният учител на равнището на непрестанно нарастващите социални и професионални изисквания, е задължително той да се занимава системно със самообразование и най-вече със своята научно-педагогическа подготовка. “В свободното от занятие време, особено през училищните ваканции – разпорежда министърът – учителят е длъжен да се грижи да допълни, закрепи и разшири своето научно и педагогическо образование” (Училищен преглед, 1896. г. I, окт., кн. 10, с. 980).

Главният проблем в педагогическата практика на българските учители е методическата им подготовка. К. Величков многократно констатира при свои проверки в училищата, че много от учителите влизат неподготвени в час и говорят неща, които нямат нищо общо с урока. В преподаването си те не се съобразяват с равнището на умственото развитие на своите ученици и на практика не се ръководят от никаква методика на обучението по техния предмет. Министърът посочва, че е редовна практика в училищата да се премине към нов урок, без класът да е подготвен за това. Обикновено се преподава набързо и на децата се задават големи уроци. Без да провери дали материалът е усвоен, учителят преминава напред, като налага убийствено темпо, което не отговаря на възрастовите особености на учениците. Затова министър К. Величков задължава директорите на учебните заведения да засилят контрола над работата на учителите.

Всъщност важен “принос” за плачевното състояние на методичната страна на обучението в българските училища имат и училищните инспектори, които често са негодни или неподготвени за високата мисия да са наставници (научни и административни) на подчинените им учители. Твърде често училищните инспектори се назначават без да притежават нужното педагогическо образование и учителски стаж, а заемат ръководната длъжност по политически заслуги към управляващата партия. Така научно-приложните и демократични идеи на министъра на народното просвещение, прокаравани чрез управленските окръжни

писма, често се провалят именно поради невежеството на партизанстващи училищни инспектори.

Министър Константин Величков издава специално нареждане за поведението и дейностите на учителството в училищните междучасия, с което забранява в почивките между часовете: на мъжете да спорят по частни и политически въпроси; на жените да шият ръкоделия - защото според него тези непрофесионални занимания ги отвличат от преките им задължения. Политическите спорове стават причина за разпри в учителския колектив, а и избухват нежелани вражди между учителите. Обикновено в суматохата и шетнята из учителската стая учители и учителки забравят за предстоящия учебен час и в резултат се получават закъснения за учебните занятия от 10 до 15 минути, а понякога и повече. Затова министърът заповядва в междучасията всеки учител да наблюдава учениците си, да общува с тях и да ги предпазва от безредици и сбивания. В същото разпореждане Константин Величков забранява на учителите и директорите вместо в час да изпращат децата по техни частни работи. Подчертава изискването си към учителя лично да отговаря за хигиената на учениците и училището. Тъй като министър Величков държи много на обществения облик на учителите и на техния авторитет, със същото нареждане забранява да се издават тайните на учителските съвети, защото така често се уронва престижът на българското учителство (Училищен преглед, 1896. г. I, март, кн. 3, с. 228 и с. 896).

На вече споменатите методически слабости е посветено и окръжно писмо № 2974 от 9.III.1895 г. (Сборник на окръжни писма, 1897), в което се коментира лошото преподаване в народното училище и допусканите отклонения от програмното съдържание на учебните предмети. Министър Величков отбелязва, че неподготвеността на учителя за преподавателска дейност в часа е причина да се пропуска ценно учебно време и да се влошава дисциплината в клас, а от друга страна – да се погубва неговия професионален и граждански авторитет. Отговорността на учителската професия налага преди всичко съзнателна и задълбочена подготовка върху предстоящия урок. А допусканите от преподавателя отклонения от учебния материал водят до нарушения в умственото и нравственото развитие на учениците, приучват ги към леки залъгалки и създават у тях навици за избягване на сериозния и отговорен труд. Или по-общо казано – тези “невинни” отклонения се отразяват зле и на развитието на учениците, и на научната и методическата квалификация на учителя.

В своето окръжно писмо министър К. Величков посочва като основна слабост в работата на българските учители преди всичко липсата на правилен метод на преподаване – и тук той се изявява като отличен методик. Според него само добрата методика може да спомогне у детето да се възбуди траен интерес към темата на урока, а новите знания да се излагат в съответствие с възрастовите особености на учениците и на базата на вече придобитите знания и способности. Той посочва, че правилната методика обогатява учителя с умения и средства системно и последователно да преподава учебния материал, да осъществява

приемствеността между отделните уроци. Министърът нарежда да се провеждат преговорните уроци, тъй като именно в тях се осъществява важното звено от процеса на обучение по затвърдяването на детското познание.

Същевременно К. Величков разкрива значението на предварителната методическа и научна подготовка на учителя, която гарантира възможността учебният предмет да се преподава на изискваната научна и специално-методична висота. Затова той препоръчва на учителите редовно да съставят планове на предстоящите уроци, като програмират по-умело умереното използване на нагледни средства. Според него е уместно преподавателите да водят записки по организацията и хода на всеки проведен от тях урок, за да съхраняват и усъвършенстват собствения си добър педагогически опит.

Заклучение

Педагогическите идеи и управленските иновации на министър Константин Величков са първите и същностни реформаторски търсения за прехода на българското училище към изискванията на промишлената епоха. В мисленето и експериментите на Величков са съхранени образователните идеали на националната революция, като вече са социално осмислени от възможностите за личноно израстване на българина и са ориентирани към потребностите на Новото време. К. Величков открива и сполучливо формулира целите, задачите и средствата на българската следосвобожденска педагогика, която е длъжна в духа на авангардната реформаторска педагогика на Европа да образова нацията за успешно осъществяване на още една революция – индустриалната.

Резултатите от това историко-педагогическото изследване са основание да се приеме, че именно научно-практическите постижения на Константин Величков в образователното дело откриват новия реформаторски път пред българското училище, актуализират необходимостта от хуманно възпитание на децата и от плурализъм при техния свободен избор на научно учебно съдържание. Потвърди се тезата, че Величков е оригинален мислител и реформатор на образованието, който отговорно търси мястото на българското дете в бъдещето на нацията и Европа.

Pedagogical reformer Konstantin Velichkov

Prof. Yordan Kolev, D.Sc.

Abstract: The author presents his/her understanding of the reformatory nature of the pedagogical ideas and experiments of Konstantin Velichkov - a remarkable Bulgarian poet, writer, artist, pedagogue, politician and Minister of the National Enlightenment. It is proved that, with his innovative thinking and original managerial decisions, Velichkov initially created the conceptual foundations for the reform of Bulgarian education.

Keywords: reformist pedagogy, teacher, minister, thinker of education, reformer of the Bulgarian school.

ЛИТЕРАТУРА:

Величков, К. (1895). Окръжно писмо от 22.XII.1894 г. Учител, г. II, кн. V, с. 386 – Хроника.

Величков, К. (1977). В тъмница. Спомени от 1876 година. Редакция на текста, предговор и бележки Иван Сестримски. София.

Величков, К. (1979). Избрани преводи. Предговор Иван Сестримски. София.

Величков, К. (1986). Съчинения в пет тома. Ред. кол. Б. Делчев, Ив. Сестримски, Ил. Тодоров. София.

Възпоменателен лист. (1937). София: Университетска библиотека. Софийски университет “Св. Климент Охридски”.

Доклад до Негово Царско Височество Българския Княз Фердинанд I от Министерския съвет. (1907). София.

Константин Величков (Библиография). (1971). Пазарджик.

Лист Величков. (1940). Университетска библиотека. Софийски университет “Св. Климент Охридски”. София.

Лист Величков. (1941). Университетска библиотека. Софийски университет “Св. Климент Охридски”. София.

Паметен лист за К. Величков. (1927). Университетска библиотека. Софийски университет “Св. Климент Охридски”. София.

Сборник на окръжни писма издадени от Министерството на народното просвещение (1890-1893). (1894). София.

Сборник на окръжни писма издадени от Министерството на народното просвещение (1894-1896). (1897). София.

Училищен преглед.

Учител.

*** **

Авджиев, Ж. (1968). Константин Величков и Франция. Литературна мисъл. Бр. 2, с. 118. София.

Алексиев, Н. (1912). Нашата училищна политика. София.

Антонов, А. (1976). Константин Величков и неговата мемоарна книга “В тъмница”. – Тракия. Бр. 1, с. 172.

Батаклиева, Е. (1971). Константин Величков. Театрален деец. Септемврийско знаме. Бр. 4 от 25 януари. Пазарджик.

Богданов, И. (1965). Патриот. (К. Величков като директор на народното просвещение в Източна Румелия, 1885). Славяни. Бр. 7, с. 24. София.

Божинов, В. (1982). Българската просвета в Македония и Одринска Тракия (1878 – 1913). София.

Борисов, Л. (1976). Константин Величков. – Родна реч. Бр. 1, с. 4. София.

Българската просвета някога и сега. (1939). София.

Българските политически водители 1879 - 1994. Албум - Справочник. (1994). Съставители М. Куманов и З. Андонова. София.

Велинова, Е. (1965). Из кореспонденцията на български политически и обществени дейци до Константин Величков. 1887 – 1896 г. Известия на Държавни архиви. Кн. 9, с. 79. София.

Венев, И. (1975). Виден общественик, писател и културен деец. Константин Величков в Пловдив. (120 години от рождението му). – Отечествен глас. Бр. 95/34 от 25 ноември. Пловдив.

Ганчева, Ю. (1976). Писателят К. Величков и неговата мемориална повест “В тъмница”. Сборник на трудове на младите научни работници и студентите. Том 4, с. 245. Пловдив: Пловдивски университет “Паисий Хилендарски”.

Гечев, М. (1957). Просветното дело на Константин Величков. Народна просвета. Кн. 12, с. 49. София.

Гечев, М. (1957). Константин Величков – виден просветен деец. Учителско дело. бр. 92 от 15 ноември. София.

Големанов, Г. (1912). Училищна политика, законодателство и администрация. Шумен.

Дамянова, Р. (2005). Константин Величков – един от първите строители на модерната българска култура. Константин Величков и неговото време. Национална научна конференция. 19-20 май. Пазарджик.

Димитрова, К. (1982). Константин Величков – общественик и писател. Родна реч. Кн. 9, с. 6. София.

Диневков, П. (1937-1938). Константин Величков като културна личност. Просвета. Кн. 4. София.

Дойнов, Д. (2005). Константин Величков и комитетите “Единство”. Константин Величков и неговото време. Национална научна конференция. 19-20 май. Пазарджик.

Жлегов, Д. (1996). Просветното дело в Пазарджишкия край през Възраждането. Пловдив,

Зарев, П. (1977). Панорама на българската литература. В пет тома. Преработено и допълнено изд. – Том II. София.

Захариев, В. (1967). Константин Величков и неговият принос за развитието на българското изобразително изкуство. Изкуство. Кн. 9, с. 7. София.

Йорданов, В. (1925). Развитие на нашето просветно дело от Освобождението до войните (1878 – 1913). София.

Каменова, А. (1976). Неизвестни писма на Константин Величков до Михаил Маджаров. Септември. Бр. 11, с. 230. София.

Кантарев, К. (1981). Константин Величков и руската революционна емиграция. Известия на държавни архиви. Кн. 42, с. 131. София.

КОНСТАНТИН ВЕЛИЧКОВ (1855 – 1907). (2005). 150 години от рождението – 2005 г. Съставител-редактор Ив. Кибритова. Пазарджик.

Ковачевски, Х. (1975). Феноменът Константин Величков (По повод 120 години от рождението му). Народна култура. бр. 36 от 6 септември, с. 7. София.

Колев, В., Д. Димитров & Л. Коспартова. (2001). Летопис на просветното министерство 1879 – 2001. Второ издание. София.

Колев, Й. (1975). Методически схващания на Константин Величков. Начално образование. Кн. 10, с. 48. София.

Колев, Й. (1977). За някои методически схващания на К. Величков. Годишник на ИДУ “Вела Пеева” (1976-1977). Пазарджик.

Колев, Й. (1977). Възгледите на К. Величков за учебните помагала и извънкласното четене (70 години от смъртта на Константин Величков). Народна просвета. Кн. 9, с. 109. София.

Колев, Й. (1994). Просветната политика на Стамболовото правителство (1887-1894). София.

Колев, Й. (2000). Балкапан – просвещенското кръщение на Константин Величков. – Педагогика. Кн. 3. София.

Колев, Й. (2000). В защита на Константин Величков. Педагогика. Кн.7. София

Колев, Й. (2000). Просвещенският генезис на новобългарското образование. – Педагогика. Кн. 10-11. София.

Колев, Й. (2000). Министри на народното просвещение. Константин Величков. Поредица монографии. Благоевград.

Колев, Й. (2004). Европейският идеал в просветната политика на България (1878 – 1944). Благоевград.

Колев, Й. (2004). Министър Константин Величков – мислител и реформатор. По повод предстоящия 150-годишен юбилей от неговото рождение (1855-3.11.1907). Педагогика. Кн. 9. София.

Колев, Й. (2005). Константин Величков – творец и държавник. По повод 150 години от рождението на Константин Величков (1855-3.11.1907). Списание на Българска академия на науките. Кн. 1. София.

Колев, Й. (2005). Константин Величков. *Реформаторът на българското образование*. Пазарджик: Беллопринт.

Матеева, Н. (1978). В борба със страданията на изгнанието. Литературна мисъл. Бр. 7, с. 117. София.

Митев, Й. (1984). Свидетелят от тъмницата. Малко известни сведения за Константин Величков. – Антени. Бр. 18 от 2 май, с. 15. София.

Митев, Й. (1978). Константин Величков след тъмницата. Неизвестни писма на писателя. Литературен фронт. Бр. 40 от 5 октомври, с. 6. София.

Митев, Н. (1967). Константин Величков – учител в Солун. Славяни. Бр. 11. София.

Младенова, М. (1980). Константин Величков. 125 години от рождението му. – Библиотекар. Бр. 8, с. 39. София.

Мокрев, С. (1967). Нови данни за смъртта на Константин Величков. Народна култура. бр. 46 от 18 ноември. София.

Нанова, Ц. (1983). Константин Величков. Непубликувани документи за смъртта на писателя. – Литературна история. Бр.11, с. 103. София.

Негенцов, Х. (1942). Записки по училищното законодателство. София.

Негенцов, Х. & И. Ванев. (1959). Образованието в Източна Румелия 1879 – 1885. София.

Нойков, П. (1957). Поглед върху развитието на българското образование от Паисия до края на XIX век. София.

Пиръов, Г. (1938). Главни моменти в развоја на училищното законодателство. Училищен преглед. с. 71. София.

Попвасилев, Г. (1925). Учебен съвет и учебен комитет. София.

Попвасилев, С. (1926). Константин Величков – личност и творчество. Казанлък.

Попвасилев, С. (1947). Константин Величков – живот и дейност. София.

- Попвасилев, С. (1957). Константин Величков – основател на рисувалното училище. По случай 50 години от смъртта на писателя. Изкуство. Бр. 6, с. 22. София.
- Попвасилев, С. (1967). Дружбата между Константин Величков и Иван Вазов. Литературен фронт. Бр. 30 от 22 юли, с. 5. София.
- Радев, С. (1973). Строителите на съвременна България. Второ изд. в два тома. София.
- Радева, М. (1981). Константин Величков – виден строител на нашата просвета и култура. Народна просвета. Кн. 3, с. 74. София.
- Радева, М. (1982). Културната политика на българската държава 1885 – 1908. София.
- Свинтила, В. (1980). Паметник на културното самосъзнание на българина. За характера на един мемоар – “В тъмница” на Константин Величков. Литературна история. Бр. 6, с. 14. София.
- Танкова, М. (2005). Политическата кариера на Константин Величков, видяна в дистанцията между идеала и действителността. Константин Величков и неговото време. Национална научна конференция. 19-20 май. Пазарджик.
- Тодоров, И. (1986). Личността и делото на Константин Величков. Константин Величков. Съчинения в пет тома. Том първи – ПОЕЗИЯ, с. 5-34. София.
- Тонов, А. (1976). Участието на Константин Величков в Априлското въстание. – Септемврийско знаме. Бр. 92 от август. Пазарджик.
- Христов, М. (1981). Константин Величков в Гренобъл. Литературен фронт. Бр. 42 от 15 октомври, с. 2. София.
- Ц. Гинчев, Мих. Георгиев, К. Величков, Т. Влайков, Ц. Церковски в спомените на съвременниците си. (1964). Сб., Ред. Д. Минев. София.
- Чакъров, Н. & др. (1964). Буржоазни педагогически възгледи у нас до 1944 г. София.
- Шишманов, И. (1969). Студии, рецензии, спомени, писма. Под ред. на Г. Димов. София.
- Юруков, Г. (1937). Константин Величков. Спомени из частния му живот. Литературен глас. бр. 369 от 24 ноември. София.
- Юруков, Д. (1921). Константин Величков. София.

ПОДГОТОВКАТА НА ДЕТЕТО ЗА УЧИЛИЩЕ: ЕДНА ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПО ДЖОН ДЮИ

Траян Попкочев

Резюме: възгледите на Джон Дюи оказват важно влияние върху развитието на педагогическата теория и практика. В студията се разглежда възможност за осмисляне на някои аспекти от подготовката на децата за училище в светлината на тези възгледи, което има значение за засилване на практическото значение на образованието в живота на подрастващите.

Ключови думи: подготовка за училище, опит, инстинкти, игра, труд, умения.

В края на деветнадесети и началото на двадесети век в Европа и САЩ критиките срещу хербартианското виждане за образованието довеждат до сериозни промени в теорията и практиката на образованието и възпитанието, които като цяло могат да се обобщят под мотото: „образование от живота и за живота“. В идейните ресурси на тази промяна стоят и възгледите на Джон Дюи. Те оказват значително влияние върху развитието на педагогическата мисъл, а образователната система на САЩ от края на XIX до средата на XX век е изцяло под *тяхното* влияние. След известно критично отношение в така наречения "следсъпътников период" това влияние отново се засилва, представено чрез неопрагматическите направления „социален реконструктивизъм“, „възпитание за оцеляване“, „общинно възпитание“, „експериментализъм“ /Атанасов и др., 24-47; *Малькова*, Вулфсон, 35-37; Иванов, 2004, с. 211-216/. Явно потенциалът на прагматичната педагогика не е изчерпан и тя заслужава внимание и като минало, и чрез осмисляне в настоящето като възможности за идното.

У нас до смяната на политико-икономическата система през 1989 година педагогическите възгледи на Джон Дюи почти не са фактически съдържателно и цялостно представяни сред педагогическата аудитория. Те са повече подлагани на методологически обсъждания в различни контексти. В частност в контекста на повлияното от Дюи интегрирано обучение оценката за „метода на проектите“ са около това, че последния има повече историческа (Андреев, 1987, с. 381), отколкото реална практическа стойност. След тази дата с отварянето на родната ни педагогиката са налице доста отчетливи сигнали за необходимост и полезност от преразглеждане по същество на идеите на Дюи (Мирчева, 2012). В тази посока води засиленият напоследък у нас, и не само, интерес към проектно базираното обучение (Марулевска, 2010; Георгиева, В., 2015; Числова, 2015; Тоцева, 2016; Попкочев, Топалска, 2016 и др.) и подчертания стремеж към преодоляване на

слабости на класно-урочната система⁶³.

От дистанцията на изминалото време едно буквално връщане към първоизточниците на педагогика на прагматизма нито е възможно, нито е теоретично коректно, едва ли е и практически стойностно. Тази педагогика обаче е реформаторска, тя носи критичния дух на обновлението, насочен към разкриване потенциала на личността. И доколкото няма съмнение, че от такова обновление българската педагогическа мисъл има потребност, че практиката също го очаква, следвайки големия познавач на реформаторската педагогика Х. Ръорс, може да се каже, че е възможно и желателно „критично преосмисляне на това богато течение по отношение на многобройните му и досега валидни мотиви" /Ръорс, 1992, с. 83/.

Един от конкретните проблеми, към които би могло да се приложи подобен подход, се отнася до подготовката на децата за училище, мислен през погледа на педагогическите идеи на Джон Дюи. Най-напред има ли основание да се поставя за реконструкция подобен проблем? Защото за съвременната българска педагогика той придобива теоретична и практическа значимост в условията на масовото и институционализирано предучилищно възпитание и аналогично начално образование, регулирани от единни държавни изисквания. Докато в САЩ към края на XIX век предучилищното възпитание не е масово. В системата на началните училища са обхванати около 16 млн. ученици, т. е. не са обхванати всички деца, подлежащи на прием в началното училище, а самата система на образование е децентрализирана /Мороа, 1992, с. 165/.

И макар че в онзи период обективни практически реалности за възникване на проблема не са налице, в творчеството на Джон Дюи проблемът се съдържа, макар и в неявна форма. Причините са вътрешно-научни. По начало сред съществените субективни предпоставки за обучението е „наличието на физиологическа и психическа готовност за участие в обучението“, желание на обучаемия за учене и активност в обучението (Андреев, 1987, с. 109). Тази предпоставка не може да се пренебрегне при изграждането на педагогическа концепция за образованието. От своя страна Дюи се стреми да изгради цялостна и завършена педагогическа концепция от гледна точка на философията на прагматизма, която споделя и развива. Доколкото възпитанието и обучението в детската градина и училището се мислят върху единна педагогическа основа, налице са предпоставки да се търси мястото на поставения проблем в творчеството на известния педагог.

⁶³ Става дума за произнасяните, нерядко резки, оценки за "академизма" на българската образователна система, нейната откъснатост от реалностите, апатичност към личността и индивидуалността на ученика и пр., в противовес на които се прокарват становища за необходимост от по-прагматична ориентация, „олекотяване“ на учебното съдържание, учене в действие, личностен подход, холизъм. На този фон Законът за предучилищно и училищно образование направи отдавна чаканата крачка към индивидуализиране на училищата. Същите, стъпвайки на принципа за автономия, при добър мениджмънт -ориентирани към реалностите на средата и своята мисия, могат да изградят свои учебни планове и програми (Закон, чл. 28, ал. 2.).

Тук е мястото за едно уточнение „пред скоби“. Принципно за Дюи училището не подготвя за живот, а в него е самия живот и то, училището е включено в него. От този ъгъл предлаганата по-нататък „реконструкция“ на проблема има смисъл доколкото обучението се разбира като педагогически организиран процес, който има свои цели в бъдещето, и които социално и педагогически по необходимост са обвързани в различните етапни отрязъци от институционалната система на преднамереното обучение и възпитание на подрастващите.

Какво е съдържанието на проблема за подготовката на децата за училище⁶⁴, как се поставя и разкрива той в руслото на възприетата от Дюи педагогическа парадигма? Разкриването на някои от същностните му страни е предмет на настоящата работа. Що се отнася до рамките на търсенията, те се ограничават основно до *общата* и в определен аспекти *социалната подготовка* на децата за училище. Причините: разграничаването на обща и специална, психологическа и социална подготовка за училище се оказва ползотворен подход за българската педагогическа мисъл /Николов, 1987; Петрова, 1989; Колев, Атанасова, 1996; Въчева, 2016 /. Освен това от творчеството на Дюи най-богат материал може да се извлече именно за посочените два аспекти на проблема.

В работен порядък тук приемаме, че специалната подготовка е ориентирана към усвояване на елементи от основното учебно съдържание и учебни умения (Батоева, 1992, с. 5), а общата е насочена към изграждане на преносими интелектуални умения, развитие на познавателен интерес и самостоятелност (Въчева, 2016). Социалната подготовка може да се разбира като част от общата, но може да ѝ се придава самостоятелно значение: усвояване на опит от социални взаимоотношения (другарство, лично и групово сътрудничество, междуличностна и групова конкуренция), изграждане на умения за поведение в обществото (емпатия, труд и комуникация в едновъзрастна и разновъзрастна среда, асертивност, ориентирани в личното и социално значение на нравствени ценности и др.).

⁶⁴ Тук няма да дискутирам темата за спецификата в постановката „подготовка за училище“ и „преход към училищен живот“. Само ще посоча, че при анализа на разбирането на Й. Колев се оказва, че втората постановка крие вътрешно противоречие, без авторът експлицитно да набляга на това: преходът, според него, е „самоосъществяване“ на детето „по посока от детската градина към началните класове“ т.е. акцентът е, така да се каже, интерналистки, но образованието за преход носи целенасочен и персонализиран характер, насочено е към сътрудничество с възрастните (Колев, 2001, с. 13). От постановката на автора, в рамките на дискутираната тема, следва нещо друго: ако приемем, че понятието „училищен живот“ носи в своя обем повече социални действия и взаимоотношения, отколкото ученето и обучението, то темата за преход към училищен живот би могла да има по-широка социална конотация, респ. практическото ѝ свеждане до подготовка за училище. Тук вече самоосъществяването на детето в „живота“ може да се види и като натрупване на личен опит.

Самопораждането на опита – основа за подготовката на детето за училище

Основата, върху която Джон Дюи поставя и решава проблема за подготовката на детето за училище, е *опитът*⁶⁵. Той е резултат на активната и действена човешка природа: „Когато имаме опит с нещо, ние действваме върху него, ние му въздействаме и след това претърпяваме или изпитваме последствията” (Дюи, 1946, с. 160). Тези са двете същностни страни на опита – активната и пасивната; въздействаме и понасяме последствията от действията; установяваме връзки между действията си и резултатите от тях. В това именно се изразява съдържанието на формулата „да се учим от опита” (Дюи, 1946, с. 161).

Макар че подчертава педагогическото значение на „активната проекция” на опита, теорията на Дюи не е дейностна теория за опита. „Дейността сама по себе си не е опит”, заявява той. За него те дейността е стихийна, „разпръсната, центробежна”, дължи се на „слепите импулси на човека” (Дюи, 1946, с. 160). Обратно, опитът винаги предполага целенасочено действие и отчитане на последиците, които и детето, и възрастните съизмерват със себе си – очаквано и получено. В опита, така да се каже, дейността намира своята личностна осмисленост и завършеност.

Другата причина, поради **която опитът** не е дейностна категория, е релативният му характер (Философская ..., с. 336-338). „От опита не може да се изведе критерий за някакво схващане. ...всяко нещо е добро и вярно за *даден* индивид, щом опитът му го кара да го приеме като вярно и добро **в** дадено време и място” (Дюи, 1946, с. 298). Щом като опитът се разглежда като *индивидуален и неповторим*, въпреки че се декларира и така наречения „расов”, т.е. обществен опит (Дюи, 1946, с. 10), оказва се, че, дори той да е продукт на действителната природа на човека, не стои въпросът за обективния му статус и този на дейността, на която той е продукт. Поради това не може да се постави въпроса за нейната структура.

Дейностният подход в педагогиката обаче е свързан с приемането на дейността като обективен фактор за развитието на личността. С пречупеното през вътрешните условия разгъване и усвояване на нейната структура в условията на обучението и възпитанието, а не с механичното действие, с механичното манипулиране с предметите, протича развитието. Също така, този подход извежда ролята на водещата дейност в онтогенезиса на детето, респ. в различните възрастови етапи от развитието му, причините за смяната ѝ.

По смисъла на казаното може да се приеме, че подготовката на детето за училище, според педагогиката на прагматизма във вариант Дюи, се оказва спонтанно натрупване на опит, при което се разгъва заложеният от природата стремеж към действие. „Детето е постоянно деятелно напрегнато и само дава ход

⁶⁵ Тук и по-нататък, ако не е уговорено друго, подчертаванията са мои (Тр. П.)

на заложените в него способности" (Дюи, 1907, с. 26). Доколкото активността се *самопоражда*, то естественият преход от един вид дейност към друг логично води до смяна съдържанието и във вида на натрупвания опит и подготвя детето за училище. Затова пред педагога не стои задачата да ръководи процеса на усвояване на видове дейност, *на* тяхната структура и съдържание, а "да даде правилно направление" на природната склонност на детето да действа и в саморазгъването на тази склонност като се натрупва опит детето се учи само.

Запазване на индивидуалността и свободата в подготовката

За прагматичната педагогика на Дюи е характерно, че се подчертава значението на *индивидуалността и свободата* на личността. Утвърждаването и развитието им в образованието – признак за неговата демократичност, се осъществява на основата на опита. Свободата на личността е осъществена възможност за обмяна на индивидуален опит и зачитане на чуждия такъв. Благодарение на това се избягва "изолираното и отстранено положение" на индивида и се постига развитие на социални чувства, т.е. не се отрича социалното у човека (Дюи, 1946, с. 100). Индивидуалността пък се измерва в „своеобразието и неповторимостта на индивидуалния опит“.

Демократичният идеал за образованието, според Джон Дюи, още означава, че освен свободата и индивидуалността на личността, образованието развива готовност за *съвместно съжителство* и за социална промяна. Социалната промяна се обяснява като промяна в опита, тя има за индивидуален ефект нагаждането и приспособяването към средата, макар да не се отрича възможността за нейното преобразуване. Условие за нея е свободната обмяна на индивидуален опит и зачитане опита на другите. Чрез съвместно съжителство, в което от личността се реагира на оценките на средата, се постига социалната общност⁶⁶. То е "размяна" на опит в дейността и общуването и постигане на общ социален опит, наричан от Дюи „расов опит“. Достигането до социален интегритет обаче е трудно обяснимо и постижимо, предвид основно индивидуалното, т.е. релативното значение на опита и игнорирането на социалните закономерности.

В този общопедагогически план проблемът за подготовката на децата за

⁶⁶ Джон Дюи колкото и подчертава ролята на индивидуалността и свободата, толкова признава и значението на социалното у човека. За него е повече от ясна разумността на връзката „природа-човек-общество“ (Дюи, 2001, с. 38); „моралът е социален“ човешки факт и цялото човешко поведение подлежи на морална преценка; свобода е в една отворена връзка със света, която развива у човека гъвкавост, предприемчивост, новаторство, желание за експериментиране и която връзка изразява автентичното участие на човека в живота (Дюи, 2001, с. 276-290, 274).

Високата и оптимистична оценка за социалното у човека е ясно изтъкнато и от Мъри Мърфи, който в предговора към „Човешката природа“ пише за Дюи, че вярва, че „човекът е толкова свършено социално същество – толкова непосредствено и неразривно свързано с живота на групата, - че за хората социалното обвързване е естествен факт, който лежи в основата на по-голяма част от техния символен живот“ (Мърфи, 2001, с. 23).

училище съдържа отговорите на следните въпроси: Доколко отговаря на изискването за демократичност на образованието и възпитанието? Насочена ли е към изява на свободната индивидуалност на личността? Дава ли възможност за развитие на опит за съвместно съжителство и за социална промяна?

Демократичното във възгледите на Дюи проличава в отстояваната от него позиция за детето като *настоящ*, а не бъдещ човек. Неговата ценност е не по-малка от ценността на възрастния. (Дюи, 1907, с. 42). Въпреки, че детето е още незряло, тази незрялост се оказва „една положителна сила и способност: способността за развитие" (Дюи, 1946, с. 53) Незрялостта е конструктивна, понеже притежава свойствата "зависимост и пластичност". Зависимостта „се придружава от развитие на способностите" (Дюи, 1946, с. 54), тя е друга форма на връзка на детето с обществото, без която развитието е невъзможно. Бидейки „зависимо", детето усвоява опит: учи се да действа по социално одобрени образци, учи се да осъзнава себе си. Пластичността означава „способност за видоизменение на действията въз основа на миналия опит, способност да се развиват предразположенията" (Дюи, 1946, с. 55). Но именно развитието на способностите, на предразположенията е основна задача на училището (Дюи, 1907).

Следователно един от аспектите на общата подготовка на детето за училище е развитието в предучилищните заведения на неговата индивидуалност, свобода за изява, на неговите способности и натрупване на опит от съвместно съжителство в обществото. И понеже токова развитие е резултат от усвояването на нов или промяна в миналия опит, при подготовката на детето за училище е съществено да се създадат условия за натрупване и развитие именно на личния социален опит, неговата непринудена и педагогически организирана проверка в средата на детето.

Инстинкти и привички, съзнателност и контрол – основа на подготовката за училище

Способностите на детето при Джон Дюи имат своята *природна основа* в типичните детски „инстинкти"⁶⁷ (Дюи, 1907) Общото значение, което им се придава е, че те са вътрешния източник на детската активност. Благодарение на тях се усвоява и изменя индивидуалния опит на личността и се постига интегриране в социалната общност.

Няколко са инстинктите, в които може да се „прочетат“ предпоставки за това интегриране. „*Инстинкт за съзидание*" – състои се в стремежа нещо да се работи, да се играе на нещо, да се подражава на някого. Той е съзидателен, тъй като е налице съзнателно намерение при избора на образец в действията. „Децата просто обичат нещо да правят и детето използва социални продукти, а не че да гледат

⁶⁷ Признавайки ролята на инстинктите и определяйки за някои от тях водеща роля в развитието на личността, принципната позиция на Дюи, изразена в „Човешката природа и поведение“, е че те не могат да се ограничават до определен брой и да се подчиняват на предварително определени и застинали класификации (Дюи, 2001, с. 131-144).

какво ще се получи от това” (Дюи, 1907, с. 33/. Затова „естествена“ задача на възпитанието е да се възползва от съзидателния инстинкт, да го открива, деликатно да го обогатява насочва по правилен път, да превръща в личностно качество стремежът към творчество. „Социален инстинкт“ – разкрива се в стремежа на детето да общува, да разменя мисли, да пита, да импровизира разговор и прочие. „Инстинкт за изследване“, който се проявява в желанието на детето да достигне до "тайната на привидното" в действителността. Джон Дюи дори счита, че по отношение на самия процес на изследване между детето и възрастния няма съществена разлика. „Инстинкт към художествено творчество“ – в различните дейности детето търси красивото, стреми се да го пресъздаде, осъществявайки по този начин себе си и променяйки нещо от средата.

Задача на предучилищното възпитание е да се развият „инстинктите“ на детето, защото те работят в полза на неговото социализиране, „да се повдигнат на по-висока степен възприятията и съжденията и се снабди детето с по-сериозни привички...” (Дюи, 1986, с. 343). За *привичките* това е така, тъй като без тях опитът на детето не съдържа онази индивидуализираност и устойчивост, без която по същество не се постига успешна адаптация към условията. Резултатите от успешната работа се измерват в относително богат и динамичен опит, „задълбочена съзнателност и умствен контрол над действията“ (Дюи, 1986, с. 343).

Съзнателността означава детето да си поставя адекватни цели, да контролира действията си, насочени към тяхното постигане, да установява връзка между действията си и последствията от тях. Съзнателността характеризира индивидуалния опит. Но тя характеризира и цялостната учебна дейност на детето, която следва да дава простор за нея. Ето защо нейното развитие съставя съществен елемент от подготовката на детето за училище.

Видно е, че на това равнище съдържанието на подготовката на детето за училище може да се прочете в това да се развият инстинктите, да се обогатява опитът от това развитие, да нараства съзнателността и прерастването на „придобивките“ от това развитие в елементи от устойчивите черти на личността.

Играта и „материалите“ в подготовката на детето за училище

Дейностният подход вижда подготовката на детето за училище в подготовка за смяна на водещата дейност. В детската градина това е играта, а в училището - учебната. Ролята на *играта* в обучението Джон Дюи намира за недооценена. Играта е така организирана, така се осъществява, че се превръща във „външно поведение“ на детето (Дюи, 1986, с. 340). Докато тя трябва да дава възможност за нарастване на неговия опит и сили, което нарастване е вътрешен процес, но в действителност външно наложената игра не го прави.

Подобно състояние на обучението се дължи на отношението към теоретичното наследство на Фридрих Фрьобел. Големият педагог е на мнение, че неговите постановки относно съдържанието и методиката на работа в детската градина се следват формално, което води до разминаване с ценното в тях. По

същество се получава разминаване с детето, с неговите „инстинкти“, интереси, опит.

В практиката на предучилищното възпитание се е утвърдила, счита Дюи, изкривената нагласа да се използват само тези игри, които е описал самият Фрьобел и ранните му последователи, при това само в наследения методически ключ. Друго, като се следва „символизма“ на Фрьобел, т.е. идеята му, че в играта детето „изобразява“ и заменя действителния живот, се стига дотам, че играта се приема само и единствено в модуса символна дейност. „Защитен мотив“ за схващането е, че децата се предпазвали от реални предмети и реални погрешни **постъпки**. „Куклите, играчките-локомотиви, количките и пр. – всичко това се изхвърля поради груб реализъм, уж препятстващ развитието на въображението“ (Дюи, 1986, с. 342). Грешката Джон Дюи намира в това, че дори когато детето си „дава вид“, че прави „нещо истинско“, забравя се, че за него всичко това има пряко отношение към живота. Ето защо погрешна е стъпката в детската градина да се работи само с изкуствен материал, необходим за детската игра.

Реализмът на материала за игра никак не препятства развитието на опита, а още по-малко въображението на детето, е мнението на Джон Дюи. Оценката му по този повод е категорична: „Всичко това са просто предразсъдъци. В детската игра въображението се проявява само под съвместно влияние на внушенията, спомените и предусещанията, свързани с вещите, които детето докосва; и колкото са по-естествени и прости, толкова повече са основанията за извикване към дейност на родствени внушения, правещи играта на въображението действително изразителна. Следователно материалите трябва да бъдат „реални“, преки и естествени, доколкото това позволяват условията“ (Дюи, 1986, с. 342), заключава авторът.

Няма съмнение, че интересен аспект от същността на прехода от детската градина към училището се вижда в *изживяването на символното* значение на вещите, характерно за определен период от играта на детето. Изживяването е резултат от нарасналите сили и от натрупания от детето опит. Тези сили вече не се удовлетворяват от изкуствените материали, заместители на действителността. Детето вече се стреми към нещо, което не само наподобява, например, истински локомотив, а към малък локомотив, който, като истинския, има, да речем, колела, фарове, свирка. Причината за настъпилата промяна е в нарасналите физически сили и интелектуални възможности за *опериране* със собственото значение на предметите и вещите.

Това, че е от значение материалите, с които оперират децата по време на занятията в детската градина, че следва да се подбират така, че да се доближават до тези, с които се работи в началното училище, е важно за прехода към училище, доколкото позволява натрупаният опит от работата с „реални, преки и естествени“ материали да се използва при решаване на проблеми, породени от естеството на материалите и „технологиите“, приложими към тях, в началното училище.

Сърцевината на „новото възпитание“, за което пледира Дюи, е в превръщането на училището от място, където се учат уроци в „място, където

*детето живее действителен живот*⁶⁸ и с удоволствие придобива житейски опит, който му служи в неговото развитие" (Дюи, 1907, с. 41). Работата с естествени материали като дърво, кожа, прежда, текстил, ламарина (Дюи, 1986, с. 349-350), имащи място и в детската градина, и в училище, е в същност включване в „действителния живот“.

Преодоляването на "формализма на материалите", с които детето оперира в детската градина, се включва в контекста на подготовката на детето за *интегриране* в социалните общности. Става въпрос за това, че опитът от работа с естествени материали, според Дюи, предпазва детето от ранен формализъм, неискреност и външна сантименталност – все бариери пред „социалното интегриране“.

Удачният подбор на игрите, ориентирането им към личния опит на детето, внимателният подбор на вида и естеството на материалите за работа в детската градина и училището позволява да се усвоява опит от дейност в различни активни и реални социални обединения, изградени около различни цели, удовлетворяващи се в работата с различни материали и материална среда. Така в крайна сметка се улеснява социализацията на детето.

Трудова дейност и опит

Смяната на водещата дейност от игрова към учебна, погледната от позициите на Джон Дюи, има отношение към подготовката за училище и по значима една причина: учебната дейност е трудова. Той обаче констатира, че този преход се затруднява. Причината е в самото разбиране за играта и труда, за работата. „Под названието "игра". детската градина става несправедливо символична, мечтателна, сантиментална и произволна; докато под противоположното название „работа“ класовете съдържат много признаци, дадени отвън. Първата – играта, няма цел, а последната – работата, съдържа толкова отдалечена, цел, че само възпитателят, а не ученикът, съзнава че това е цел". (Дюи, 1915, с. 147). Изводът е, че ежедневието в детската градина трябва да се организира така, „щото състоянието на игра постепенно да премине в състояние на работа” (Дюи, 1915, с. 145).

Защо всъщност въпросният преход има отношение към подготовката за училище? Защото, казано в съвременна терминология, се постига усвояване на елементи от общата структура на дейността, имащи изразена роля за развитието на *личностната* готовност за учене. В работата детето: 1) се освобождава от „свободното състояние“, характерно за играта, 2) научава се съзнателно да си

⁶⁸ В духа на цялостната концепция на Дюи трудно се вижда като образователна и самостоятелна цел подготовката за живот, тъй като опитът е самият живот и силите на детето се развиват спонтанно. Затова, ако може да си мисли за „образование за преход към училище“, идеята на подобна подготовка по-скоро се вписва в подхода „образованието за прехода на детето към училище да е активна част от ежедневието процес на живота на човека“ (Колев, 2001, с. 19), като „активна“ тук би следвало да се мисли като активност, произтичаща от детето и неговия опит.

поставя цели, да търси подходящите им средства, 3) да работи в общност, да контролира и оценява себе си и другите. Структурата на учебната дейност като „работа“⁶⁹ съдържа в себе си тези компоненти. Но тъй *като* при Дюи не стои явно въпросът за дейностния характер на опита, то преходът от игрова към учебно-трудова дейност може да се види по-скоро като разширяване сферата на опита и механично приближаване до този на възрастните – до труда, отколкото като ново качество на опита.

Според вижданията на Дюи детската градина и училището трябва здраво да са свързани с живота. Мостът за връзка минава през физическия труд (Дюи, 1907, с. 12-18; Дюи, 1986, с. 342-343) и домашния живот. Така е понеже трудът превръща училището от място, където се учат уроци в място, където *учи самият живот*, немислим извън труда. Домашният живот за детето пък е най-естествената среда, от която то черпи знания и опит.

Една друга страна от подготовката на прехода от детската градина към началното училище се вижда в това, че чрез съчетаване на игра, конструктивни дейности и ръчен труд у детето започват да се изграждат „верни представи за повседневния живот и за желателните идеали“ (Дюи, 1986, с. 347). Богатството от дейности позволява у детето да се развива обхватно ценностно отношение, стоящо в основата на социалната регулация на поведението. Многогранността от норми и отношения, които се усвояват в разнообразните по предмет и вид дейности, особено труд, са надличностни по природа (не „така искам аз“, а „така трябва да бъде“ в тази игра и пр.). Когато те се усвояват именно като такива, тогава постепенно се отива към нормативна регулация на междуличностните отношения и стоящите в основата им дейности. Но ценностната регулация е типична за училището. Затова, ако подготовката за училище се разбира като включване на подрастващите в социални общности на "трудова-нормативна" основа, от значение е в детската градина целенасочено да присъства богат набор от трудови и други дейности, съдържащи ансамбъл от възможности за вплитане, развитие и обогатяване на личния трудов опит на децата в отношения между тях, в осъзнаване на ценността на този опит и превръщането му в „устойчив навик“.

⁶⁹ Дори днешното училище да се види като място за работа, това не означава, че „работа в училище“ няма проблеми. Те са поне два. Зададените ѝ отвън цели трудно се виждат от учениците като лични и включени в практиката. Освен това резултатите от тази „работа“ са дидактически раздробени – по учебни предмети и формални, не се вижда връзката им с живота. Затова преодоляването на противоречието е фундаментална задача на педагогиката и образователната практика в училище днес и в тази насока се позиционира проектно ориентираното обучение (Марулевска, 2010; Тоцева, 2017). Доста по-сложна е темата, ако работата в училище от страна на учениците се разгледа в контекста на постмодерността.

Развитие на стремеж към учене

Съобразно общопедагогическите си възгледи Джон Дюи отделя внимание на развитието у детето на *стремеж към учене*. Ключ към него е опитът. Ако се осъществява съчетаване на опита с това, което още не е „опитано и експериментирано“ от самото дете, но което всъщност предстои то да овладее, миналият опит изпълнява ролята на основа, която подsigурява успех в дейността на детето. От позицията на съвременната педагогика може да се каже, че за да иска детето да се учи, то трябва да има успех в опита си от ученето.

Развитието на интересите и мотивите за учене е твърде значимо за овладяването на учебната дейност и средство за преодоляване императивността в обучението и възпитанието (Дюи, 1915). Въпреки че Джон Дюи ратува за преодоляването на императивната педагогика, на практика това остава не напълно осигурено понеже интересът се развива отвътре и само в рамките на това, за което детето има опит.

Обогатяването на занятията с дейности и материали, навлизането на реалностите от живота в обучението, стимулира развитието на въображението и мисленето и подкрепя развитието на стремежи към учене. Така например осъществяването на идеята да се направи „тухлена къщичка“ изисква от детето най-напред да я „проектира“ във въображението си, да вникне мислено в техническите детайли на конструкцията и „технологиите“ за изпълнението ѝ. Коя учебна дейност обаче е мислима без развито мислене, памет и въображение? Затова ако опитът на детето съдържа богати следи от дейности и отношения, която са изисквали знания и са подтиквали стремеж към учене, този опит несъмнено има място в подготовката на детето за „работа в училището“.

Общоучебни и социални умения

Занятията в детската градина, в които освен игрите присъстват с постепенно нарастващ дял ръчният труд, конструктивните дейности, рисуването и пр., развиват важни *общоучебни умения* каквито са: да се слуша, да се отговаря на въпроси, да се сравнява, да се структурира дейност, да се моделира и меки *социални умения* от рода: да се общува, да се съгласуват действия, да се постига роля и прочие. Разбира се, при Дюи не възниква в явна форма проблемът за ролята на детската градина във формирането на общоучебни умения. Творчеството му обаче позволява да се осъзнаят отделни прозрения по пътя към идеята за тяхната същност и развитие в обучението.

Разсъждавайки за ролята на *подражанието* в развитието на детето той пише: „Като общ принцип никаква дейност *не следва* да започва с подражание. Началото трябва да изхожда от детето; моделът или копието могат да бъдат дадени впоследствие за да му се помогне да си представи това, което действително иска, за да се доведе до съзнателност“ (Дюи, 1986, с. 344). От позициите на детето подражанието е дейност по предварително зададен алгоритъм. От позициите на учителя същото е средство за ръководство на дейността. Но *работата по*

алгоритъм влиза в уменията, които са необходими за учебната дейност (Петрова, 1989, с. 16-17). От друга страна преодоляването на механичния характер на подражанието е свързано с развитието на творческите способности на детето. Така че с развитието на подражанието и неговото надрастване, преодоляване на практика се извършва подготовка за учебна дейност.

Натам води и настояването на Дюи подражанието да развива *съзнателност*. От външното ползване на средства по готови образци се достига до разбиране на причините и последствията от извършването на действията по този начин и в тази последователност. Тази съзнателност вече е типична за учебната дейност: в дадена ситуация детето узнава нещо като проблем, избира някои от усвоените алгоритми за решаването му защото вече от опит знае, че той води успешно до решение.

Подражанието в но-широк план има място като метод за социален контрол и социализация на детето. Известна е позицията на Дюи, че се подражава на даден образец, когато се налага да се избират средства за *успешно* постигане на дадена цел (Дюи, 1946, с. 46). Ако обществото е демократично, то оставя на личността свобода при избора на средствата за успех. То утвърждава оценки за целите и социални образци, показващи предпочитанията към определени начини на използване на средствата за постигане на цели.

Общуването също има измерения в подготовката на детето за училище В общоучебен план съществено е умението на детето да общува. По начало Дюи високо цени ролята на общуването. Без него не би могло да се осъществява дейността, да се предава социален опит и да се формират социалните общности. Що се отнася до *умението* за общуване, той счита, че то се усвоява само когато детето има какво да пита и каже по повод на собствения си опит. „Стремежът към разговор е първична форма на проявление на обществеността” (Дюи, 1907, с. 32). По-нататък: „...*инстинктът за общуване* се развива чрез общуване с другите”, тъй като детето „сблъсквайки се с действителността винаги иска да беседва за нея: има мисли, които иска да изрази; мисълта само тогава е действителна, когато е собствена” (Дюи, 1907, с. 39).

Старото училище обаче затруднява общуването. Това важи и за детската градина. Защо? Защото при традиционното за онова време обучение „детето е длъжно да говори само това, което е научило” (Дюи, 1907, с. 39) и което се иска от него. Отнема му се възможността да споделя собствен опит и преживявания и да се обогатява с опита на другите.

И така: опитът на детето в подражанието и общуването има потенциала и може да играе ролята на средства за подготовката на детето за училище, но този опит следва качествено да израства.

Специални учебни умения

Същата причина, според Джон Дюи, възпрепятства усвояването на уменията за *четене* и *писане* на роден език. Проявява се и при *обучението по математика*. При защитаването от него „ново възпитание” положението се променя. Ако,

например, в занятията по конструктивна дейност детето има какво да пита, интересуват го определени неща, свързани с тази дейност, то иска да изрази мислите си. Тогава идва „желанието да пише букви или цифри, които му трябва за някаква... *работа*“ (Дюи, 1986, с. 350). Учителите удовлетворяват тези желания и детето почва да се учи да пише или смята. В това се изразява и началото на подготовката на детето за училище в областта на овладяването на специални учебни умения.

Роля на учителя и учебната програма

Каква би могла да бъде ролята на учителя за осъществяване подготовката на детето за училище? Съществен въпрос за съвременната педагогика. Ако се приеме, че той осмисля мястото си в обучението и възпитанието като помощник, мнението на Джон Дюи по принцип за помощта е, че тя „никога не се изразява във формата на определени предписания, тъй като смисълът на всяка работа е в развитието у учениците на инициатива, увереност в своите сили“ (Дюи, 1986, с. 348). Ако пък се приеме, че учителят вижда ролята си в модела „образованието като подготовка“, тази роля се свежда до въвеждане на стандартни и задължителни предписания, които ограничават инициативността и свободата в избора на дела, образци и средства на действие. В този смисъл чрез стандартните и твърди предписания, затрудняващи свободата и инициативността на детето, според Дюи, се затрудняват и ограничават процесите, свързани с усвояване на учебни умения. Такава „помощ“ на учителя той отхвърля.

Джон Дюи приема, че в детската градина „учителката е длъжна да учи децата как да ползват определени инструменти, как да изпълняват известни процеси, не по някакъв предварително изготвен план, а според това, което изисква работата“ (Дюи, 1986, с. 350). В училището „ролята на възпитателя се свежда до това, да даде правилно направление на дейността“ (Дюи, 1907, с. 20) на детето. Как?

Понеже училището на Дюи е трудово училище и в него са оборудвани работилници и лаборатории, дейността на детето може да се направлява като учителят „предлага упражнения в известна насока и по този начин помага на детето да се движи към целта, която логически произлиза от предварително набелязан начин на работа, съдържащ се в предлаганите упражнения“ (Дюи, 1907, с. 20). Ориентацията е към индиректно ръководство, което обаче е ограничено по възможности: природата на опита не е в съвместна дейност, а в спонтанно и индивидуално развитие на силите на детето.

Вижданията на Джон Дюи за учебната програма, която съдържателно и организационно подсигурава целостта на обучението, отговарят на вижданията му за ръководството на обучението и възпитанието. Програмата, според него, се съставя не на основата на рационални или етически принципи, а на това, което е посилно за детето (Дюи, 1986, с. 343). Съображението е тя да бъде гъвкава и да не си поставя „външни цели“. Целите могат да произтичат само от детето, защото то е „слънцето, около което се въртят всички образователни средства“ (Дюи, 1907, с.

24). Това, че детето е в центъра на програмата, е твърде положително. Но, от друга страна, една изградена по модела на Дюи програма подчинява съдържателно-критериалната ориентация към подготовката на детето за училище и ръководството на същата на индивидуалното и достъпното в опита на детето, т.е. една такава подготовка веднъж се опира на детето, но и не би могла да носи изпреварващ характер.

Фактически с вижданията си за ролята на учителя и на учебната програма⁷⁰ Джон Дюи подценява или поне оставя на заден план педагогическото ръководство на обучението и възпитанието и в детската градина, и в училището. Тази особеност на възгледите му нееднократно и справедливо е изтъквана. (Атанасов, 1987, с. 173-174; Литвин, 1989, с. 88). Обяснението е в разбирането за развитието на детето. То е плод на разгъващите се вътрешни сили. Резултатът винаги е индивидуален опит. Педагогическото ръководство се оказва по принцип нещо външно за източниците на развитие, които при това са трудни за опознаване, затова най-много може да улесни развитието и усвояването на индивидуален опит от детето.

* * *

Проблемът за подготовката на детето за училище в неявен вид присъства в педагогическата концепция на Джон Дюи и носи белезите на прагматичната педагогика с присъщите ѝ конструктивни страни и слабости.

Дюи ориентира ясно предучилищното възпитание и обучение към опита, който идва от дейността, в която е включено детето. Опитът винаги е резултат от активна дейност и е оличностен, свързан с ползите, които открива за личността. До дейностен подход не се стига, не се развива идеята за дейността като фактор за развитието и нейната структура, от която да се изведат уменията за учебна дейност. Същата е просто по-особен опит. Педагогическите процеси се градят върху вътрешното разгъване на силите на детето, не върху преднамерената и целева организация на дейността, а също върху използване и разгъване на опита на детето, което идва в действие, но последното не се концептуализира.

Апелира се към опора в спонтанните сили на детето, но в педагогически условия тяхното развитие трудно може да се организира и направлява тъй ,като не се оценява: а) ролята на системното съдържание, обхванато в учебната програма, и б) ролята на педагогическото ръководство.

⁷⁰ Ситуацията понастоящем у нас: няма да се сгреша, ако се каже че зад програмите и за детската градина, и за училището не стоят верифицирани и публикувани национални изследвания за това какво е, какво знае и може, как възприема света съвременното дете и ученик. Те не са и израз на ясна социална поръчка: родителите, работодатели, общественост – цели поколения, учители се разминават във вижданията си за това какво трябва да включва програмата. Може би един от ней-неясните отговори в педагогиката у нас е този на въпроса за базата и теоретична и емпирична, върху която се създава една програма и държавен стандарт.

Дюи поставя детето в центъра на педагогическия процес, настоява за неговата равноценност с възрастните, за извличане на целите от неговият опит и възможности, което е мощен импулс за преодоляване на негативите на „бездетната и технологична педагогика. Но на практика трудно може да се помогне за „шлифоването“ на самородната детска ценност, тъй като тя се измерва с неговия неповторим индивидуален опит, към който подходите и средствата са ограничени. Походите за подготовка на учители – също!

Слабостите на обучението в детските градини, което вече резултира в „образование“ (Закон за ...) и на класно-урочната система обаче провокират интерес към по-нататъшно развитие на редица идеи на Дюи и към тяхното успешно приложение в името на развитието на подрастващите. Богатството на тези идеи показват, че търсенията имат смисъл!

Praparing the child for school: an interpratiation by John Dewey

Assoc.prof. Trayan Popkochev, PhD

Abstract: The ideas of John Dewey significantly affect the development of pedagogical theory and practice. The paper explores the opportunity to reconsider certain aspects of children's preparation for school in view of these ideas, which can enhance the practical influence of education in the life of youngsters.

Key words: preparation for school, experience, instincts, play, work, skills.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Андреев, М. (1987) Дидактика. Народна просвета. С.
2. Атанасов, Ж., М., Люлюшев, Й. Колев и др. (1983) История на педагогиката и българското образование. Велико Търново.
3. Батоева, Д. (1992) Специална подготовка за обучението в училище В: Специална подготовка за училище. Под ред на проф. Дина Тодорова Батоева. ДФ „Пирин-принт“, Благоевград, с. 5-9.
4. Вълчева, Сн. (2016) Структура на готовността на децата за училище. Сб. Иновации в образованието. Шумен, Изд. "Фабер", с. 337-340.
5. Георгиева В. Зл. (2015) Проектната дейност в гражданското образование на учениците от началните класове. Сб.: Гносеологическите основи на образованието. Елец, с. 67-72.
6. Дмитриев, Г.Д. (1987) Критическият анализ на дидактичката мисъл на СЩА, М.
7. Дюи, Джон (1907) Школа и общество. М.
8. Дюи, Джон (1915) Психология и педагогика на мисленето. М.
9. Дюи, Джон (1946) Демокрация и образование. С.
10. Дюи, Джон (1986) Школа на бъдещето. В: История на дошколната педагогика. Хрестоматия. Сост. И. В. Мчелидзе и др. М., с. 345-351.
11. Дюи, Джон (1986) Школа и дете. В: История на дошколната педагогика. Хрестоматия. М., с. 339-345.

12. Дюи, Джон (2001) Човешката природа и поведение. ИК „Критика и хуманизъм“.
13. Закон за предучилищното и училищното образование. Обн., ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 1.08.2016 г.
14. Иванов, Ив. 2004. Теории за образованието. УИ Епископ Константин Преславски“, Шумен.
15. Колев, Й., В. Атанасова (1996) Подготовка на детето за училище. Историко-педагогически студии. Шумен.
16. Колев, Йордан (2001) Образование за прехода към училищен живот в историята на педагогиката (работни понятия и научна същност). Детето в ХХI век. Юбилеен сборник в чест на 80 годишнината на доц. д-р Снежина Македонска. Бл., с. 11-27.
17. Литвин, Л.Н. (ред.). (1989) История дошкольной педагогик. М.
18. Малькова, З. А., Б. Л. Вульфсон (ред.), (1984) Буржуазная педагогика на современном этапе. М., 1984.
19. Марулевска, Кр. (2010) Синергетичен вариант на проектно базирана учебна дейност. – Педагогика, бр. 3, с. 43-56.
20. Мирчева, К. (2012). Нетрадиционни педагогически подходи. Психологически школи и направления. Арт-клуб „Хелиос“, Стара загора.
21. Мора, Андре (1902) История на САЩ. С.
22. Мърфи, М. (2001). Въведение. В: Джон Дюи. Човешката природа и поведение. С., ИК „Критика и хуманизъм“, с. 7-24.
23. Николов, П. (1987) Състояние и проблеми на подготовката на децата предучилищна възраст за училище. В: Подготовка на децата за училище. С., с. 11-25.
24. Петрова, Е. и др. (1989) Подготовка на децата за училище. С.
25. Попкочев, Тр., Топалска-Крушовска, Р. (2016) България като част от Европа – една идея за проектно базирано обучение в 4. клас. Сб. Европейската идея между евроскептицизма и надеждата. УИ „Неофит Рилски“, Бл., с.145-157
26. Прагматизм. В: Философская энциклопедия. Т., IV. М., 1967, с. 338.
27. Ръос, Херман (1992) Реформаторската педагогика като фундамент на съвременното развитие. Педагогика, №9, с. 82-85.
28. Тоцева, Я (2017) Проектно-базирано обучение – технология и възможности за използване в българското училище. В: <http://ytotseva.blogspot.bg/2017/02/blog-post.html>
29. Числова С. Н. (2015). Проектная деятельность младших школьников. Сб.: Гносеологические основы образования. Елец, с. 342-7344.

КОНСУЛТАТИВНАТА ДЕЙНОСТ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИЯ СЪВЕТНИК В УЧИЛИЩЕ

Добринка Тодорина

Резюме: В материала се посочват компонентите на съдържанието на психолого-педагогическата консултативна дейност на педагогическия съветник; теориите за консултиране и казуси за тяхното прилагане в практиката; етапите на консултирането в училище.

Ключови думи: педагогически съветник; консултативна дейност; теории за консултиране; етапи на консултиране.

Ролята на педагогическия съветник в съвременното училище е изключително значима. Той подпомага цялостната образователна дейност по развитието на учениците, преодоляването на техните проблеми и трудности, разрешаването на конфликтите на различни равнища. Посредническата му дейност спрямо всички участници в педагогическия процес в училище и извън училище заема важно място за повишаване качеството на подготовката на учениците, тяхното професионално ориентиране и овладяването на съвременните ценности на обществото. Ето защо е много важно у бъдещите педагогически съветници да се изградят необходимите професионални компетенции за решаване на сложните образователни проблеми (Тодорина и др. 2015). Важно място в цялостната професионална реализация на педагогическия съветник заема консултативната му дейност в училище.

Консултативна дейност на педагогическия съветник

Съобразно Длъжностната характеристика на педагогическия съветник, **консултативната му дейност** включва:

1. Индивидуално консултиране на:

1. 1. Ученици:

- по проблеми, свързани с тяхното поведение;
- по проблеми, свързани с взаимоотношенията с връстници, родители, учители;
- по психичното, личностното и интелектуалното им развитие.

1. 2. Учители:

- професионално консултиране по проблеми, произтичащи от взаимодействията с учениците и с колегите им.

1. 3. Родители:

- по проблемите на взаимоотношенията с техните деца;

- личностното, интелектуалното и поведенческото развитие на децата им;
- кариерното развитие (училищно, професионално и социално) на децата им;
- взаимоотношенията с училището като институция – учители, училищно ръководство, училищно настоятелство.

2. Групова работа:

- обучение за развитие на социални умения и правене на социални избори;
- решаване на проблеми, свързани с рисково за здравето поведение – ограничаване на злоупотребата с психоактивни вещества (тютюнопушене, алкохол, наркотици), превенция на зависимостите, рисково сексуално поведение и др.;
- изграждане на умения за справяне с различни форми на насилие.

3. Консултиране на училищното ръководство и училищния състав по отношение на:

- разработване на училищни правилници, програми и проекти;
- училищния климат;
- решаване проблеми на училищното развитие.

Логически целесъобразно е основната дейност на педагогическия съветник да се определи като психолого-педагогическо консултиране, вместо психологическо консултиране, както обикновено се назовава в училищната психология. Категоричността на това мнение произхожда от:

1). названието и спецификата на заеманата длъжност – педагогически съветник, който осъществява необходимото професионално взаимодействие с равностойните му субекти: ученици, класни ръководители, учители на отделните класове, училищното ръководство, родителите и специалистите от извънучилищни институции, като Домове за деца, лишени от родителски грижи, Центрове за работа с деца, Детски педагогически стаи и др.;

2). използването на система от педагогически методи, форми и средства за осъществяване на необходимото консултиране в условията на субект-субектни взаимодействия;

3). протичането на своеобразен педагогически процес, при който се очаква положителен резултат спрямо нуждаещата се от консултиране личност чрез противодействие на нейните проблеми, негативи и трудности, с оглед тяхното преодоляване и изграждането на социално-значими личностни качества у най-ценното в образователната система – децата.

Разбира се, консултирането има и психологически характер. Налице е необходимост от прилагането на добре разработените и изключително полезни психологически теории за консултиране.

Педагогическият съветник би трябвало да познава в съвършенство целите, конструктите, средствата и отношенията с клиентите в съществуващите школи в психологията на консултирането. При своята непосредствена работа с учениците в училище, с техните учители и родители, в зависимост от конкретната практическа ситуация в училище, семейството или обществото и, разбира се, предвид основната

детерминанта индивидуалните особености и потребности на учениците, той би могъл да избере конкретна консултантска система и да я приложи по най-целесъобразния начин.

Примери за прилагането на теориите за консултиране (Тодорина, 2015)

Теорията Личностно-центрирано консултиране (Карл Роджерс – 1902-1987) е подходяща за разрешаването на възникнали конфликти чрез подобряване на междуличностните взаимоотношения. Целта е личността на клиента (ученика) да се промени в положителна насока чрез осигуряване на емпативно общуване (по Василева, 2003:55).

Пример за приложение на теорията: Ученикът М.П. много често влиза в конфликт с учителя си по химия. Не внимава в час, държи се невъзпитано, арогантен е при отправяне на забележки от учителя, без причина напуска часовете. Учителят споделя с класния ръководител на класа, в който преподава. Двамата осъществяват срещи с ученика, но особена промяна в поведението му няма. Тогава се обръщат за помощ към педагогическия съветник на училището. Той инициира среща с ученика. Провежда откровен разговор за неговите желания и интереси (самоактуализация), за бъдещите му планове и какво в часовете по химия му пречи, за да се държи непристойно. Определят си и друга среща на откровенията. Педагогическият съветник му посочва редица примери за проява на нравствено поведение и ги съпоставя с негативното поведение, което не води до нищо добро. Предизвиква се оценъчен процес. Постепенно създадената благоприятна атмосфера в кабинета на педагогическия съветник довежда до взаимно доверие, личностна симпатия, предизвиква самоанализ на собственото поведение на ученика. Очакванията за подобряване на взаимоотношенията на клиента с учителя по химия се оправдават. Засилва се личната отговорност на ученика, поддържат се по-добри взаимоотношения. На основата на създадения опит педагогическият съветник също претърпява нов етап в собственото си личностно развитие.

Теорията Гешалтконсултиране (Фриц Перле – 1893-1970) цели да се формират „силни гешалти“ (образи, модели), на основата на задоволяване на потребностите на индивида чрез преодоляване на незавършена ситуация. Изисква се промяна на заобикалящата среда, сътрудничество с педагогическия съветник, освобождаване от пречките в процеса на самоактуализацията и свободата на избора (Василева, 2003: 56).

Пример за приложение на теорията: Ученичката И.С. от VII клас има авторитарни родители, които не се интересуват от желанията на дъщеря си, не я пускат да реализира дейности в групи по интереси, не ѝ дават свобода да избира и приятелите си. И.С. остава затворено в себе си дете, почти не общува с връстниците си, в часовете не проявява активност и желание за изява. Класният ръководител определя момичето като „трудно“ дете. След откровен разговор с ученичката и при срещата си с родителите ѝ разбира, че техният авторитаризъм потиска детето им. Споделя проблема с педагогическия съветник и се стига до общо решение да поканят на среща в училището родителите. Предлагат

сътрудничество с тях за задоволяване потребностите на дъщеря им, удовлетворяване на желанието ѝ да бъде включена в дейности по избор – класнонеурочни, извънкласни и извънучилищни. Постепенно взаимоотношенията с родителите се променят към добро. В семейството вече обсъждат и бъдещата професия на момичето. Налице е и подкрепата на класния ръководител, който предлага всеки ученик в часа на класа да напише есе на тема „Какъв искам да стана“. И.С. написва есето с удоволствие. Вече е готова да мобилизира собствените си ресурси, за да постигне бъдещите цели. Това задоволяване на потребностите на индивида чрез преодоляване на незавършена ситуация дава ползотворни резултати.

Теорията Транзакционен анализ (Ерик Бърн – 1910-1970) дава възможност да се постигне така необходимото социално взаимодействие чрез транзакцията (обмяна, приемане, контакт) като единица на признаване на Его-състоянието на общуващите партньори. Разчита се на транзакционния стимул от страна на родителя по посока на включване на детето им в определени ритуали и дейности в училищната и извънучилищната среда, при ползотворно ангажиране на свободното време (по Василева, 2003: 58).

Пример за приложение на теорията: Бащата на Петър (ученик в III клас) търси съдействие от педагогическия съветник относно взаимоотношенията със сина му, който расте без майка (починала е). По-голямата му сестра се опитва да замести майчините грижи, но момчето често е тъжно, необщително, почти не излиза да играе с връстниците си, няма желание да се включва и в дейностите на класа. Педагогическият съветник изслушва бащата. Дватама търсят причините за състоянието и социалното поведение на Петър. Ясно е, че след смъртта на майката липсва общото родителско програмиране. Както е според теорията, родителят от противоположния пол съобщава на детето какво да прави, а родителят от същия пол – как да го прави. Това не е налице в случая и педагогическият съветник помага на разтревожения родител да бъде създаден модел на поведенческа програма със съответни цели, условия и взаимни задължения. Така постепенно се преодоляват трудностите на Петър, опасенията и неувереността на Детето в Родителя или на Родителя във Възрастния (съобразно теорията).

Теорията Реалистично консултиране (Уйлям Гласер – 1925) предполага създаването на условия за контрол над принудата, опекуството и замяната им с игра, общуване, съвместни действия и релаксация (без наказания и оправдания от страна на родителите). Консултантите, съобразно теорията „трябва да обясняват логично своите действия, да обучават, да научават клиентите на ефективен контрол и самопомощ; да се справят не само с текущите проблеми, но и да предотвратяват възникването им за в бъдеще“. Тук се предполага и помощ за идентифициране на желанията, потребностите, оценка на цялостното поведение и планиране на изменението му, съобразно възникналата ситуация (по Василева, 2003: 58).

Пример за приложение на теорията: Класният ръководител на V а клас споделя с педагогическия съветник, че по време на родителски срещи голяма част от родителите признават, че не познават добре желанията, възможностите и

потребностите на своите деца. Нещо повече – не смятат за нужно да ги познават, защото според тях това е работа на учителите. На една от родителските срещи е поканен и педагогическият съветник на училището, който обяснява на родителите колко важно е да познават целите на своите деца, да им помагат при реализирането им, да им доставят радост и удовлетворение от направения избор. Той научава родителите и как да упражняват ефективен контрол спрямо децата си и как да планират бъдещите действия за по-нататъшното им развитие. В дадения случай педагогическият съветник предприема реалистично консултиране на учениците от този клас относно цялостното им поведение и развитие. Не се допуска и връщане към минали обиди и страдания (в случая спрямо децата, чиито родители са безразлични към техните мечти и желания). Той е полезен със съветите си и на класния ръководител с оглед неговото професионално израстване.

Теорията Екзистенциално консултиране (Ъруин Ялом – 1931, Ролло Мей (1909-1994) е полезна за борбата със страха, безпокойството и самотата на клиентите. Тя е в помощ за утвърждаването на съществуването, изграждането на защитни механизми на примирение с вътрешните конфликти и умения да се вземат решения, да се участва в жизнения процес. Чрез тази теория става противопоставяне на глобалните екзистенциални проблеми на човешката тревожност. Предлага се „вместо тревога за смъртта – любов към живота; вместо свобода от ... -- свобода за...; на безсмислието на живота – радостта от създанието и човешкото общуване“ (по Василева, 2003:60).

Пример за приложение на теорията: Ученикът И.М. споделя в часовете по философия, че не вижда смисъла на живота и е склонен към самоубийство. От наблюденията си класният ръководител разбира, че той е самотен, не обича да общува с връстниците си. Момчето е без родители и в социалния дом, където пребивава, често е малтретирано от другите ученици, подиграват му се, че има артикулационни проблеми. Класният ръководител съвместява усилията си с педагогическия съветник за противопоставяне на изолацията, фрустрацията и желанието за самоубийство на И.М. Създават подходящи условия ученикът да сподели какво чувства, коя е причината да страни от всички. Изпращат го на логопед за коригиране на говорния недостатък. Възлагат му интересни и посилни за него задачи, чрез изпълнението на които заслужава уважението на класа. Изграждат у него механизми за защита чрез прояви на доверие, уважение и положителни човешки взаимоотношения. Постепенно безсмислието на живота за И.М. се превръща в радост от постигнатото в действията и взаимоотношенията с другите.

Теорията Логотерапия (Виктор Франкл – 1905) има за цел да се възпитава отговорност и търсене на смисъла на живота. Смисълът се разглежда като първична мотивационна сила. За целта се включва съзнателна дейност и установяване на контакт с „духовното несъзнателно“. Като източници на смисъла според теорията се определят работата, любовта, страданието, миналото и свръхсмисъла. Чрез Логотерапията се търси противопоставяне на екзистенциалния

вакуум и екзистенциалната фрустрация, които за съжаление се проявяват все по-често. Разчита се на насочване вниманието на клиентите към жизнени задачи, към избор, който да осмисли живота им (по Василева, 2003: 61).

Пример за приложение на теорията: В.Д. е ученик в VII клас. Родителите гледат своето дете прекалено много, то е свикнало да получава всичко наготово. В училище се оформя като напълно безотговорен ученик, който често отсъства от училище, не подготвя редовно уроците си, нито пише домашните си работи. За него перспективата да успее е нищожна. Тогава се намесва педагогическият съветник, който е информиран от класния ръководител за проблемите на ученика. Първоначално се налага среща с родителите, които вече са "вдигнали ръце" и не могат да се справят с детето си. Оказва се, че учителите също са безсилни. Педагогическият съветник се заема с мотивирането на В. Д. за целенасочена училищна ангажираност, повишаване равнището му на възпитаност, на подготовка и развитие. Първоначално му се възлагат по-лесни за изпълнение задачи, които да съответстват на неговите възможности и интереси. Постепенно става по-отговорен в своите действия. Води се с него стратегически диалог за насочване в правилната посока и откриване смисъла на живота.

Теорията Психоаналитическо консултиране (Зигмунд Фройд – 1856-1939) се използва, когато може да се разчита на правилото на свободните асоциации. Клиентите споделят всичко., наблюдава се ефектът на пренасяне на чувства (положителни или отрицателни) от клиента към консултанта. Цели се превъзпитаване на Его-то. Психоаналитическият консултант, съобразно теорията „помага на отслабеното Его да намали напрежението, да постигне инсайт (разбиране) и да се научи да взема реалистични решения“. Предизвикват се потребности от оздравяване, интелектуален интерес и пренасяне на симпатията, доверието на клиента към консултанта (по Василева, 2003: 63).

Пример за приложение на теорията: Мария Ц. учи в гимназия и е в опасната пубертетна възраст. Няма задръжки относно инстинктите на живота (еротичните инстинкти по Фройд). Тя е от село и в града, където учи, живее на квартира. Липсата на непрекъснат родителски контрол оказва своето негативно влияние. Хазайте не се интересуват от живота на квартирантката си. Мария често е в младежка компания, в която задоволява удоволствията си с цигари, алкохол, наркотици и безразборен секс. Това естествено, се отразява негативно и на успеха, и на поведението ѝ в училище. Педагогическият съветник получава задача от директора на училището да се заеме с проучване на състоянието и поведението на проблемната Мария. Той си поставя за цел да превъзпита Аз-а на ученичката. Дава ѝ брошури за пубертетната възраст и за опасностите от антисоциалните явления, в чиято власт е попаднала. Посочва ѝ и редица примери с действителни случаи. Започват заедно да интерпретират случките и негативните последици за живота. Педагогическият съветник възлага на ученичката важни и интересни за нея дейности, с които да оползотвори подобаващо режимните моменти в училище, както и свободното си време. Родителите също са посъветвани да се ангажират с

редовен контрол над детето си. Помолени са и хазайте да я наблюдават. Вследствие на правилно проведеното психоаналитично консултиране и навременните съвместни мерки на всички ангажирани в обучението и възпитанието на Мария, тя е спасена от пагубното влияние на неформалната социална среда.

Чрез теорията Поведенческо консултиране (бихевиоризъм) (Джон Уотсън – 1878-1958) се акцентира на влиянието на околната среда върху изграждането на поведението. Бихевиоралният модел предполага по-висока степен на конкретност на осъществявания функционален анализ. Проблемите на личността, които се дължат на нарушенията на поведението и конфликтите на привычките се решават чрез опериране със заобикалящата среда, като се «произвеждат последиствия». Предизвикват се действия на «променливи», които се използват в управлението на нормалния организъм (могат да бъдат научени). Главната задача на педагогическия съветник е да измени поведението, като управлява съпътстващите подкрепления чрез «моцтен подкрепящ стимул» (промяна на условията) и прогресираща релаксация (по Василева, 2003:64-65).

Пример за приложение на теорията: Ученикът М.И. (в VIII клас) по време на наблюдения и екскурзии с класа сред природата има неадекватно поведение, което се изразява в прекалено освободени реакции, спрямо съучениците: отправяне на обиди, предизвикване на конфликти, дори физическо посегателство. Класният ръководител, който винаги участва в извънурочните форми на обучение на класа, непрекъснато контролира поведението на всички ученици, включително и на М.И. На основата на предварително консултиране с педагогическия съветник в училище, още по време на дейностите сред природата, той възлага на ученика важната задача да наблюдава поведението на своите съученици и при забелязвано нарушение на правилата на общуване и действия, да сподели с класния ръководител какво не е правилно според него и как би трябвало да се постъпи. Съзнавайки важната роля, която му се отрежда и проявеното доверие от класния ръководител, М.И. постепенно престава със своите собствени неправилни действия. По този начин се стига до управляване на съпътстващите обстоятелства на подкрепление на клиента и се отслабва, дори отстранява неадекватното му поведение. Осъществяваните поведенчески контрол и оценка водят до положителни последиствия в поведението и до прогресираща релаксация на клиента. Чрез правилно осъщественото поведенческо консултиране се стига до положително изменение на поведението на ученика, който вече не допуска да бъде обект на негативна оценка.

Теорията Социално-когнитивно консултиране (Алберт Бандура – 1925) разчита на влиянието на социалните фактори върху мисленето и поведението, на когнитивните процеси при формирането на мотивацията и емоциите с цел научаване на модели на поведение за постигането на самоефективност на личността. Погрешното поставяне на цели води до нарушаване на равновесието със средата и тогава възниква необходимост от мотивация за действия, съобразно цели, чрез които се постига самоефективност относно постижения в образователната

сфера, формиране на привички към здравословен начин на живот и др. Тази теория може да се използва за консултиране на ученици, учители и родители с цел да се повиши мотивацията за изграждане на когнитивни умения чрез наблюдения, действия и адекватни реакции (по Василева, 2003: 66-67).

Пример за приложение на теорията: Учителят Н.В. преподава на ученици от средна училищна възраст, за които са характерни понякога, поради влиянието на пубертета, „изкривено” мислене и неадекватно поведение. В управленската си дейност с класа, той се нуждае от професионалните съвети на педагогическия съветник в училището относно това как да наблюдава своите ученици, какви действия да предприеме спрямо тях, за да се стигне до положителни реакции както на самите ученици, така и на своите собствени. Консултациите на педагогическия съветник са насочени към създаване от учителя на модели на поведение, които да доведат до ефективно управление на учениците. Разчита се на „управляваното майсторство” на учителя от консултанта чрез използването на когнитивни стратегии. В моделите се включва съвместно изпълняване на задачи с използване на допълнителни средства (включително технически) за осъществяване на „постепенни крачки” в придобиването на знания и умения от учениците. Разчита се както на външната, така и на вътрешната мотивация, на саморегулацията и самоанализа, на самоуправлението при изпълнението на задачите, с оглед постигането на ефективност спрямо учебно-възпитателния процес с класа и самоефективност относно собствените постижения на учителя.

Теорията Рационално-емотивно поведенческо консултиране (РЕПК) (Алберт Елис (1913) се основава на взаимовръзката между чувства, поведение и познание. Налице е противопоставянето на ирационалните нагласи, състояния и вродената склонност към ирационалност на хората. Чрез тази теория се оказва помощ за превръщането на консултираните в по-пълно функциониращи и самоактуализиращи се индивиди. Научният спор е проверка на съмненията, „главна когнитивна техника на обсъждане”. Помага се на клиентите да решават реалните проблеми в техния живот чрез убеждаване в необходимостта постоянно да работят над себе си, да се изменят и да утвърждават постиженията си. Постига се разграничаване на реалните страхове от предполагаемите, преодолява се „проклетата потребност на клиентите от одобрение”. Разчита се клиентите да се научат да се противопоставят на проблемите, да поемат отговорност за търсене на щастие, а не да очакват пасивно топлина от консултанта. Консултантът е автритетен, а не авторитарен педагог, който се стреми да научи клиентите да бъдат „най-добри терапевти на самите себе си” (по Василева, 2003:67-69).

Пример за приложение на теорията: Н.Д. е отлична ученичка. Познанията ѝ за света и живота са пълни и обосновани. При нея обаче, има проблем с обсебилото я чувство, че е нещастна и никой не я обича и разбира. Тя споделя тези си преживявания с педагогическия съветник в училище, който провежда с нея 5-6 консултации в продължение на 1-2 месеца. По време на срещите консултантът се опира на преценката си за индивидуалните особености на момичето,

предубежденията ѝ относно отношението на родителите, съучениците и учителите към нея, страховете ѝ в живота. Н.Д. е свикнала да получава одобрение и похвала, заради отличните си оценки в училище, но родителите ѝ никога не я поощряват за трудолюбието ѝ у дома, за грижите към по-малкото братче. Консултантът я убеждава, че това са утвърдени норми на поведение и не е нужно да очаква специална похвала за дълга към семейството. Учителите и съучениците също не винаги изразяват възхищение от постиженията на Н.Д. в училище. Консултантът противопоставя на тази вечна необходимост от одобрение целесъобразността от търсенето на щастие, утвърждаването на постижения и работа над самия себе си за развитие на актуална надареност и нови изяви в клубове и школи извън училище. Главната когнитивна техника на обсъждане на проблемите на Н.Д. е проверката на съмненията, които тя има и възлагането на задачи, чрез които се преодоляват страховете и тя се чувства емоционално удовлетворена.

Когнитивното консултиране (Аарон Бек – 1921) се прилага при протичането на първични когнитивни процеси и наличието на волево мислене, което води до когнитивни грешки и системно изкривяване на информацията, поради бързината на протичане на границата на осъзнаването. Тази „когнитивна уязвимост” е в резултат на травми в детството, на негативно общуване, завишени изисквания и стрес. При когнитивното консултиране се възстановява реалистичното познание чрез оценка и изменение на мисленето. Започва се с определяне на проблема и решаване на случая чрез предлагане на клиентите да вземат отношение, съвместно да изследват проблема, да се намерят слабите места на основата на „стълкновение с реалността”. Главният вербален инструмент на когнитивното консултиране са въпросите към клиента, които целят да се идентифицират изкривяванията и да се формират нови навици за реалистична когнитивна обработка (по Василева, 2003: 70-71).

Пример за приложение на теорията: Семейното партньорство на Иванови е пред разпад. Налице са двуполусни оценки на взаимоотношенията в семейството, болка и апатия, желание за мъст, които водят до стрес, неустойчивост и ранимост. Враждебността в семейството дава негативен отпечатък и върху детето им, което страда, понижава успеха си в училище, няма желание да се прибере у дома. Педагогическият съветник е запознат с проблемите на семейство Иванови. Той решава да им помогне чрез когнитивно консултиране, при което се цели подбуждане към действие на система за проверка на реалността. Това се осъществява чрез идентифициране на когнитивни грешки на основата на задаване на въпроси и разкриване на реалистични перспективи. Използват се и различните когнитивни техники – въвеждане и идентификация на „автоматични мисли”, проверка на тяхната реалистичност, идентификация на скрити убеждения и изменение на скрити убеждения. Постепенно се стига до по-високи равнища на когнитивна обработка на получените данни и в крайна сметка до нови благоприятни реалности в семейството.

Теорията Мултимодално консултиране (Арнолд Лазарус – 1932) се основава на използването на техники във връзка не толкова с теоретични предопределения, а по-скоро на основата на емпирични данни и потребностите на клиента. Разглеждат се седемте модалности – поведение, афект, усещане, образи, когниции, междуличностни отношения, зависимост (предимно наркотична) и се препоръчват съответни въздействия чрез „систематически универсална структура”, с оглед „снижаване на вероятността да се изпускат съществени проблеми на клиента”. Не винаги е нужен пълен анализ на всичките седем модалности, но при пълния се изброяват проблемите във всяка модалност и се прави „профил на модалностите”. Задачата на консултанта е да избере „най-ефективния способ” за разрешаване на всеки конкретен проблем. Теорията е подходяща например, за развитие на надарени деца, работа със стационарно болни в психиатрични болници и др. (по Василева, 2003: 71-72).

Пример за приложение на теорията: Често в педагогическата практика талантливите деца са изправени пред редица трудности и проблеми: подценяване от родители и учители, неразбиране от съучениците, конфликти, поставяне в ситуация на задържащо обучение, безразличие и др. Целесъобразно е спрямо тях учителите, класните ръководители и педагогическият съветник в училище да приложат мултимодалното консултиране с оглед осигуряване на по-благоприятни условия за пълноценното им развитие, така че тяхната потенциална надареност да прераствне в актуална. За целта се изследват проблемите във всяка модалност, консултантите се съобразяват с предпочитаните модалности на клиента и го направляват към по-продуктивни действия, като осигуряват високо качество в съчетаването на очакванията на клиента.

Например, талантливата третокласничка Виктория непрекъснато е малтретирана от съученика си Петър, който ѝ завижда за високите постижения по всички учебни предмети. Отправена ѝ е заплаха да не вдига ръка в часовете. В резултат тя се затваря в себе си, спира да проявява активност и инициативност по време на урочната дейност. Класната ръководителка разбира за проблема и се обръща за помощ към педагогическия съветник в училище. Той предлага да се приложи теорията Мултимодално консултиране спрямо и двете деца с акцент върху модалностите: поведение, афект, усещане, междуличностни отношения (като най-подходящи за дадения случай). Правят се съответните анализи и се стига до регулиране на поведението и взаимоотношенията между децата. Освен това се препоръчва и работа в екип с участието и на двете деца, което балансира взаимните им контакти и социални взаимоотношения. „Изгражда се мост” между двамата ученици, стига се до по-благоприятно развитие и на Петър. Виктория свободно проявява своите възможности и способности.

Консултирането чрез метода „Рефрейминг” (Де Боно, 1978) води до промяна на отношението към събитията в живота на субекта. Определяща е идеята, че хората реагират на своята карта на реалността, а не на самата реалност. Причината е, че съществуват определени филтри или рамки, които избирателно

пропускат определена информация в полето на съзнанието. Именно тази информация формира индивидуалната карта на реалността, според която действа субектът. Когато тези рамки са прекалено тесни, самата „карта“ няма да бъде адекватна, а оттук следва и съответното неадекватно поведение. Чести грешки във филтрирането на информацията могат да бъдат: предубеденост, тенденциозност, грешки при оценяването на времева перспектива, егоцентризъм, арогантност и самонадеяност, привързаност към първоначална оценка, неадекватно възприемане на мащаба на събитията и т.н. (Де Боно, 1978). Идеята на рефрейминга (промяна на рамката, преформиране, прерамкиране) е да помогне на клиента да погледне на събитието от различни гледни точки, да се опита да намери позитивното там, където преди е виждал само негативното (по Василева, 2003: 74-75).

Пример за приложение на теорията: Учениците от VI „в“ клас на едно училище масово изостават по математика. Трудно се справят с решаването на задачи за затвърдяване на взетия учебен материал по отделните методически единици. Те „сипят“ обвинения за това към своя учител по математика, който не умеел, според тях, да обяснява добре. Въпросът се поставя и на родителска среща. Намесва се педагогическият съветник в училището, който препоръчва провеждане на консултиране с учениците и учителя чрез рефрейминг, който в случая предполага избор на рамка №2, съобразно теорията (виж по-горе посочените средства). Предлага се задаване на въпроса „как“, а не „защо“, т.е. важното е как да се решават задачите, какъв алгоритъм да се припомни и обясни наново, как да се намери оптималният вариант за решение. Методът рефрейминг може да се приложи спрямо учителя и чрез рамка №1 – ориентация към резултата, който може да се постигне, а не към проблема, който съществува, т.е. ориентацията е към бъдещите действия на учителя по посока преодоляване на проблема и получаването на положителни резултати.

Педагогическият съветник може да прецени коя от изброените теории да приложи спрямо нуждаещото се дете (ученик), в зависимост от добре познатите детерминанти:

- 1). здравословно състояние и психическо развитие на детето;
- 2). възрастови и познавателни възможности на учениковата личност;
- 3). индивидуални особености, потребности, възможности и способности на учениковата личност;
- 4). индивидуални проблеми, трудности, заболявания, конфликти, недостатъци в емоционално-волевата сфера на личността на детето и др.

Етапи на консултирането в училище

В литературата има описани различни подходи за етапите на консултиране на педагогическия съветник в училище. Приемаме този, в който се очертават няколко взаимосвързани етапа при осъществяването на психолого-педагогическата консултация. В психологическата литература те се определят по следния начин (по М. Василева, 2003: 78, с допълнения и реконструкция на броя на етапите от Д.Т.):

1. Психодиагностика чрез тестове, последователно и прецизно наблюдаване и изучаване на определените за консултиране ученици, учители, родители.

2. Индивидуални разговори, посветени на теми, произтичащи от съществуваща проблемна ситуация.

3. Извеждане на изводи (краткосрочни или дългосрочни) и планиране на задачи на учебната дейност и самовъзпитанието.

4. Поемане и изпълняване на индивидуални ангажименти спрямо консултираните лица.

5. Анализ и оценка на получените резултати.

6. Документиране на постигнатите резултати.

По всеки от посочените етапи трябва да бъдат направени някои **уточнения**:

По етап 1.

Важен момент при диагностиката (психолого-педагогическа по своя характер) на консултираните лица е изборът на тестове за консултиране. Те трябва да включват теми и въпроси, които да констатира с голяма точност и в детайли самия проблем на лицето, което подлежи на консултиране, неговите психологически особености, пропуски в обучението и възпитанието, конфликти с връстниците и ръководните субекти. Тестовите могат да включват отворени или затворени въпроси, от Минесотски тип и др. Въпросите трябва да са достъпни по съдържание и форма и да предполагат даването на обективни отговори.

По етап 2.

Добре е събеседването да се води на достъпен за консултираното дете език, да включва целенасочени въпроси, в чиито отговори да се открива причината за извършено неправилно действие или създаване на негативна ситуация. Ако детето е с развити общи или специални способности разговорът трябва да се насочи по посока на потребностите на детето, неговите интереси и желания за развитие в определена област. Може да се провокира и творческото мислене на децата, да се създадат условия за разгръщане на техния потенциал. Трябва да се даде възможност и учениците да поставят въпроси, които ги вълнуват, вследствие от конкретна ситуация или с професионалното им ориентиране. При всички случаи общуването трябва да се осъществи на субект-субектна основа, което ще даде възможност и за прерастване въздействието върху личността във взаимодействие.

По етап 3.

След провеждане на индивидуалните разговори се създават условия за извеждане на адекватни изводи относно реални ситуации, в които са участвали децата и евентуално са стигнали до конфликт на различно равнище: ученик-ученик, учител-ученик, класен ръководител-ученик, родител-ученик, директор-ученик и др. Някои от изводите могат да се отнасят до краткосрочно или дългосрочно планиране на конкретни дейности и задачи, след изпълнението на които да се разчита на положителна промяна у учениците относно техния успех и поведение, развитие на определени социално-значими качества, разрешаване на възникналите конфликти и др.

По етап 4.

Много често се налага педагогическият съветник да поеме индивидуални ангажименти спрямо консултираните лица. Например, това може да е свързано с поемане на обещание да се разговаря с други лица, с които даден ученик е влязъл в конфликт, за да се изясни възникналата ситуация и да се установи мнението на всички участници в ситуацията. Възможно е да се поеме ангажимент за записване на консултирания ученик в желана от него секция, школа, група по интереси, което ще уплътни по целесъобразен начин неговото свободно време и ще се избегне евентуално участие в неформални обединения с порочни действия.

По етап 5.

След проведеното консултиране е целесъобразно да се проследи влиянието на препоръчаните дейности и контакти с други лица в обкръжението на консултираното лице (ученика в повечето случаи). Анализират се подробно положителните и евентуално негативните резултати. В по-нататъшните контакти с нуждаещите се от помощ ученици може да се наложи пренасочване към други методи и форми, прилагане на други теории за консултиране, общуване с лица, които ще окажат съдействие и ще ги развият в положителна насока. За да бъде обективна и точна направената оценка на взаимодействието с ученика и получените конкретни резултати, педагогическият съветник може да разработи или приложи вече утвърдена система от критерии, показатели и индикатори за оценка. Добре е да се включат измерители относно успеха, поведението и развитието на консултираното дете. Могат да бъдат въведени и съответни балове за оценка.

По етап 6

Целесъобразно е да бъде въведено картотекиране на лицата, които се нуждаят от консултиране и своевременно да се попълват проблемите или постиженията на учениците, избраните теории, методи, форми и средства за консултиране, получените резултати и бъдещи намерения. Това ще даде възможност да се проследи цялостното развитие на индивида – неговите постижения, пропуски и развитие по време на пребиваването в училище. Документацията за всяко лице се попълва през целия период на консултационната дейност, който може да продължи и години. Добре е да се фиксират и проведените срещи с други компетентни лица, към които педагогическият съветник насочва учениците – класни ръководители, директор на училището, родители, експерти в детски педагогически стаи, специалисти в центрове по изкуствата и др. По желание педагогическият съветник може да си води и дневник за цялостната му дейност.

Заслужава внимание определянето на етапи (стъпки) относно консултативната работа в училище и по линия на стила на учене и когнитивния стил от Griggs, 1991:

1. Оценяване на потребностното развитие на учениците, психосоциалните кризи и специфичните групови потребности, като например: учениците – билингви и надарените и талантливи ученици.

2.Разработване на подробна програма за консултиране на базата на тази оценка.

3.Оценка на индивидуалните стилове на учениците и препоръки за разбирането на техните учебни предпочитания.

4.Планиране на обучението и препоръки към учителите за вмешателства, които са съвместими със стила на учениците.

5.Оценка на резултатите от обучението и препоръки относно програмните цели.

В случая ролята на педагогическия съветник по отношение на стиловете на учене авторът определя в няколко насоки:

- индивидуално и групово консултиране, изучаване на стиловете;
- създаване на програми за образователно развитие на учениците, обучение в умения за комуникация, разрешаване на противоречия, решение на проблеми, взимане на решения;
- съветване на учителите за създаване на гъвкава и отзивчива учебна среда ((Иванов, 2004:86)).

От описаната по-горе консултативна работа в училище се очертава най-вече посредническата роля на педагогическия съветник за осъществяване на взаимодействието между учителите, класните ръководители и учениците на основата на познаване на потребностите, стиловете на учене и поведение на самите ученици, което се отразява благоприятно върху тяхното личностно развитие.

Тъй като консултирането на педагогическия съветник в училище се осъществява предимно чрез общуването му с учениците, е целесъобразно да се имат предвид както специфичните особености на учениците от различните възрастови групи, така и спецификата на общуването на педагогическия съветник с тях. Характеристиките на общуването с трите възрастови групи ученици: от начална, средна и горна училищна възраст са представени от автора в колективната монография (Тодорина и др. 2015). С тях трябва да се съобразяват както учителите и класните ръководители, така и педагогическите съветници.

Counseling activity of pedagogical counselor in schoolq

Prof. Dobrinka Todorina, D.Sc.

Abstract: The material shall state the components of the content of the psychological and pedagogical advisory activity of the pedagogical advisor; Theories of counseling and case studies for their application in practice; Stages of counseling at school.

Keywords: pedagogical counselor; Advisory activity; Theories of counseling; Stages of counseling.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Василева, М (2003) Училищно консултиране. В Някои проблеми на училищната психология. Шумен.
2. Десев, Л.(2010) Речник по психология. София.
3. Длъжностна характеристика на длъжността „Педагогически съветник“, МОН. София.
4. Закон за предучилищното и училищното образование. (2015).
5. Иванов, И. (2004) Работа с деца с различни стилове. В Стиллове на познание и учене. Шумен
6. Тодорина, Д. (2005) Култура на педагогическото общуване. Благоевград.
7. Тодорина, Д., Кр. Марулевска (2010) Педевтология. Благоевград.
8. Тодорина, Д. и др. (2015). Педагогическият съветник в съвременното училище. Част1. Благоевград.
9. Тодорина, Д. (2005). Мениджмънт на класа. Благоевград.
10. Beck, Aaron T. (1976) Cognitive Therapy and Emotional Disorders. N.Y.
11. De Bono,E.(1978) TeachingThinking. London.
12. Griggs, Shirley (1991) Learning Styles Counseling. ERIC Digest.
13. Conner, Seymour J. (1995) Introducing Neuro-Lingustic Programming, Psychological Skills for Understanding and Influencing People. Thorsons.

ПЕДАГОГИЧЕСКОТО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ: СЪЗИДАТЕЛЕН РЕСУРС ЗА ОБОГАТЯВАНЕ НА ДЕТСКАТА ИНИЦИАТИВНОСТ И САМОСТОЯТЕЛНОСТ

Маргарита Колева

Резюме: Педагогическото взаимодействие с детето от предучилищна възраст - формално и неформално - е „дълбоката същност“ на цялата педагогическа действителност, според Н. Чакъров, 1980 г. и най-вече във възрастта на предучилищното детство. Педагогическото взаимодействие на детския учител с 3-7-годишното дете, осъществявано в процеса на дейността му или по повод поведенческите му изяви и ценностни ориентации е възможният най-богат ресурс с влияние върху разгръщането на детската индивидуалност и личностно развитие. Особено е влиянието на личностно-ориентираното педагогическо взаимодействие за развитие на детската инициативност, изпълнителност и самостоятелност.

Ключови думи: педагогическо взаимодействие, индивидуализация на педагогическото взаимодействие, инициативност, самостоятелност, познавателна активност, педагогическа технология.

Статия с подобна насоченост (*Инициативното дете като педагогически проблем или за детското послание „Аз искам да ме забележат ...“*) публикувах на страниците на сп. „Предучилищно възпитание“, бр.3 /2003г., посветена на 20 годишнината от създаването на катедра „Предучилищна педагогика“ при Югозападния университет „Неофит Рилски“.

От позицията на изминалите години, обогатените научни тези за предучилищната педагогика, новите нормативни документи и придобитият професионален опит си позволявам да се върна отново към проблематиката, за да допълня собственото разбиране за проблема, както и да насоча вниманието към други възможности за актуални решения на поставените въпроси.

В битието на предучилищните педагози – теоретици и практики, ежедневно възникват проблеми с различно съдържание и сложност, с различен нюанс на изисквания относно компетенции и възможности за тяхното ползване в процеса на взаимодействие с детето на различна възраст. Част от тях са вписани в разпоредбите на ЗПУО, 2015 и ДОС за предучилищно образование, 2016г. (Наредба №5 на МОН). Приоритетно, те са насочени към творческото начало в дейността на предучилищния педагог, дейност имаща основополагащ принос за социално-личностното развитие, възпитание и социализация на детето във възрастта от 3 до 7 години. В този контекст е и изводът – творческите, педагогически и професионални изяви на детския учител трябва да визират детето като неповторима индивидуалност, като субект на собствената дейност, като

личност в „развитие“. Тази комплексност може да се реализира само благодарение спецификата на педагогическото взаимодействие „детски учител – дете“, което независимо от своята формалност или неформалност, има своеобразна „физиономия“ във възрастта на предучилищното детство.

В по-общ план различни са акцентите при разглеждане и анализ на явлението „педагогическо взаимодействие“ в педагогическото пространство. За Мартин Бубер, главното в този процес е понятието “включване”, разглеждано като способност на ангажираните се в диалог да придобият двойко усещане: да осъзнаят себе си, възприемайки същевременно “другия” с неговите особености както и „ в началото е взаимоотношението“. В този смисъл учителят трябва да бъде едновременно на двата полюса на педагогическата реалност: собствения и този на учениците (4). Или - педагогическото взаимодействие за Бубер е диалог, неподчинен на емпатията, т.е. диалогът е противоположното на себеотричането - той е духовното развитие на Аз (4). В тази теза се изразява различието в подхода към педагогическото взаимодействие между М.Бубер от една страна и от друга - Йохан Песталоци, Януш Корчак и пр. При тях педагогическото взаимодействие е равнопоставено със себеотричането, обусловено от състоянието на емпатия. Подходът на Найден Чакъров, 1980 представя педагогическото взаимодействие като по-формален процес - като “особен род отношение, връзка, динамичен контакт между хората ... но по състав и структура то е много сложно образувание”(12). За Д. Димиров, 2012 педагогическото взаимодействие е „сложен трипластов процес, съдържащ в моментите на последователно сменящи се състояния на участващите субекти и тяхната съвместна дейност и отношения, макар и в различна пропорция, *възпитателни, социализиращи и образователни въздействия и взаимодействия*“. И още, пак според същия автор (Д.Димитров, 2012) „*обогаляващо педагогическо взаимодействие* - в два смисъла: 1) което оптимално – според потребностите и интересите на участващите субекти - реализира възпитателните, социализиращите и образователните ресурси на всяка една дейностна ситуация и педагогизира съвместния живот; 2) в което социализиращите и образователните компоненти са йерархично съподчинени на възпитателното взаимодействие т.е. като цяло то е стремящо се към взаимодействие“ (3).

Ако в тази поредица от разбирания на посочените и много други автори относно педагогическото взаимодействие е възможен синтез и обобщение, то най-подходящо е да се присъединим към тезата на Н.Чакъров – педагогическото взаимодействие е „дълбоката същност“ на цялата педагогически действителност, т.е. като педагогическа среда, разглеждана като духовно средище и включваща цялата палитра от ресурси, ориентирани към съдействие на детето с цел адекватното му позициониране в нея.

Конкретно, педагогическата среда в детска градина, като институция и детската група, като малка социална общност се идентифицират компоненти като: субекти - педагози, деца и други възрастни; процеси на възпитателни и

познавателни взаимодействия: преднамерени и непреднамерени; детската група, разгледана като малка социална група; вербални и невербални послания на средата, разбираани или не от детето; климат на взаимодействие и доверие; помощни, развиващи детето средства, материали и инструменти за взаимодействия; специфичен интериорен дизайн на пространството в детската група, осигуряващ най-добрите условия за живот, учене и изяви на детето; механизми за управление на всеки от компонентите на средата, включително нормативни и вътрешно институционални закони, правилници, наредби и пр.

Всеки от разпознатите компоненти на педагогическата среда в съдържателен и организационен план има задачата да осигурява условия за постигане на хармония между детската индивидуалност и социалност и тяхното перманентно обогатяване в процеса на всяка от дейностите в които участва 3-7-годишното дете. Сигурен ресурс в този смисъл е педагогическото взаимодействие. Приоритетно педагогическото взаимодействие (М.Колева, 2012) се разглежда като отношение, при което субектите на дейността - дете и педагог - заемат различни позиции и съобразно конкретната ситуация проявяват активност с различен интензитет и степен на осъзнатост; съвместяват опит и преживявания, като достигат до познание или до усвояване на способности за действие и поведение, значими и с развиващи функции за детето от предучилищна възраст. Степента на свобода за познавателни и социални действия от позиция на детето и за тяхното стимулиране, насочване и корекция от гледна точка на педагога е индикатор за ценността на педагогическото взаимодействие. В условията на детската градина това взаимодействие има своеобразен характер, предвид на многообразието от цели:

- цели, които си поставя педагогът, относно развитието на детето;
- цели, които си поставя самото дете (осъзнати или не);
- целите на останалите деца, предвидени за осъществяване в съвместната дейност (7).

Реализирането на поставените цели може да се свърже различни адресати – детският учител и неговите преднамерени педагогически действия; конкретното дете с неговият потенциал, специфични мотиви за дейност, познавателна и социална активност; както и с многообразието от цели и мотиви на децата от групата.

Става ясно, че не е достатъчно педагогът да планира конкретни цели, да определи познавателното съдържание, което ще се представи на вниманието на децата, както и очакваните резултати, свързани с неговото усвояване – много важни са и целите на децата, задължително приети като съществен стимулиращ фактор за дейност. Как ще ги разпознае детският учител и трябва ли той да приеме фактът, че в основата на целеобразуването, специфично за всяка от дейностите в които участва детето, са потребностите, интересите, стремежът му към овладяване на знания, продиктуван от детското любопитство и любознателност, от търсенето на отговори и решения и пр. Що се отнася до тяхното разпознаване и

удовлетворяване, то водещ е характерът на педагогическото взаимодействие с децата на различна възраст.

Общите характеристики на педагогическото взаимодействие се разпознават като: информационно-познавателни, продуктивно-познавателни, оценъчни и социални ресурси; личностно-ориентирано и индивидуализирано взаимодействие; наличие на доказателствен тип взаимодействие, при което детския учител чрез различни техники и средства насочва детето към самостоятелно „доказване“ истинността на конкретни социални или научни тези – на закони и закономерности, на връзки и отношения, битувачи в околния свят. И още педагогическото взаимодействие трябва да осигурява свобода, спонтанност, непринуденост на детските действия, да продуцира интересни и приятни, изпълнени с въображение и творчество детски игри (Програма Стъпка по стъпка“, 2000г.) (10), да насочва приоритетно към личностното развитие на детето. Наред с тези характеристики на педагогическото взаимодействие с детето от предучилищна възраст очевидно е, че то трябва да е база за детско експериментирание, прието като възможност за ориентация към детски „търсения и открития“, към самостоятелно откриване на света, чрез овладяване на активни механизми и способности за дейност, към познание по пътя на „пробата и грешката“ (8). Нужно е още педагогическото взаимодействие да има „отворен“ характер за познавателна и социална дейност, с цел непрекъснатото ѝ обогатяване и разгръщане върху наличния опит и компетенции на детето. В хода на този процес от значение е субектното присъствие на педагога и детето при което всеки от тях заема различна позиция, изказват различни мнения по разглеждани проблеми, договарят се за резултата от общите им действия (по М. Колева, 2003).

Подобни изисквания към спецификата и смисъла на педагогическото взаимодействие с децата от предучилищна възраст поражда необходимостта от това, детският учител да развива способностите и обогатява компетенциите си за продуциране на образователен процес, основен продукт от който е детската активност – желана, осъзната и преди всичко продиктувана от интелектуалните и социални потребности на детето.

Събирателен образ и може би външен израз на детската активност е детската инициативност - от най-елементарните познавателни и социални действия (мимики, жестове, високо вдигане на ръка, довършване работата на друго дете, често хаотични действия, с цел удовлетворяване на потребност от изява и пр.) до осъзнати и планирани дейности, предложени от конкретното дете и приети от другите в групата – в процеса на учене, труд или игра.

Какво е инициативност, полезна или не е детската инициативност? Докъде са параметрите на полезната инициативност на детето и може ли да се приеме, че частен случай на тази инициативност има негативни стойности – потенциалните възможности на детето се разпиляват, трудна е концентрацията и резултатите от дейността му са неудовлетворителни за възрастта? В смисъла на отговор е важно да се отчете, че едно от ценените човешки качества в съвременния свят е

инициативността на конкретния субект – тя продуцира иновации, поставя цели, инициира мотиви и предпоставя успешност на начинанията. *Как обаче, днешният възрастен може да е инициативен, когато това качество не е „поникнало и изпробвано“ още в предучилищна възраст – възраст сензитивна, в която са налице предпоставки за значимо развитие, възпитание и социализация на субекта на всеки етап от неговото развитие.*

В план на понятийно изясняване – „инициатива е първата крачка към каквато и да е дейност; начинание; ръководна роля в определени съвместни дейности; способност за самостоятелни действия; предприемчивост“, а инициативен – самостоятелно инициране и участие на даден субект в социални и други дейности; избиране на стратегия за действие и осъществяването ѝ при определени условия; преход зад пределите на необходимото и стандартното“ (1).

Инициативното дете – актуален или не педагогически проблем и как педагогическата действителност трябва да насърчава детската инициатива, за да са успешни детските изяви? Дали педагогът в стремежа си да учи детето не отнема възможността му то самото да прояви инициатива? Тук от особено значение е разбирането на М. Монтесори – „всички деца се държат като „малки учени“ в желанието си да наблюдават и да си правят експерименти със своя свят от типа на „какво би станало, ако“... Децата се раждат с великолепно въображение и силно желание да изследват света. Стимулирайте този стремеж, помогнете им да открият красотата и чудото на всичко, което ги заобикаля.“ (11).

Нещо повече, „понякога през пролуките в стената от ограничения се прокрадват по-самостоятелни решения, в някои случаи относително важни...“ , „а това означава свободно развитие на интелекта ... и на детето и дава възможност за разкриване на нови пътища за реализация, на нови пътища за упражняване на интелекта“ (5).

Всъщност, детската инициативност сякаш е призвана да провокира педагога, да изисква актуални предложения за дейност от него, да стимулира търсещата активност на децата от групата като цяло. В този смисъл тя може и трябва да разчупи стереотипа на институционализираното детство, да внесе проблемност в процеса на педагогическото взаимодействие и да открие „пролуките в стената от ограничения“ в детската занималня. Успоредно с това е предложението на М.Монтесори - „избягвайте думата „НЕ“ - в състезанието с децата по отношение на забраните, педагогът не винаги постига успешни резултати - нужна е образователна среда, продуцираща активни детски действия, без наложително споменаване на думата „Не“.

На основание направените препратки и коментар е възможно да се издигне тезата: инициативно дете е всяко дете със стандартен или не потенциал за действие и развитие, дете с воля за себеизява и себеутвърждаване, дете с реална възможност и необходимост от взаимодействия в социалната среда с цел нови действия и решения за преодоляване на проблеми. Едно от съществените послания на инициативното дете е *АЗ искам да ме забележат ...*

Педагогическият проблем „инициативно дете“ може да се разглежда, анализира и решава от различни аспекти. И те произтичат от многообразието в личностното развитие и нагласи на децата от предучилищна възраст и изискванията за съответстващи на тях технологии за взаимодействие. От една страна е детето, което непрекъснато предприема индивидуални начинания, често не в съответствие с груповите действия, а от друга – детето, усвоило комплекса от правила, организационни умения и компетенции за позитивно социално общуване, от трета – детето с инициатива – агресия, следва детето, при което инициативата е предложена от възрастните или от конкретната ситуация,; детето, което е по-често пасивно, но има потенциала за инициатива и пр.

Общата характеристика на динамичните особености на инициативите при 3-7-годишното дете оформя видовото многообразие: конструктивна инициатива, осъзната или импулсивна инициатива, инициатива-индикатор за проблеми, инициатива-потребност за самосъхранение и изява, инициатива към другите, инициатива-следствие т.е. надстроено явление, епизодична и ситуационна инициатива, инициатива-аргумент, инициатива-лидерство, инициатива с емоционални или ценностни ориентири и пр. (изброяването и без отчитане на диференциращи показатели). Цялото многообразие на детската инициативност, независимо от възрастта на детето е показател за реално съществуващ в процеса на детското развитие проблем, които не бива да е неглежиран от детския педагог. Детето трябва да има шанса да бъде инициативно, да бъде забелязано от общността, в която живее и се развива.

От аспект на психологическата наука инициативността на детето от предучилищна възраст е иманентно присъща на неговото развитие. Дали ще се идентифицира или не в периода на детството е въпрос на поредица от конкретни субектни или обективни условия и най-вече от добре разчетените от педагога ценностни и развиващи характеристики на детската инициатива. От най-елементарните детски начинания, свързани с претенцията на детето да покаже себе си и получи одобрението на педагога (възрастните), до осъзнатата инициатива, включваща поставяне на цел, планиране на дейността (детето често прогнозира стъпките за осъществяване на игровата дейност и търси материали и сътрудници за играта, като поставя конкретни задачи и предлага съдържание на поетата от другите роля и пр.), осигуряване на пространство за познавателни и социални взаимодействия. Всичко това може да се разглежда от една страна като начало на овладяване на умения за показване на себе си и собствената инициативност, а от друга като процес на изпробване на смисъла и резултата от проявената инициатива. Появата на детската инициативност е индикатор и за ситуиране на условия за постепенното ѝ осъзнаване, за разгръщането и обогатяването ѝ в позитивна насока, за самоутвърждаване на детето в пространството на детската група. Част от този процес е вписан, като очакван резултат в ДОС, 2016, Образователно направление „Околен свят“.

Инициативното дете от предучилищна възраст има собствени идеи за дейност и желание да организира групата за дейност, но често трудно ги реализира поради ограниченост на опит, организационни умения и конкретни способности за осъществяване, има желаниа да участва във всяка от преднамерените ситуации, като разказва или обяснява собствени преживявания, но в този план често нарушава общия ход на познавателната дейност и учителя го прекъсва ...В тези ситуации детската инициативност може да прерасне в агресия или пасивност, да предпостави конфликтни ситуации или други негативни психични и социални състояния.

Много съществени в този процес на инициативни действия са т.нар. „неопределени, неясни, недиференцирани“ знания на детето (по Н.Н. Поддяков, 1994) при които е налице „ярко изразена вътрешна противоречивост“, имаща функцията на движеща сила на неговото развитие (9). Те провокират и същевременно подкрепят детската инициативност чрез взаимодействието си с поточните и вече установени знания и натрупан опит на детето, които са предпоставка за саморазвитие, самостимулация на мисленето му и операционализация на потребностите му.

Инициативността на детето от предучилищна възраст има своя генезис и адекватно развитие в процеса на дейността му. Тя трябва да се разглежда като процес с различна насоченост и динамика – тя може да има позитивен или негативен ефект върху конкретната ситуация, върху развитието на детето, върху обогатяването на груповите дейности. Натрупаният познавателен и социален опит и овладени умения за дейност от детето във възрастта от 3 до 7 години създава предпоставки за появата на „стремеж към самостоятелност“. Признаците на детската самостоятелност са определят от А.А. Люблинская, 1978 като:

- „Самостоятелността на детето няма нищо общо със стихийното му поведение. Истинската самостоятелност като извънредно ценна черта на личността може да бъде възпитана само върху основата на съответните изработени привички, т.е. на създадените стереотипи, отговарящи на изискванията на възрастните.

- Равнището на самостоятелност на децата се повишава с тяхното развитие, с нарастващите им възможности да изпълняват все по-сложни физически и умствени действия.

- При развитието на самостоятелността могат да бъдат набелязани три етапа. Първи етап – когато детето действа в обичайни за него условия, при които са се създавали основните привички, без напомняне, подбуди и помощ от страна на възрастния. Втори етап – детето самостоятелно използва обичайните начини за действие при нови, необичайни, но близки и еднородни ситуации. На третия етап вече е възможно по-далечно пренасяне. Усвоеното правило придобива обобщен характер и става критерии за определяне поведението на детето при всякакви условия.“ (6).

Валидността на тази процесуалност естествено често е ситуативна – определящи са възрастовите особености на детето, степента на разбиране от него

на усвояваните привички, съдържанието на дейността. Разглеждана в светлината на нейното целесъобразност, самостоятелността на детето от предучилищна възраст според А.А. Люблинская (6) „винаги е продукт на подчинението на изискванията на възрастните и същевременно на собствената инициатива на детето“, което по същество е много важно - участието на детето като „инициатор“ на социално или познавателно действие, не се осъзнава от него като „зададена активност“ и в този смисъл има самоценностно значение за детското развитие. Именно в този контекст Люблинская, А.А. визира и детските лудории, определени от авторката като „инициативна активност“ извън „пределите на установените от възрастните правила на поведение“, както и като естествена проява на детската инициативност, или нова и необичайна форма на общуване на детето с възрастните.

Няма съмнение, че детската инициативност и самостоятелност са неизменна част от процеса на детското развитие, възпитание и социализация. В този смисъл е тезата на настоящата разработка - педагогическото взаимодействие с детето от предучилищна възраст е съзидателен ресурс за обогатяване на детската инициативност и самостоятелност.

Какво означава това? Най-общо става дума за разбирането и приемането на детската инициативност и самостоятелност с всичките им ограничения, несъвършенства, нестандартност, противоречия между реалности и желания и пр., както и за намиране на най-успешни педагогически решения относно тяхното обогатяване чрез всяка от дейностните изяви на детето. Правилният комплексен подход на детския учител към организацията и осъществяването на успешното педагогическо взаимодействие с 3-7-годишното дете, в случая предполага конкретни изисквания към технологията на процеса, като:

- технология, провокираща детското мислене, внимание и въображение;
- технология, предлагаща условия за самостоятелна дейност и „изследване“ на обсъжданите проблеми, чрез изяви на детски инициативи
- технология, разчетена и върху екипно решение на конкретни проблеми и тяхното обсъждане на равнище „деца – деца“, при което е налице възможност за проява на активна инициативност;
- технология, ориентираща детето към пренос на усвоени умения за извършване на нова интересна практическа дейност със значим резултат;
- технология, поставяща детето в ситуация на избор и вариативност на предстоящи решения, като проявите на инициативност и самостоятелност са задължителни;
- технология на диалога, на обсъждането и предположенията, при което всяка от страните се изявява като инициативна;
- технология, индивидуализирана, със стимулиращ и компенсаторен характер;

- технология, разчетена върху процедури и средства за мониторинг върху резултатите от детската инициативност и самостоятелност

- технология от пето поколение (по В. В. Гузеев, 2009), което в съдържателен план означава „технология за продуктивно обучение, ориентирана към дейностно-ценностния подход в образованието с прилагане на проблемни и моделиращи методи като основни” ... технология чрез която се стимулират способности, свързани с „ценностната ориентация на обучаваните и формиране на информационната култура на личността” (2) и пр.

Разбира се, не става дума за формално изпълнение на предписаните ресурси, свързани със спецификата на педагогическото взаимодействие с децата от предучилищна възраст. Нужно е да се разкрие „дълбоката същност“ на този процес, провокиращ, обогатяващ и стимулиращ детското развитие. Всъщност, както пише Д.Димитров, 2012 „субектът решава само тази задача, която има за него някакъв личностен смисъл, т.е. когато той предполага, че нейното решаване ще му осигури постигане на актуална за него цел. При задаване на задачата отвън (= поставяне на цел в определени условия) чрез придаването ѝ на личностен смисъл външният стимул се трансформира във вътрешна цел, подбуждаща субекта към активност, към дейност“ (3). Налага се изводът – нежно е педагогическото взаимодействие да придобие личностен смисъл за детето, да провокира субектните му потенциални възможности, да пожелае да участва в процеса чрез инициативни и самостоятелни действия и способности като: идеи за дейност, разпределение на роли, подбор на средства, споделяне на опит, елементарно предприемачество, спор и оборване на предложения от други деца, инициране създаването на подгрупови екипи, оказване на помощ и пр.

Без да се връщаме отново към смисъла на субектната инициативност и самостоятелност при осъществяване на многообразието от дейности е нужно да се резюмира: важно е педагогическата общност да разглежда педагогическото взаимодействие като най-надеждната научна перспектива, свързана с развитието, възпитанието и социализацията на детето от предучилищна възраст. Защото „истинският диалог е необичайно явление“ според Мартин Бубер.

Pedagogical Interaction: A creative resource for enhancing childhood initiative and autonomy

Prof. Margarita Koleva, Ph.D

Abstract: The pedagogical interaction with the child of pre-school age - formal and informal - is the "deep essence" of the whole pedagogical reality, according to N. Chakarov, 1980, and especially in the age of pre-school childhood. The pedagogical interaction of the teacher with the 3-7-year-old child, held in the course of his or her behavioral activities and values, is the most richer resource with an impact on the development of childhood personality and personal development. Especially the

influence of the person-oriented pedagogical interaction for the development of child's initiative, efficiency and autonomy.

Keywords: Pedagogical interaction, individualization of pedagogical interaction, initiative, autonomy, cognitive activity, pedagogical technology.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Български тълковен речник. С., 1973.
2. Гузеев, В. В., Групповая учебная деятельность в образовательном процессе. В сп. Педагогические технологии, № 6, 2009.
3. Димитров, Д., Обогалящо педагогическо взаимодействие в предучилищна възраст. Концептуално – технологичен модел. София: Изкуство, 2012.
4. Калман Я., Мартин Бубер В. Мислители на образованието, том I, сп. Перспективи, том XXIII, №1-2, ЮНЕСКО, 1993.
5. Лилиан Уйбър и Хюбърт Дайъзи, Овладеявана на езика и наблюдаване на средата: предпоставки за достъп на малцинствените групи до природонаучните дисциплини. ПЕРСПЕКТИВИ. Юнеско. Том 15, №4, 1985
6. Люблинская, А.А., Детска психология. С., 1978
7. Колева, М., Възпитанието на детето: хармония на детската индивидуалност и социалност. Социално-педагогически ракурс. Университетско издателство „Неофит Рилски“, Бл. 2012
8. Колева, М., Инициативното дете като педагогически проблем или за детското послание „Аз искам да ме забележат...“ В: сп., „Предучилищно възпитание“, бр.3 /2003г.
9. Поддяков, Н.Н. Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста. Концептуальный аспект, Волгоград, 1994..
10. Програма Стъпка по стъпка“, 2000г.), Програма Стъпка по Стъпка за детската градина. Програма за децата от предучилищна възраст и техните семейства, С., 2000.
11. Тим Селдин, Как да отгледате удивително дете. Методът „Монтесори“, 2016.
12. Чакърров, Н. Педагогическото взаимодействие: Опит за комплексен анализ. С., 1980.
13. ЗПУО, 2015 г.
14. Наредба №5 на МОН, 2016, ДОС, Образователно направление „Околен свят“.

ПОДПОМАГАНЕ РАЗВИТИЕТО НА РЕЧ И КОМУНИКАЦИЯ ПРИ НЕВЕРБАЛНОТО ДЕТЕ СЪС СПЕЦИАЛНИ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ПОТРЕБНОСТИ

Пелагия Терзийска

Резюме: Статията разглежда различни възможности за подпомагане процеса на развитие на речта и комуникативните умения при невербални деца със специални образователни потребности. Посочват се различни ефективни стратегии на работа с тези деца.

Ключови думи: невербални деца, деца със специални образователни потребности, реч, комуникация, стратегии.

Съвременното образование е длъжно да изпълни изключително важната задача - успешно обучение и развитие на децата, включително на тези със специални образователни потребности (СОП). Този процес предполага изграждане на детската личност, усвояване на ценности, норми, правила, модели на поведение. Особеностите в развитието на детето със СОП водят до възникването на различни проблеми, сред които и нарушение на общуването му с връстниците и възрастните, които са около него.

Общуването и комуникацията в тяхната неразривна свързаност са онова социално-педагогическо явление, изключително необходимо за човека, което съпътства непрекъснато всекидневните му контакти и е в определена зависимост от спецификата на неговите потребности. Бедният и неефективен речник, неумението и/или нежеланието за показване на себе си в добра светлина пред социалното обкръжение, липсата на култура на общуване са значими характеристики на децата със специални образователни потребности. Трудностите нарастват още повече, когато детето е и невербално. В този контекст е необходимо адекватно организиране и осъществяване на целенасочена корекционна и компенсаторна дейност с децата, владееенето на различни средства за комуникация от учителите, чийто избор и ефективност да съответстват на техните потребностите и възможности.

Комуникацията винаги се осъществява в социален контекст. Речта и говоренето се превръщат в комуникация, само когато са породени от желание или намерение да се изпрати съобщение (послание) на някой друг. В този смисъл, процесът на говорене е неразривно свързан с процеса на общуване. В основата на това стои **мотивацията**. Тя е оня двигател, който подтиква детето да пожелае да комуникира и общува, първоначално невербално, плахо, с най-достъпните за него в конкретния момент начини - с помощта на картинки и снимки, чрез знакови конвенции, експресии и положения на тялото и др.п. Постепенно виждайки, че го разбират невербалното дете става все по-уверено, изгражда по-висока самооценка,

придобива мотивация да научава нови неща и да споделя наученото, както го правят другите – връстници и възрастни.

За семейството, педагозите, общността е от изключителна важност да знаят как може да се подкрепи развитието на речта и комуникацията при невербални деца със СОП. Отговорът на този въпрос насочва към търсенето и прилагането на различни ефективни *стратегии*, които имат своето значимо място в развитието на речта на детето. Както показва практиката стратегия, която е подходяща за едно дете, позитивно влияе върху речевото му развитие, при друго дете може изобщо да не действа. Дори възрастният (родител, педагог) да полага огромни усилия при прилагането на конкретна стратегия, която се оказва изключително полезна и дава добри резултати при едно дете, при друго е възможно да няма никакъв ефект. Това обаче не бива да обезсърчава, а напротив да стимулира към търсенето и прилагането на следваща, на друга стратегия, която да окаже ефективно въздействие и стимулира речевото развитие и на конкретното дете.

Необходимо е да се знае, че всеки човек може да се научи на комуникация, но това не винаги става с помощта на устната реч. Невербалните лица могат също да бъдат полезни, да дадат своя принос за обществото и да живеят нормален живот благодарение на визуални методи за комуникация и помощни технологии.

В процеса на педагогическото общуване с невербалните деца със СОП е важно да се познават възможностите на невербалните средства за комуникация. Този процес предполага достатъчно знания, умения и способности, свързани с невербалната комуникация и несловесното изразяване чрез езика на тялото. Овлабяването и разгадаването на невербалните изразни средства, конвенции и експресии, изразявани чрез човешкото тяло са, както значим източник на информация за психофизическото състояние на ученика, което определено подпомага комуникирането между учителя и детето, така и важен коректив на поведението и действията им.

Оптималният подбор на подходящи средства за комуникация и оптималното им използване при общуването с децата със СОП стоят в основата на успешно осъществяване на педагогическото общуване. В този нелек процес е важно е да се създават условия, предполагащи както усвояването на невербални средства за общуване, така и възможности за развитие и на словесната реч. Във връзка с това е необходимо да се отвори *пространство за възможното слово на детето, място на събеседник*, дори, ако детето е невербално, поради естеството на своето увреждане.

За изследователите в областта на специалното образование е от изключителна важност да провокират използването на различни стратегии за развитие на реч у невербалните деца, за да се осигури по този начин по-добро качество както на образованието, така и на живота им.

В статията се разглеждат различни възможности за подпомагане процеса на развитие на речта и комуникативните умения при невербални деца със специални образователни потребности, по-конкретно деца с аутизъм, двигателни увреждания,

умствена изостаналост. Анализът на теоретични схващания (Glennen&DeCoste, Dawson & Galpert, Millar, Ozonoff, Dawson & McPartland, Сансон, Ипполитова и др.) и практически опит е основание да се обобщи, че този процес позитивно се повлиява от следните стратегии:

• **Насърчаване на играта и социалното взаимодействие.** Децата се учат, когато играят, като това включва и изучаването на родния език. *Интерактивната игра* предоставя прекрасна възможност за общуване с детето. За целта обаче трябва внимателно да се обмисли кои игри, кога и как да се включат. Първоначално е добре да се опита с различни, несложни игри, които могат да бъдат харесани от детето. Важно е да се изберат игри, които включват социално взаимодействие. Примери за такива игри са тези, които включват съвместна песен, броене, "броилки". По време на играта е необходимо възрастният да бъде в непосредствена близост до детето, като се опитва да бъде на нивото на очите му, така че да бъде по-лесно да се вижда и чува.

• **Имитиране на детето.** Подражаването на звуците и игровото му поведение имат своето място в работата по развитие на речта. Това насърчава детето към нови звуци и комуникация, стимулира го от своя страна също да имитира възрастния и да общува на свой ред с него. Важно е обаче да се имитира как играе детето, как осъществява конкретна дейност при условие, че това е положително поведение. Например, ако детето разлиства книжка тогава и възрастният прави същото със своята книжка. Ако оцветява книжката и възрастният демонстрира това действие. Не трябва обаче да се имитира късането на книжката. Важно е да не се забравя, че влиянието на личния пример, който дават учителите и родителите чрез поведението и действията си, рефлектират върху развитието и възпитанието на детето.

• **Съсредоточаване върху невербалната комуникация.** Чрез несловесния език участниците в общуването изразяват елементарни чувства и психични състояния, представят позиции, желания, мнения и отношения. Невербалните комуникативни жестове и мимики трябва да намерят широко приложение при учене и разпознаване на емоционални състояния на човека и различни аспекти на настроението, както и формирането на вербален изказ за тях.

Невербалните жестове са предшественици на вербалния речев изказ и подпомагат разбирането му. Те са подходяща стратегия за активизиране на мисленето и разбирането на речта. Обучението с невербални жестове и мимики върви паралелно с изговаряне на това, което се обяснява чрез жест и съответна мимика на лицето.

Жестовите и контактът с очите е изключително полезно да се използват активно като основа за развитието на устната реч. За целта е необходимо да се поощрява детето като се моделира и положително реагира на подобно поведение. Добре е възрастният при общуването си с него да преувеличава собствените си жестове, максимално да използва езика на тялото и тона на гласа. Например, протяга ръка и посочва, когато казва "Виж", поклаща пръст, когато казва "не".

Необходими са прости жестове, така че детето да може лесно да ги имитира. Например, такива могат да бъдат - пляскане с ръце, протягане на ръка, разперване на дланта. Трябва да се реагира на всички жестове на детето. Ако то гледа или показва конкретен предмет, например играчка, тя трябва да му се даде, или да се започне игра с нея от възрастния. Аналогично на това - играчката се показва от възрастния преди да я вземе в ръцете си.

Особено значение за невербалните деца с интелектуална недостатъчност имат така наречените описателни жестове. Визуалният образ на предмета усвоен чрез тези жестове подпомага разбирането на вербалния образ.

Невербалната комуникация между детето и възрастния се прилага във всички етапи на развитие на комуникацията, за да се достигне до последния етап - употребата на думи.

• **Осигуряване на "пространство" за речта на детето.** Може да възникне у възрастния естествено желание да запълни речевата пауза, когато детето не казва нищо. Само, че е много важно, да му се оставят възможности за комуникация, даже и когато то не говори. Ако искаме да се научи да общува, трябва да му се даде възможност да изрази своите мисли. При задаване на въпрос, или ако ни се струва, че детето иска нещо, трябва да се направи пауза за няколко секунди, като го гледаме с очакване. Това е важно, за да се осигури време и то се опита да реагира чрез жест, звук или по друг начин. Необходимо е внимание да се обръща на всякакви негови звуци или движения и веднага да се реагира на тях. Бързата реакция ще помогне на детето да почувства каква сила се крие в комуникацията.

• **Опростяване езика на възрастния.** По този начин се помага на детето да разбере това, което му се казва и по-лесно да имитира чуждата реч. На детето, което е невербално е необходимо да се говори предимно с отделни, единични думи. (Например, ако то си играе с топка, трябва да му се каже "топка"). Важно е вниманието да се насочи към научаване името на конкретния предмет или обект (учат се думите "вода", "мляко", "сок", "чай", а не "пия"). Когато детето научи или каже отделната дума се преминава на следващото ниво. Казват се кратки изречения, като "подай топката" или "хвърли топката." Трябва да се спазва правилото "една дума повече": казва се една дума повече от думата, позната вече на детето.

• **Следване интересите на детето.** Вместо да се отвлича вниманието на детето от нещо, което му е интересно, това нещо трябва да се вербализира (да се съпровожда с думи). Чрез използването на правилото "една дума повече" се описва какво прави детето. Например, ако играе с кутия за сортиране по форма възрастният трябва да казва думата "вътре" всеки път, когато то поставя кубчето в отвора (мястото) на правилната форма. Полезно е да се каже думата "кубче", когато детето взема кубчето в ръка или "кубчето падна", когато го хвърля и започва отначало. Говоренето за това, което увлича детето, което му е интересно определено разширява речника му.

• **Визуални методи за комуникация и помощни средства.** Помощните технологии и визуалната подкрепа - това не е просто замяна на устната реч. Чрез тях може да се стигне до нейното развитие. Различни са методите, които могат и трябва да се използват в тази посока. Най-обикновените визуални средства това са картинки или серия от картинки, които детето използва, за да изрази своите искания или мисли. Важно значение имат и най-различни устройства-комуникатори и приложения за таблети, в които детето се допира до изображения, за да прозвучи дума или фраза.

Интересна и особено полезна за развитие на речта, на разбирането и следването на инструкции е играта „Да поиграем с кубче“. Тази игра е важна и за развитие моториката на детето. За целта всяка страна (с размер 15 см.) на изработено от картон кубче се облепва с различен цвят хартия. Освен кубчето за играта се подготвят и цветни карти (цветовете са същите, като на страните на кубчето). Детето се подканя от учителя да хвърли кубчето, след което да си избере карта с цвета, който е на горната страна на куба. Върху всяка карта е нарисувано, залепено или написано какво действие трябва да се направи. Например да вдигне високо двете си ръце, да ходи на пръсти, да скочи и т.н. Детето се стимулира да вербализира направеното от него действие

Словесната реч като средство за комуникация за някои от децата със СОП е извън прага на възможностите. Но детското развитие се постига не само чрез вербална комуникация. Децата имат право на помощ за усвояването на други, достъпни за тях начини на общуване. Това се постига чрез структуриране на общуването, т.е. чрез създаването на такава система за комуникация, която да помогне на децата да общуват, да проявяват инициатива, да се надяват, да се почувстват личности.

Структурира се дейността на детето по такъв начин, че то да има визуална представа за това, каква е последователността на действията. За тази цел учителят внимателно организира и подпомага дейността му, като установява доверителни, положителни взаимоотношения, които улесняват комуникацията и дават увереност на детето. За да се постигне обаче това е необходимо да се създава за него индивидуална образователна среда, и непременно се запознава със специалните знаци, обозначаващи местата за различни дейности.

Особено важно за невербалните деца е плануването на учебния им ден, включително и на урока. За целта се изготвя разписание/график, който трябва да бъде в най-достъпна за тях форма. Това може да стане с помощта на специално направени табла/дъски, на които се поставят предмети, насочващи, подсказващи за предстоящите дейности. С времето предметите се заменят с картинки, фотографии, пиктограми, символи. С приключването на конкретната дейност картинката, която я изобразява се сваля.

На тази основа се организира (структурира) общуването. За целта се изисква изследване на речевите умения. Ако е необходимо се използва езика на знаците, указателни жестове, пиктограмно-идеограмна комуникация. В тази връзка полезна

е и може да се използва т.н. „Лъоб система” (Минск,1996). При нея се използват символите на Блис, създадени от австралийския учен Чарлз Блис през 1949. Това е знакова система, основаваща се на опростени китайски йероглифи. Използват се малък брой ключови символи. Тези символи се комбинират и образуват нови думи. Целта на Блис е създаването на прост картинен език за преодоляването на езиковите бариери. “Блис-символите са генеративна символна система със специфични правила за позиционирането и комбинацията на символите.” (Glennen/DeCoste, 1997 стр.118). 100-те основни елемента на Блис-символите могат да се комбинират чрез семантични правила, за да образуват различни значения.

„Лъоб система” е насочена към ефективно реализиране на достъпна за децата комуникация. Системата включва 60 символа (пиктограми), разделени на 10 групи, с напечатани под рисунките значения на думите. Успешно може да се използва при работа както с деца с двигателни увреждания, така и при деца с умствена изостаналост. Десетте групи включват:

- *общите знаци за разбиране (аз, моля, дайте, покажете, добре дошли, правя, благодаря, да/добре, не/лошо, спри);*

- *думи, означаващи качество (топло, студено, голям/малък, много/малко, силно, тихо);*

- *съобщение за здравословното състояние (болен, лекарство, лекар);*

- *прибори за хранене, храна (ям, тия, хляб, сладолед, плодове, зеленчуци, сладкиши, колбаси);*

- *домакинство, битови предмети (къща, маса, почивка);*

- *лична хигиена (тоалетна, вземане на душ, дрехи, сресване на косата, плуване, спане, измиване, миене на зъбите);*

- *игри и дейности (пътуване с кола, гледане на телевизия, разходка, рисуване, слушане на музика, изпълнение на музика, играя, гледам, говоря);*

- *религия (молитва, църква, причастие)*

- *чувства (щастлив, тъжен, уплашен, обичам те);*

- *работа и свободно време (празнувам, танцувам, уча, работя, почитвам.*

Двете най-важни думи са "Аз искам". Целта на системата е да се научи детето да изразява чрез символи своите желания. На втори план са думите „Ти трябва”.

Възможни приложения. Системата се прилага в съответствие с възможностите на детето:

- *детето може да намери необходимия символ (знак) и да го предаде на педагога;*

- *може само да посочи символа;*

- *може да направи избор от 2-3 предложени символа (да играе, танцува или да рисува);*

- *може да се покаже символа с помощта на „главата – показалец”*

• При общуването детето се опира на съществуващите понятия и един символ може да означава различни желания. Например символът „пия“ (нарисувана чаша) може да означава:

- искам нещо да изпия;
- искам си любимата напитка;
- аз пих, но искам още.

С помощта на отрицание може да се разшири използването на конкретен символ.

Въвеждането на всички символи се осъществява на основата на 2-3 конкретни ситуации. Всеки символ задължително се съпровожда от конкретната дума. Ако децата с аутизъм имат проблем със знака „Аз“ е необходимо на знака да се залепи снимка на детето.

Комуникативните или лингвистични дъски са особено полезни при работа с деца с ДЦП. Комуникативната дъска се разработва индивидуално с отчитане на зрителните, двигателни, лингвистични и интелектуални възможности на детето. Първоначално дъската съдържа малко на брой големи, реалистични, цветни изображения или снимки, които постепенно се изместват от пиктограми и символи. На следващия етап от работата с картинките се добавят надписи, което води до глобално четене. При обогатяването на речника става възможно създаването на изречения и създаването на ситуации за общуване.

В контекста на гореказаното с успех може и трябва да се използват книжки с цветни илюстрации и надписи към тях.

Алтернативните средства за общуване не могат да заменят напълно речта в нашата словесна култура, но имат своето място и значение при невербалните деца със СОП. Разбира се имат своите позитивни и отрицателни страни. Използването им е по-бавно, отколкото словесната реч. Изборът на подходящи средства се основава на задълбочена оценка на ресурсите на детето, на способността му да уловя аудио реч. Важното е да може да се осигури активното му общуване, включването му в използването на алтернативни средства.

Необходимо е да не се забравя, че липсата на развита реч при някои деца със специални образователни потребности не означава, че не съществува език, на който детето да общува, да „говори“, език, с който да изразява своето емоционално и интелектуално състояние – *език на тялото, език на мимиката, език на жестовете, език на гримасата, а също така и вик* като израз на дискомфорт и като начин да бъде известен възрастният за постигнати успехи и съответни проблеми. Ние трябва да се научим да разчитаме този език, да бъдем адекватни на това, което иска да ни каже детето, да разберем заявката, която то прави, на която трябва да се обърне специално внимание, за да се почувства комфортно, защитено, спокойно.

Детето ни учи на своя език, затова нека внимателно го наблюдаваме, нека се научим да открояваме нюансите, които иска да ни покаже, за да можем да го разбираме и работим успешно с него!

Supporting the development of speech and communication in the non-verbal child with special educational needs

Assoc. prof. Pelagia Terzyiska

Abstract: The article examines various opportunities for supporting the process of speech development and communication skills of non-verbal children with special educational needs. Specifies different effective strategies for working with these children.

Keywords: non-verbal children, children with special educational needs, speech, communication strategies.

ЛИТЕРАТУРА:

Лёб система. Система символов как вступление в коммуникацию с неумеющими говорить или только изучающим язык детьми. Методическая литература 3. Минск.: Издательство БелАПДИ – «Открытые двери», - 1996 – 27 с. Перевод с немецкого: Ключко К., Шипицына Г.

Ипполитова, М.В. (2009) Развитие речи учащихся с церебральным параличом.- Коррекционная педагогика, 2009, № 2.

Сансон, Патрик. Психопедагогика и аутизм: опыт работы с детьми и взрослыми. Москва, Теревинф, 2006.

Терзийска, П (2000) Развитие на речевата дейност на децата с интелектуална недостатъчност В: Психология и педагогика на децата с интелектуална недостатъчност. УИ „Неофит Рилски“, Благоевград

Dawson, G., & Galpert, L. (1990). Mothers' use of imitative play for facilitating the social behavior of autistic children. *Development and Psychopathology*, 2, 151-162.

Glennen, S. L., & DeCoste, D. C. (1997). *The handbook of augmentative and alternative communication*. San Diego, CA: Singular.

Millar, Diane C. *Exemplary Practices in Writing Instruction for Young Children Who Use Augmentative and Alternative Communication*. Pennsylvania State Univ., University Park. Office of Special Education and Rehabilitative Services (ED) , Washington, DC. 2001

Ozonoff, S., Dawson, G., & McPartland, J. (2014). *A parent's guide to high-functioning autism spectrum disorder: How to meet the challenges and help your child thrive*. New York: Guilford Press.

ПРОБЛЕМИ НА ПРАКТИЧЕСКИ ОРИЕНТИРАНОТО ТЕХНОЛОГИЧНО ОБУЧЕНИЕ

Емилия Божкова

Резюме: Разработката анализира някои основни проблеми на технологичното обучение, в контекста на разбирането му като активна образователна практика. Авторът акцентира на основни тенденции в интелектуалното и практически ориентирано обучение, като прави анализ на реални технологични ситуации в училище при момичета и момчета.

Ключови думи: технологично обучение, глобални и синтетични подходи в технологичното обучение, образователни дейности, практически дейности, технологични практики, технологичен проект.

БАЗИСНИ ПОДХОДИ ЗА ТЕХНОЛОГИЧНО ОБУЧЕНИЕ

Проблемите на технологичното обучение като образователна практика, не само в нашата, но и в другите страни се характеризира с неравномерно темпо на развитие. То често е било приоритетен обект на развитие или необосновано пренебрегвано с оглед прилагането на недоразвити идеи за интелектуалност и академичност на училищното общо образование. Компенсирането на този образователен недостиг трябва да се търси в посоката на максимализация освен на качествените му съдържателни потенциали, така и на процесуалните му. Максимализацията, обаче на връзката между тези еднакво съществени характеристики има както общопедагогически така и твърде специфични свои особености.

Обикновено, в праксиологически аспект технологическите обучаващи дейности се ориентират най-общо към два подхода. Първият е *изследователски*, към който принадлежат наблюдението, проучването, експериментирането, анализирането, оценяването. Вторият подход е *реалното практическото осъществяване* на замисъла и включва съответните елементи на осмисляне, проектиране, конструиране, изработване и използване.

Често първият подход се пренебрегва и то не толкова умишлено, колкото поради рефлексивно наложеният възглед, че той е съществен главно за обучението по природните науки, и е съответно нетипичен за техникo – технологичното обучение. Според съвременната научна рефлексия, обаче трябва да се има предвид, че аналитичните изследователски способности и дейности, (които са интелектуални по същността си) са основата на поливалентното интерпретиране на технологичната действителност в аспектите на утилитарното и антропологическото ѝ възприемане. Така че тези дейности тук трябва да се свързват с технологическата ориентация на извършваните дейности, и да не се целеполагат само като теоретичен базис, бил той и изследователски замислен.

Вторият подход е практически и произтича от класическия общопедагогически принцип да свързването на обучението с практиката, с живота. За разлика обаче от нашата образователна традиция от последните десетилетия, където практиката и живота се възприемаха като имагинерна категория, този подход в западноевропейската практика има ясно обособени, диференцирани равнища - глобално и синтетично.

Глобалното равнище е непосредствено и емпирично образователно подхождане към всички аспекти, присъщи на дадена област на практическо приобщаване към технологиите. Това е едно от основанията в някои страни технологичната подготовка да не се обособява като отделен учебен предмет (за което стана вече реч), защото се счита че смисълът на поливалентността и интегралността ѝ са задача на всички образователни направления.

Синтетичното равнище се реализира, когато става дума вече всичко научено или създадено да се приложи или да се включи с оглед взимането на определени житейски решения. Тук се включват понятията „*технологически проект*” – обективен и детайлизиран израз на целите, условията, средствата, ограниченията на осъществяване на идеята и понятието „*производствен договор*”, който представлява взаимно обвързване на участниците с ангажимента да се постъпва съобразно изискванията на проекта.

Тези две понятия имат тактическо *методическо значение* за организирането на педагогическата практика, защото възпроизвеждат (моделират) елементите на социално – технологическите процеси в сферата на производството на стоки и услуги. Техният обхват, всъщност е много по-голям, защото в случая обективно технологическото има допир с интенционално педагогическото, тъй като именно договърът, възникнал на основата на технологическия производствен проект, определя дейността на учениците като група, дейностният характер на преподаването и ученето. Диференцира се ролята и отговорностите на всеки нейн член – на учителя, на отделните групи, на учениците.

Счита се, че когато тези образователни понятия - технологичен проект и производствен договор - са ясно педагогически осъзнати, формулирани и точно прилагани, и в същото време съчетани с богат практически опит се постигат високи учебни резултати. Тези базови структури придават технологически характер на знанията с изследователска насоченост в училище и особено извън него.

Всъщност всички съставни величини на технологическото обучение в училище трябва да се свързват с реалностите в действително съществуващите области на социална активност. Това важи както за изучаваните обекти, така и за проектите и конкретните учебно - производствени задачи. Следователно учебната дейност трябва да се разглежда като отражение на социалната практика. Всъщност тези стратегически линии дават основното педагогическо разбиране на реализацията на активно дейностно обучение.

ТРАНСПОЗИЦИЯТА УЧЕБНА ДЕЙНОСТ – ПРАКТИЧЕСКА ДЕЙНОСТ

Тук разглеждаме взаимната свързаност и съгласуваността на тези два процеса, които не само са специално присъщи за технологичното обучение, но и предполагат специално отношение към смисълът на връзката им.

Дидактическата същност на технологичното обучение твърде много се различава от характерното за хуманитарната подготовка в класическият ѝ смисъл на академичност. Образователното съдържание не се подчинява само на педагогическата умисъл, защото при него еднаква тежест трябва да имат обективните фактори на практическата дейност на учениците – тематика, процесуална организация, ресурсно осигуряване, социални роли и то особено, когато практическата дейност се разглежда като вид проектна (производителна) организация на обучението. [1,83]

Специфичното на технологичното обучение се съдържа в нетипичното за другите учебни направления взаимодействие между:

- производителното технологично познание като обективен човешки опит, и
- учебната дейност като преднамерено обучаващо въздействие.

Специфичното при технологичното обучение има характера не на редуциран образ (на производителната практика в обучаващите въздействия) от някаква обективна (било то и технологична) действителност, а на педагогически осъзната и управлявана *транспозиция между двата елемента*. Това е важно като разбиране, защото разликата между обективния технологичен опит и учебната дейност на учениците трябва да бъде императивно, но внимателно преценена и съдържателно детайлизирана, ако искаме наистина учениците да реализират практическа дейност, не просто учебни упражнения. Това теоретически означава, че водеща функция в тази връзка има технологическият опит, определящ смисълът на транспозицията.

От друга страна трябва да се признае, че за да се реализира действителна практическа (проектна) дейност са необходими условия, които едновременно могат да бъдат и отключващи и възпиращи фактори свързани с обучаваща училищна среда като готовност и възможности на ученици и учители, училищна институция, учебно време, материални и информационни ресурси, стандартизираните изисквания на учебната програма, характера на социално-икономическата среда и региона. Комплексното влияние на тези фактори всъщност определя избора на дадената производствена технологична практика.

Препоръчва в разширяващият се ареал на технологичното обучение постепенно да се включват и да се развиват дейности, които са ориентирани изцяло съобразно гледницата, на които се основава технологията. За тази цел могат да се имат предвид три критерия. Първият е свързан с въвеждането на нови техники и информационни технологии; вторият с анализирането на техничския, социалния и историческия аспект на трудовата дейност; и третият - създаване на понятия от областта на технологията.

Към понятията, които би трябвало дидактически да се разработват, се свързват със следното най-общо познание:

- функции на работните механизми и използвани материали, като разликите между тях представляват фундамента на техническите решения;
- материали и форми - свойства на материалите, особености на формите;
- характерни и специфични промишлени дейности;
- принципи на действие на технологична линия - технологично (функционално) разделение на труда;
- икономически, предприемачески, трудови и социални взаимоотношения;
- дигитални технологични решения и разнообразие на стоки и услуги и др.

Твърди се, че „без усвояването на минимум концептуални конструкции... не можем да говорим с чиста съвест за технологично обучение.” [4] Диференцирането на обучението според възрастта на учениците, както при нас, така и в европейската обучаваща практика, се разгръща от технологичните дейности в домакинството (като домашно стопанство) и мануално извършваните операции към тези, свързани с организираня, икономически детерминиран производителен труд, промишлено производство и услуги.

ОГРАНИЧЕНИЯТА НА ТЕХНОЛОГИЧНОТО ОБУЧЕНИЕ

Имат се предвид някои характерни особености, които са едновременно предимства и ограничители на учебно - предметната област, която изгражда структурата на технологичното обучение.

При предметноцентрирано технологично обучение (каквото в същност е то в нашата образователна система, независимо от обособените КОО) транспозицията учебна – практическа дейност се осъществява доста трудно, за не кажем, че нямаме и почти никакъв подобен педагогически опит. Позитивното е, че и сега се изисква урочната дейност на учениците да протича изцяло като лабораторно – практически упражнения, но това всъщност не означава съгласуваност между практиката и обучението в смисълът на транспозицията им.

Учителите са съветвани да организират практически насочвани проекти, в които учениците да реализират дейности и резултати с различна съдържателна насоченост и информационна тематичност, свързана със синкретичното изграждане на технологична култура. Но това гарантира ли транспозицията учебна – практическа дейност? Обективният отговор е по-скоро отрицателен, което е нелепо, защото анализът на културно – образователните области установява, че по отношение на дейностното, практически заложено обучение технологичното предоставя най- релевантните възможности за проектно организиране. Проектната практическа дейност само в рамката на учебните предмети на технологичното обучение, обаче също не е от полза за максимално ефективната „функционална грамотност”. Смисълът им на стратегическо интерпретиране е за съжаление ограничен от принципите и изискванията на учебния план, липсата на същинска интегративност и не на последно място – неформалното „кастово” стратифициране

на учебните предмети и области. Следователно, налага се извода че на технологичното обучение не му остава нищо друго освен да максимализира своите образователни потенциали на ниво междупредметни връзки главно в своята културно - образователна област и най – вече като развива процесуалните си аспекти възможно най-многоаспектно.

В процесуален аспект образователната рамка на технологичното обучение предлага достатъчно много иновативни педагогически възможности за интегриране на всички съвременни групи умения, свързани с езиковата и математическата грамотност, боравенето с информация, комуникативността, критическото мислене, решаването на проблеми, мотивацията и стратегиите за учене. Процесуалната трансформация на технологично обучение в този си контекст, изисква педагогическо творчество и гъвкавост в съчетаването на класически дидактически реализатори на процеса на обучение с принципно новите дидактически подходи, свързани с интерактивността и евристичното развитие на учебното познание.

Problems of practically oriented technology training

Assoc. prof. Emilia Bozhkova

Abstract: Some main problems in technological education are analyzed which define its perception as an active training practice. The author puts the stress on main trends in intellectual and practice-oriented education where an analysis of real technological activities of school boys and girls is made.

Key words: technological education; global and synthetically approaches in technological education; learning activities; practical activities; technological practices; technological project.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Божкова, Ем. Технологичната подготовка- частнопедagogическа проблематика. Бл., 2007.
2. Deforge, Y.(1993) De l'éducation technologique à la culture technique.Paris, ESF
3. Rak, I. (1992) La démarche de projet industriel,technologie,pédagogie.Paris, Foucher
4. Мартинан, Ж. (95) Крайни цели и особености на технологичното обучение пред прага на XXI век. *Перспективи*, 93.

МЕНИДЖМЪНТ НА РАБОТАТА С МЛАДИ ДЕТСКИ УЧИТЕЛИ

Славейка Златева

Резюме: Мениджърската работа с младите специалисти, детски учители, като важен дял и на мениджмънта на човешките ресурси, и на стратегическия мениджмънт, поднася управленски предизвикателства, които са едновременно риск и предпоставка за добрия имидж на детското заведение. Представеното регионално изследване прави опит да обхване специфичния и сложен мениджмънт чрез три категории, значими за него, субекти – директори, млади учители и дипломирани безработни учители. Посредством SWOT– анализ на резултатите от анкетно проучване се изучава мениджърската оценка за приноса на младите специалисти към мисията на педагозите. Във фокус-група от десет директори–мениджъри, се реализира конферентна техника „Мозъчна атака“ за генериране на нови идеи за привличане на качествени млади специалисти. В проучване самооценката на шестнадесет млади учители за „старта“ им като педагози са реализирани интервю и работа във фокус-група по два проблема – набиране и подбор на учители. В официално проучване в Агенцията по заетостта - Благоевград, и анкетно проучване с девет дипломирани, безработни млади детски учители, завършили образованието си през последните четири години /2011- 2014/, се анализира потенциалът на „резерв“ от педагогически персонал.

Ключови думи: мениджмънт, мениджърска оценка, млади учители, детска градина, набиране и подбор на учители.

1. ЗАЕТОСТ НА МЛАДИ СПЕЦИАЛИСТИ В ОБЩИНА БЛАГОЕВГРАД (2011/2012 - 2014/2015 г.)

Община Благоевград е типичен представител на статистически средно голямо населено място с тринадесет детски градини, четири от които обединени детски заведения с ясли. По официална информация на Община Благоевград ангажираният в тях персонал в момента на изследването е в обем от 470 специалисти, от които педагогически – 237,5, и непедагогически - 232,5, предимно от женски пол. Възрастовият състав на всички работещи в детските градини е преобладаващо над средна възраст. Броят на младите специалисти до 30-годишна възраст за периода от 2011/2012 до 2014/2015 година се е променял и нараствал. В обобщен вид, информацията е представена в следната таблица:

В обобщената информация за младите специалисти за проследените пет години по полов признак ясно личи приоритетното преимущество на жените, а единственият мъж е музикален педагог. Всички млади учители, в съответствие с изискванията на закона, са с висше образование. В две от проследяваните години - 2011/2012 г. и 2013/2014 г., съставът на педагогическите специалисти е от девет учители, които са заемали различна длъжност. През първата година от всичките девет млади специалисти, жени, осем са учители и една - младши учител. През втората година броят на младите специалисти се увеличава на десет, назначен е

мъж, музикален ръководител. Проследяването на позициите, заемани длъжности, ни показва осем младши учители, от които пет са без професионален опит, т.е. новоназначени. Разликата в броя на тази позиция, в сравнение с първата година, се дължи на преминаването на част от всички млади специалисти във възрастта над 30 години. През третата година младите специалисти отново са с общ брой девет учители, както през първата проследявана година, но с променен състав по полов признак – един мъж и осем жени. Анализът на заеманата длъжност сочи, че всички са младши учители – двама са логопеди, един е младши учител за деца с говорни нарушения, т.е. същата длъжност с друго наименование. През четвъртата година, 2014/2015, от общ брой петнадесет млади специалисти девет са младши учители, двама са със заемана длъжност – учител, един е учителят по музика, двама са логопеди и един младши учител за деца с езиково-говорни нарушения.

Таблица №1: *Обобщена информация за млади специалисти и персонал до 30-годишна възраст в детските заведения в Община Благоевград за 2011/2015 учебна година*

Години	Общ брой	Мъже	Жени	Висше образование	Професионален опит: брой години						
					1 г.	2 г.	3 г.	4 г.	5 г.	6 г.	7 г.
1 година	9	0	9	Да	0	0	0	1	2	3	1
2 година	10	1	9	Да	3	0	1	0	0	1	0
3 година	9	1	8	Да	2	1	0	0	0	0	0
4 година	15	1	14	Да	4	2	3	0	0	0	0

Съпоставката на статистическата информация за състава на персонала на детските градини в Община Благоевград и на младите специалисти в тях могат да очертаят параметрите на педагогическия персонал и дела на младите специалисти в него. Количественото съотношение на общия брой педагози и на младите специалисти за четвъртата проследявана година сочи, че младите специалисти съставляват 6,3 % от педагогическия персонал в детските градини. Преценката за степента на достатъчност или недостатъчност на младите учители и техния дял за обогатяване на педагогическия персонал изисква **мениджърски подход** към човешките ресурси, важно условие за **успешен мениджмънт** на детското заведение.

2. ЕКСПЕРТНА МЕНИДЖЪРСКА ОЦЕНКА ЗА МЛАДИ СПЕЦИАЛИСТИ В ПЕРСОНАЛА НА ДЕТСКИТЕ ГРАДИНИ (АНКЕТНО ПРОУЧВАНЕ И SWOT – АНАЛИЗ НА РЕЗУЛТАТИТЕ)

Младите специалисти във всяка специалност биха могли да бъдат охарактеризирани като неопитни и компенсаторно ентузиазирани за иновации, които им помагат при натрупване на опит и доказване на капацитет. В детската градина младостта на специалистите носи голямото предимство – *да са възрастово по-близо до децата*. От експертна оценка в анкетно проучване на директорите-мениджъри на детски градини на територията на гр. Благоевград, се анализира **ролята и приносът на младите детски учители за детската градина** през погледа на техните ръководители. Спецификата на **мениджмънта на работата с млади специалисти**, отразена в позициите на ръководителите на детски градини, директори в проведеното проучване и анализирани със SWOT– анализ, включва следните **четири аспекта**:

- **Силни страни** – позитивите от наличието на млади специалисти за детските градини и техния персонал;
- **Слаби страни** – необходимостта от помощ към младите учители;
- **Възможности** – опциите за увеличаване дела на младите специалисти за успехите на детската градина;
- **Опасности** – пропуснатите ползи от недостига на млади специалисти в персонала на детската градина.

Резултатите от проучването подчертават важността на мениджмънта на работата с млади специалисти и дават основание за констатацията, че **младите специалисти са носители на положителна промяна за детската градина**. Основанията се съдържат в споделените в анкетните карти мениджърски мнения за **предимството** в детското заведение да работят млади учители:

✓ Младите учители допринасят в по-голяма степен в сравнение с останалите за **позитивна работна атмосфера** (анкетна карта №10).

✓ Важно условие за успеха на всяка детска градина е наличието на **възрастово балансиран персонал**, което съчетава ентузиазъм у младите и опит у останалите (анкетна карта №7).

✓ Младите педагози допринасят за реализиране на стратегията: „**учене през целия живот**” за целия персонал (анкетна карта №4).

✓ Стратегически ефективният мениджърски подход залага на младите учители като важен **ресурс за участие в проекти**.

✓ Мениджърската политика на **въвеждане на иновации** с преднамерено включване на млади детски учители превръща детската градина в успешна образователна институция (анкетна карта №1).

✓ Преодоляването на неопитността на младите специалисти поражда необходимост от **усъвършенстване мениджмънта на персонала**.

✓ Младите учители са едновременно **риск за имиджа** на детската градина и **ресурс за добър имидж**.

✓ **Успешната управленска стратегия** изисква мениджърска политика, основана на **прецизен подбор на младите учители** и подход на преодоляване предизвикателствата в периода на тяхната адаптация.

Оценяваните от мениджърите предимства от наличието на млади учители в детската градина, които SWOT– анализът класифицира като **СИЛНИ СТРАНИ**, могат да бъдат сведени в групиран вид до:

- **Новаторство:**

- допринасят в най-голяма степен за *новата* мисия на детската градина (анкетна карта №3);

- носители на новото „*идейни са, изпълнени с енергия и живот*“ (анкетна карта № 4), „*харесвани са от децата, родителите и персонала в детската градина*“;

- новатори (анкетна карта №4);

- имат ентузиазъм за откриване на новости „*притежават енергия и хъс*“ (анкетна карта №10);

- демонстрират готовност за експериментиране (анкетна карта №3);

- умеят да рискуват;

- проявяват иновативно мислене (анкетна карта №10);

- носители на иновативност (анкетна карта №2) и промени „*младите специалисти внасят промени в рутинната работа*“ (анкетна карта №7);

- съставляват дела от персонала, **ориентиран към стратегиите на бъдещето;**

- обучавани са да работят с интерактивна дъска;

- проявяват креативност: „*търсят нови възможности за преоткриване на знанието, съобразно желанията, потребностите и интересите*“ (анкетна карта №1).

- **Мотивация:**

- налична е силна мотивация за работа при някои млади учители (анкетна карта №10);

- мотивирани са за използване на интерактивни методи;

- желаят да използват техническите си умения „*имат умения за работа с мултимедия*“ (анкетна карта №2);

- показват силно желание за учене и допълнителна квалификация: „*Липсата на опит в повечето случаи е „плюс“, тъй като по-лесно се обучават в „добри практики*“ (анкетна карта №10).

- проявяват умения за търсене на актуална информация „*имат по-големи умения за ползване богатството на интернет мрежата*“;

- **Позитиви за персонала на детската градина в периода на адаптация на младите учители:**

- обогатяват персонала на детската градина „*опитът се допълва с младост и детската градина печели*“ (анкетна карта №5);
- създават позиции за ментори на млади учители;
- стимулират улеснен достъп до актуална информация по интернет (анкетна карта №1);
- пораждат необходимост от работа в екип и съгласуваност между членовете в екипа;
- провокират прояви на разбиране, помощ и учене чрез сътрудничество;
- младите учители проявяват по-голяма адекватност към детския стил на учене;
- използват повече игрови методи за учене „*правят ученето забавно*“ (анкетна карта №7);
- изпробват разнообразни стратегии за „*изпреварващо обучение*“ (анкетна карта №1);
- в търсене на поле за доказване на налични умения провокират координирани действия между учители, семейство и помощен персонал.

Необходимостта от помощ към младите учители, която SWOT – анализът визира в **СЛАБИ СТРАНИ**, включва преодоляване на обективни и субективни трудности, сведени до прояви на **мениджърска грижа** като:

- **Креативност** в преодоляването на „*липса на работни места*“ (анкетна карта №9).
- **Гъвкавост** в противодействието на „*удължаването възрастта за пенсиониране забавя овакантяване на работни места*“ (анкетна карта №9).
- **Многообразие** в помощта: „*недостатъчност на практически умения*“ (анкетна карта №5).
- **Корекция** на „*недостатъчната методическа подготовка*“ (анкетна карта №1).
- **Провокиране на промяна** на статуквото – „*няма амбиция за работа*“ (анкетна карта №5), „*идват в детската градина с нови идеи, но без амбиция за работа*“.
- **Преодоляване** на липсващата мотивация за работа - „*много млади учители са завършили висше образование, защото така е поискало семейството им*“ (анкетна карта №5), „*Много от кандидатстващите нямат необходима и достатъчна мотивация, а просто искат да работят, за да имат някакъв доход*“ (анкетна карта №5).
- **Компенсиране** на констатацията: „*Преобладават младите учители, които не познават нормативната база*“ (анкетна карта №7).
- **Менторство** за постигане на липсващи умения – „*Не знаят да планират*“ (анкетна карта №7).
- **Сътрудничество** в преодоляването на демотивираността заради лошото заплащане – „*Ниска заплата*“ (анкетна карта №4 и анкетна карта №8).

Анализът на директорската оценка за възможните опции в постигане на по-добър мениджмънт на работата с млади учители във **ВЪЗМОЖНОСТИ** включва:

– подкрепа от директора (мениджър) „*Старая се да им давам повече доверие, проявявам търпение, старая се да давам точни и ясни инструкции. Възлагам допълнителни задачи на педагогическия персонал*“ (анкетна карта №10);

- добра материална база;
- организация на средата;
- обезпеченост с разнообразна техника;
- просторни занимални;
- свобода при избор на програма;
- вътрешнометодическа квалификация;
- позитивен организационен климат
- подобряване на заплащането чрез възможностите на делигирания бюджет.

(анкетна карта №7);

– инициативи за:

1. Промяна на закона за пенсиониране и лимитиране на възрастта на учителите до 55 години.

2. Разкриване на нови детски градини.

3. Намаляване броя на децата.

4. Повишаване качеството на работа и разкриване на позиции за млади учители.

Мениджмънт, насочен към реализиране на повече от посочените възможности, би довел до увеличаване дела на младите специалисти за успехите на детската градина.

Пропуснатите ползи от недостига на млади специалисти в персонала на детската градина, анализирани в **ОПАСНОСТИ**, акцентуват върху:

- Риска от подмяна на обективния подбор на учители, основан на показани и доказани педагогически качества заради протекции от висшестоящи (анкетна карта №2).

- Нарушаване баланса на педагогическия персонал – възрастово и професионално, така че към наличната опитност да се присъедини новаторство – „*Поне 50% от работещите трябва да са млади*“ (анкетна карта №3);

- Пропускане възможността в детската градина да се влее „*свежа кръв*“;

- Поддържане застаряването на персонала „*Все още персоналет е на възраст 50 -60 години*“ (анкетна карта №5).

Обобщената експертна мениджърска оценка би могла да бъде представена в четири главни *приноса на младите учители* към успеха на детската градина:

1. Стимулиране на мениджърски подход към човешките ресурси.

2. Налагане на управленски решения за положителни промени в детската градина.

3. Обогаляване на педагогическия персонал с присъщи за младостта качества.
4. Съставяване на ресурс за добър имидж на детското заведение

3. ПРИВЛИЧАНЕ НА КАЧЕСТВЕНИ МЛАДИ СПЕЦИАЛИСТИ (МЕНИДЖЪРСКИ ИДЕИ ВЪВ ФОКУС-ГРУПА)

Резултатите от анкетното проучване, ценни сами по себе си, се допълват с очертаната необходимост от внимание върху *качествената характеристика на младите специалисти*. Във **фокус-група** от десет директори–мениджъри, се реализира конферентна техника „**Мозъчна атака**“ – оригиналният подход за мозъчна атака на Алекс Осбърн, ръководещ рекламната агенция Медисън Авеню, 1950 г. – за генериране на нови идеи, които подпомагат мениджмънта на работата с млади учители. Общата работа на разновъзрастовите мениджъри, с различна продължителност на мениджърски стаж, в приятна за всички обстановка, позволи проявлението както на рутинност, така и на иновативност и оригиналност в търсенето на **мениджърски акценти**.

Получените резултати от проведената „Мозъчна атака“ с фокус–групата на директорите върху *обмен на идеи* за **привличане на качествени млади учители** са основание за извеждане на четири зони на мениджърско внимание върху спецификата на **мениджмънта на работата с млади учители**:

- 1) Предпоставки за успешен старт на младите специалисти.
- 2) Подбор на педагогически персонал.
- 3) Иновационни предложения за адаптация на младите специалисти.
- 4) Законодателни промени за професията детски учител.

Обобщените идеи по изведените вече четири зони в детайли, които очертават важността на мениджмънта по **ангажиране на качествени специалисти** и постигане на обогатяващ ефект за целия педагогически персонал на детските градини, могат да се видят в по-долу представената визуализация.

Визуализация на резултатите от „Мозъчната атака” с фокус-групата на директорите

1. Предпоставки за успешен старт на младите специалисти

А) На ниво ВУ:

- качествени кадри, отговорност при реализиране на стратегията широк вход - тесен изход;

- стандарт на уменията:

- 1) Потребност от самообучение
- 2) Овластяност на методи за сомообучение
- 3) Умения за учене през целия живот

- притурка към дипломата за качественост на практически умения (от департамент по практики).

Б) На ниво средно образование

- рано професионално ориентиране към учителската професия с проверка на пригодност

В) На ниво детска градина

- информационна банка за желаещи работно място, класифицирани по стаж или качества без стаж;

- механизъм за набиране - интервю, казус, препоръка (от ВУЗ или преходен работодател).

Г) Сътрудничество с външни оценители (ВУ, РИО, НПО, Родителско настоятелство).

2. Подбор на педагогически персонал

А) Лични качества:

- умение да обича (деца, хора, животни);
- да е отговорен, търпелив, справедлив, позитивен.

Б) Професионални качества:

- запознат с нормативни документи;
- наличие на умения за боравене със задължителна документация;
- реално ползване на чужд език;
- да владее методиката на чужд език в степен на приложимост.

В) Креативни качества:

- да играе с децата, да измисля игри;
- да рисува, пее, свири, танцува;
- да притежава кукловодски умения.

**Нашата гледна точка:
КАЧЕСТВЕНИ МЛАДИ
СПЕЦИАЛИСТИ**

3. Иновационни предложения за адаптация

А) При кандидатстване за работно място да се изисква добавка за практически умения (притурка към дипломата).

Б) Изготвяне на индивидуална програма в съответствие със съпътстваща дипломата препоръка от водещия практиката във ВУ със силни и слаби страни.

В) Въвеждане на задължително менторство – за определен период (6 месеца)

4. Законодателни промени за професията детски учител

А) Оценяване тежестта на професията - повишаване категорията труд.

Б) Категоризиране на труда - диференцирано заплащане.

В) Повишаване качеството на отглеждане на децата - намаляване нормативните изисквания за брой деца.

Г) Национална стратегия - лимитиране на времетраенето на практикуване - максимум до 55г.

Д) Щатна промяна - въвеждане на стажант учител с 50% заплащане за 1 година.

4. САМООЦЕНКА НА МЛАДИТЕ ДЕТСКИ УЧИТЕЛИ ЗА „СТАРТА“ ИМ КАТО ПЕДАГОЗИ

Самооценката на младите детски учители за причините за отложен старт към педагогическа дейност или за препятствията преди заемането на желаната длъжност предоставя друг ракурс към мениджмънта на човешките ресурси и стратегическия мениджмънт на детската градина. За да придобием по-пълна представа за мениджърските предизвикателства в подбора на педагогически персонал, е целесъобразно да погледнем на същия проблем от позицията на младите специалисти без или с малък педагогически стаж. Такава възможност предоставят две проучвания – интервю и работа във фокус-група. Във **фокус-група** от шестнадесет млади учители също се реализира техниката „**Мозъчна атака**“ за генериране на нови идеи, които подпомагат мениджмънта на работата с млади учители от позицията на самите учители по двата проблема – набор и подбор на учители. Визуализациите на резултата от „мозъчната атака“ с младите детски учители за набиране и подбор на педагогически персонал за детска градина на (фигура-1) и (фигура-2) представят техните позиции. Вижданията на младите учители за реализиране на първия етап от подбора на педагогически персонал са видни от Фиг.-1:

Фигура № 1



Анализът на изведените предложения за стартиране на управленската процедура за подбор на персонала, погледнат от позицията на младите специалисти, отчита установените канали и дава иновационни предложения.

Логично едното предложение е за повторение на действащ информационен канал за специализирана информация – РИО, който е и единствен от утвърдените четири, сочени от мениджърите – РИО, Общината, Агенция по заетостта и Детската градина, обявила вакантното място. Младите детски учители предлагат други шест канала. Единият, който е широко формулиран, подсказва нуждата от самостоятелен сайт или интернет страница на детската градина. Три от предложенията са директна препратка към *личната активност на младите специалисти* да търсят възможност за работно място – „Лична самоинициатива”, „Контакти с работещи в ДГ”, „Кандидатстване с портфолио”. В две от предложенията активността е споделена между кандидата и детската градина. Очакването детската градина да предостави възможности за взаимно опознаване като: „Учител за един ден” или участие в „Публично обявен проект на детската градина” за определен период от време, безспорно може да предостави възможност за изява, в която мениджърът да прецени качествата на кандидата. И двете предложения имат иновационен потенциал за качествена промяна на процедурата за набиране на педагогически персонал.

Обобщените предложения на младите учители за подбор на персонала са представени във фигура – 2:

Фигура № 2



От направените предложения за подбор много ясно може да се улови тенденцията на „Работещи предложения”, продиктувана от субективно

преживяната необходимост от откриване на подходящо работно място. Отново, подобно на предложенията за набирането на персонал и при подбора, е налице съвпадение с действаща „работеща процедура” по един критерий – интервю. Избраният за предложение формат на специализирано интервю съдържа качествено измерване на провежданата процедура. Предложението за ползване на професионална агенция за подбор издава надежда за засилен професионален подход към подбора на персонала. Още четири предложения внасят конкретика към професионален подбор – на основания портфолио, действени форми за проверка на уменията в екип – работата на детския учител е екипна, третото е очакване за преодоляване на изискване за стаж, което индиректно се превръща в дискриминационно и ги поставя в невъзможност за старт, за да го придобият, и четвъртото, „психотест за пригодност”.

Кои са тези млади специалисти, от които идват тези предложения? Анализът на проведеното с тях интервю дава отговора, заедно с възможността за фокусиране върху няколко важни момента. Всички интервюирани са със стаж под 5 години. Количественото съотношение на работещите на постоянен и временен трудов договор е 7:9, относително балансиран.

Единият проверяван въпрос, който касае личната опитност по отношение на подбора на педагогически персонал, е: **Как бяхте назначени?** Шест от интервюираните споделят, че са назначени с конкурс, един с интервю и един по документи. Един е назначен след успешна държавна практика, един е преназначен от помощник-възпитател, един по проявена самоинициатива за временно заместване, един след продължително заместване на титуляр по майчинство и останалите трима след замествания с прекъсване.

Вторият въпрос касае самооценката на младите детски учители за **достатъчността на теоретичната им подготовка**. При четирима от интервюираните е налице самооценка за известна степен на недостатъчност, при един е категорично недостатъчна, а останалите единадесет я намират за достатъчна в теоретичната ѝ част и недостатъчна в практическата. Някои продължават да учат в магистърска степен, за да увеличат степента на своята положителна самооценка.

С най-голяма степен на важност е третият въпрос, касаещ **адаптацията на младите специалисти**. Самооценката на **преобладаващия състав** от интервюираните е за *лесна адаптация*. Допълнителните коментари задълбочават яснотата за отговорните за това фактори. Получили са помощ от колегата в групата, от главния учител, от целия колектив. В отделни случаи помощта е дошла от ментор, а в други - от директора. Основните затруднения, които са срещнали, се отнасят до затруднения при работата с дневник и друга документация, при работата с програмни системи и откриване на интегративни връзки между отделните направления. Друго изненадващо затруднение, което младите учители са преодолявали, е взаимодействието с помощник-възпитателя, който се е държал доминиращо при временния статут на учителя.

Налице е и самооценка на трудно начало в непроменен от 20-30 години колектив. Трудността произтича от адаптиране към новото и непознатото, което е добре познато за останалите от екипа на детската градина. Към преодолените адаптационни трудности насочват извадки от отговорите в интервюто като: „*всяко начало е трудно*”, има страх при „*скока в дълбокото*”, а наличната готовност за оценяване на собствени грешки „*отворена съм за градивна критика, която помага при адаптацията*” подсказват, че заемането на здравомислещата позиция – „*никой не е свършен*”, помага при адаптивни трудности. Отсъствието на трудности би звучало смущаващо, а споделянето на тяхното наличие е само началото на готовност за преодоляването им. Една по-задълбочена форма на търсене на възможности за минимизиране на трудностите в процеса на адаптация би подсказала работещи решения. С едно изключение интервюиращите демонстрираха удовлетворението си от наличие на работно място. В отделни случаи ясно бе видяна готовност за професионално утвърждаване.

5. БЕЗРАБОТНИТЕ ДЕТСКИ УЧИТЕЛИ – „РЕЗЕРВ“ ЗА ПЕДАГОГИЧЕСКИ ПЕРСОНАЛ

Друг ракурс към проблема мениджмънт на персонала и в частност, работата с млади учители, е отчитане наличието на педагогическия „резерв” сред притежаващите квалификация и съставляващи потенциал за подходящо заемане на вакантни в детските градини работни места. В преодоляване на частичната яснота за състоянието на проблема се реализираха две дейности:

- официално проучване за безработните млади специалисти, завършили предучилищна педагогика и предучилищна и начална училищна педагогика, потенциални кандидати за работа в детската градина чрез Агенцията по заетостта - Благоевград.

- анкетно проучване с девет безработни, дипломирани млади специалисти, завършили образованието си през последните четири години – 2012- 2014 година.

От официалната информация на „Агенцията по заетостта” е видно, че регистрираните безработни специалисти, с квалификация „детски учител”, за периода 2011-2014 година за община Благоевград е нараствал. От двама регистрирани през 2011 година, на трима през 2012 година, на четирима през 2013 година и на шест през 2014 година. Всички регистрирани са жени.

Тази официална информация не дава основание за ориентир доколко безработните млади специалисти са резерв за педагогически персонал, защото голям процент от дипломираните специалисти не се регистрират в Агенцията по заетостта. Едно от основанията за това твърдение е броят на подаващите документи за вакантно работно място като детски учители в детски градини в гр. Благоевград – между 30 и 60 кандидати за едно работно място.

Констатацията от проведеното анкетно проучване с девет безработни, дипломирани млади специалисти, завършили образованието си през последните четири години – 2012- 2014 година - показва, че при пет от тях липсва

педагогически стаж, а при останалите четирима стажът е минимален, до 3 месеца. Трима от анкетираните, завършили през 2012 година, не търсят вече работа по специалността, а останали без педагогически стаж, са се преориентирали, за да не бъдат безработни. На този етап възприемат педагогическата си квалификация като резервен вариант за работно място. Шестима от анкетираните търсят работа от момента на завършването си - единият от две години, петимата - от една година. Всичките девет анкетирани млади специалисти нямат регистрация в Агенцията по заетостта, само при единия е прекъсната налична регистрация, поради временно заместване. **Информационните канали** за вакантни работни места при четирима, преобладаващият брой активно търсещи работно място, **се свежда единствено до РИО**, един разчита на „устна информация“, а другият на вътрешна информация – „познанства в детската градина“. Анализът на отбелязаните в анкетните карти и допълнително дискутирани трудности с институциите, които безработните млади специалисти срещат при търсене на работа, очертават позицията им за някои **бариири за професионална реализация:**

1. Регистрацията в Агенцията по заетостта е безсмислена – **не е предимство** за намиране на работно място.

2. Любезното отношение на администрацията в институциите **не е достатъчно**.

3. **Няма работещ механизъм**, който да улесни процеса.

4. Търсещият работа сам трябва да преодолее парадоксите в **институциите**, които „**нищо помагат, нищо пречат**“.

5. **Изискуем стаж** по специалността „*невъзможен без шанс да започнеш*“ в старта на професионалната реализация я блокира, а не я подпомага.

6. Голяма и **нелоялна конкуренция** „*кандидатите ... дори не биват извиквани за интервю*“.

7. **Институциите не показват заинтересованост:** „*не е налице заинтересованост от реализация на млади кадри*“.

8. Парадоксално **несъответствие със закона** – изисква се непременно магистърска степен.

9. **Формалност при провеждане на интервю** за работа – използва се неподходящ формат, който не дава възможност да се разкрият качествата на кандидата.

10. **Непрозрачност на избора** „*...трябва да бъде ясно защо той е избран, с какво превъзхожда всички останали, какви са плюсовете му, с какви качества изборният би имал принос за детското заведение и децата*“.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Адекватното усъвършенстване мениджмънта на човешките ресурси с акцент върху младите детски учители, като значим дял на функционалната стратегия и на стратегиите за нововъведения и иновации към стратегическия мениджмънт на детското заведение, изисква неговото изучаване от различни гледни точки.

Реализираното изследване извежда редица акценти с потенциал за успешно справяне с управленските предизвикателства, като съпоставя позициите на директорите–мениджъри, младите детски учители с малък професионален стаж и търсещите работа дипломирани безработни учители.

Очертаните тенденции, чието съобразяване подпомага мениджмънта на работата с младите учители, са в пресечните точки между:

- **очакванията на мениджърите** за избор сред качествени млади учители;
- **надеждите на младите учители** за улеснена адаптация и поле за изява;
- **исканията на безработните учители** за прозрачен, професионален подбор.

Несъмнено обединените усилия на всички заинтересовани в утвърждаването на значимостта на първата образователна институция – детската градина и взаимното насърчение на успеха на другите, ще доведе до промяна за обща полза.

Успешният мениджмънт на детските градини в гр. Благоевград **има капацитета** да увеличи заетостта на младите учители. Споделената самооценка от младите детски учители обогатява мениджмънта на детската градина с иновативни предложения за **качествена промяна на процедурата за набиране на педагогически персонал**. Безработните детски учители са значим „резерв“ за **мотивиран педагогически персонал**, ентузиазизиран за качествена промяна в предучилищното образование, надмогнало непрофесионалните критерии за заемане на отговорната длъжност „детски учител“.

Management of work with young teachers
Head assistant, Slaveyka Zlateva, Ph.D

Abstract: The management of young specialists, teachers of children, as a major field of human resources management as well as strategy management, presents managing challenges, which are not only risky but also a prerequisite for the good image of a certain kindergarten. The hereby presented regional research attempts at covering the specific and complex management through three categories which are significant for it – subjects – directors, young teachers and graduated unemployed teachers. The management evaluation of the contribution of young specialists to the mission of teachers is studied through SWOT analysis of the results of the survey. There is a focus group of ten directors – managers where a conference technique, called “Brain Storm” is realized so as to generate new ideas for the attracting of qualified young specialists. Throughout the survey of self-evaluation of sixteen young teachers related to their “start” as pedagogy specialists, an interview as well as work in the limits of the focus group is realized, with these specialists having to work on two problems – recruitment and choice of teachers. The Agency of Employment in Blagoevgrad has conducted official research and a survey among nine graduated unemployed young teachers of children who have finished their education in the last four years /2011 – 2014/, and the potential of a “reserve” of pedagogical staff is analyzed.

Key words: management, manager evaluation, young teachers, kindergarten, recruitment and choice of teachers.

ПЕДАГОГИЧЕСКАТА ПРАКТИКА НА СТУДЕНТА - БЪДЕЩ ДЕТСКИ УЧИТЕЛ /ОПИТ ЗА АНАЛИЗ НА ПРОЦЕСА/

Блага Джорова

Резюме: Съществено предизвикателство пред образователния процес в детската градина е качествената подготовка на педагога, детски учител. В този смъсъл акцентът върху педагогическата практика на обучаваните студенти – бъдещи педагози, детски учители е от съществено значение. Важно е разбирането от студентите относно възможностите на участието им в организирана педагогическа практика в реални работни условия за придобиване на необходимите професионални компетенции. Другият акцент в разработката е върху осъществяването на SWOT анализ на педагогическата дейност на детския учител в две насоки - разкриване силните и слаби страни, възможностите и заплахите пред педагогическата дейност в детската група и разкриване на ресурсите за успешната педагогическа практика на обучаваните студенти.

Ключови думи: педагогическа практика, взаимодействие, практически компетенции, SWOT анализ, самомениджмънт, критерии за оценка на педагогическото явление.

Въведение към проблема

В началото на XXI век ученето през целия живот е световен приоритет. Като резултат от динамичните процеси в социалните общности, в света на технологиите и новата парадигма относно детето и детството, образованието все повече се приема за актуален глобален социокултурен феномен с отражение върху всяка развиваща се личност. Част от интересите към проблемите на образованието са насочен към неговата педагогическа същност и възможностите на педагога, учител да стимулира и регулира всеки образователен акт чрез инструментите на педагогическата наука и практика. В този контекст е и констатацията на Й. Колев „закономерно на общите прогресивни тенденции в социално-образователната действителност по света все повече внимание се отделя на педагогическото образование“ (Колев, 2014:90-91). Именно педагогическото, академично образование на учителя, неговото съдържание и качество е постаментът, върху който се надграждат модели и решения, свързани с възпитанието, социализацията и обучението на детето, малкият или по-голям ученик.

Много са факторите с влияние върху продуцирането на образователен процес, но безспорен е факторът „учител“ и неговата педагогическа подготовка. Може да се приеме, „че учителят е оста на въртене на образователната система на всяка една страна“ (Simuyaba & Banda, 2015:88). Педагогът-учител с неговите знания, умения и компетенции, както и нагласи, мотивация и поведенчески изяви е централната фигура в системния образователен процес. В тази насока са и

посланията на Европейския съюз - „ролята на учителите и тяхното учене през целия живот и кариерно развитие“ се оценяват като „ключови приоритети“ (по Чавдарова – Костова, 2010.) за всяка социална общност. Главните усилия в този смисъл са по посока подготовката на съвременния педагог за да изпълнява ефективно професионално-педагогическите си задачи в общността от деца на различна възраст. Частен случай е подготовката на педагога, детски учител, осъществяващ педагогическо взаимодействие с деца във възрастта от 3 до 7 години.

Професионалните предизвикателства пред предучилищния педагог са в много широк диапазон - от първото отделяне на детето от семейството до прехода му към училищен живот - една интересна ситуация, в която малкото дете ежедневно се упражнява в преодоляване себе си, усвоява опит, позиционира се в социума, приема или отхвърля другите, учи се.

Подготовката на педагога, детски учител за упражняване на професията може да се анализира от различни аспекти - от една страна са нормативните документи, образователна среда, мотивация за учене и усвояване на ключови компетенции, позитивно отношение към всеки от субектите на взаимодействието.

От друга е възможността да се практикува и преподава, да се „създаде“ собствена философия за процеса на образование на децата, както и възможността да се ползват различни педагогически инструменти за осигуряване на актуален образователен процес и в този смисъл перманентно да се обогатява готовността и годността за упражняване на професията „детски учител“.

На трети план в процеса на подготовката на бъдещия педагог, детски учител е овладяването на компетенции за оценка и самооценка на осъществяваната педагогическа дейност. Става дума за изключително съществена част от подготовката на детския учител - умението да прави обективна оценка на своята и тази на другите учители педагогическа дейност. На равнището на педагогическото взаимодействие с децата да си поставя значими цели и коректно да оценява резултатите, на равнището на самооценка да притежава комплекс от критерии и показатели на чието основание да оценява собственото научно-педагогическо и кариерно развитие.

Синтезирано, всеки от аспектите на проблема „подготовка“ на детския учител за упражняване на професията има своята специфика. Нормативните документи осигуряват базовите изисквания на основание единен модел със задължителни, избираеми и факултативни учебни дисциплини (чл. 41, ал. 1 от ЗВО) разпределени в определен брой семестри и носещи конкретен брой кредити, съгласно учебната документация на висшето училище (чл. 42, ал. 1 от ЗВО и чл. 9 от ПОД на ЮЗУ). Организационно подготовката е разчетена върху лекционни курсове, семинарни и практически занятия, практики и стажове. Оценката на тяхната същност и значение за подготовката на детския учител е както по посока на съдържателната им характеристика, така и по посока на активността на студентите, бъдещи педагози в детската градина.

Педагогическата практика: подходи към проблема

Един от съществените компоненти на професионално-педагогическата подготовка на детския учител е педагогическата практика в реална работна среда. Часовете проведени на „teren“ осигуряват практическото обучение и подготовка на бъдещия детски учител и са от съществено значение за реализация му, защото:

- практиката изисква разбиране на конкретни случаи и уникални ситуации;
- практическото ноу-хау е постигнато предимно от учителите, на които им се налага да се справят с ежедневните предизвикателства на преподаване;
- учителите непрекъснато се опитват да развият своите професионални практики и умения (Simuyaba, E. & Banda, 2015).

Педагогическата практика в предучилищните образователни институции позволява в реални условия да се овладяват и усъвършенстват практическите умения на студента - общи и детайлизирани – с цел установяване на нужното съответствие между академичното знание и ежедневната педагогическа дейност на учителите. Оказва се, че всъщност именно „педагогическата практика е приоритетния проблем на подготовката на детски учители и възпитатели по света, като в някои университети се изисква дори предварителен педагогически стаж в системата на предучилищното образование – Дания“ (Колев, 2014:102). Логично в този смисъл са препоръките за увеличаване часовете за практическото обучение в учебните планове (Докова, 2014) на студентите от педагогическите специалности. Професионалното взаимодействие между обучаваните студенти и детските учители с педагогически опит и висока квалификация е едно от съществените условия за овладяване на необходимите за бъдеща реализация умения и компетенции (Ковачка, 2014).

Постигането на очакваните резултати от процеса на практическо обучение на бъдещите детски учители, според М. Колева, 2009 е следствие от създаването и разгръщането на научно обосновани **“квалификационни модели”**, включващи конкретизирани изходните резултати от обучението на студентите във всяка от педагогическите специалности, съответстващи на професионалния статус на учителя/педагога и изискванията на практиката и „с възможности за иновационност, оперативност и мобилност; позволяващи изява на индивидуален потенциал“ (Гюдженов, 2007) и пр. За всеки от моделите могат да се очертаят три равнища на необходими компетенции на обучаваните студенти – **на първото равнище** – компетенции, свързани с опознаването на субекта на педагогическата дейност, **на второто равнище** – компетенции, свързани с организацията и управлението на дейностите му и **на третото равнище** – компетенции, свързани с упражняването на професията във всяка социално-педагогическа преднамерена или непреднамерена ситуация. На всяко от равнищата се натрупват и “допълнителни” компетенции /от аудиторна и извънаудиторна учебна дейност и педагогическа практика/, разглеждани и като предпоставка за изява на личностната

и професионална “философия” на обучавания в процеса на бъдещата му педагогическа дейност (Колева, 2009).

Задължително, придобиването на компетенции на всяко от равнищата се свързва с практическата дейност на студента в реалната работна среда на детската група и педагогическо взаимодействие с децата на различна възраст.

Практическо обучение според E. Stones и S. Morris се възприема като:

- практикуване на преподавателски умения и усвояване ролята на учител;
- гама от преживявания и емоции за обучаваните в образователната среда;
- практически аспект на обучението, различен от теоретични изследвания и постановки (Endeley, 2014).

Ориентацията на обучаваните студенти към бъдеща педагогическа дейност в детската градина предполага участието им в реалния процес на взаимодействие с децата и осигуряване на възможности за натрупване на преживявания и опит в полето на избраната от тях кариера /учителската/, за непосредствени наблюдения и учене от експерти в областта, за демонстриране на умения за пренос на теорията в практиката (Moran, 2014).

Естествено, въпреки високата оценка на практиката, изследвания в тази област показват, че тя не трябва да се приема като заместител на теорията (Smitha & Lev-Atia, 2005), както и че е необходимо да се преодолеят различията от една страна между академичното образование с акцент върху теоретичните постановки и от друга практиката на обучавания студент, като се ползват разнообразните варианти за интегриране на теорията в практиката (Allena & Wright, 2014).

Положителното влияние на практическо обучение върху студента се разглежда от E. Ralph, K. Walker и R. Wimmer в следните посоки:

- подкрепящите взаимоотношения между участниците в практическото обучение;
- възприемане от студента на успешните учебни и професионални постижения на учителите;
- положителното въздействие върху студента на чувството на учителите за лична ефикасност (Ralph, Walker & Wimmer, 2007).

От съществено значение в случая е възможността за възприемане и разбиране от студента смисъла на взаимодействията между учителя и децата, както и качеството на предварителната подготовка на учителя (Manzar-Abbas & Lu, 2013).

В допълнение към тезите относно подходите към проблема „професионална подготовка за педагогическа дейност“ са и коментарите на R. Perry (1997), относно: необходимите специализирани знания и тяхното използване за оценка и вземане на решения, за придобиване на висок стандарт на професионална работа, необходимите практически умения, важни са работата в екип с колеги и родители, значението на социалното и емоционално развитие на детето, ролята на наблюдението при оценка на обучението на децата и тяхното развитие, ролята на учебната среда, която трябва да бъде социално отзивчива.

Според Gail Halliwell, консултант по ранно детско развитие, обичайните инструменти за подготовка на учители - лекции, семинарни и упражнения в практиката - рядко успяват да поставят обучаваните лице в лице с реалността, която налага да се вземат възможно най-добрите решения в рамките на определен период от време и в рамките на конкурентни и често противоречиви очаквания. Т.е. едва ли е възможно да се приеме, че организираният процес на подготовка е напълно достатъчен за квалификацията на учителя, но същевременно е задължителен и основополагащ.

Може да се обобщи, че подготовката на учителя е перманентен процес, в който основната роля се пада на специализираните знания и „превеждането“ им на езика на практиката. В този смисъл R. Perry приема, че възможностите за критичен анализ на разнообразните инциденти, събития и ситуации, с които практикуващите учители обикновено се сблъскват, са от съществено значение за обучаващия се бъдещ учител, защото без тях той няма как да бъде подготвен за реалностите на педагогическата дейност (Perry, 2004). Те са и източник за допълнителни разсъждения, за задаване на нови въпроси и съответно нови търсения с оглед получаване на нова информация, достигане до различни варианти и вземане на решения не само за бъдещите учители, а и за отскоро работещите като такива. Чрез представяне на преподавателски опит, реални ситуации, казуси и въпроси R. Perry допринася за успешното ориентиране в полето на учителската практика, както за обучаващите се за учители, така и за млади учители, вече практикуващи учителската професия (Perry, 2004).

Очевидно е значението на педагогическата практика в реалната работна среда на детската група за професионалната подготовка на бъдещия детски учител. Педагогическата практика е инструмента, чрез който студентът се докосва до детството и детето, до културата на детската общност и перманентните възможности на детския учител да обогатява смисъла на педагогическите взаимодействия с 3-7-годишните деца.

Педагогическата практика: резултати от проведено изследване

Цел и изследователски задачи

Конкретното изследване по проблема „педагогическа практика“ има за цел да очертае силните и слаби страни, възможностите и заплахите пред педагогическата дейност на детския учител, както и да е основа за анализ, синтезиращ конкретни идеи за усъвършенстване на процеса. База за данни и решения е педагогическата практика на студентите, педагози от Факултета по педагогика в предучилищни институции. Наблюденията и участието на студентите в процеса на осъществяване на педагогическо взаимодействие с децата на различна възраст, предлагат многообразие от варианти за решения на конкретни педагогически ситуации, което по същество се отразява върху съдържанието на практическите умения и компетенции на бъдещите учители.

Изследването по проблема се конструира на основание изследователските задачи:

- Разкриване силните и слаби страни, възможностите и заплахите пред педагогическата дейност в детската група;
- Разкриване на ресурсите за успешната педагогическа практика на обучаваните студенти.

По същество практическото обучение на студентите от специалности ОКС „бакалавър“ - Предучилищна педагогика и чужд език и Предучилищна и начална училищна педагогика и ОКС „магистър“ - магистърска програма Предучилищна педагогика включва:

- практически занятия по различни учебни дисциплини
- текуща педагогическа практика
- преддипломна педагогическа практика.

Във всяка от формите за практическа дейност обучаваните студенти участват активно чрез наблюдения дейността на учителя, провеждане на педагогически ситуации, анализ, планиране, оценка и самооценка, реализиране на неформално педагогическо взаимодействие с деца на различна възраст.

Обхват, инструментариум и организация на изследването

Проучването по проблема обхваща извадка от 61 студенти от втори и трети курс на две специалности и две образователно-квалификационни степени, всички обучаващи в професионално направление 1.2. Педагогика. Изследването обхваща две базови институции - Детска градина № 1 „Ведрица“ и Детска градина № 2 „Детски свят“ - гр. Благоевград.

Студентите, участващи в процеса на практическо обучение отразяват своите мнения и констатации относно организацията и съдържанието на собствената и тази на детския учител педагогическа дейност в матрица за осъществяване на SWOT анализ. В краткосрочен план използваният инструмент позволява да се изведат положителните и отрицателните аспекти на изследвания процес, а в дългосрочен - да се вземат решения и да се планират бъдещи действия свързани с практическото обучение на студентите във Факултета по педагогика.

Изследването се осъществи на три етапа:

Първи етап: включване на студентите в процес на практически занятия по учебните дисциплини „Предучилищна педагогика“ и „Педагогически теории и технологии за опознаване на околната действителност“. Наблюдават се 15 преднамерени педагогически ситуации в различни възрастови групи, различни допълнителни форми за педагогическо взаимодействие – игри, развлечения, дейност по избор на децата. Студентите предварително са запознати с критериите за оценка на наблюдаваните явления.

Втори етап: Екипна дейност - представяне на констатации, разсъждения по конкретни казуси, обсъждане на организация и резултати от проведени основна и

допълнителни форми за педагогическо взаимодействие. Всеки екип оформя изводи относно параметрите на SWOT анализа.

Трети етап: Обобщаване на резултатите и оформяне на общи изводи в таблица № 1.

Таблица № 1

Студентите за педагогическата дейност в базова детска градина – констатации

Силни страни	Слаби страни
<p>Добра материална база в детската градина Добра предварителна подготовка на детския учител Дългогодишен стаж на педагога Уверено, спокойно и позитивно излъчване на педагога Съобразяване с възрастта на децата Разнообразни материали и средства за постигане на целите Многообразие от методи, използвани в педагогическата дейност Децата имат възможност да експериментират Стимулира се мисловната дейност на децата чрез детайлно възприемане на процесите и проследяване на промените Стимулира се любопитството на децата чрез участие в опитно-изследователска дейност Наличие на позитивен психологически климат и добри взаимоотношения между субектите на педагогическото взаимодействие Прилагане на механизма „достигане до отговора“, а не „даване на готова информация“ Успешно прилагане на иновативни методи На децата се дават знания с ясна практическа насоченост</p>	<p>Липса на допълнителни средства и ресурси с оглед прилагане на иновативни практики, включително интерактивна дъска Липса на индивидуален подход или недостатъчно време за индивидуална работа с децата Нарушената дисциплина в многобройните групи Слабо застъпване на съществени аспекти от организацията на педагогическата ситуация Организационната форма по-скоро представлява занятие, а не преднамерена ситуация Децата не участват в процес за активно обсъждане и разрешаване на актуални за тях проблеми Част от децата не се ангажират с образователния процес Несъответствие на задачата за самостоятелна работа с познавателното съдържание Неразясняване на правила, което е предпоставка за неправилно изпълнение Неакцентиране или липса на допълнителни пояснения върху непознатите за децата аспекти от съдържанието или понятия Разсеяност, шум, превъзбуда, конфликтни ситуации и проява на</p>

Подходяща продължителност на фронталната работа с децата	агресия, поради неорганизиране на част от дейностите, пряко свързано и с пространството в занималните
Възможности	Заплахи
<p>Предаване на опит от действащи детски учители на студенти – бъдещи учители</p> <p>Предварително планиране и организиране на пространството в занималнята</p> <p>Актуализиране на нормативната рамка с оглед оптимизиране броя на децата в групата</p> <p>Нормативна рамка, която да регламентира назначаване на помощник-възпитатели съобразно спецификата на детската група</p> <p>Привличане и ангажиране на родителската общност в дейностите на институцията чрез различни инициативи</p> <p>Осигуряване на творческа свобода, на възможно най-пълно реализиране целите на педагогическото взаимодействие</p> <p>Развиване на умения за работа по групи</p>	<p>Многобройни групи от деца поради политиката на субсидиране на предучилищните институции</p> <p>Усещане за изолиране и пренебрегване на деца поради големия брой деца и невключване на всички в дейностите</p> <p>Недостиг на материали за работа – лепила, ножици, моливи</p> <p>Липса на помощник-възпитател, който да се ангажира в по-голяма степен с възпитателно-образователния процес</p> <p>Недостатъчно пространство за изява на децата и неподходящи столчета</p> <p>Неангажираност на родителите</p> <p>Негативни емоции и взаимоотношения между деца и/или родители в резултат на неблагоприятна дисциплина в детската група/институцията</p> <p>Знания, заложи в програмната документация, а не необходими и водещи за децата.</p>
Оценка	Препоръка
<p>Анализът на педагогическия процес имплицитно включва и оценката на практическото обучение реализирано във Факултета по педагогика.</p> <p>Очертаните силни и слаби страни, възможности и заплахи дават практическа насоченост на усвоените академични знания.</p> <p>Силните страни са ценни за участващите в практическото обучение, защото са насочени към</p>	<p>Прилагане на методи за рефлексивна оценка, за създаване на благоприятна атмосфера, комуникация и организация на дейностите.</p> <p>Емоционално-възпитателно взаимодействие с децата във всички режимни моменти и възпитателно-образователно в регламентираните за това дейности.</p> <p>Използване на повече интерактивни игри в педагогическата дейност.</p> <p>Търсене на варианти за допълнителни</p>

<p>развитие на необходимите компетенции на бъдещите педагози. Слабите страни са проблемните звена, „въпросителните“, които показват, че предучилищното възпитание е един перманентно развиващ се процес, а не статично положение.</p> <p>Всички работещи с деца трябва да се опитат да дадат отговор /Защо?/, да намерят решението /Как?/ за да покажат, че в основата на педагогическата дейност са интересите и потребностите на децата, в следствие на което да се подбере подходящо познавателно съдържание /Какво?/.</p>	<p>средства и подходящо организиране на образователната среда и в частност пространството в занималнята в детската градина.</p> <p>Намаляване броя на децата в групата.</p>
---	---

Конкретните констатации, регистрирани в модела за SWOT анализ (Таблица №1) са основание за следния анализ:

• Силни страни

Съвсем естествено е да се приеме, че макар и с малък педагогически и професионален опит, обучаваните студенти оценяват позитивно образователния процес в детската градина. Резултатите показват, че студентите - бакалаври и магистри, са възприели и осмислили много съществената мисия на детската градина - да работи за детското психосоциално развитие, възпитание, социализация и учене и затова фиксират констатации в параметри, съдействащи за това. Тук от значение е и почти едновременното овладяване на теоретичните концепти на предучилищната педагогика и овладяването на умения за участие на студентите в процес на практическо обучение. Силните страни са идентифицирани в три насоки – относно работата на педагога, относно организацията и съдържанието на основната и допълнителни форми за педагогическо взаимодействие с детето, относно съдържанието на средата в която се осъществява то. Високо са оценени педагогическите компетенции на базовите детски учители в двете детски градини - професионален опит, умения за общуване с децата, богат инструментариум за успешно педагогическо взаимодействие, качествена подготовка и осъществяване на педагогическата ситуация, личностни качества. В смисъла на силните страни на педагогическата дейност е и визията на педагогическата ситуация и разнообразните допълнителни форми за работа с децата - продължителност, адекватност на възрастта на децата, достъпност на предлаганата информация. Отделено е внимание и на образователната среда - част от нейните компоненти са определени като силни страни, подпомагащи детската

игрова, познавателна и творческа дейност - подходящ психосоциален климат и позитивни междуличностни взаимоотношения.

• Слаби страни

Логично в групата на **слабите страни** на педагогическата дейност се вписват реалности, които пречат за постигане на целите и/или намаляват ефективността на педагогическия процес, т.е. липса на материали, на хармонична и стимулираща образователната среда, ограничени ресурси – финансови, човешки и др. Един от сериозните проблеми на педагогическата дейност в детската група според студентите, участващи в проучването е активното участие на всички деца в познавателния процес. Тук са открити – ограничени възможности за прилагане на индивидуален подход към конкретни деца и недостатъчно време за това, пасивност на част от децата, липса на допълнителни пояснения от страна на педагога по повод конкретни задачи, трудности при мотивиране на децата за участие в дейността. От значение е и констатацията относно разбирането за визията, смисъла и организацията на основната форма за педагогическо взаимодействие – преднамерената ситуация. Участниците в проучването не откриват субектното присъствие на децата, ръководната позиция на учителя е приоритетна, губи се проблемно-сюжетната организация на дейността. Не без значение е, че за част от слабите страни на педагогическата дейност се търсят и откриват проблеми, свързани с броя на децата в групите, липсата на богата и стимулираща материална база за познавателна, игрова и творческа дейност на децата, разнообразие от допълнителни форми за провокиране на детските познавателни способности и социално развитие.

Може да се обобщи – изведените силни и слаби страни на педагогическата дейност, собствена на студентите и тази на детските учители визират реалности от съществено значение за успешното развитие на децата във възрастта на детството. Тяхната конкретизация от участващите в процеса на изследване може да се определи като добър показател за наличие на възможности за критично възприемане и оценяване на педагогическата действителност в детската група.

• Възможности

В три насоки са дефинирани възможностите за усъвършенстване на педагогическата дейност в детската градина. На първо място е промяната в нормативната уредба относно цялостната педагогическа дейност в детската градина. Възможно е чрез прилагането на разпоредбите в ЗПУО, както и на ДОС за предучилищно образование част от конкретните педагогически действия да се усъвършенстват и изпълнят с ново съдържание - изясняване визията на преднамерената педагогическа ситуация, индивидуализацията на педагогическото взаимодействие, процесите на възпитание и социализация на детето. На втори план е сътрудничеството на детските педагози с родителите на децата - необходими са конкретни и планирани съвместни действия, насочени към проблемните сфери във възпитанието, социализацията и ученето на децата. И на трети план са възможностите за организация на децата и занималнята съобразно спецификата на

дейността и овладяваните знания, умения и компетенции. Много е важно процесът на организация да е част от мотивацията за участие на децата при реализиране на обща цел на дейността, както и на всяка индивидуална или групова задача. Посланията на атрибутите за конкретната дейност, техният правилен подбор и взаимодопълващи се функции провокират детската активност.

• **Заплахи**

В контекста на SWOT анализа и като следствие от предходните разсъждения по отношение на силните и слаби страни на педагогическата дейност, както и на възможностите за тяхното отстраняване са и констатираните заплахи. Обобщено, те са очертани като ресурси с различна насоченост - държавна политика, икономически и демографски кризи, недостатъчност на родителски ангажименти и присъствие в детската занималня, наличие на многобройни детски групи (25 - 30 деца), което по същество не позволява индивидуализация на процеса на педагогическо взаимодействие и част от децата не участват активно в разнообразните дейности, ограничени дидактични средства и материали за работа на децата, познавателно съдържание не отговарящо на интересите и потребностите, на любопитството и любознателността на децата на различна възраст и пр.

Конструирани като заплахи пред педагогическата дейност в детската група отчетените ресурси естествено могат да рефлектират преди всичко върху детето - неговото възпитание, обучение, социализация, индивидуално и личностно развитие. Фактът на тяхното регистриране, анализ и обобщения от студентите, участващи в проучването насочва към изводи относно добро равнище на овладян теоретичен материал и наличие на компетенции, свързани с организацията и съдържанието на педагогическата дейност в детската градина.

Педагогическата практика на студента – идеи за усъвършенстване

Преди всичко трябва да се определи, че педагогическата практика на студентите е само част, макар и съществена от подготовката им за професионална реализация. В този контекст абсолютно наложително е да се „постави основата“ т.е. на задълбочената теоретична психолого-педагогическа и специализирана подготовка, насочена към детето от предучилищна възраст и неговите дейности, към изискванията за развиваща и

качествена образователна среда. Очевидно, следващите стъпки трябва да визират и педагогическата практика, както и възможностите за нейното усъвършенстване в насоки като:

- *Операционализиране на теоретичните тези в реалности в хода на педагогическото взаимодействие с децата на различна възраст.*
- *Превръщане на педагогическата практика в инструмент за наблюдения, проучвания и експериментирание, свързани с регистриране на данни относно развитието, възпитанието, социализацията и обучението на децата във възрастта от 3 до 7 години.*

- *Провеждане на преднамерени педагогически ситуации в различните възрастови групи, разчетени върху прилагане на иновационни подходи и инструменти за работа с деца от предучилищна възраст.*
- *Разработване и представяне от всеки студент на индивидуален проект за овладяване и усъвършенстване на професионално-педагогическата си компетентност, включващ и дейност в реална работна среда и нейното регистриране. Подготовка и представяне на студентско портфолио.*
- *Организиране на допълнително практическо обучение/допълнителни стажове чрез елементи от дуалната система.*
- *Осигуряване на възможности за индивидуален процес на обучение на студента с цел придобиване на допълнителни професионално-педагогически компетенции. Дейностите в случая може да са както по инициатива на студента, така също и по инициатива на конкретна организация – детска градина или център за работа с деца. И в двата случая е необходима регистрация на инициативата, уведомяване на участващите лица и определяне формата на отговорности, уведомяване на обучаващата институция т.е. университетът за предстоящите дейности, тяхното съдържание, времетраене и очаквани резултати. Всяка допълнителна практика се легитимира чрез съответен документ.*

Заклучение

Несъмнено сме свидетели на поредица от социокултурни и ценностни противоречия в общественото пространство с влияние върху всяка образователна ситуация, включително и върху тези в детската група. Академичната подготовка на педагозите - бъдещи детски учители е част от основополагащата професионална готовност, а педагогическата практика в базовите институции, т.е. детските градини възможност за проверка на усвоени знания и умения. Анализът върху този процес разкрива неговата специфика. За Зейн Ма Реа (1995) „университетското образование се свежда до формален трансфер на информация между аасаап (дипломиран преподавател) и pagsygsaa (студент). Знанията се предават структурирано в рамките на учебните програми. Предполага се, че информацията е универсално приложима и вярна, тъй като е продукт на научната теория“. В допълнение практическото обучение на студентите - педагози е ключов компонент на учебните планове и програми и трябва да се разглежда като централна ос на обучението (Gujjar, Naoreen, Saifi and Vajwa, 2010). Всяка образователна програма за подготовка на учители предвижда ефективна преподавателска практика за обучаваните бъдещи учители (Endeley, M., 2014). Практическото обучение на студентите е източник на реални преживявания, които както твърди D. W. Rigden са по значими от всеки учебник или обяснение в учебните зали (Endeley, M., 2014).

Тук естествено трябва да се отчете и другият фактор - обучаваният за придобиване на професионално педагогическа квалификация студент, както по време на академичния процес, така също и във времето за педагогическа практика

в реалната образователна среда на детската градина. Неговото основно задължение се свежда до възможността „да се научи да се учи“ - да се учи от всяка ситуация в която попада по време на своето обучение и най-вече тези в реалната педагогическа среда; да се учи както от това, което одобрява, така и от това, които провокира страх и съмнение, защото както пише R. Perry:

- *„Да се научим да учим е много личен процес, защото всеки носи своите собствени уникални минали преживявания, сегашни разбирания, очаквания, стил на обучение и индивидуално отношение към преподавателската практика. Преподавателската практика увеличава информираността на обучаваните за собствените им силни и слаби страни, помага им да изяснят собствените си убеждения и ценности, които ги ръководят при действията и вземането на решения, и се отразява на личния опит чрез извличането на личен смисъл от практиката, създава условия за получаване на отговори на важни за обучаваните въпроси и начини за разрешаване на дилеми свързани с преподавателската дейност.*

- *„Да се научим да учим се осъществява чрез установяване на сложността на процеса на вземане на решения. Учителите имат много различни причини за предприемане на действия и начин на отговор, поведение в конкретни ситуации. Тези причини могат да са свързани със: отношението на учителя към процеса, разбиранията за децата или ситуацияите, основаващи се на натрупаните специализирани знания, задълженията за спазване на посочените в учебната документация изисквания, професионалните отговорности и личните умения и способности, които прилага в професионалната си практика.*

- *„Да се научим да учим е продължаващ и конструктивен процес. Точно както децата се нуждаят от възможности сами да допринесат за своето обучение, да поемат инициативата, да си поставят цели, да се справят с проблемите и да усетят радостта от своите постижения, така също и обучаващите се учители се нуждаят от възможността да се превърнат в активни участници в процеса на обучение. При обучението на учителите се предоставят теоретични знания за ученето и преподаването, за учебните документи, за справяне в различни ситуации. По време на практиката се дава възможност бъдещите учители сами да си поставят цели, да поемат инициативата и да се справят с проблемите, които възникват, при което използват предходно получените знания и се достига до едно ново измерение на практическите знания. Критичните анализи и изследвания на преподавателския опит помага да се достигне до "нови" знания както през годините на подготовка за учителската професия, така и след това в професионалната практика“ (Perry, 2004).*

И така, ученето на студента, бъдещ педагог, детски учител е многостранен и продължителен процес на придобиване на значими професионални компетенции с теоретичен и практически ресурс. Нашето проучване показва, че на етапа на начално натрупване на тези компетенции студентът е респектиран от модела на педагогическа дейност на детския учител и се стреми да го копира, или да

изпълнява неговите предложения и напътствия. Същевременно, овладяването на теоретични знания го провокират за анализ и оценка, за поставяне на въпроси и търсене на решения, за провеждане на педагогически процес в детската група, съответстващ на неговото равнище на компетентност и разбиране за смисъла на педагогическата дейност с деца във възрастта от 3 до 7 години.

Целесъобразно е, на основание настоящето изследване да се продуцират два основни извода, а именно:

- Необходимо е перманентно да се усъвършенства и съдържателно обогатява педагогическата практика на студентите, педагози – бъдещи детски учители по посока на многообразието от възпитателни, социализиращи и обучаващи ситуации, съпровождащи педагогическото взаимодействие с децата на различна възраст.

- Педагогическата практика на студентите, педагози – бъдещи детски учители да се възприема и анализира като процес на „самомениджмънт“ или self-management по отношение на собствени знания, умения и отговорности за работа с деца от предучилищна възраст.

Pedagogical Practice of the student – The future teacher /an attempt to analyze the process/

Head assistant Blaga Djorova, Ph.D

Abstract: A major challenge to the educational process in the kindergarten is the quality training of the pedagogue, a primary school teacher. In this sense, the emphasis on the pedagogical practice of the trained students - future pedagogues and primary schools teachers is essential. It is important for students to understand the possibilities of their participation in organized pedagogical practice in real working conditions for acquiring the necessary professional competencies. The other exciting topic in the development is to implement a SWOT analysis of pedagogical activity of the primary school teacher in two directions - revealing the strengths and weaknesses, opportunities and threats to the pedagogical activity in the children's group and revealing the resources for the successful pedagogical practice of the trained students.

Keywords: pedagogical practice, interaction, practical competences, SWOT analysis, self-management, criteria for evaluation of the pedagogical phenomenon.

ЛИТЕРАТУРА:

Гюдженев, И. (2007). Референтна рамка за организация на образователния процес във висшето училище. Благоевград.

Зейн Ма Реа (1995). Превъпласанията на мъдростта и знанието в Кралство Тайланд. ПЕРСПЕКТИВИ, брой 96, Тримесечно списание по проблемите на сравнителното образование, том XXV, №4, 1995.

Докова, Н. (2014). Практическото обучение на студентите от специалност „Физическо възпитание и спорт“ – количествена и качествена характеристика. В:

Професионално-педагогическа подготовка в контекста на образователните реалности и тенденции. И: „Авангард Прима“. София. 253 – 258.

Ковачка, Ю. (2014). Иновативен потенциал за развитие на практическото обучение при студентите от специалност „Социална педагогика“. В: Професионално-педагогическа подготовка в контекста на образователните реалности и тенденции. И: „Авангард Прима“. София. 270 – 275.

Колев, Й. (2014). Тенденции за професионална подготовка на детски учители. В: Професионално-педагогическа подготовка в контекста на образователните реалности и тенденции. И: „Авангард Прима“. София. 83-113.

Колева, М. (2009). Педагогическата триада качество – оценяване – реализация. Педагогика. кн.1-2, с.54-66. София: МОМН.

Кючуков, Р., С. Кунев (2007). Професионална реализация на завършилите студенти. Методология, емпирични изследвания, резултати. УИ: Русенски университет. Русе.

Чавдарова–Костова, С. (2010). Съвременни предизвикателства пред интеркултурното възпитание. София.

Allena, J. & Wrighta, S. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Volume 20, Issue 2, pages 136-151.

Endeley, M. (2014). Teaching Practice in Cameroon: The Effectiveness of the University of Buea model and implications for quality. *Australian Journal of Teacher Education*, Volume 39, Issue 11, Article 9, pp147-160.

Gujjar, A.A., Naoreen, S.S and Bajwa, M.J (2010). Teaching practice: Problems and Issues

in Pakistan, *International Online Journal of Education*, 2 (2), 339-361

Moran, W. (2014). Enhancing Understanding of Teaching and the Profession Through School Innovation Rounds. *Australian Journal of Teacher Education*, Volume 39, Issue 3, Article 4, pp68-85.

Manzar-Abbas, S. & Lu, L. (2013). Keeping the Practicum of Chinese Preservice Teacher Education in World's Perspective. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, Vol. 3, No. 4, pp172-186.

Perry, R. (1997). *Teaching Practice: A Guide for Early Childhood Students*. London: Routledge.

Perry, R. (2004). *Teaching Practice for Early Childhood: A Guide for Students*. Edition: 2nd. London: Routledge.

Ralph, E. & Walker, K. & Wimmer, R. (2007). The Practicum in Professional Education: Pre-Service Students' Experiences. *Transformative Dialogues: Teaching & Learning Journal* Volume 1, Issue 2.

Simuyaba, E. & Banda, D. & Mweemba, L. & Muleya, G. (2015). Theory against Practice: Training of Teachers in a Vacuum. *Journal of Education & Social Policy*, Vol. 2, No. 5, pp88-96

Smitha, K. & Lev-Aria, L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: the voice of the students, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Volume 33, Issue 3, pages 289-302.

Нормативни документи

Закон за висшето образование. Обн. ДВ. бр.112 от 27 декември 1995 г., последно изм. ДВ. бр.79 от 13 октомври 2015 г.

Правилник за образователните дейности на Югозападен университет “Неофит Рилски”, приет с решение на Академичен съвет на Югозападен университет „Неофит Рилски”, протокол № 12 от 25 февруари 2009 год. Последно изменен и допълнен с решение на Академичен съвет на Югозападен университет “Неофит Рилски” - Протокол № 9 / 08.09.2016 година.

ПАРАРОДИТЕЛСКАТА ГРИЖА В СОЦИАЛНОПЕДАГОГИЧЕСКИЯ ТЕЗАУРУС

Юлиана Ковачка

Резюме: Съвременният социален формат на семейната общност и на редицата други обединения или центрове за грижа за деца в социален риск, предлага разпознаваемост преди всичко от аспект на структура и организация, а от аспект на съдържание на дейности, качество, индивидуален подход към детето и среда, стимулираща този процес разпознаемостта е затруднена. Социалната педагогика е провокирана от тази разслоеност на визията и начинът на живот на съвременното дете и най-вече от спецификата им при децата с непълноценно детство. Нужно е в този контекст да се направи нов социално-педагогически и психологически прочит и анализ на взаимозависими конструкти, включително подходи, принципи, понятиен апарат, методи, средства. В настоящата разработка се визира преди всичко неформалната алтернативна грижа за децата на родители трудови мигранти, определена като парародителска грижа. Най-общо може да се определи, че тези именно деца са принудени да живеят в доста неопределена като резултат „почти семейна“ среда, в която взаимоотношенията са словесно, а не нормативно регламентирани и лесно могат да променят ценностната си ориентация.

Ключови думи: тезаурус, алтернативна грижа, парародителска грижа, трудови мигранти

Процесът на деинституционализация в страната ни преимуществено се основава на осъзнатата необходимост от затваряне на домовете за деца без родителска грижа и създаването на нови услуги в подкрепа на нуждите на децата. Акцентът е върху реформата в социалната система, законодателството и закрилата на децата, чрез които да се създадат подходящи социални услуги за деца и техните семейства. Същевременно този процес провокира общността като цяло – нагласите, стигмата, манталитета на хората относно децата в неравностойно положение. Продуцират се и многоаспектни научни изследвания, насочени най-вече към алтернативните семейни ресурси, позволяващи ситуиране на адекватна социална среда за отглеждане на децата, включени в системата на институционалната грижа. В международен и национален план се търсят различни механизми, чрез които тези деца да се интегрират успешно в общността, като се наблегне на техните права и качеството на грижата, полагана за тях. В същият контекст се осъществяват множество проекти, включително от неправителствени организации, предлагащи актуални социални модели за отглеждане, възпитание и социализация на всички деца от т.нар. рискови групи. През последните години у нас успешно функционират/ха – проект „Детство за всички“, проект „И аз имам

семејство“, проект „ПОСОКА: семејство“, проект „Подкрепа“, проект „Заштита на правата на децата, лишени од родителски грижи, и подобрени стандарти за социалните услуги за деца“ и пр. Ценносната визија на всеки од тях се проектира во одношението към детето в нужда, към предоставяне на условия за специализиран начин на живот, към щастливо детство.

Разбира се, преходът од грижа во институција към грижа во семејство, во алтернативната социална средa или опшноста, предоставяща индивидуализирани услуги е нелек и изисква преформулирање на Концептуалниот модел за отгледање на децата, вклучително за тяхното развитие, възпитание, учење и социализација, съответстващо на потенциалните им възможности. Още повеќе, че съвременниот социален формат на семејната опшност и на редицата други обединенија или центрове за грижа за деца во социален ризик, предлага разпознаваемост преди всичко од аспект на структура и организација, а од аспект на съдържание на дейности, качество, индивидуален подход към детето и средa, стимулираща този процес разпознаваемостта е затруднена од поредица обективни и субективни обстоятелства.

Естествено е, че во този нов Концептуален модел трябва да намерят място всички варианти на грижа за децата във възрастта на детството – деца със социални проблеми и специални образователни потребности, деца, които се сблъскват с правосъдната система, деца, оставени за отгледање во различни по својата характеристика социални опшности и пр. Приоритетната цел, разбира се е индивидуализираната грижа за детето во средa, близка до семејната, средa, доверителна и подпомагаща уязвимото дете.

Социалната педагогика, разгледана како направление на педагогическа наука е провокирана од тази разслоеност на визијата и начинът на живот на съвременното дете и нај-вече од спецификата им при децата с непълноценно детство. Тя все повеќе, е призвана да търси и открива нови „полета“ за взаимодействие, за преодолявање на социалната изолација и несправедливо отношение към тях. Нужно е во този контекст да се направи нов социално-педагогически и психологически прочит и анализ на взаимозависими конструкти, вклучително подходи, принципи, понятиен апарат, методи, средства.

Во смисла на конкретиката во настоящата разработка се прави опит за вписвање во социалнопедагогическиот тезаурус на понятието „**парародителска грижа**“, както и за изяснявање на неговиот генезис, специфика и възможности за адекватни решенија на социалните явления, свързани с него.

Обоснованото тълкување и анализ върху същността на понятието „**парародителска грижа**“ е во контекста на науката Социална педагогика и во смисла на всяко од равнищата на дефинирање на нејната същност (Вж: Николаева, 2012). Детайлизираното разбирање односно понятието „парародителска грижа“ позволява да се разгледа во параметрите на тезата на Карагъзов Ив. и др., односно социалната педагогика, а именно: тя е „конкретен вид социална дейност во системата на опшествените отношения и функционира во съответствие с потребностите и изискванията на опшественото съзнание и на социума како цяло“

(Карагьозов и др., 1996). Тук е важно да се определи, че разглеждана именно в този план, социалната педагогика има задачата обективно да организира и регулира социалнопедагогическата практика за работа с деца в неравностойно социално положение.

Тенденциите, битувачи в социално-педагогическата сфера и свързани с грижата за децата със социални проблеми определят като базисни понятията:

Държавни грижи – отнася се до деца, които се намират под целодневни грижи на държавата, без значение дали постоянно или временно.

Институционална грижа – грижа в структури, които притежават характеристики, типични за институционалната култура-обезличаване, рутинност, масовост, незачитане на индивидуалните нужди, социална изолация, зависимост и др.

Резидентна грижа – грижа, различна от семейния тип, в група, като например: спешен прием, транзитни центрове при спешни ситуации и всички други форми за временно или дългосрочно пребиваване, включително групови домове.

Алтернативна грижа, формална и неформална – грижа за дете, което е лишено от родителска грижа, а именно:

- *Семеен тип грижа* – форма на грижа, при която детето е настанено в семейство, но не при родителите си.

- *Приемна грижа* – грижа, предоставяна от заместващи семейства, които не са в роднинска връзка с детето. Може да бъде постоянна или краткосрочна, също така доброволна или професионална.

- *Грижа от настойник* е грижа, предоставяна в заместващо семейство, което е в роднински връзки с детето, за постоянно или за кратък период от време.

Наред с тези, утвърдени в социалната практика разновидности на грижа за детето в неравностойно социално положение съществува друг тип алтернативна неформална грижа, която се предоставя в семейна среда и по силата на която за детето на смени или непрекъснато се грижат роднини или близки (неформална грижа в рода) или други лица в лично качество, като това става по инициатива на детето, родителите му или други лица и не е наложено от съдебен, административен или друг такъв орган, надлежно акредитиран за целта. Или това е *неформална грижа от семеен тип*, оказвана от разширеното семейство или от близки приятели на семейството, които детето познава (Насоки за алтернативна грижа за деца – рамка на ООН 2010: 10-11). Тази именно разновидност на неформална грижа за детето от семеен тип се определя в настоящето изследване като *парародителска грижа*.

Що се отнася до неформалните договорености по грижите за детето, независимо дали те се полагат от голямото семейство, приятели или други лица, държавите следва да приканят тези възпитатели да декларират това пред компетентните органи, така че те и детето да могат да получават необходимите финансови и други помощи за укрепването на благосъстоянието и закрилата на

детето. Където е възможно и уместно, държавите следва да насърчават неформалните възпитатели и да им дадат възможност, със съгласието на детето и неговите родители, да сключат официална договореност за грижата, доколкото тя е във висшите интереси на детето към момента и ще продължи да е такава в обозримо бъдеще (пак там, с. 16).

За приложно поле на неформалната алтернативна грижа липсват каквито и да е насоки. Насоките, формулирани в международен план от ООН в партньорство с неправителствени организации, са за съществуващите форми на формалната алтернативна грижа. Ефектите от този тип грижа върху развитието на децата са твърде малко изследвани у нас. Също така не са изследвани спецификите на нейното проявление.

Естествено, това ново социално явление т.е. неформалната алтернативна грижа за децата, идентифицирано в полето на социалната педагогика, като наука и практика, предполага задълбочено междудисциплинарно проучване, насочено към изясняване на неговата същност, необходимост и позитивни резултати, свързани с отглеждането, възпитанието и социализацията на децата.

В настоящата разработка се визира преди всичко неформалната алтернативна грижа за децата на родители трудови мигранти, определена като парародителска грижа. Най-общо може да се определи, че тези именно деца са принудени да живеят в доста неопределена като резултат „почти семейна“ среда, в която взаимоотношенията са словесно, а не нормативно регламентирани и лесно могат да променят ценностната си ориентация.

Що е парародителска грижа? Според речника на българския език (Речник на българския език 2012: 321) представката пара- е първа част на сложни думи, която означава отвъд, извън, покрай, напр. парамагнитен, паралингвистичен, параморфизъм, парапсихология.

От гръцки (Голям речник на новогръцки език 1997-1998: 734) представката пара- означава близо до, в допълнение на, нещо като. Още: сходство и необичайно.

По аналогия в общественото пространство, първоначално парародителската грижа се приема като псевдородителска. Все по-често сме свидетели на ситуации, при които родителите решават, че децата могат да се грижат сами за себе си, докато отсъстват за определено време за да припечелят нещо в чужбина. На практика детето не само, че няма попечител или настойник, който да упражнява родителски права, няма и доверено лице, към което да се обърне за помощ, когато родителят отсъства. За съжаление някои от тези случаи завършват трагично и излизат в публичното пространство когато вече е твърде късно. В тези случаи децата са в „нормативен вакуум“, който следва да бъде преодолян чрез съответните правни регламенти. В съществуващото законодателство няма въведено временно попечителство или настойничество, относно определен период за време, в който родителите на детето са на работа в чужбина. Няма регламенти, според които напускащия страната родител да декларира на кого поверява грижите за детето, което остава в страната ни. Парародителската грижа се разбира като

псевдородителска, каквото се наблюдава не само когато родителите са в чужбина за определен период или са вече емигранти, но и в други случаи, в които не осъзнават отговорностите си като родители.

Парародителската грижа може да бъде в резултат на избор, направен от биологичните родители, но за съжаление, макар и в по-редки случаи, може да бъде и въпрос на случайно съвпадение и детето да бъде поверено на грижите на хора, които имат фактическата възможност да го отглеждат в точно определения момент, т.е. то може да бъде в резултат на предварително направен осъзнат избор от родителите или не.

Парародителската грижа е такава, която наподобява родителската, но е с различен:

- юридически статус, т.е. лицата, които осъществяват грижата нямат родителски права и не могат да ги упражняват при необходимост;

- социален статус, който трудно се вписва в концепцията за родителство (брата, сестри);

- педагогически статус, т.е. е с различна функционалност.

Осъществява се от близки родственици, попечители или настойници, които се организират и чрез различни форми на взаимодействие и партньорство осъществяват **грижа**:

- *мрежова, ротационна парародителска грижа* (определен човек или семейство, близки или приятели осъществяват грижи за дете/деца за определен период от време, след което друг поема грижата) или на ротационен принцип.

- *парародителска грижа, осъществявана чрез прародител* (баба или дядо се ангажират с отглеждането и възпитанието на детето).

- *Парародителска грижа, осъществявана чрез по-голямото дете в семейството*

- *Смесен вид парародителска грижа, осъществявана и чрез оставащ в страната родител, в допълнение с грижи от страна на по-голямо дете или прародител*

При парародителската грижа се наблюдава динамика в отношенията, породена от заминаването и пристигането на родител/лите, т.е. тя не е грижа само от разстояние, а в определени периоди близка, а в други от дистанция и в партньорство с други неформални възпитатели.

От гледна точка на структурирането на взаимоотношенията между родителите, парародителската грижа се мисли в рамките на семейната. Или на семейството се гледа като на формален съюз с произтичащите от това права и задължения. Тук се изключват възможностите за фактическо съжителство между родителите, като алтернатива на традиционните семейни взаимоотношения. Изпъква явното противоречие, че от една страна имаме формален съюз - семейство, а от друга неформална грижа.

Подходите към същността на парародителската грижа изискват уточняване на вложения в понятието смисъл. В настоящото изследване **парародителската грижа се разбира като близка до родителската, реализираща се по съвместителство с родителите, но с различна функционалност.** Конкретиката в смисъла на обяснение на понятието „парародителска грижа“ предполага разглеждането му като сложно, комплексно социално явление и специфики като:

- Закономерно е парародителската грижа да носи характеристики на родителската грижа въобще, защото се реализира по съвместителство;

- Идентификацията на парародителската грижа се свързва с различни по своята функционалност компоненти – социални, материални, възпитателни, поведенчески и пр.;

- Организацията на процеса на парародителската грижа най-вече е свързана с разбирането на родителя за добро отглеждане, възпитание и социализация на детето. В този смисъл е доверието и вменените социални роли и функции на субектите, с предоставена грижа за детето;

- Допуска се, че в качеството си на субекти, осъществяващи парародителска грижа, съответните лица са заявяват готовност да я осъществяват;

- За функционалната определеност на парародителската грижа е от особено значение рефлексията върху всеки аспект от развитието на децата, както и върху социалния статус на лицата, които я осъществяват;

- Тройна вътрешна противоречивост на парародителската грижа: а) упълномощаващият, макар и неформално делегира „родителска грижа“ с доверие и несигурност в изпълнението на очакванията си; б) „делегираният“ за парародителска грижа носи отговорност за делегираната отговорност и не е сигурен, че може да отговори на очакванията на „възложителя“, не е сигурен в себе си – това се проектира и „усеща“ от възпитаваните; в) реално противоречие между двата субекта – родителят-възложител“ и „натовареният-с родителска грижа“.

В парародителската грижа във възпитателното взаимодействие с децата се ангажират формални и неформални възпитатели. Първите са родителите, които от дистанция или формално осъществяват или регулират процеса на възпитание. Вторите – са субектите, на които е поверена грижата за децата. Промяната в съвместеното родителство трябва да се разглежда като предпоставка за *нетипична/ трансформирана* възпитателна дейност. Това явление по същество предполага разнообразие от позитивни или негативни ефекти върху възпитанието на детето.

Икономическата зависимост на детето от възрастния го поставя в променена житейска позиция – на бързо съзряване, на ранно овластяване, на достъп до мечтани придобивки.

Парародителската грижа най - често не предполага активно участие на детето при вземане на решения, относно неговата отглеждане в друга алтернативна среда. Детето не е предварително подготвено, не може да изрази предпочитание кой да участва в грижата за него, не може да откаже да се реализира такава грижа, както и в случаите, когато е по-голямото дете в семейството се налага да я реализира.

Дефинираните характеристики на парародителската грижа отварят ново поле в областта на социалнопедагогическите изследвания, в което следва да намерят своето място различни експертни становища.

Paraparental care in the socio-pedagogical thesaurus

Head assistant Yuliana Kovachka, Ph.D

Abstract: The modern social format of the family community and the number of other child care associations or centers in social risk offers recognition primarily from the aspect of structure and organization, but from the aspect of content, quality, individual approach to the child and environment stimulating this process the recognition is difficult. The social pedagogy is provoked by this stratification of the vision and lifestyle of the modern child and, above all, by their specificity in children with inadequate childhood. It is necessary for this context to make a new socio-pedagogical and psychological reading and analysis of interdependent constructs, including approaches, principles, conceptual apparatus, methods, means. In this paper, we focus, above all, on the informal alternative care for the children of labor migrant parents, defined as paraparental care. In general, it can be determined that these children are forced to live in a rather inconclusive as a result "almost family" environment, in which the relationships are verbal rather normative and can easily change their value orientation.

Keywords: thesaurus, alternative care, paraparental care, labor migrants.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Голям речник на новогръцки език (1997-1998) - тълковен; правописен; етимологически, издателство „Малиарис педиа“. Солун
2. Карагъзов Ив. (1996) Увод в социалната педагогика. В. Търново
3. Насоки за алтернативна грижа за деца – рамка на ООН 2010, <https://www.unicef.bg/bg/article/Nasoki-za-alternativna-grizha-za-detsa/405>
4. Николаева С. (2012) Образованието: от социалния дискурс към (интер)дисциплинарния проект. Социалнопедагогически изследвания. Габрово
5. Речник на българския език (2012) том IV, второ преработено и допълнено издание. БАН, Институт за български език. София.

УЧИЛЕЩНИЯТ ПРАЗНИК - ФОРМА ЗА ВЪЗПИТАНИЕ ИЛИ УЧИЛИЩНА ИНСТИТУЦИЯ

Ангел Ангелов

Резюме: Разглежда се въпросът за първопроявленията на училищния празник - българският възрожденски учител, като първообраз и публичните годишни училищни изпити, като праформа. Предлага се промяна на статута на училищния празник – от форма за възпитание на училищна институция.

Ключови думи: училищен празник, форма за възпитание, училищна институция.

1. Първопроявления

Първообраз. През Българското Възраждане се заражда тенденцията празничността да се ориентира към човешкото и светското, без да напуска лоното на църковно-християнското. Започват да текат процеси на разграничаване на учител от свещеник. Намалва броя на дейците с успоредна свещеническа и учителска дейност. Нещо повече, „учителят заема първенстващото място пред свещеника в обществената йерархия, като с цялостната си дейност по-сетне се стреми да утвърждава не само тази си нова обществена позиция, но и своята личност” [Виж повече в: 9]. Учителството заема позиция за трайно отграничаване от духовенството, което бързо довежда до някои предимства, като натоваарва учителя с нови отговорности, но и престиж; признание не само във вътрешността на страната, но също така в съседни и някои отдалечени страни. С личността и дейността на учителя вече се съобразяват широки обществени кръгове. Има и места, където учителят придобива изключително висок статут, „поема ролята на инициатор, регулатор, а понякога и съдник на обществени явления” [Виж повече в: 9], т.е. осъществява своята дейност в условията на все по-нарастваща публичност. През втората половина на XIX век учителят е фигурата, която е повсеместно уважавана. Той е “свещеномудрословеснейший дидаскал, апостал на всенародната просвета, опора в култивирането на едно общество и негова надежда” [Виж повече в: 9].

Праформа. Като израз на относително изяснена образователна стратегия, от страна на възрожденската ни интелигенция, може да се разглежда периодът на замяната на религиозната и светска килия от училището по „взаимоучителната метода“. Сред безспорните му, от днешна гледна точка предимства, можем да определим: светския му характер и облик, категоричната му научна насоченост, по-добрата организация на учебния процес, по-високото качество на преподаването и квалификацията на учителските кадри, но най-вече със „самочувствието на истински образователен институт“ [13].

С въвеждане на светското образование в българското училище възниква една нова форма на училищното дело. Зараждат се годишните училищни тържества. Появата им се обуславя от: 1) Завършването на учебно-образователния процес в училището води до необходимостта да се покажат пред обществеността добрите резултати от работата през годината на ученици и учители. Новата училищна форма се явява като отговор на тази необходимост. 2) Качествата на учителя (добрата му подготовка, неговата културна осведоменост, умението да работи с деца) стимулират интереса и търсенето му да въведе в образователната система нещо ново. 3) Годишните изпитни се явяват тържествен завършек на образователния процес и основа за преминаване в по-горен клас на учениците.

Чрез функциите, които изпълняват в българските училища, училищните настоятелства се превръщат в проводници, благоприятстващи възникването на тези годишни тържества. Появата и разпространението им в почти всички български училища през Възраждането е явен показател за голямата подкрепа и интерес на училищните настоятелства за този вид обществено явление. Като начална форма на училищни празници, годишните изпити се насочват от една страна към популяризиране идеята за просвета, осъзнаване ползата от учението, а от друга страна да се помогне за националното осъзнаване на народа и да се повдигне националното самочувствие на българина. В светската празничност не личността, а събитието е ценност. То именно се вписва в празничния календар и предполага периодична актуализация чрез атрактивни форми на празнично поведение.

Когато българското възрожденско училище придобива самочувствие на истински образователен институт, то тогава настъпва и времето то да демонстрира публично това си самочувствие. Тогава настъпва времето българските първенци, т.е. държавници, да се появят по-смело и категорично на обществената сцена, като достойно се съизмерват с представителите на османска държавност, защото са прозрели, че в борбата за цивилизационна еманципация, докато училището е само придатък към църквата и не е придобило своя автономност, то „не може да има свой празник, а докато е лишено от представителност, то няма нужда от празник, който да го представлява“ [13].

След като каузата „полза от училището“ е спечелена в мащаба на територията, където компактно живее българския етнос, а сетне и с възстановяването на държавността, проблемата за училищната празничност, за съжаление, започва да се интерпретира, като решаема от само себе си. Вероятно това е продиктувано от необходимостта, след набраната инерция от началния емоционален шок, развивайки схемата на училищния празник, учителството да натовари с по-значима смисленост други негови компоненти, които, макар и ситуативно верни, го рутинират и банализират.

2. Училищният празник и педагогическата категория „форма“

В педагогическата наука, категорията форма се разработва и изяснява относително най-късно, в сравнение с други категории, като например цели, задачи, принципи, съдържание, средства и методи. Най-общо извънкласните

занимания биват определяни като „целенасочени занимания на учениците, в извънучебно време, но организирани със средствата и ресурсите на училището, а извънучилищните дейности също са целенасочени занимания на учениците в извънучебно време, но организирани от различни образователни институции или неправителствени организации, без да се използват ресурсите на училището“ [15].

Независимо от многобройните критики и иновационни идеи за организацията на училищния живот, както в историческа перспектива, така и днес, класно-урочната система показва завидна жизненост и динамичност. Системата на българското училищно образование е изградена върху нея, и поради тази причина, многообразието на формите на училищния живот са маркирани, съобразно нея. Бихме могли да се съгласим с Ю. Бабански [4], че: 1) Извънкласната форма на училищен живот обема инициативите, дейностите и проявите на училищната общност по отношение на образованието, възпитанието и развитието на ученика, извън учебните занятия. 2) Извънучилищната форма на училищен живот се допълва с инициативи и дейности на „специализираните неучилищни институции“. 3) Извънурочната и извънучебната се определят като най-широкообхватни. Това е възпитателна дейност във времето, различно от учебното.

Разнообразието на формите на училищен живот осмисляме, въз основа на разбирането ни, че формата е “външен израз на съгласуваната дейност” на училищната общност, “осъществявана в определен ред и определен режим” [4, с. 211]. Непосредствено от изложеното по-горе, бинарните форми на организация на училищния живот, макар с голяма степен условност са определени, като: за обучение - за възпитание; училищна - извънучилищна; класна - извънкласна; урочна - извънурочна. Педагогическата теория и практика предлага и многообразие от комбинациите им, като например: училищна - извънкласна; класна - извънурочна и др. Понятията: обучение, възпитание, училище, клас и урок са основни за педагогиката и тя ги е дефинирала отдавна точно и успешно. Това, с премерена доза категоричност, би могло да се твърди и за такива понятия, като: извънучилищна, извънкласна и извънурочна форма на училищен живот. Работно, бихме могли да се съгласим, че:

1) Извънкласната форма на училищен живот обема инициативите, дейностите и проявите на училищната общност по отношение на образованието, възпитанието и развитието на ученика, извън учебните занятия [4, с. 527].

2) Извънучилищната форма на училищен живот се допълва с инициативи и дейности на “специализираните неучилищни институции” [4, с. 527].

3) Извънурочната и извънучебната се определят като най-широкообхватни и се разглеждат като синоними. Това е възпитателна дейност във времето, различно от учебното [4, с. 527].

Разглеждан от такава гледна точка училищният празник не може да бъде определен категорично с нито една от посочените формулировки. Същността му се явява много по-сложна и многообразна и така предложените форми се оказват тесни. Като форма на демонстриране постиженията на успяващото, добре

организирано училище, училищният празник включва като свои компоненти както резултатите, получени от образователните, така и от възпитателните форми на дейност.

Задачата да се даде отговор на въпроса: “По какъв начин да се демонстрират пред обществото резултатите на успяващото училище?”, предполага вглеждане в предложения от Попов [12, с. 37] модел на субординация на компонентите на възпитателния процес. Констатира се, че най-близкият компонент до резултата е компонента форма. Като компонент на училищния живот училищният празник своеобразно синтезира в себе си образователния и възпитателен процес в училището, изграден върху опорите /цел, задачи, принципи, съдържание, средства и методи/, като в резултат на това, той все повече добива качествените характеристики на педагогическата категория форма [Виж по-подробно в: 11]. Ако тя се разглежда единствено, като компонент на възпитателния и образователния процес, който е насочен към “формирането на определени възгледи, убеждения, черти и качества, норми и правила на поведение, взаимоотношения и способности на личността” [12, с. 25], то тогава би могло да говорим, че тя е предимствено свързана с дейностите, чрез които се осъществява такова въздействие, от една страна, и от друга - свързана с управлението на тези дейности. В резултат на такъв подход, училищният празник се дефинира, като: 1) Особен тематичен блок, валиден за всички класове; 2) Форма на съвместна дейност на класа; 3) Форма на съвместна дейност на родителите; 4) Примерна тема на часа на класния ръководител [За всички тях - виж по-подробно в: 9]; 5) Извънкласно и извънучилищно занимание на учениците [Виж по-подробно в: 5 и 13].

Училищният празник е важен компонент от духовната култура на ученика, като “с помощта на духовни и материални средства и разнообразни похвати по опосредстван начин се отразяват възгледи и идеи, мисли, чувства, представи, преживявания и взаимоотношения, свързани с важни моменти и събития от живота на отделната личност, семейство, колектива и обществото като цяло, или пък разкриват специфично, тържествено и в емоционално-образна форма отношението на човека към дадени обществени явления, природата и годишните времена” [12, с. 69]. Той бива определян и като действено възпитателно средство. Дейността на ученика в добре организираното училище пулсира в богат с многообразието на формите си училищен живот.

В последния официален документ, интерпретиращ проблемата за училищната празничност - „Насоки за организиране на извънкласната и извънучилищната дейност с учениците” [10] - се определя училищният празник като “тържествени събития в живота на учениците, временно или трайно обединени около общи желания и интереси, организирани по конкретен повод. Министерството определя училищните празници като педагогически форми в различните направления на извънкласната и извънучилищната дейност. В посочения по-горе документ, макар да съществува раздел „Празници и церемонии в училище”, понятието училищен празник отново не е дефинирано. Качественото прилагателно „училищен” е

употребено единствено за да се определи мащабът на празника. Най-общо училищният празник се приема като средство за постигане на педагогически цели, основно във възпитанието на учениците. Има комплексен и масов характер. Малко по-нататък е определен като “многостранен творчески процес” и “място за изява и реализация на личността”. Неразборията в понятийния апарат на празника продължава. Според авторите на Насоките, по структура, училищният празник се състои от “...тържествена част и веселие. Тържествената част е наситена със символи, ритуали, церемонии”. Според съдържанието си, той “може да бъде спортен, на техниката, изкуствата, календарно-обреден, свързан с патрона на училището и др.”, а по мащаб - празникът е “училищен, местен, регионален, национален, международен” и накрая, според формата си, е “тържество, бал, събор”. Наредбата определя видовете празници, като: традиционни, еднократни и свързани с календарно-обредната система.

Би могло да се обобщи, че разглеждан от такава гледна точка, училищният празник не може да бъде определен категорично с нито една от посочените формулировки. Същността му се явява много по-сложна и многообразна и така предложените форми се оказват прекалено тесни. Като форма на демонстриране постиженията на успяващото, добре организирано училище, училищния празник включва като свои компоненти, както резултатите, получени от образователните, така и от възпитателните форми на дейност. Ето, поради това, значими са основанията на А. Попов да се вгледа и изследва общото и специфичното между формите на възпитание и обучение [11].

Длъжни сме да направим и някои уточнения, основно по отношение взаимовръзките на формите на обучение и възпитание, като компонент на училищния празник. Те, в основни линии, се изразяват в следното:

1) Като форма на почит на ценността познание, училищният празник демонстрира резултати от учебно-възпитателния процес, като творчески обема, осмисля и преструктурира формите на обучение и възпитание.

2) Училищният празник, в сравнение с формите на обучение и възпитание, въздейства върху значително по-сложен и многоброен обект - общности различни от училищната.

3) Без да бъде определяно като противоположно, училищният празник е явление различно от училищния делник и в същността си съдържа възможността за различно тълкуване и интерпретация на времето [Виж по-подробно в: 8], основно като “белег на културната принадлежност и ориентираност” на училищната общност, а не просто за “определяне на пулсацията му” [7, с. 5].

3. Училищният празник и българското училище в бъдещето

Убеждават ни, че в днешния свят знанието следва да е подчинено на нуждите на предприемачеството. „Мозъците трябва да съответстват на нуждите на предприятията” [Виж по-подробно в: 6], т.е. училището да продава на учениците си ценностната система на бизнеса във времето, в което „мозъците са на разположение” (Патрик Льо Ле, 2004 г.). Стартиралият и у нас, в България, подход

училищата да се възприемат като предприятия, които да обслужват производството единствено на стоки и услуги може да се окаже грешен, а последиците - пагубни. Ценностите, вълпътени в мисията на българското училище биват замествани от нови, конюнктурни, в който „партньори“ се обединяват около конкретни проекти. В новите нормативни документи, предназначени за училището вече не се говори за общо благо. Предлагат се модели, задължаващи ни да се действа така, сякаш общественят интерес е сбор от частни интереси.

Докато образованието продължава да бъде разбирано като услуга, а не като ценност, която може да обедини фрагментираното ни общество, училището ще бъде само придатък към нещо друго, без своя автономност. Празникът, който го представлява, ще го представя, като училище лишено от представителност. А, лишено от представителност, реална е заплахата бъдещото българско училище да се превърне в училище от миналото. Празникът на училището от миналото ще продължава „да умилява“, да битува с нарушена пулсация на фазите си, без баланс между представителното и хедонистичното и без да бъде център на събитийната наситеност в живота на ученика. Основната мисия на такъв училищен празник ще бъде да „съответства“; да съответства на училището, което пък, от своя страна ще съответства на бюджета. Всички инициативи, дейности и разходи да се превърне училището в „желана територия за учениците“ ще се окажат напразни.

Такава хипотеза следва да бъде неприемлива. В отхвърлянето ѝ, като начало, нека да променим подхода [Виж по-подробно в: 2].

В заключение бихме казали следното: Училищният празник е сложен художествено-възпитателен комплекс. Той е институция толкова стара, колкото и новобългарското светско училище. Свързан е и предполага съвместната дейност, не само на училищната, но и на разнообразни и разнородни други общности и групи. Третира (означава) по особен начин фазите в ритъма на училищния живот, съобразно стабилна обществена ценност, чрез особено (празнично) поведение на общността. Празничното поведение не е произволно, а протича в строго съответствие със значимостта на събитието, като ключов житейски преход в живота на ученика. Като различна, особена интерпретация на времето - училищен живот, училищният празник предполага активност в реализацията му на обществено-значими места. При публичното напомняне на ценността, за разлика от други празници, които отслабват, отхвърлят, или разрушават функциониращи структури, авторитети и дейности, училищният празник ги запазва, нещо повече - възвеличава, чрез адекватна система от атракционни [Виж по-подробно в: 1].

И така, приключвайки този поток на размисъл, у нас се оформя следното становище:

1) Училищният празник не е форма на възпитание и обучение. Той синкретично ги обема в себе си.

2) Училищният празник актуализира пред обществото ценността познание, чрез „свои уникални в динамиката на социалния и културния живот образци и модели на празнично поведение“, т.е. училищният празник се явява институция на

българското училище. Като такава, той е равнопоставен с Директора. Директорът представлява училището пред органи, организации и лица. Училищният празник представлява училището пред обществото [Виж по-подробно в: 3].

Училищният празник е институция тогава и само тогава, когато превръща определено събитие от разгръщаният се живот на ученика в значим жизнен епизод, води младата личност към някакво лично откритие (основно като самостоятелни нравствено-етични изводи), стимулира чувството за личен успех и възпява щастието, разбирано като щастие от живота, от познанието, от общуването и от порастването.

Всяко добре организирано училище, в Правилника за дейността си, следва да включи раздел, който да регламентира училищната празничност. Тази регламентация следва да обхваща всички компоненти, като: слово, действие, реквизит и персонажи, време и място, ценности, норми и санкции. Това ще определи ролята и поведението на ученика, учителя и родителя в ежегодно повтарящи се празнични ситуации. Празнуващата общност ще се обединява около свои ценности, ще намира адекватни средства, методи и форми, с които публично да демонстрира пред обществото успехите си.

The school celebration - a form of education or school institution

Head assistant Angel Vladimirov Angelov, Ph.D

Abstract: The paper is addressing the question of the first manifestations of the school celebration (from the first Bulgarian teachers (18-19 th century), as a prototype and the annual public school exams as a starting form). It is proposed a change in the status of school celebration – from a form of education to the status of school institution.

Keywords: school celebration, a form of education, school institution.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ангелов, А. (2014) Училищният празник в българското начално училище. Дисертационен труд.
2. Ангелов, А. (2014) О необходимости в новой модели школьного праздника. *Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. № 4.* Благоевград-Черногорск, с. 126-132.
3. Ангелов, А. (2015) Училищният празник като институция на училището. *Образование и технологии, № 6.* Бургас. с. 37-42.
4. Бабански, Ю. (1983) Педагогика, Москва, *Педагогика.*
5. Дечев, З. (2012) Училищните празници и юбилеи при обучението и възпитанието на учениците като извънкласна дейност и практика в съвременното общество. <http://www.cso-bg.eu/bg/articles/article22.html>
6. Дьоно, А. (2015) Медиокрацията. *a-specto. /Интервю на Ален Дьоно пред Матийо Дежан от Les Inrocks/.* <http://a-specto.bg/vlastta-na-posredstvenostta/>

7. Живков, Т. Ив. (1996) Култура и празничност. В: Празници и зрелища в съвременната европейска култура. Варна, с. 5-12.
8. Жигулски, К. (1988) Празник и култура. София, *Профиздат*.
9. Конев, И. (1983) Българското възраждане и Просвещението. т. 1. София, *БАН*.
10. МОНТ (1996) Насоки за организиране на извънкласната и извънучилищната дейност с учениците. *Аз-Буки, бр. 2*.
11. Попов, А. (1993) Формата за възпитание като педагогическа категория. Благоевград, *УИ „Неофит Рилски“*.
12. Попов, А. (1994) Извънкласни и извънучилищни дейности с учениците. Благоевград, *УИ „Неофит Рилски“*.
13. Стефанов, В. (1997) История на българския театър. т. 1., София, *АИ „Проф. Марин Дринов“*.
14. Тодорова, Л. (1993) Теория и методика на извънкласната и извънучилищната възпитателна дейност с учениците от началните класове. Благоевград, *УИ „Неофит Рилски“*.
15. Цветков, Б. (2013) Форми за извънкласни и извънучилищни дейности за младежи: Програма „Младежта в действие“. *Списание на Софийския университет за образователни изследвания, № 2, с. 68-77*.

СОЦИОКУЛТУРНИ ВЗАИМООТНОШЕНИЯ МЕЖДУ ПРЕПОДАВАТЕЛ И СТУДЕНТИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ЧУЖД ЕЗИК

Елена Кондева

Резюме: Темата, която се разглежда, се базира на значим за академичните среди въпрос за релациите между преподавател и студенти при обучението по чужд език от гледна точка на развитието, способността да разбираш и управляваш другите. Прави се опит да се отговори на следните въпроси: кои са най-важните фактори при изграждането на пълноценни отношения между преподавател-студенти; какви стратегии се прилагат, за да се насърчи социалното и емоционалното развитие в обучителния процес. Представя се моделът на медиация в учебната среда, който утвърждава социалната и емоционалната компетентност на преподавателя от гледна точка на организационната рамка. Тезата на Л.С.Виготски за социалната интеракция се надгражда от теориите на редица научни изследователи.

Ключови думи: социокултурни взаимодействия, медиация в учебна среда, социална и емоционална компетентност.

Лев Симеонович Виготски, руски психолог, излага в изследванията си концепцията за “инструменти на ума” /tools of the mind/. Той споделя идеята, че както физическите инструменти разгръщат нашите физически способности, така и менталните инструменти развиват менталните ни умения, позволявайки ни да разрешаваме проблеми и намираме решения в съвременния свят. Тази теория е приложима при децата, поставени в училищна среда, където се учат да управляват менталните инструменти, да бъдат господари на собственото си поведение.

В теорията на Виготски е заложена идеята, че развитието на детето е следствие от взаимоотношенията между децата /интеракции/ и тяхната социална среда /social milieu/. Културата на обществото, в което детето израства и събитията, които чертаят личната история, предопределят кои ментални инструменти ще усвои и как тези инструменти ще моделират съзнанието му. [3]

Според Виготски детето не само придобива ново знание, а в същност демонстрира прогрес в своето развитие. С други думи, „ученето води до развитие”.

Основната тема на теоретичната рамка на Виготски е свързана със социалната интеракция, която играе фундаментална роля за когнитивното развитие.

Виготски споделя тезата, че всяка функция при културното развитие на детето се появява на две нива: в началото е социалното ниво, а на по-късен етап - индивидуалното ниво.

Вторият аспект от теорията на Виготски е отражение на идеята, че потенциала за когнитивно развитие зависи от “зоната на близко развитие“ /ЗБР/.

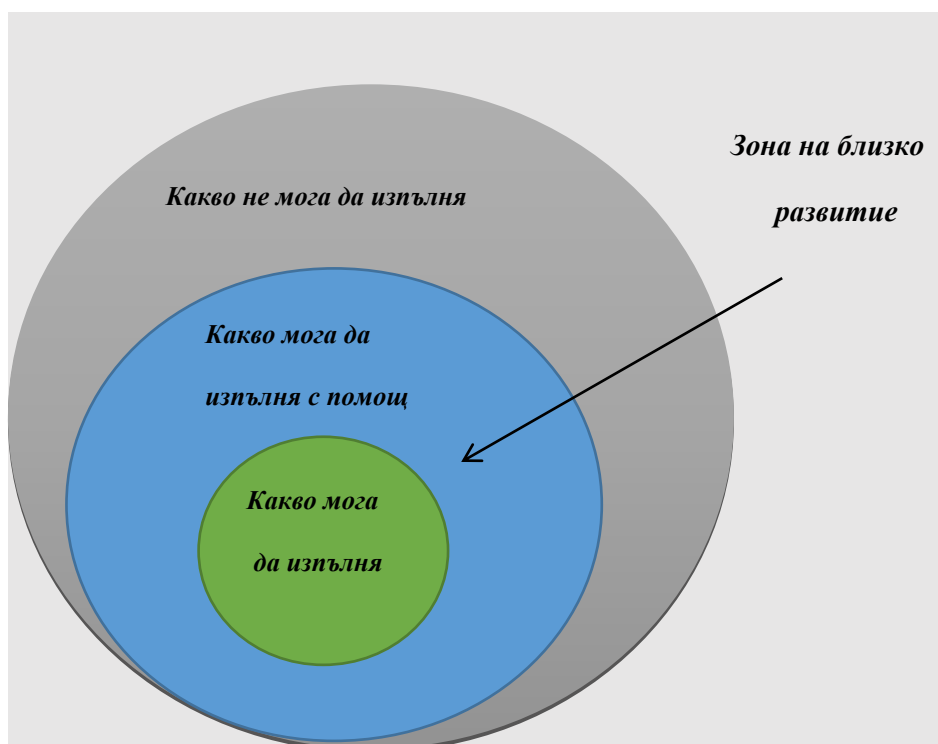
Според него тази зона представлява разстоянието между реалното ниво на развитие, или наличният потенциал на децата да се справят сами и техните възможности в сътрудничество с техните родители или способни връстници. "Зоната на близко развитие" представлява наборът от способности, които човек може да изпълнява с помощ, но все още изпитва затруднения да извършва самостоятелно. Ако едно дете, например, се опитва да подреди пъзел, тази задача е доста трудна за осъществяване без помощта на по-опитния възрастен /бащата/. По този начин детето постепенно напредва в своето развитие, подобрява способностите си и ги надгражда. [2]

Според Виготски, детското развитие се осъществява в социума. Социалната среда играе основна роля във всички аспекти на детското развитие. Напредъкът на децата се основава на връзката и отношенията им с възрастните и техните връстници. Благодарение на изграждането на тези отношения, децата се сблъскват с така наречените *висши психични процеси* и с опита си и осмислянето им, децата успяват да ги адаптират и пригодят към техните собствени мисловни процеси.

Теорията на Виготски е опит да се обясни съзнанието като краен продукт на социализация.

Съвременни интерпретации на социокултурната теория намират приложение в класната стая при преподаването на втори чужд език. При тази теоретична рамка, понятията (най-тясно свързани с лингвистичните процеси) "meaning" / signification / и "mediation" / médiation / са двата основни елемента, които оказват влияние върху изучаването на втори чужд език. При социокултурните приложения в обучението се акцентира на: прагматичния процес, приобщаващата учебна среда, педагогика, насочена към интересите на обучаемите и ролята на преподавателя като медиатор между студентите и тяхната среда на обучение на втори чужд език.

В контекста на съвременната учебна среда, едно от предизвикателствата, пред които преподавателите се изправят, е обучението на студенти, които изучават езика (английския) като втори чужд.



Фигура 1. Пълното когнитивно развитие изисква социална интеракция

В наши дни дидактическите аспекти за формиране на социокултурна компетентия разкриват в най-пълна степен уменията на студентите /’’savoir-faire’’/ за усвояване на чуждия език. В процеса на преподаване учебното съдържание се разглежда като постоянно променяща се категория, която е не само експлицитно изразена или ясно представена от преподавателя /, т.е. може да се види или чуе /, а като ментални процеси, които възникват под формата на мисъл, усет, чувство, преживяване. Обучаемите отварят съзнанието си за новата култура, чийто свят преподавателят разгръща. Методите, използвани в процеса на учебните дейности, са базирани на компаративния подход, който включва съпоставка между родния и чуждия език. Етапа на разбиране, сравняване, анализиране и коригиране е от съществено значение за дидактико-педагогическия модел на сближаване с чуждата култура, за разгръщане на личностния потенциал на студентите, т.е. за формиране на социално-културната компетентия. Социокултурният компонент на комуникативната компетентия е значително важен за формиране на личността като същевременно насърчава студентите да управляват културната специфика на “target” езика, способността да изграждат вербално и невербално поведение в зависимост от тази специфика.

Комуникативният подход е в тясна корелация със създаването на креативна образователна среда, която в широк смисъл означава комплекс от благоприятни условия в полза на креативния потенциал на личността. Целта е да се развият

При традиционната класна стая “traditional classrooms” учители и студенти си взаимодействат по следния начин : учителят задава въпрос, студентът отговаря и учителят дава обратна информация (“feedback”). При този модел студентът няма възможността да даде креативен отговор и да развие критично мислене. Но тези интеракции се променят в следствие на новите разбирания за връзката между учители-студенти и срещат отзвук в трудовете на Gibbons (2003), където децата не само изучават английски като втори чужд език, но също така го ползват с цел да достигнат до научни понятия. Преподавателят поема нова медиативна роля и помага на обучаемите да преминат от ежедневния към научния регистър на езика. Той вече не е централна фигура, която знае всичко и предава знания, а подканя студентите да бъдат активни участници в учебния процес, за да развият когнитивни умения.

Медиация посредством технологиите

Компютърът е представен като инструмент за медиация между изучаващите чужд език и втория чужд език. През 80-те, с появата на комуникативния подход (Communicative Language Teaching) и развитието на микрокомпютрите, учениците имат нови възможности за интерактивно обучение. 90-те се характеризират с въвеждането на софтуер, който цели да насърчи и стимулира мотивацията на учениците, критичното мислене, креативността и аналитичните умения.

Днес, благодарение на разпространението на Интернет, учениците могат да ползват компютрите като интегрирано средство при обучението на втори чужд език, т.нар. “integrative Call” = computer-assisted language learning (CALL), за да се подобрят езиковите им познания (Fotos, 2004). Преподавателите използват CALL под различни форми като: обработка на текстове, размяна на имейли, мултимедийни приложения, Интернет, чат, дистанционно обучение и т.н.

Fotos построява теоретично изследванията си върху идеята на Виготски, че децата достигат до значението интерактивно, а социалната обмяна на идеи е жизненоважна за развитието на индивида. Участници в нейното изследване са група от 20 японски студенти, които изучават английски като втори чужд език в университета и група от 5 американски студенти. Американските студенти кореспондират с 4 японски студенти в продължение на 2 семестъра.

Като цяло резултатите показват положителен ефект от размяната на имейли за развитието на втория чужд език.

Медиацията на компютъра при чуждоезиковото обучение при децата се проявява и чрез факта, че машината подтиква сътрудничество, обменна информация и съвместно действие. Схващанията на Жаница (Janitza, 2002) за “натурализиране” при обучението илюстративно са следните: Децата работят по две на компютър и в процеса на изпълнение на езиковата задача (тест, симулация, игра), те трябва да общуват помежду си на езика-цел при избора на отговор или тактика.

Така медиаторската роля на компютъра се изразява в стимулиране на пораждането на реч, естествено с контрол от страна на първия медиатор, а именно

учителя. По дефиниция ученето е индивидуален процес, но той се конструира в опозиция с другите.

Интерес представлява подходът към медиацията с персонален компютър по отношение на интерактивността, демонстриран от Ирен Стенер (Steinert, 2008). Авторката формулира схващането, че работата на медиатора е да подсилва стимулите, присъщи на материята, да обръща внимание на реакциите на обучаваните и да им показва пъста за следване (като водач, гид).

Медиаторът въздейства както върху когнитивните и лингвистичните функции, така и върху социалните и комуникативните компетенции.

ПРЕИМУЩЕСТВАТА НА КОМПЮТЪРА ОТ МЕТОДИЧЕСКА ГЛЕДНА ТОЧКА НА ЧЕО

Интерактивност (interaction)

Персоналният компютър (ПК) води обучавания към верния отговор и обикновено пригажда трудността на материала към неговото ниво на изпълнение (Кенинг, 1983). По този начин и най-съвършените програми не могат да бъдат изпълнени от двама души по еднакъв начин (Кид, Холмс, 1982). ПК може да имитира диалог, приемайки в него различни социални роли (на учител, партньор, съветник, информатор, съперник, екзаминатор и пр.), което благоприятства за формирането на комуникативната компетенция.

Обратна връзка (feedback, rétroaction)

За разлика от традиционните технически средства за обучение, ПК е в състояние да осигурява във всеки етап на програмата пълна и незабавна обратна връзка, като постоянно насочва, контролира и коригира работата на учещия.

Индивидуализация на обучението

Постига се изключително висока степен на индивидуализация. Обучаваният в клас се чувства анонимен. Изпълнявайки задачите от програмата, той остава с впечатлението, че тази програма е създадена само за него (Гледхил, 1985).

Емоционалност

Персонализирането, състезателният елемент, поощрението в различните му форми и пр. създават благоприятна нагласа у обучавания за възприемане на езиковата информация. Особено висок успех се постига с програми, в които обучаваният „учи“ компютъра. ПК не може да замести живия преподавател, затова е по-удачно той да се представя и да действа като „съюзник“, „приятел“, „колега“, с който курсистът върви напред към целта, отколкото като учител или възпитател.

Самоконтрол

При изпълнението на всяка езикова задача (item) обучаваният получава незабавна информация за правилността на отговора, като на екрана се изписва правилният вариант и евентуалните коментари. Сигналят за грешка подтиква обучавания да анализира отговора си, да търси грешката и да я избягва в следващите задачи. Това развива чувството за самоконтрол у курсиста, който

изпитва удовлетворение не само когато реагира адекватно на предлаганите ситуации и обстоятелства, но и когато реакцията му е правилна (без грешки).

Разпределение на времето

При намиране на оптимално разрешение на въпроса за приложението на ПК в ЧЕО може да се направи ново разпределение на времето и на задачите на преподавателя. Това е изключително важно за такива нови методи на обучение, като комуникативния и комплексно-интегралния, при които се наблюдава стремеж за успоредно развитие на четирите речеве дейности.

Паничкова (Годишник на Минно-Геоложкия университет “Св.Иван Рилски“, Том 53, Св. IV, Хуманитарни и стопански науки, 2010) разглежда интерактивното обучение като нов методически подход за усвояване на чуждия език във висшите учебни заведения. То включва организацията и развитието на диалог, насочени към взаимно разбирателство, взаимодействие и значимост на всеки отделен участник в учебния процес. Основната цел е да се развият комуникативни умения, да се решат комуникативно-познавателни задачи, да се установи емоционален контакт със студентите. Като обединяват двете понятия “емоция” и “интелигентност”, Mayer и Salovey (1990) са първите, които използват израза “емоционална интелигентност” и го дефинират като “част от социалната интелигентност, която включва способността за управление на своите и чуждите чувства и емоции, както и използването на тази информация за насочване на чувствата и действията” (стр.189).

Mayer и Salovey предлагат следните идеи при вплитането на емоционалната интелигентност с обучителния процес в класната стая:

а) да се изразят чувствата вместо да се заповядва на студентите да спрат, когато не се държат прилично

б) да се поеме отговорност за чувствата вместо да се наложат на студентите по едностранчив начин

в) опит да се разберат причините, които стоят зад поведението на студентите, преди да се формира мнение за тях

г) помагане на студентите да изразят открито себе си и да разрешат проблемни ситуации

В съвременния свят нараства интереса към взаимовръзката между емоционалната интелигентност и преподаването на чужд език. При изучаването на чужд език взаимоотношенията между преподавателя и студента са значими не само заради комуникацията, а и заради физиологичните аспекти между двамата. Важен фактор при чуждоезиковото обучение е способността да бъдеш емоционално интелигентен като демонстрираш умения за разпознаване, разбиране и управление на чувствата. Тези характеристики са от по-голямо значение, отколкото единствено да бъдеш интелигентен. Студентите, които изучават втори чужд език, търсят тази емоционална интелигентност между тях самите и преподавателя в затвореното пространство на класната стая или на по-личностно ниво.

Този контакт, заложен в модела на Bar-On (2006) за емоционално-социалната интелигентност, е способността да бъдеш сензитивен към своите чувства, както и към чувствата на другите, да изпитваш контрол над себе си, да мотивираш и оказваш влияние над другите, при това да управляваш ефективно емоциите. [7]

Именно този тип интелигентност може да бъде развита до степен, че да доведе до интелектуалното и професионалното израстване на индивида.

В контекста на социокултурната среда, преподавателят във висшето учебно заведение би имал по-голям академичен успех, ако за него приоритет са положителните междуличностни отношения със студентите. С други думи, да създадат топла атмосфера, да бъдат духовен стълб за учащите като по този начин ги предпазят от академичния провал. Преподаването изисква високо ниво на емоционална интелигентност, на разпознаване, управление емоциите на студентите по един положителен и конструктивен начин и създаване атмосфера на взаимно доверие.

Socio-cultural relations between teacher and students in foreign language learning

Elena Kondeva, assistant

Abstract. The intention of this article is based on the topic of relations between teacher-students in language learning from the point of view of the development, the ability to understand and manage others, which is a matter of considerable interest to academic community. It seeks to answer the following questions: what are the most important factors to build meaningful teacher-students relations; what strategies are applied to encourage social and emotional development in learning process. The mediation model of learning is presented to confirm the social and emotional teacher's competency in terms of the organizational framework. Vygotsky's theory of social interaction is being developed by the concepts of a great number of researchers.

Keywords: social interactions, sociocultural competence, emotional-social intelligence, cognitive development, mediation role.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Cole, M. (1985). The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other. In J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication, and literacy: Vygotskian perspectives* (pp. 162–179). New York: Cambridge University Press.

2. Wells, G. (1997). *The zone of proximal development and its implications for learning and teaching*.

Available at: <http://www.iose.utoronto.ca/~gwells/zpd.discussion.txt>

3. McLeod, S. A. (2014). Lev Vygotsky. Retrieved from www.simplypsychology.org/vygotsky.html

4. Goleman, D. *Emotional Intelligence Why it can matter more than IQ*, New York: Bantam Books, 1995

5. R. J. Sternberg & C. A. Smith, Social Intelligence and Decoding Skills in Nonverbal Communication, *Social Cognition*, 3, pp. 168-192, 1985.
6. Bar-On, R. (2000). "Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory (EQ-I)", in R. Bar-On & J. D. Parker (eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
7. Bar-On, R., (2006). "The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)", in *Psicothema* 18 (suppl.): 13-25.
8. Brackett, M. A., & Salovey, P. (2006). "Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT)", in *Psicothema*, 18 (Suppl.): 34-41.
9. Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). "Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement", in *Journal of School Psychology*, 44: 473-490.
10. Fabio, A. D., & Palazzeschi, L. (2008). "Emotional intelligence and self-efficacy in a sample of Italian high school teachers", in *Social Behavior and Personality: An international Journal*, 36(3): 315-326.
11. Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). "Emotional intelligence", in *Imagination, Cognition and Personality*, 9: 185-211.
12. Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What Is Emotional Intelligence? In P. Salovey, & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: educational implication* (pp. 3-31). New York: BasicBooks.
13. Elias, M. (2003). Academic and Social Emotional Learning. *International Bureau of Education. Paris, France: SADAG, Bellegarde.*
14. Jennings, P. A., & Greenberg, M. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes; Review of educational research 2009, *Vol. 79, No. 1, pp. 491-525* The online version of this article can be found at: <http://rer.sagepub.com/cgi/content/abstract/79/1/491>
15. Fotos, S., & Browne, Ch. M. (2004). New Perspectives on CALL for Second Language Classrooms.
16. Byram M. , & Zarate G. (1998). Sociocultural competence in language learning and teaching
17. Коул М., Социокултурна психология. С., 2000.
18. Стефанова М., Дидактическо общуване. С., 1999.

ДЕТЕТО И КНИГАТА – ЕДИН СЪВРЕМЕНЕН ПРОЧИТ

Пламен Иванов

Резюме: Настоящият доклад разглежда релацията дете-книга. Анализирани са факторите, които обуславят влиянието на книгата върху съвременното дете. Изяснени са причините и взаимовръзките за четивната култура на съвременния ученик с оглед спецификата на детското художествено възприемане. Очертани са разнообразни форми за интерпретация на книгата, нейното значение и място в света на детето, нейното преоткриване в глобалното общество на 21. век.

Ключови думи: художествено възприемане, четивна култура, литературно развитие.

В ерата на 21. век книгата застрашително губи своята позиция като властелин в детския живот. Глобализацията и масовото превземане на Интернет пазара изтласка книгата на място, което е непривично за нея и не отговаря на нейната мисия, а именно – да води детето към света на познанието.

В ранната училищна възраст художествените произведения са тези, които оказват най-голямо влияние и въздействие върху личността на детето. Те развиват въображението, насищат детското мислене с нови и ярки образи, променят светогледа им, формират естетическо отношение, обогатяват личността. Според Н. Иванова „Формирането на читателска култура, на потребност от четене на литературни произведения, на читателски интереси се реализира в процеса на литературното образование в училище.” (Иванова, 2003), а според М. Йотова и Св. Николова „пътищата за създаване на любов към книгата, за достигане на едно сравнително пълноценно за възрастта на детето усвояване на литературните произведения могат да се търсят само тогава, когато се познава своеобразието на детското възприемане, на художествените произведения” (Йотова, Николова, 1998).

Литературната творба, с богатството си от колоритни образи, заинтригуващи сюжети, нравственост, извиква у читателя естетически чувства, които той не е изпитвал при конкретни житейски ситуации. Контактът на детето с книгата, общуването с нея, развива естетическото му възприемане, формира нагласата му към живота, стимулира творческото му въображение. В това отношение са интересни думите на големия руски писател М. Горки, който споделя: „В юношеската си възраст мене ме увличаше не само фабулата на книгата – по-малко или повече интересното развитие на изобразените образи, но аз започнах да разбирам красотата на описанието, да се замислям върху характеристиките на

действащите лица, смътно се догаждах за целите на автора и тревожно чувствах различieto между това, което се говореше в книгите, и това, което внушаваше животът.” (Горкий, 1941) Думите на Горки са показател за това, че книгата е съвкупност от чувства, идеи, преживявания, емоции и колкото по-рано детето го открие, той ще бъде талантлив читател и по-лесно ще възприема света наоколо.

Дали обаче книгата е фактор в детския мироглед? Дали нейното значение и роля не са второстепенни? Къде е книгата днес? Съществува ли в детското читателско пространство? Дали „мишката изяде книжката”? Въпроси, чиито отговори бяха потърсени...

Изследването на релацията дете-книга и проучването на читателските предпочитания бе проведено с ученици от 2., 3. и 4. клас от Второ основно училище „Димитър Благоев”, Благоевград чрез анкета, включваща въпроси от отворен и затворен тип. В изследването участваха 51 ученици, от които: 2. клас – 15; 3. клас – 13; 4. клас – 23. Въпросите в анкетата са 6 на брой, отнасящи се до:

- отношението на детето към книгата;
- честотата на четене на книги;
- отбелязване на предпочитани книги като жанр;
- посочване на конкретна любима книга и обосновка;
- снабдяването с книги.

При първия въпрос от анкетата, „Книгата за мен е...”, се констатира, че учениците търсят книгата, познават я, тя е техен спътник, другар, приятел. Д. М. от 2. клас споделя: „Книгата е мой добър приятел, защото ми помага да науча нещо ново за света”, а Ю. С. от 3. клас определя книгата като „мъдрост”. В.А. от същия клас дава интересно определение за книгата: „ключ към знанията”. Като цяло отговорите на учениците от 2. и 3. клас се групират до това, че книгите са интересни, забавни, вълшебни, даващи много информация за света около нас. Налице са и анкетни карти на ученици, които не дават отговор или даденият отговор е далеч от контекста на зададения въпрос. Някои от учениците отговарят с една дума, а при други не се разчита техният отговор. Това е признак за наличието на група от ученици, за които книгата не е фактор, не е ежедневие, не е доминанта в техния светоглед.

При отговорите на учениците от 4. клас ситуацията е по-различна и обнадеждаваща. Отговорите са пълни, мотивирани, разнообразни. Нужно е да се отбележи, че те са с по-голям житейски опит, изградени читателски навици, познаване на по-голям обем от съкровищницата на детската световна литература. А. В. споделя, че книгата е „много важна, защото, когато четем, научаваме нови неща, думи, изрази и речникът ни се обогатява”, а В. П. допълва: „книгата ми помага да развивам ума си”. Интересен е отговорът на И. К. от същия клас, който нарича книгата „изобретение, което поучава и размива читателя”, а за К. Р. книгата е „най-хубавото нещо на света”.

Задоволителен е фактът, че близо 90 % от анкетираните ученици изразяват мнение за книгата, не са безразлични към нея и нейната стойност. За тях тя е

средство, чрез което достигат до знанието, което търсят, когато имат нужда да запълнят определена липса в техния живот.

При втория въпрос, „Колко често четеш книги”, данните в обобщен вид (Графика № 1) показват:

Графика №1



Най-голям, 42 %, е броят на отговорилите ученици, че четат само през ваканциите. На второ място с 32 % е отговорът „всеки ден”, следван от „веднъж седмично” - 22%, и „не чета книги” - 4%. Този факт е смущаващ, защото е налице неустойчивост на читателските интереси и липса на ежедневен досег до книжното тяло. Големият процент на посочилите този отговор е показател, че книгата не присъства в бита на детето, съприкосновението между тях е отслабено, ролята ѝ е силно занижена.

Третият въпрос от анкетата, „Какви книги обичаш да четеш? Защо?”, маркира разнообразни отговори в детските предпочитания. В табличен вид отговорите са следните:

Таблица №1

№	Какви книги обичаш да четеш? (повече от един отговор)	%
1.	Енциклопедии	35%
2.	Приказки	25%
3.	Смешни и забавни	24%
4.	Фантастични	14%
5.	Приключенски	12%
6.	Различни жанрове (стихотворения, разкази, басни, романи)	12%

Необозначаването на възможни отговори е и причината за многообразието от различни по вид и жанр книги. Изненадващо, най-голям процент получават енциклопедиите, респективно книгите, съдържащи информация от всички области на света. Предвид широкото разпространение на приказките в тази училищна възраст и тяхната висока художествена стойност, любознателността и стремежа на детето да открива и опознава по-бързо света около себе си са факторът за изменящите се читателски интереси на съвременното дете. М. В. от 4. клас предпочита енциклопедиите, защото „от тях мога да науча много неща света”, а Н. А. от същия клас ги избира, защото „в тях има много информация за космоса, растенията, животните”. За Д. М. от 3. клас енциклопедиите „са много важни, защото научава много неща за природата”.

Приказката отстъпва своето място, но запазва и съхранява влиянието си в детската душевност. С многообразието си от колоритни и запомнящи се образи, с образността на езика и богатата и наситена фабула, приказката от векове увлича читателя и го пренася в един по-различен и по-въълнуващ свят. Общовалидните ценности, заложили в приказката, възпитават детето-читател и му показват пътя към мъдростта. Дете, лишено от приказките, не може да опознае истинската същност на литературата и да има пълноценно детство.

От отговорите на учениците притеснителен е фактът, че литературните жанрове, застъпени в учебното съдържание, почти не присъстват. Едва 12 % са за някои от изучаваните литературни жанрове, а именно: разказ, басня, роман, стихотворение. Непосочването и непознаването на тези жанрове е маркер за непълнота в техните читателски интереси, за невъзможността на много от съвременните ученици да „проникнат” в красотата на тези художествени произведения и да открият естетиката, кодирана в тях.

При четвъртия въпрос от анкетата, „Коя е любимата ти книга? Защо?”, отговорите отново са разнопосочни и не обединяват цялостно читателските предпочитания на учениците. Най-предпочитаното четиво с 22% е „Патиланско царство” на Ран Босилек. В. Г. от 2. клас посочва това произведение, защото „е смешно и развива въображението”, а А. Г. от същия клас го предпочита, защото „има много интересни и смешни герои”. Третокласникът Ст. Г. чете само „Патиланско царство”, защото книгата е „пълна с приключения”.

С еднакви проценти, 18, на второ място се нареждат „Пипи Дългото чорапче” от Астрид Линдгрен и „Хитър Петър”. М. В. от 4. клас обича Пипи, защото „в нея има много интересни истории”, а Ал. П. от 2. клас аргументира избора си за свое любимо четиво така: „Пипи Дългото чорапче” е моята любима книга, защото Пипи е необикновена, силна и върши много лудории”.

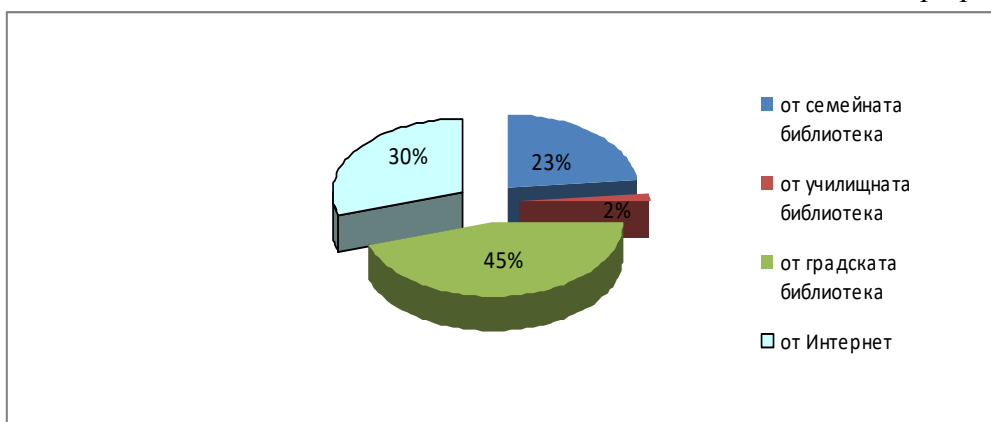
Четвъртокласниците В. П., Й. В., Ал. В. и Н. Г. посочват приказките за Хитър Петър като свое любимо четиво, защото „книгата е много интересна, забавна, смешна”, „в нея се разказва за един много хитър човек, който все се забърква в каша и всеки път му се разминава”, „накрая винаги има голям хумор”.

Наред с тези книги децата четат и „Косе Босе”, „Пепеляшка”, „Вълкът и седемте козлета”, „Ян Бибиян”, „Пиноккио”, „Мери Попинз”, приказките на Андерсен и Ангел Каралийчев, книга за технологиите, за човешкото тяло, за космоса, за динозаврите.

Разнопосочни по своята същност, общото между книгите е, че децата ги търсят и четат. Това са книги, които ги забавляват, които са наситени с хумор, които ги въвличат в емоционалното съпреживяване с историята на приказния герой и идентифицирането им с него. Освен да разсмива, веселата книга пробужда дълбоки чувства и мисли. Жизнерадостно по природа, чрез смеха си детето изразява отношението си към действителността. Именно затова тези произведения са любимо детско четиво.

При петия въпрос от анкетата „Откъде намиращ книгите, които трябва да прочетеш?”, учениците посочват:

Графика №2



45% от учениците отговарят, че намират книгите, които трябва да прочетат, в градската библиотека, 30% - в Интернет, 23% - в семейната библиотека и само 2% посочват училищната библиотека като място, на което търсят книги.

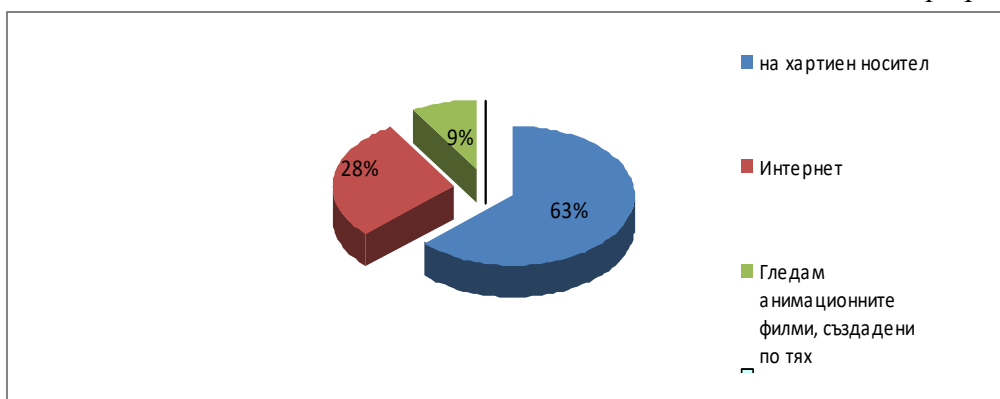
Обнадеждаващ е фактът, че все още децата търсят книги в библиотеката, но Интернет навлиза сериозно в техния бит и това е показателно от немалкия процент отговорили, че търсят книгите в Интернет. Наблюденията показват, че с навлизането на модерните технологии съвременното дете се отдалечи от книгата и понятия като „библиотека” „читателски дневник”, „читателски картон” са все непознати за тях и не присъстват в активния им речник. Това доведе до духовно обедняване, до непознаване на институциите, в които книгите се разпространяват, а оттам и на основни и жизнено важни процеси, формиращи изграждането им като читатели, като познавачи на българското и световно литературно наследство. Изключително важна е ролята на учителя, защото в началната училищна възраст

децата нямат все още изградени навици, не умеят да подбират подходящи четива и се влияят основно от препоръките на учителя.

Малкият процент на отговорилите, че се снабдяват с книги от училищната библиотека, едва 2%, също е тревожен, но показателен. В много от българските училища библиотеки няма. Не се работи в посока за тяхното възстановяване и правилно функциониране. Библиотеките в класните стаи са бедни, учителите не разполагат с необходимия ресурс да ги поддържат и обогатяват и учениците търсят варианти там, където всичко може да се открие, а именно – виртуалното пространство.

Последният въпрос от анкетата, „Предпочитам да чета книги...“, допълва предходния въпрос и маркира факта, че Интернет-пространството завладява осезаемо детската душевност и е търсен и предпочитан избор за съвременното дете.

Графика №3



63 % отговарят, че предпочитат да четат книги на хартиен носител; 28 % посочват Интернет, а 9 % отговарят, че не четат книги, а гледат анимационните филми, създадени по тях. Сериозният процент на последните два отговора са индикатор за увеличаващата се невъзможност на книгата да „пробие“ виртуалното пространство и да бъде генератор и критерий за четивна култура, формиране на читателски интереси, пълноценно литературно развитие и естетическа насоченост. Липсата на досег с книгата неминуемо води до частична образованост, до непълнота в детското художествено възприемане и неуспешно опериране със словесно-художествените образи, респективно до приобщаване на децата към изкуството на словото.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Получените резултати от анкетното проучване показват, че детето на 21. век е дете с много потребности, изпреварващо своето време. В детското битие книгата се сблъсква с модерните технологии, които разпростират своето влияние, променяйки техния светоглед. Тенденцията за все по-засилващата се доминантност на фразата

„мишката изяде книжката” намира своя отклик и показва едни процеси, които детерминират досега на детето до книгата. Необходимо е учителите, и не само, да прокламират книгата, възпитавайки у детето любов към нея, към нейната художествена стойност и всеобхватност. Само така книгата „ще бъде спасена” в неравната битка със съвременността.

The child and the book – a contemporary reading

Plamen Ivanov - Ph.D. student

Abstract: The relation child-book is examined in the present paper. The factors that determine the impact of the book on contemporary child are examined. The causes and relationships of reading culture of the contemporary student with a view to the specifics of children's artistic perception are clarified. Various forms of interpretation of the book, its importance and place in the world of the child, its rediscovery in the global society of the 21st century are outlined.

Key words: artistic perception, reading culture, literary development.

ЛИТЕРАТУРА:

Габе, Д. Детето и книгата, сп. Деца, изкуство, книги, 1978, кн. 3.

Горкий, М. Собрание литературно-критических статей, М., 1941, с. 272.

Иванова, Н. Подходът на учителя към художествен текст и литературното развитие на учениците в 1-4 клас. С., 2003.

Йотова, М., Николова, С. Децата, книгите и училището. С., 1998.

СТАНДАРТИ ЗА ЕЛЕКТРОННО НАБЛЮДЕНИЕ НА ПРАВОНАРУШИТЕЛИ – ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧЕСКИ ВЪПРОСИ В КОНТЕКСТА НА БЪЛГАРСКИЯ ОПИТ

Валентина Караганова

Резюме. В статията се акцентира върху актуални проблеми и предизвикателства при прилагане на технологичен подход за управление на правонарушителите в хода на изпълнение на наказанието пробация. Фокусът е върху мониторинг на оценката на този подход през погледа на различните социални актьори в процеса. Разгледани са и основните етични принципи при прилагането на електронното наблюдение в контекста на ограниченията, които лицата трябва да понасят в периода на прилагането му. Очертават се перспективите за разширяване прилагането му като подход в системата по изпълнение на наказанията.

Ключови думи: система за електронно наблюдение, пробационни мерки, етика и електронно наблюдение, електронно наблюдение и рехабилитация.

Концепцията за електронно проследяване на правонарушители в общността датира от средата на XX век. Тя е авторство на американския психолог Робърт Щуейцгебел, като за пръв път е намерила реализация през 90-те години на миналия век в Швеция.

По своята същност електронното наблюдение представлява съвременен и ефективен подход при управление и третиране на лица в ограничителен режим, под надзор на пробационна институция или полицейска служба. То е двустранен процес на рехабилитация на личността на осъдените и интегрирането им в обществото. Електронното проследяване изисква активното участие на обекта, изразяващо се в ненапускане на дадени зони през определен период от време или ненавлизане в определени такива. Съблюдаването на тези ограничения се доказва, чрез поставянето върху обекта на „електронна гривна“, чието присъствие, отсъствие или местонахождение се наблюдават непрекъснато от контролни зали с автоматизирани средства, като всякакви нарушения се докладват на контролиращото звено.

Поради съдържащите се в неговия диапазон ограничения в личната свобода на осъдените, първоначално електронното наблюдение е било подложено на сериозна критика в различните европейски държави. Най-активна позиция в това отношение е ангажирала Великобритания. Постепенно прагматизмът и реалистичната оценка дават предимство на електронното наблюдение за сметка на съществуващите преди това резерви. Сега то е активен инструмент за контрол на поведението на осъдените в общността в редица държави като САЩ, Великобритания, Швеция, Холандия, Испания, Австралия. Опитът на всяка една

държава е позволил нормативно надграждане на първоначалните практики за електронно наблюдение. Те се развиват в зависимост от нормативното дефиниране на електронното наблюдение като пробационна мярка или мярка за контрол върху поведението на осъдените. По-голям е броя на страните, регламентирали електронното наблюдение като самостоятелна пробационна мярка, която се налага от съда. Това е възможно в правните системи, където пробацията е извънсанкционна алтернатива на наказанието лишаване от свобода.

Европейски стандарти и система за електронно наблюдение

Международните актове, съдържащи регламент във връзка с електронното наблюдение не са много. Причина за това е относително кратката история на неговото прилагане и индивидуалните правни реформи, предприети от отделните държави където този вид мониторинг е познат.

Понастоящем, приложими за страните-членки на ЕС са:

- Препоръка CM/Rec (2010) 1 на Комитета на министрите към държавите членки на Съвета на Европа за пробационните правила;
- Препоръка Rec (2000) 22 на Комитета на министрите към държавите членки за подобряване приложението на Европейските правила за обществените санкции и мерки;
- Препоръка No. R (92) 16 на Комитета на министрите към държавите членки за Европейските правила за обществените санкции и мерки;
- Препоръка No. R (97) 12 на Комитета на министрите към държавите членки относно служителите, ангажирани с изпълнението на санкции и мерки;
- Препоръка No. R (99) 22 на Комитета на министрите към държавите членки относно пренаселеността в затворите и увеличаването на затворническата популация;
- Препоръка CM/REC(2014) 4 на Комитета на министрите към държавите членки за електронния мониторинг.

В българската наказателно-изпълнителна практика, за първи път регламентацията е направена в Закона за изпълнение на наказанията и задържането под стража през 2009 година в текста на чл. 214 и Наредба № 15 за електронно наблюдение върху поведението на осъдени лица, обн., ДВ, бр. 102 от 22.12.2009 г.).

Приложимост на електронното наблюдение

В редица страни електронното наблюдение(ЕН) е получило най-голям тласък за развитието си от аргумента за ефективно преодоляване пренаселеността на затворите и контролиране на риска от рецидив в поведението на осъдените в общността.

Възприе се подхода за прилагане на технологичен контрол, който може да бъде полезно допълнение към съществуващите социални, педагогически и психологически позитивни похвати за управление на лицата, извършители на престъпления. Все по-често в професионалните среди се дискутира въпросът за

употребата на ЕН, ролята му в контекста на етиката свързана с ограниченията, които лицата трябва да понесат, като се акцентира на разработените стандарти от Съвета на Европа в Препоръка CM/Rec (2014)4 на Комитета на министрите.

Утвърждаването на политики за използване на лишаването от свобода като последна възможност за справяне с растящата престъпност, се превърна в катализатор на процеса по разширяване приложното поле на електронното наблюдение.

В зависимост от националната юрисдикция, електронното наблюдение може да бъде използвано по един или повече от следните начини:

- по време на досъдебната фаза на наказателното производство;
- като условие за отлагане или изпълнение на наказанието лишаване от свобода;
- като самостоятелен начин за изпълнение на санкция или мярка в общността;
- в съчетание с други пробационни интервенции;
- като мярка преди освобождаването;
- при условното предсрочно освобождаване от затвора;
- като интензивна мярка за насочване и надзор над определени видове правонарушители след освобождаването им от затвора;
- като средство за наблюдение върху движението на лишените от свобода извършители на престъпления вътре в затвора и/или на периметъра на затворнически заведения от открит тип.
- като средство за защита на жертвите на определени видове престъпни посегателства от отделни заподозрени или извършители на престъпления.

В някои правни системи е възможно електронното наблюдение да се използва и като способ за изпълнение на наказанието лишаване от свобода. В този случай се прилага подхода, поставените под електронно наблюдение лица да се разглеждат като затворници.

Какви са основните ползи от електронното наблюдение ?

Изследванията в областта на приложимост на електронното наблюдение илюстрират ползите му в няколко направления: На първо място, то спомага за намаляване пренаселеността в арестите и затворите, намалявайки разходите и редуцирайки възможността за контакт с криминално проявени лица. На второ място може да допринесе за стабилизиране на правонарушителите, да изгради у тях самодисциплина и създаване на нови навици, които да насърчат законосъобразен начин на живот и успешната им социална включеност. Ако се използва ефективно, електронното наблюдение може да бъде повече от просто наказание, което осигурява на правонарушителя възможност да се дистанцира от предишните си познати и да възобнови взаимоотношенията си със семейството. Електронното наблюдение може също така да засили мотивацията на лицето за отказване от извършването на престъпления и промяна в навиците, особено в случаите на злоупотреба с алкохол или наркотици.

-Спомага за рехабилитирането на правонарушителите, тъй като проследяващото устройство дава възможност нормалния живот на осъденото лице и неговото семейство да продължи;

- Служи като спиращка за извършване на последващи правонарушения;

- Предоставя допълнителна информация на органите по надзора за незабавна намеса при евентуално нарушение;

- Обезпечава ефективно проследяване без ограничаване свободата на движение;

- Гарантира стриктно спазване на наложените санкции;

- Осигурява високо ниво на обществена защита.

Когато говорим за ползите от прилагането на ЕН, не може да не се отбележи обвързаността им с принципите за прилагането му: пропорционалност, хуманност, забрана за дискриминация на осъдения и семейната му среда, съдебен контрол, реципрочност на разходите. Смисълът на тези принципи е да се създадат условия за развитие на практики, позволяващи прилагането на общите стандарти за правата на човека към различните правни системи и правни култури, като изборът им е основан на базови разбирания за спазване върховенството на закона, на основните човешки права и свободи и изискването за успешна социална интегрираност.

Преобладаващото възприемане, че санкциите без лишаване от свобода не са съотносими към извършеното престъпление наложи необходимостта от въвеждане на принципа за пропорционалност и принципът *primum non nocere* (Преди всичко не вреди!), които изискват прилагането на интервенция, предполагаща най-малко вмешателство, при сравними последици според съществуващото ниво на познание при несигурни обстоятелства. Понякога е трудно да се определи коя точно санкция трябва да се счита с по-малка степен на вмешателство, при което разбирането на професионалистите може да се различава от възприятието на потърпевшите (извършителите на престъпление), в същото време не е логично да се приеме, че формите на електронното наблюдение са пропорционални или не сами по себе си. Разсъждавайки върху въпроса за пропорционалността, тя трябва да се приема в контекста на вида и продължението на режимите на наблюдение, при които технологията е използвана в зависимост от нивата на риск при правонарушителите.

Как ЕН се възприема от осъдените и заподозрени лица? Отговорът на този въпрос не е еднозначен. Той се определя от това дали ЕН се прилага като пробационна мярка или като алтернативна на лишаването от свобода. За част от правонарушителите ЕН може да бъде по-поносимо, за други не. Например употребата на електронното наблюдение с наложен режим 24/7 (двадесет и четири часа в денонощие, седем дни в седмицата) което е вид изолация от обществото, но в рамките на дома на извършителите на престъпление и като такава, тя може да бъде немного натрапчива и вероятно поносима мярка само за няколко месеца. След това започва да има отрицателен ефект. В същото време въпросът за влиянието на електронното наблюдение върху останалите членове на семейството не може да се игнорира. В известна степен семейството на правонарушителя също търпи

ограничения, което в нарушение на основните им човешки права и свободи. При по-меката форма на контрол, свързана с използването на електронно наблюдение за налагането на ограничения само за част от деня, се дава възможност на извършителите на престъпления за пълноценна трудова ангажираност и е с много по-висока степен на търпимост за по-големи периоди от време. Ежедневната продължителност на контрол и цялостното продължение на електронното наблюдение, включващо и реда за осъществяване, са основни елементи на неговата пропорционалност.

При въпроса за пропорционалността не може да не се отчита факта, дали електронното наблюдение е самостоятелно наказание или е свързано с други мерки. В различните юрисдикции този въпрос има различни измерения. Например в САЩ, Дания и Кралство Норвегия се прилагат и двата подхода и като самостоятелно наказание и като допълнителна мярка. В българското законодателство е приложен подхода, електронното наблюдение да се разглежда като средство за технически контрол на поведението на правонарушителите при изпълнение на пробационните мерки по чл. 42а, ал.2, т.1 и 3 от Наказателния кодекс.

Разсъжденията за пропорционалността на електронното наблюдение неизбежно поставят въпроси относно неговата връзка с лишаването от свобода: в кое отношение електронното наблюдение и интервенциите свързани с осъществяването му могат да бъдат равни на затвора? Практиките в тази насока също са различни. Например един ден на радиочестотно електронно наблюдение (РЧ ЕН) на правонарушител се счита като еквивалент на един ден лишаване от свобода в Холандия, Белгия, Норвегия и Дания. В България все още няма регламентация в тази насока, но въпросът е обект на дискусия сред професионалистите.

Макар сравнителната тежест на юридическите санкции да е в основата на наказателната теория и теорията за рационалния избор, тя не получава особено внимание както в практиката, така и при изследване на ефектите от прилагането на технологична форма на контрол. Погледнато от този ъгъл е важно сравнителната тежест на мярката да се възприема като определяща, когато се насърчава прилагането на ЕН като алтернатива на лишаването от свобода. Освен това тежестта на санкцията често зависи от личното положение на осъдения. По този въпрос в сборника „Наказание на свобода: Възможни алтернативи на затвора в Европейския съюз“, авторите обобщават, че... „затворник, който е особено уязвим и често става жертва на насилие в затвора, би го възприел като по-сурово наказание отколкото, някой който има лична власт да контролира живота на останалите затворници в своя полза“.

Прилагането на електронното наблюдение като пробационна мярка, която включва по засилен надзор на лицата извършили престъпление, неминуемо е упражняването на по-интензивен надзор върху тях, включващ ежедневно наблюдение на редица аспекти от живота му. В същото време се счита, че

санкциите без лишаване от свобода, каквато е и електронното наблюдение се приемат за по-успешни, ако са с по-малка степен на намеса в личния живот на правонарушителите.

Етика и електронно наблюдение

Етичните принципи са тези, които ръководят и насочват към добро отношение към лица извършители на престъпления от страна на професионалисти, организации и правителства. В последните години въпросът за етиката, свързана с ограниченията, които лицата поставени под електронно наблюдение трябва да понесат, бе изведен на преден план от професионалистите, работещи в тази област. Погледнато в теоретико-практически план, въпросът за етиката при прилагане на ЕН, може да се обясни с различни мотиви като: хуманност и намаляване на вредното влияние на затворническата среда; възискателност и уважение към личността; съответствие на целите на поправянето и превъзпитанието с потребностите на обществото и на личността на осъдения; социализация и хуманизация на личността; диференциация и индивидуализация.

Сред философите има много теории за етика, които имат различни последствия за практиката в реалния свят и не винаги е лесно да се постигне консенсус относно какво е правилно да се направи и е добре да бъде прилагано в системите за наказателно правосъдие. Разсъждавайки по този въпрос, могат да бъдат идентифицирани две различни области за етично обсъждане, които са уместни за дебат относно електронното наблюдение, а именно: "етика за наказание, контрол и грижа" и "етика за технологична промяна".

Първата е обсъждана продължително време в моралната философия, правото и педогогията (области, които традиционно са пренебрегвали въпроса за технологията). Внедряването на електронното наблюдение (ЕН) в контекста на наблюдение на извършителя на престъпление може формално да бъде ръководен от закони, съдебни и политически актове и не толкова от етични такива, свързани с основните човешки права, но те неизменно подкрепят размислите по тези проблеми.

"Етика на технологична промяна" е нова област на интелектуална дейност, произтичаща през 20-ти век, когато сложността, проникването и потенциалната опасност от технологична промяна стана по-очевидна (дигитализация, компютързация и др.). Все по-често се говори за "етика на наказанието" и "етика на технологичната промяна", които вървят заедно - или по-скоро трябва да вървят заедно - по отношение на това, което наричаме "технически корекции" - приложението на технологиите да контролират извършителите на престъпление в затвора или в обществото. Електронното наблюдение е "иновация за технически корекции" и подхода на професионалистите и обществото спрямо него се оформят не само от традиционното разбиране за това какво съставлява правилното наказание, но също така и по-модерно разбиране и приемане на използването на цифровите технологии в различни сфери от социалния живот. Тези разбирания са

определени и от факта, че ежедневните дейности на професионалистите от всички сфери на обществения живот се извършват в свят на технологични машини - компютри, таблети и др.

Технологиите за електронно наблюдение дават правото на съдебните и изпълнителните органи да ограничат, регулират или наложат пространствена или времева забрана на лица заподозрени или извършители на престъпление (по отношение на местонахождението, движения и времеви графици) от разстояние.

"Електронно наблюдение" е общ термин, който обхваща няколко технологии, основаващи си на радио, биометрични или сателитни технологии за проследяване. Когато говорим за електронно наблюдение, от значение е то да не бъде разбрано само като техника, която се използва при извършители на престъпление или заподозрени лица. Като цяло, електронното наблюдение трябва да бъде разбрано като "автоматична социално - технологична система", която е в състояние да обхваща наблюдаваните лица по начин, по който другите практики за наблюдение не са пригодени за масово наблюдение на потенциално голям брой от заподозрени и извършители на престъпление лица, едновременно. Наблюдението чрез електронно наблюдение се осъществява с точност и скорост, които простата човешка система не може да извършва, със сигурност не толкова ефективно и вероятно не толкова безпристрастно.

Въпросът за етика на човешкото и технологичното наблюдение е акцент, които се извежда в резултат на факта, че след като веднъж системата за електронно наблюдение е внедрена, е сравнително лесно да се увеличи скалата на нейната употреба и това може да се разглежда като една от опасностите ѝ.

Ако се обърнем към определението за електронен мониторинг, то е вид наблюдение, при което се използва отдалечена технология за наблюдение, а не личен контакт за събиране на информация относно извършителите на престъпление, въпреки че двата източника могат да се комбинират. Решението да се прилага технология за наблюдение, за да се допълни или замени човешкото наблюдение не трябва да се счита единствено като технически или финансов въпрос. Няма съмнение, че технологията може да създава нови социални възможности и че финансовия натиск може понякога да стимулира намирането на технологични отговори на стари социални проблеми в контекста на политиката за намаляване на употребата на лишаването от свобода. Въвеждането на електронното наблюдение като добър подход, в тази насока поражда въпроса: Доколко е етично оправдан начин за постигане на тези нови социални възможности? Има ли други, по-добри начини за постигането им?

Въпросът за използването на електронното наблюдение като допълване или заместване на човешкия контакт напоследък става по-сложен. Все по-реална става необходимостта да се дебатира целесъобразността и ефективността от замяна на дейността за подпомагане на правонарушителите от квалифицирани професионалисти с безпристрастно технологично наблюдение. В резултат възникнаха и дебати от гледна точка на намаляване на ролята социалната дейност с

правонарушителите от влиянието на технологичното наблюдение.

Ролята на човешкия фактор е ключов по отношение на връзката с процеса на подпомагане на извършителя на престъпление да промени нагласите и поведението си. В този смисъл, електронното наблюдение би могло да се приеме като потенциална опасност за социална дейност с правонарушителите. Но не може да не се признае и факта, че употребата на електронното наблюдение в обществото е "по-малкото зло" - по-хуманно е, и е интервенция, уважаваща правата на правонарушителите в сравнение с лишаването от свобода. Но в никакъв случай не е правилен подхода да се приема, че заменянето на човешкия контакт с извършителя на престъпление (който може да бъде много позитивен и мотивиращ) изцяло с технологичен контрол, е работещ модел.

Позитивната страна на използването на електронното наблюдение като алтернатива на задържането под стража и домашния арест, или като средства за условно освобождаване на извършителя на престъпление, е правото им да запазят връзка със семейството си и близкото си обкръжение. Възможността за условно-предсрочно освобождаване с пробационен надзор чрез електронното наблюдение, като резултат от добро поведение по време на изтърпяване на наказанието лишаване от свобода, е предпоставка за разбирането, че извършителите на престъпление в повечето случаи го предпочетат пред оставянето в затворническата среда. Но има и случаи при които осъдените предпочитат рутинната и не търсят възможност за промяна, чрез поемане на отговорностите, които електронното наблюдение предполага.

Когато говорим за етиката при прилагането на стандартите за електронно наблюдение, не може да не подчертаем, че те са тези, които позволяват на националните власти да гарантират справедлива, пропорционална и ефективна употреба на различните форми на електронно наблюдение в рамките на наказателния процес при пълно съблюдаване на правата на засегнатите лица. Сериозен акцент е сложен върху очакването електронното наблюдение да допълни съществуващите социални и психологически позитивни похвати за справяне със заподозрените лица и извършителите на престъпления.

Електронното наблюдение е присъща форма на контрол, ограничение и дори в определени случаи може да се разглежда и като лишаване от свобода. Сред различните професионални групи има различни гледни точки относно това как трябва да се използва ЕН и дори дали е или не е полезно, и дали е етично средство за управление на правонарушителите. Те се определят в зависимост от това как се употребява целта на ЕН в наказателно-изпълнителния процес и с какви мерки се комбинира, които да обслужват рехабилитационни, наказателни и обществени цели.

Електронно наблюдение и рехабилитация

Важно място в процеса на корекционно-възпитателното въздействие заема запазването на личността, извършила престъпление и изтърпяваща наказанието.

Съгласно принципа на поправимост тя е подложена на принудителна промяна, тъй като според него няма непоправими осъдени, а поради редица причини има само непоправени или непоправили се. Чрез този принцип се изразява не идеята, че всички осъдени задължително могат да бъдат поправени, а способността на всеки един човек да се променя и развива. На тази основа навиците, убежденията, възгледите и ценностите на правонарушителя в съчетание с множество условия и фактори на средата могат да бъдат променени и поправени. От тази гледна точка рехабилитацията е опит за смекчаване на отрицателните последици, които осъждането нанасят върху социализацията на правонарушителя.

Разсъждавайки в тази насока и от гледна точка на рехабилитационното въздействие на електронното наблюдение е необходимо, то да се структурира съгласно принципите за съответствието на целите на поправянето и превъзпитанието с потребностите на обществото и на личността на осъдения. В същото време технологията за електронно наблюдение не е рехабилитационна сама по себе си – тя не може да доведе до промяна в нагласите и поведението в дългосрочен план, но може да помага и вероятно да засили въздействието на мерките с рехабилитационна насоченост и да помогне на извършителите на престъпления да придобият първоначална самодисциплина, необходима за стимулиране на дистанцираност от извършването на престъпление.

Независимо дали електронното наблюдение се използва за рехабилитационни, наказателни или обществено защитни цели, извършителите на престъпления (и техните семейства) се нуждаят от помощ, за да се справят с ограниченията на самото електронно наблюдение, със стреса и объркването, което може то да причини. Сложността на тази ситуация поражда и необходимост от активно участие на пробационния служител работещ по случая в процеса на информиране и управление на ЕН. От позицията на практиката, в тези случаи социалната дейност с извършителите на престъпления трябва да има по-широк обхват, които да не се изчерпва единствено с предоставяне на възможност за съответствие на електронното наблюдение с извършеното престъпление. Той включва информиране и активна дейност по разбиране на ситуацията, договаряне на подход и намиране на решение за постигане на исканото поведение. Важен елемент в този етап от социалната дейност е договарянето, елемент от което е получаването на съгласие от правонарушителя за електронно наблюдение на поведението му.

Защо съгласието на правонарушителя е важно за ефективното наблюдение на лицата и постигане на рехабилитационен ефект? Отговорът на този въпрос е търсен както от теоретиците, така и от практиците. Те определят рехабилитацията (ресоциализацията) като процес на приучаване за водене на законосъобразен живот и поемане на социална отговорност. В тази връзка правонарушителя, като субект в рехабилитационния процес има право да изрази предпочитанията си и да изрази предположения какво ще е полезно за него и какво ще подейства в неговия случай, за да води по-добър живот. Когато е възможно, мерките не бива да се налагат

против волята му, а в съответствие с неговите нужди и желания. В този аспект е необходимо естеството на електронното наблюдение, включително и режимите за прилагането му, да бъдат обяснени на заподозрените и извършителите на престъпления, както и на техните семейства, така че да могат да доведат до постигане на информирано съгласие за това - или не. Важно е, те да имат ясна идея от самото начало за това, какво изисква съгласието и какви са критериите за неспазване.

Ако разгледаме практиката е видно, че в повечето европейски страни се изисква доста формално съгласие от извършителя на престъпление преди да се използва електронно наблюдение. Диапазонът на изследванията в областта на това как се възприемат наказателните санкции (в случая електронното наблюдение) от онези, които са пряко потърпевши от тези интервенции е значително ограничен и почти липсват анализи в тази насока. В тази връзка изискването за съгласие може да се разглежда като твърде формален акт. Защо е така? Когато се изследва гледната точка на извършителите на престъпления с наложена мярка за процесуална принуда, това води само до общи сравнения и не дава информация за възприятията на отделния индивид към наложената му санкция. Системата за наказателно правосъдие изправя заподозрените и осъдени лица пред много заплахи и несигурност, което може да доведе до тяхното съгласие, за нещо което им изглежда по-малка заплаха и е за предпочитане в дадена ситуация.

Да изискаш съгласие е начин за показване на уважение към извършителя на престъпление, предварителен жест на доверие към него, доколкото е бил попитан да обещае, че ще спазва правилата, които са му наложени и да направи избор относно начина, по който ще се държи за в бъдеще. По принцип, съгласието на правонарушителя се свързва с идеята, че ще съдейства на служителите отговорни за наблюдението му, с цел да промени поведението си в дългосрочен план, да направи повече, отколкото просто да се съгласи с наложените му изисквания. В този смисъл, то по-често е свързано с рехабилитационен подход отколкото с наказателен подход.

Българският опит. Поглед от практиката

Какъв е българският опит в прилагането на електронното наблюдение? На този въпрос, все още е трудно да се даде еднозначен отговор. Рано е да се говори категорично за положителни или отрицателни ефекти от прилагането му, но това не означава, че не може да се направят изводи, които да очертаят границата на постигнатото. Рано е да се говори за доказателства в полза на ефективност и намаляване на рецидива, както и наличие на рехабилитационен ефект и рентабилност при прилагането му. Макар направените изследвания да не са всеобхватни и базирани на категорични доказателства, от позицията на практик, участвал в апробирането на този модел (ЕН като средство за контрол на поведението) в българската наказателно-изпълнителна практика, ще се опитам да анализирам и обобща постигнатото в периода на пилотирането му.

Избраният подход за прилагане на ЕН в българската наказателно-изпълнителна система не се различава от общоприетата практика - апробиране на иновативни модели за управление на правонарушителите в рамките на пилотен проект. Основната му цел бе да се тества приложимостта на създадените правни и административни процедури за електронно наблюдение и оборудването, както и преглед на „наученото“ преди употребата на ЕН да бъде интегрирана в практиката.

Подходът включваше анализ на нормативната уредба и разширяването ѝ в контекста на европейското законодателство, обучения и мероприятия по увеличаване на осведомеността на заинтересованите страни и обществеността за използваните технологии за електронно наблюдение: радиочестотна, състояща се от предавателно устройство (гривна) и приемателно устройство (центра), контролиращи присъствието или отсъствието на дадено лице на определено място и в определено време, както и биометрична (гласова верификация) технология.

Законовият регламент определи обхвата на апробиране на модела за ЕН в българската практика. Ако се обърнем към националното ни законодателство, ще установим, че електронното наблюдение, извършвано чрез радиочестотна технология, контролира изпълнението на пробационната мярка „Ограничение в свободното придвижване“ – чл. 42а, ал. 2, т. 3 от Наказателния кодекс. Електронното наблюдение, извършвано чрез гласова верификация, контролира изпълнението на пробационната мярка „Задължителна регистрация по настоящ адрес“ – чл. 42а, ал. 2, т. 1 от Наказателния кодекс.

В обхвата на основната целева група бяха включени 183-ма правонарушители, като в състава на тази бройка влизат условно-предсрочно освободени от затвора лица, лица осъдени на пробация и едно лице под домашен арест (таблица 1).

Таблица 1

Вид електронно наблюдение	Брой лица
Условно-предсрочно освободени от затвора лица (УПО)	116
Пробация	25
Домашен арест	1
Гласова верификация (осъдени на пробация)	41
ОБЩО:	183

От табл. 1 е видно, че в съответствие с правното положение, под електронно наблюдение са поставени предимно условно-предсрочно освободени лица (**63 %**), тъй като за тях този вид контрол е определен със съдебно решение. За останалите (**36 %**), с изключение на домашния арест, контролът с техническо средство е осъществяван по желание, а не „принудително“. Т.е., във всеки един от случаите на ЕН (183-ма), осъдените лица изразяваха съгласие чрез декларация за информирано

съгласие за прилагането му, в съответствие с чл. 1, ал. 2 от Наредба № 15 от 4 декември 2009 г. за електронно наблюдение върху поведението на осъдени лица, което изцяло съответства с утвърдените стандартите в европейската общност.

Преживяванията на извършителя на престъпление в периода на електронно наблюдение, са важен елемент при всяко оценяване, свързано със спазване на основни човешки права. В съответствие с етичните принципи, бе осигурено пространство на правонарушителите поставен под ЕН да изразят мнение относно влиянието и начина, по който се наблюдават т.е., от описаната целева група от 183-ма правонарушителя, 45% изразиха съгласие да участват в анкета, с цел проучване на отношението им към осъществявания контрол. Получените резултатите показват как са взели решение за поставянето им под електронно наблюдение, какво им е причинявало дискомфорт в този период, какви трудности им е създавало то и как са били възприемани от обкръжението им и др. (таблица №2).

Таблица №2



На въпроса „Как възприехте идеята за електронно наблюдение?“ - 61.4 % от анкетираните лица под ЕН отговарят положително, че е по-добре да си вкъщи отколкото в затвора, дори и с електронна гривна. Следващата по значимост група са лицата, които изразяват отрицателно становище по отношение на електронното наблюдение – 21.1%, за които електронната гривна се оказва единствения по-ранен „билет“ за излизане от затвора.

Третата категория от анкетираните - 10.5%, е групата на лицата, които имат изразено положително отношение към гривните. Те възприемат електронното наблюдение като нещо ново за България и са изразили интерес да участват в проекта. Само 5.3 % са изразили неутрално отношение, което от гледна точка на имплементирането на електронния мониторинг не е негативен резултат, защото не предполага съпротива към нововъведението.

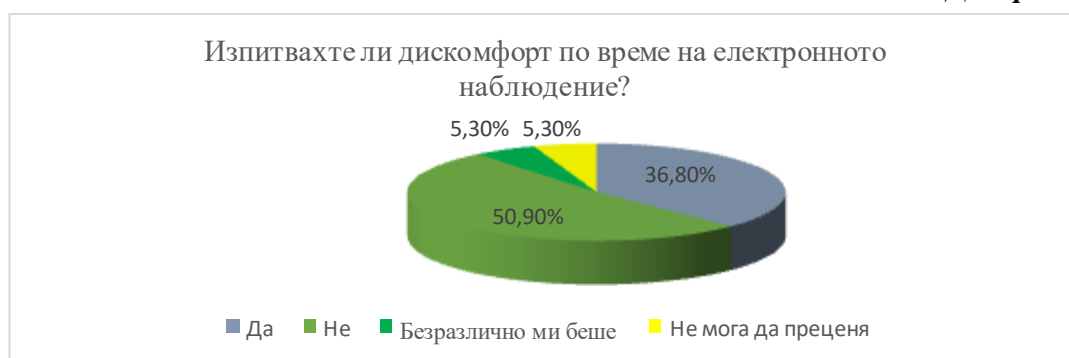
Диаграма 1



От диаграмата е видно, че 69% от анкетираните лица изразяват предварителното си желание да не правят нарушения. Но в последствие, последявайки тази им готовност за безпроблемност, е налице разминаване между желание и реалността. Само 20% не са се притеснявали от невъзможността за изключения при спазването на ограничителния режим. Представителите на тази група се отличават със старанието си за безпроблемно приключване на периода на наблюдение и отговорите са доказателство за респекта им към технологията.

Едва 9% изразяват явното си раздражение от наложения им контрол, дължащо се на естествената съпротива към 100%-товия контрол. Те са и представителите на групата, проявяваща съпротива и заядливо поведение, търсейки аргументи, че електронната гривна нарушава правата им.

Диаграма 2

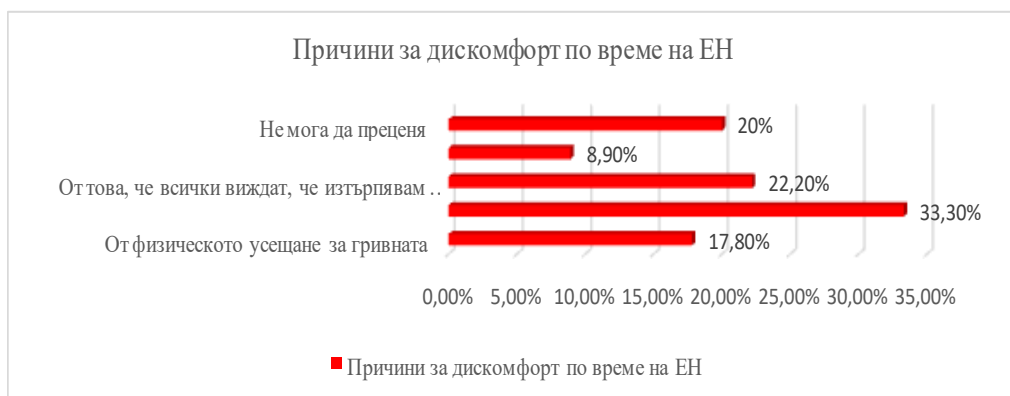


Проучването показва, че половината от наблюдаваните лица не са изпитали дискомфорт по време на мониторинга, което кореспондира добре с преобладаващия резултат от първия анкетен въпрос, че е по-добре в къщи,

отколкото в затвора. Със сигурност в началото на ЕН всички са изпитвали притеснение за това как ще свикнат с гривната и контрола върху живота им, но практиката показва, че с устройството се свиква до 2-3 дни, а с ограничителния режим се свиква до 1-2 седмици.

Дискомфорт са изпитали 36,8 % от анкетираните, а причините са посочени в следващата диаграма – 3.

Диаграма 3



От изследването е видно, че най-силните фактори за дискомфорт по време на електронното наблюдение са:

1. Съобразяването с ограничителния режим и отказването от различни забавления – 33,3%,

2. Фактът, че всички могат да видят, че се изтърпява наказание – 22,2%.

Може да се направи заключение, че социално свързаните фактори са най-трудни за приемане от осъдените лица и най-силно влияят върху психологическата им нагласа по време на електронното наблюдение.

Физическият дискомфорт от носенето на гривната се проявява при 17,8 % от анкетираните, въпреки че самата гривна тежи не повече от 100 грама и след няколко дни носене се загубва усещането, че върху глезена има чуждо тяло.

Усещането за различност като фактор за дискомфорт се проявява при 8,9% от анкетираните. Тук трябва да се отбележи, че гривната може да се прикрие с чорап или дълъг панталон, но вероятно това е вътрешно чувство, от което осъдените не могат да избягат с прикриване на устройството.



На въпросът „Как възприемаха околните гривната ви?“, 57,1 % от анкетираните заявяват, че гривната е предизвиквала любопитство в обкръжението им, което вероятно е допринасяло за дискомфортното им усещане за различност. Интересът на околните е особен проблем за по-интровертните личности или тези, които имат нужда от повече дискретност и анонимност.

Проблеми в общуването са имали 14,3% от анкетираните, което вероятно е продиктувано от страха на обществото и т.нар. нормални хора от бивши затворници. Гривната, ако не се прикрива, е твърде видим знак, показващ, че даденият човек е бил в затвора или е осъден за нещо, което автоматично слага бариери за нормално общуване.

12,5% от анкетираните, смятат, че на обкръжението им е забавно, че те носят гривна за проследяване. Останалите анкетирани са отчели неутрално отношение към гривната или не могат да преценят как е била възприемана. Във всички случаи, независимо от посочените отговори, отношението на околните към осъдените лица с гривни за проследяване, пряко влияе върху комфорта им по време на електронното наблюдение и отношението към тях.

От диаграма 5 се вижда, че се потвърждават предположенията, илюстрирани в коментара към Диаграма 4. Най-голям процент анкетирани – 28,1% посочват гривната като пречка за намиране на работа, въпреки че ограниченията не позволяват единствено работа на смени, т.е. 24-часов работен режим. Със сигурност негативната репутация на човек, прекарал n-брой години в затвора, е доста по-сериозна пречка за намиране на работа отколкото наличието на

електронна гривна, но правонарушителите очевидно проявяват тенденция към проекция на проблема върху устройството.

Ограниченията на социалния живот е другата по значимост причина, посочена от 26,3% от анкетиранияте, като пречка за водене на нормален начин на живот.

Любопитството на околните е дразнело 22,8% от анкетиранияте, а 21,1% не могат да преценят какво точно е нарушавало нормалния им начин на живот по време на електронното наблюдение.

Диаграма 5



Отбягването от страна на околните е фактор само за 3,5% от анкетиранияте, което означава, че това не е основен проблем на лицата под наблюдение.

В случаите, в които наблюдаваните лица са съумели да запазят миналото си и фактът, че носят гривна, в тайна от работната си и/или социална среда, се оказва че могат и водят нормален начин на живот.

Направеният анализ във връзка с проучването на нагласите на правонарушителите към системата за ЕН, дава доказателства за това, че в този периода, те се сблъскват с две важни препятствия, касаещи емоционалния им комфорт и социалната им интегрираност. Първото е свързано с изискването за спазване на ограниченията, което ги прави тревожни и им създава дискомфорт, а не толкова от физическото въздействие на техниката върху живота им. Тези притеснения са породени от характеристиките на правонарушителите и нивото на самооценката им. Много изследователи са доказали, че лицата изтърпяващи наказания в повечето случаи притежават нереалистична самооценка и са по-склонни да смятат, че могат да извършат отново нарушение, отколкото да се въздържат от извършване на такова.

Второто препятствие е свързано с нагласата на обществото да етикета лицата изтърпяващи наказания, включително и без лишаване от свобода, илюстрирана в отговорите на въпросите от диаграми 4 и 5. Тези отговори са тясно свързани с въпроса за етиката при прилагане на стандартите за ЕН в българската практика, както и с нагласите на обществото към изтърпяващите наказания лишаването от свобода, както и наказания в общността. Всички в ежедневието си сме се сблъскали с такова отношение, дори самите ние, несъзнателно, понякога сме изразявали подобно. То е провокирано от ригидното за обществено мислене, според което отговорност и грижа за тези лица има единствено държавата, в лицето на пенитенциарно-пробационната служба. Всички останали институции са абдикирали от тази си отговорност. Тя е чужда за тях и поради това не е разпозната като такава и от гражданите. Макар в съвременното общество да се правят опити за промяна на стереотипа за грижа към правонарушителите, обществените нагласи трудно се променят. Поради тази причина, те усещат отношението на заобикалящите ги хора, както и на институциите като враждебно и отхвърлящо ги.

Диаграма 6



При реализирането на проекта, процесът на административна иновация (какво я спомага, какво я затруднява), качеството на професионален дебат относно употребата и целите на ЕН и процедурната справедливост на неговото приложение, също бе обект на изследване и анализ. Поради това, от особена важност бе да се направи оценка обучението, компетентността и разбирането на персонала, който внедрява електронното наблюдение (ЕН) за същото, както и да се проучи отношението към ЕН от представителите на заинтересованите страни. Оценен бе и

начинът по който се внедрява електронното наблюдение, тъй като той има важна роля за постигане на желаните ефекти и увереност на обществото и извършителя на престъпление за законност на санкцията.

За целта бе направено анкетно проучване сред 51 инспектори, младши инспектори и началници на Пробационни служби. Резултатите от проучването показват отношението на представителите на системата за изпълнение на наказанията към електронното наблюдение, което е от изключително значение поради прякото им участие в процеса.

Диаграма 6 показва, че основната част от пробационните инспектори – 74,5 % - имат положително отношение към упражняването на контрол с електронни гривни поради изключителната му ефективност.

Останалата част – 25,5 % - от анкетираните са проявили интерес към системата, защото е нова технология, което означава по-скоро любопитство със склонност към възприемане, отколкото отхвърляне на технологията като ресурс, подпомагащ изпълнението на наказанията.

Отрицателни и неутрални отговори няма - 0 %, което показва принципно положително възприемане на електронното наблюдение.

Добра тенденция е, че 64,7% от анкетираните отговарят, че нищо не ги е притеснявало, което говори за липса на предварителни предубеждения и/или негативни нагласи.



Диаграма 7

29,4% от анкетираните инспектори посочват като притеснителен факта, че тази практика е нова и няма установени правила, в определена ситуация какво да се прави. Това е причина, която по време на проекта се оказа изключително актуална и обективна, защото електронното наблюдение наистина създаде казуси, за които

нямаше нормативна уреденост, нито правила, инструкции или насоки как да се действа, за да не се наруши законодателството и съответно правата на наблюдаваните лица.

Само 5,9 % от анкетираните служители изразяват притеснения от проблеми с наблюдаваните лица, което е обективен фактор, тъй като значителна част от правонарушителите в действителност са по-нервни и агресивни, а след употреба на алкохол или наркотици поведението им е неконтролируемо.

Диаграма 8



Анкетното проучване показва, че неприемането и протестите на наблюдаваните лица са били в нормални граници и не са създали сериозни проблеми на инспекторите си.

56,9% от анкетираните заявяват, че не са имали проблеми с осъдените лица и са се радвали на кооперативност от тяхна страна. 21,6% от инспекторите са изразили мнение, че са знаели, че наблюдаваните лица не харесват наложения им контрол, но не са се оплаквали. Също толкова инспектори заявяват, че правонарушителите са проявявали негодувание, но то не е било агресивно.

Тези резултати показват, че осъдените лица имат известен респект към пробационната система и въпреки неоспоримата неприязън към електронните гривни, не са си позволили откритото ѝ проявление. Фактът, че няма нито един отговор „Не мога да преценя“ означава, че отношението на осъдените лица към електронното наблюдение е било ясно и еднозначно изразено.



Диаграма 9

Най-многобройният отговор, даден от 49% от анкетираните, е че са имали напрежение от вероятността наблюдаваното лице да извърши някакво нарушение. Тези страхове са резонни и са свързани с риска от професионален провал при работата с осъдените лица в контекста на помагачата им и роля. В същото време са индикатор за липсата на яснота и увереност на персонала, как точно трябва да се реагира в такива ситуации (свързани с нарушение на контрола).

Следващият по численост отговор, който са избрали 18,4% от анкетираните е, че се тревожат дали системата за ЕН работи безпогрешно и ефективно. Възможна причина за това притеснение е дали престъпният контингент ще намери начин да преодолее системата за ЕН, въпреки че електронните гривни са достатъчно добре защитени и устойчиви на вмешателства.

Напрежение от факта, че могат да бъдат притеснявани през нощта и в почивни дни са посочили като отговор 14,3 % от инспекторите, което е въпрос, многократно повдиган от тяхна страна.

6,1 % от анкетираните посочват, че напрежение им създава рискът да се случи ситуация, в която да не знаят как да реагират. Това, както вече коментирах, е съвсем реален и обективен проблем за служителите от пробационната система, поради липсата на цялостен регламент за тази нова услуга.

6,1% от инспекторите пък отразяват, че напрежение им създава очакването да имат проблеми с осъденото лице. Вероятно това е свързано със страх от евентуално по-агресивно поведение от страна по-неуравновесен правонарушител.

Само 2 % от инспекторите са изпитвали тревога от факта за носене на отговорност, която е по-голяма в сравнение с изискванията на длъжността. Тези

притеснения най-вероятно са обусловени от личностните особености и характера на конкретния инспектор.

4,1 % от анкетираните посочват, че не могат да преценят какво им създава напрежение, което може да се тълкува по два начина – или всички изброени фактори са оказвали въздействие в някаква степен, но то не е свързано със сериозен дискомфорт и неувереност или не са в състояние да определят фактор, който да им е създавал напрежение, но въпреки това са изпитвали усещане за безпокойство. И в двата случая отговорът не е утежняващ от гледна точка на имплементирането на електронния мониторинг в България и възприемането му от страна на пробационните инспектори.

Диаграма 10



Диаграма 10 показва дали пробационните инспектори са изпитали облекчение, когато електронното наблюдение е приключило.

60% от анкетираните съобщават, че не са имали проблеми с осъденото лице, което не предполага състояние на облекчение при приключване на 6-месечното наблюдение.

28 % от инспекторите споделят за леко облекчение, тъй като макар и малко на брой, проблеми с правонарушителите е имало.

8% от инспекторите признават, че са изпитали облекчение, тъй като са имали доста проблеми с лицата, за които отговарят.

Само 4% от анкетираните изразяват неопределено мнение, което означава, че вероятно не са се сблъскали със съществени проблеми по време на наблюдението.

Диаграма 11 показва доверието на пробационните инспектори в технологията за електронно наблюдение. 84,3% от анкетираните изразяват доверието си в технологиите, което означава, че я смятат за ефективна. От тях 11,8 % изразяват противоречиво отношение, обусловено от съмнение, дали правонарушителите няма да я преодолеят по някакъв начин. Но този отговор е резонен, защото е нормално е

част от служителите (професионалистите) да имат нужда да проверят в практиката ефективността на системата за ЕН преди да ѝ гласуват пълното си доверие.

Имат съмнение в технологията 3,9% от служителите, но отношението към новостите зависи от индивидуалния начин на възприемане на промените, така че в основата си този отговор е субективен и не от значителна тежест при определяне на резултатността.

Диаграма 11



В заключение може да се обобщи, че илюстрираните данни говорят за наличие на доверие в ефективността на електронното проследяване на правонарушителите и може да се определи като надеждна алтернатива на затвора и задържането под стража в българската наказателно-изпълнителна практика. Този извод е базиран на сериозния процент изследвани лица - представители на целевите групи: осъдени, служители на ГДИН и заинтересовани лица, определили електронното проследяване като ефективно средство за управление на правонарушителите и водещо до намаляване на възможностите те да извършат повторни престъпления. В същото време не може да не отбележа, че на този етап е рано да се говори за абсолютна надеждност на резултатите от изследването, поради краткостта на обхвата му. Актуалността на въпроса за въвеждане на подход, базиран на добрите практики и доказателства за съчетаването на ЕН с рехабилитационни мерки в контекста на успешната социална включеност и интегрираност на лицата извършители на престъпления все още стои пред теоретичите и практиците и то в степен, не по-малка от периода преди стартиране на пилотния модел.

Електронното наблюдение е съвременен и ефективен подход при управлението и третирането на лица в ограничителен режим, под надзора на пробационната институция или полицейските служби в световен мащаб. Снастоящата статия, е направен опит за задълбоченразмисъл по теоритико-практическивъпроси, свързани с прилагането на стандартите за електронното наблюдение, както и анализиране на българския опит.Разгледани са редица аргументи, то(ЕН) да се приема като иновативен правен инструментариум, насочен към превъзпитаване и рехабилитация.В изведениящрих за актуалността на темата, вниманието е насочено към осъзнаването на потенциала на електронното наблюдение в контекста на прилаганата форма, интензитет и продължителност, както и възможността да се отчита изискването за съотносимост и пропорционалност на сериозността на извършеното престъпление и нивото на създадения риск.

Standards for Electronic Surveillance of Offenders - theoretical and practical issues in the context of the Bulgarian experience
Valentina Karaganova, Ph.D student

Abstract: Electronic monitoring is a modern and effective approach for management and treatment of persons in a restrictive regime, under the supervision of the probation institution or the police services world-wide. This article attempts an in-depth cogitation on theoretical and practical issues related to the implementation of electronic monitoring standards, as well as the analysis of the experience Bulgaria has in that field. A number of arguments have been considered regarding the electronic monitoring as an innovative legal tool aimed at re-education and rehabilitation. The topicality of the subject is focused on realizing the potential of electronic monitoring in the context of the applied form, intensity and duration, as well as the possibility of considering the relevance and proportionality of the correct implementation to the seriousness of the committed crime and the level of the risk created with it.

Keywords: electronic monitoring, ethics, offender, risk, rehabilitation, supervision, probation measure.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Хоуърд Лига, 2014. За наказателна реформа. Лондон;
2. Хакълсби. А., 2009. Разбирането на съответствието на извършителя на престъпление: Казус на електронно наблюдаваните заповеди за полицейски час: Журнал за закон и общество, Лондон;
3. Маркльнд, Ф., Холмбърг, С., 2009. Ефекти на ранното освобождаване от затвора чрез електронно маркиране в Швеция. Журнал за експериментална криминология, Швеция;
4. Ванхаелемеш, Д., Вандер, Бекер, Т., 2012. Електронно наблюдение: преживяването на обвинените в Белгия. В социални конфликти, граждани и

полицейщина, Белгия;

5. Ванхаелемеш, Д., Вандер, Бекер, Т., Вандевелде, С., 2013. Наказание вкъщи: преживяването на извършителите на престъпления с електронно наблюдение. Европейски журнал по криминология 10(6), Белгия;

6. В. Караганова, Н.Спасова, и авторски колектив, С.,2015. Заключителен доклад по проект „Засилване прилагането на пробационните мерки в съответствие с европейските стандарти и система за електронен мониторинг;

7. Г.Джонсън, 2015. Доклад за прилагане на електронно наблюдение при правонарушители. Молдова;

8. Център за изследване на демокрацията, С., 2015. Наказание на свобода: Възможни алтернативи на затвора в Европейския съюз, София.

9. Закон за изпълнение на наказанията и задържането под стража;

10. Наредба № 15 за електронно наблюдение върху поведението на осъдените /в сила от 4 декември 2009 година;

11. Препоръка CM/REC (2014) 4 на Комитета на министрите към държавите членки за Европейските правила за обществените санкции и мерки;

12. Препоръка CM/Rec (2010) 1 на Комитета на министрите към държавите членки на Съвета на Европа за пробационните правила;

13. Препоръка Rec (2000) 22 на Комитета на министрите към държавите членки за подобряване приложението на Европейските правила за обществените санкции и мерки;

14. Препоръка No. R (99) 22 на Комитета на министрите към държавите членки относно пренаселеността в затворите и увеличаването на затворническата популация;

15. <http://ww.nao.org.uk/report/the-electronic-monitoring-of-adult-offendes/>

16. <http://www.avrupa.info.tr/eu-projects-at-a-galnce/justice-home-affairs-fundamental-rights-including-civil-sociaety/assisting-the-probation-service-in-the-use-of-electronic-monitoring-systems.html>

СЪВРЕМЕННИ АСПЕКТИ НА ПРОБЛЕМА ЗА ФОРМИРАНЕ НА ИЗСЛЕДОВАТЕЛСКИ УМЕНИЯ У УЧЕНИЦИТЕ В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ

Цветомира Иванова

Резюме: В статията се разглеждат актуалността и аспектите на проблема за формиране на изследователски умения у учениците чрез обучението по „Човекът и природата” в началното училище. Очертава се позицията на учителя в този процес, която променя отношението на учащите се към него и с негово съдействие учениците самостоятелно да конструират знания, които да използват в бъдеще, да градят собствена позиция.

Ключови думи: изследователски умения, съвременни аспекти, начално училище.

Съгласно доклада на комисията Делор за образование за ХХІ век (11) образованието следва да се придържа към четири основни стълба. Първият от тях е да се научим да знаем, което означава „достатъчно широка обща култура и възможности за задълбочена работа върху малък брой теми”. Вторият е да се научим да правим, така че да „придобием не само професионални умения, а нещо повече – умението да се справяме с различни проблеми и умението да работим в екип”. Третият е да се научим да живеем заедно, чрез проява на „разбиране към другите хора и да се справяме с конфликтни ситуации – в дух на зачитане на плурализма, взаимното разбирателство и мира”. И четвъртият е да се научим да бъдем, така че сами да „направим най-доброто за развитието на собствената си личност и да може да действаме с по-голяма самостоятелност, по-трезво и по-отговорно”.

Проблемът за формиране на изследователски умения у учениците чрез обучението по „Човекът и природата” „намира почва” и в четирите описани стълба, тъй като чрез изследователските умения учениците придобиват нови знания и/или задълбочават усвоените такива (първи стълб), разрешават различни проблеми и придобиват опит за работа в екип (втори стълб) в духа на разбирателството и толерантността (трети стълб), придобиват решителност и самостоятелност, приучват се самостоятелно да усвояват и прилагат знания, да поемат отговорност (четвърти стълб).

Това означава, че целенасочената работа за формиране и развитие на изследователски умения у подрастващите е съвременна, актуална и необходима.

Има и други аргументи в подкрепа на това становище. Учебната дисциплина „Човекът и природата” се базира на съдържание с теоретична сложност, непосилна за съзнателно овладяване от някои ученици. В резултат на това при

самостоятелната си подготовка тези ученици избират репродуктивни стратегии. В тези случаи, които според В. Петрова са много, е характерен т. нар. „дефицит на мисловност”. (12) Учебното съдържание по „Човекът и природата” в 3 клас освен усвояване на определен обем от знания, предвижда учениците да описват резултати от наблюдения в неживата и живата природа, да извършват опити с тела, вещества и растения, да разчитат информация по модели, схеми, таблици, графики. (14)

Следователно, на ученика от начална училищна възраст следва да се осигурят разнообразни форми и методи за организация на учебно-възпитателния процес, които да го удовлетворят и да подсилят успешното му обучение.

Това обаче не противоречи с приложения в практиката принцип за теоретизация на съдържанието при запознаване на децата от детската градина и учениците от началното училище със заобикалящия ги свят. Според Н. Виноградова, въвеждането на този принцип има своите основания в изследванията на Д. Елконин и В. Давидов, според които обучението не може да има развиващ ефект, ако този процес не се обогати с теоретични знания. (2, стр. 19). Знанията на децата според авторката трябва да придобият известна систематичност и теоретичност, за да се издигнат над ежедневно съзнание. Това става в единство с формирането на правилен целеви подход към усвояването на знания за околния свят и на умения за взаимодействие с него. Н. Виноградова подчертава, че теоретизацията не е изкуствено напълване на програмата с правила, теории и закони. Тя се състои в развитието на уменията на децата при наблюдения да отделят същественото, да конструират разсъжденията си, да избират доказателства, да умеят да се съмняват и спорят, да дават характеристика на някои понятия (2, стр. 19-20). Или с други думи, **необходимо е създаването на условия, при които учениците да овладяват не крайния продукт на познавателната дейност (фактите), а да овладяват целия път на познанието.**

Според Н. Михайлов научността изменя мотивите за учене от тези за механическо запомняне и индиферентно отношение към знанието, към ценностно отношение към знанието и креативното му усвояване. (10, стр. 33)

В тази посока на разсъждения са и описаните от М. Кларин два подхода за усъвършенстване на учебния процес в съвременната педагогика: **технологичен и изследователски**. В рамките на първия подход учебният процес е насочен към „традиционни дидактически задачи” и технологически се изгражда по посока на „детайлно описани очаквани резултати”. Изследователският подход преобразува традиционното обучение на базата на „продуктивната дейност на учащите се”, с „инициирано от учениците усвояване на нов опит, чиято цел е развитие на умения и способности за самостоятелно усвояване на нова информация, на начини за действие, на пораждаване на личностен смисъл. (3, стр. 7-9)

М. Кларин разкрива базовите модели на обучение при двата подхода. Интерес представлява базовият модел на обучение при изследователския подход, който е творческото търсене; от откриването и постановката на проблема към

издигане и формулировка на хипотези, тяхната проверка, познавателна рефлексия върху процеса на овладяване на познавателното съдържание и неговите резултати. Опитът на учениците се схваща като един от важните източници на учебното познание. Както посочва М. Кларин, в идеалния вариант, педагогът е „организатор на самостоятелното учебно познание на учащите се”. (3, стр. 37)

Така се променя позицията на всеки ученик и взаимодействието му с учителя, с другите ученици и учебния материал е учебно-познавателно, с характеристиките на сътрудничество в хода на решаването на всеки проблем. (4, 13, 15)

Развитието на учениците от начална училищна възраст е съпътствано от назряваща потребност от самостоятелност и независимост спрямо възрастните, установеното желание за наличие на собствено мнение за хората, делата и постъпките им, от стремеж към самостоятелност в преценките за тях. (6, стр. 7-8).

Игнорирането на самостоятелността в работата на ученика е основна беда на началното училище. Причина е подценяването на неговите изследователски възможности, на богатия му потенциал за интелектуално развитие и потребностите му от израстване и самоизява. По този начин се потискат творческата енергия и импулси за включване в разнообразни дейности, изискващи преодоляване на затруднения, активност и детска съзидателност, а „малкият ученик се обрича на пасивно „преминаване” през територията на училищното обучение, където няма усилия, но няма и радост от постигнати резултати, носещи удовлетворение и осигуряващи нови равнища на интелектуално израстване и психична зрялост. Безвъзвратно изчезват първоначалните училищни трепети и стимули за „проникване” в нови територии на непознатото, жадуваното, примамливото. Ученето се превръща в тежоба и натрапено, безмислено за детето, участие в едно безлично и деформирано образователно пространство.” (1, стр.171)

Обобщено, въпреки наличните пропуски и затруднения в практиката, има редица естествени предпоставки, които да стимулират и улесняват изследователската дейност на малките ученици като ефективен начин за опознаване на околния свят.

Както бе споменато, поведението на подрастващите е продиктувано от потребността от нови впечатления, от любознателността и желанието им да експериментират и опознават света. В желанието си да бъдат откриватели и изследователи учениците от начална училищна възраст притежават изследователски интерес, който предопределя усилията им в процеса на учене.

Но за да се реализира, всяко от децата трябва да осъществява своите индивидуални „интелектуални скокове” предимно чрез преодоляването на трудности, „прецизно съобразени с неговите възможности за работа, с индивидуалната му готовност за това.” (1, стр. 146-147)

Трябва да се подчертае необходимостта да се запали любов у подрастващите към ученето, да се възпитат трайни познавателни мотиви и потребности, като с времето кръгът от познавателни интереси се разширява и познавателната им мотивация се развива. С други думи, ученето не трябва да се разглежда като

обикновено предаване на знания от учителя на учениците, а като съвместна работа помежду им в процеса на овладяване на знания и умения, в който учениците са активни и работят над поставените им задачи.

В процеса на формиране и развитие на изследователски умения, освен познавателна дейност (разкритие и усвояване на нови знания чрез експериментиране), учениците осъществяват социална дейност (общуват със съучениците си и учителя) и физическа дейност (работят с материали, предмети и/или уреди). За успешното формиране и развитие на изследователските умения е необходимо да се отчете степента на готовност и подготовка на учащите се за тази дейност. От значение е и равнището на познавателния им интерес, мотивацията им към познавателна дейност и отношението на всеки ученик към занятията. Съобразно това може да се актуализират обемът и степента на сложност на занятията. Активността на ученика зависи и от равнището на комуникативните му умения, благодарение на които успява да води дискусии, да се договаря, аргументира, да доказва, да изслушва и отчита чуждото мнение. Равнището на мисленето определя нивото на допустимите мисловни операции в занятията.

Безспорно е, че процесът на формиране на изследователски умения се определя не от количеството упражнения, а от неговата организация като активна и целенасочена дейност на субекта (ученика), от създаването на педагогически ситуации, сблъскващи учениците с обекти, процеси, явления, влизаци в противоречие с представите им, подбуждащи ги да изказват своите предположения и догадки; предоставящи им възможност да изследват тези предположения и да представят резултатите от своите изследвания на приятели, съученици, учители, родители.

Необходимо е създаване на такива педагогически ситуации, които да заинтересоват, мотивират и активират учениците да се включат в опитно - изследователска дейност. Формирането и развитието на изследователските умения са невъзможни, ако учениците не са активни участници в планирането, организацията и провеждането на опитно - изследователските занятия.

Необходимо условие за процеса на формиране на изследователски умения са усвояването на достъпни начини на изучаване на природата (наблюдение, регистриране на наблюдаваното, експериментиране, измерване, сравнение и др.), интегрирането на знания от различни области на науката и критичното мислене.

Отношение към този процес има и една от основните задачи на съвременното обучение, наред със запознаването на учениците с природната среда, формирането у учениците на положително отношение към всичко, което ги заобикаля. (7, стр.53)

Разбира се, изследователският подход не може да бъде единствен в обучението по „Човекът и природата”. Според З. Костова „формирането на изследователски умения у учениците е свързано с търсене на оптимално съотношение между обяснително-илюстративния подход, при който се извършва дейност по образец, и изследователския подход, който предполага самостоятелна дейност на творческо равнище, но ръководена от учителя”. (5, стр. 7-8) В

допълнение, това съотношение е добре да бъде в полза на изследователския подход, който провокира и изисква активност и инициативност, за разлика от другия подход, който предполага пасивност.

Процесът на формиране на изследователски умения е подходящ за решаване на интересни проблеми. Що се отнася за учениците, интерес представляват степента (дълбочината) на осмисляне на проблема и начините за неговото решаване, оригиналността на идеи, творческият подход в процеса на работа, степента на самостоятелност при изпълнение на отделните етапи от провеждането на експеримент, степента на включване в групова работа и осъзнаването за изпълнение на определена роля, владенето на рефлексия.

В резултат на едно от изследванията си И. Мирчева прави положителни констатации относно непосредствения контакт на децата с природата и включването им в разнообразни дейности, реализирани чрез групово учене. (8, стр.67-68)

От друга страна, що се отнася за учителя, интерес представляват уменията му да провежда диалог, да изслушва учениците и с уважение да приема гледната им точка, да реагира бързо и адекватно в различните ситуации с висока концентрация на вниманието, целесъобразно да коментира отговорите, обобщенията и изводите им. Неговата позицията се изменя и той се превръща в организатор на дейността, в помощник при решаването на противоречия. Тази негова позиция зависи и от формата на организация на дейността, темата и поставените задачи.

Неоспорим е фактът, че процесът на формиране на изследователски умения не допуска наличието на скука, макар да е близо до реалния живот. Освен това той възпитава нравствени качества на личността (търпение, емпатия, трудолюбие, честност).

С други думи, опитно-изследователската дейност има обширен образователен потенциал, което безупречно я утвърждава като начин за самостоятелно придобиване на знания и формиране и развитие на изследователски умения. Още нещо – свързаните с природата концепции са много по-точни и по-богати ако се основават на собствените проучвания на учениците. (9, стр.27)

Обобщено накратко, **формирането и развитието на изследователски умения може да допринесе за усвояване на методите на изследване и използването им при усвояването на нови знания, за приложение на придобитите знания и умения при осъществяването на нови дейности, за развитие на интереса към учебната дисциплина, науката и процеса на познание като цяло.** В хода на този процес учителят от „контролиращ орган” се превръща в консултант – той задава подсказващи въпроси, провокира учениците да разсъждават, за да може всеки сам да измине пътя до новото знание (откритието) и да овладее този промеждутъчен етап от овладяването на нови начини на действие, основани на някакво знание (правило) и съответстващи на адекватното използване на това знание в опитно - изследователската дейност. (да формира у себе си конкретни изследователски умения). Това променя отношението на учащите се към

него и с негово съдействие учениците се приучават да извличат нови знания от собствения си опит, самостоятелно да действат в нови ситуации, т.е. самостоятелно да конструират знания, които да използват в бъдеще, да градят собствена позиция. Също така, могат да се **формират и развиват необходими умения за организация на собствената дейност, за изказване на мнение и обосноваване на собствената позиция, за добронамерено изслушване на чуждите мнения и позиции.** На основата на любознателността, активността и заинтересоваността към опознаване на околния свят се развива личността на ученика и нейните творчески способности.

Modern aspects of the problem of formation of research skills of primary school students

Tsvetomira Ivanova

Abstract: The topicality and the various aspects of the issue of formation of research skills in primary school students in the context of the education of "Man and Nature" in primary school are discussed in the paper. It outlines the teacher's position in this process, which changes students' attitude towards him, and the teacher's help in self-constructing their knowledge to use in the future and to build their own position.

Keywords: research skills, modern aspects, primary school.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Василева, Е. Детето в началното училище, София, 2007.
2. Виноградова, Н. Ф., Теоретические и научно-методические основы ознакомления детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с окружающим миром, диссертация в виде научного доклада на соискание ученой степени доктора педагогических наук, Москва, 1994.
3. Кларин, М. (1995). Инновации в мировой педагогике. Рига: НПЦ „Експеримент“, 176 с., 1995. <http://pedlib.ru/Books/7/0030/7_0030-1.shtml#book_page_top>.
4. Конева, Е. Особенности мышления в субъект – субъектных видах деятельности, Москва, 1985. http://cafedra.narod.ru/koneva/koneva_osobmyshsubsub.pdf
5. Костова, З. Изследователски подход в обучението по биология, София, 1980.
6. Люблинска, А. За психологията на ученика от началната училищна възраст, София, 1984.
7. Мирчева, И. Възможности за обобщаване и систематизиране на знанията по природознание в края на III клас, сп. Начално образование, 1996, № 4.
8. Мирчева, И. За активния контакт с природата *или* как да опознаем природата и да се научим да я разбираме?, сп. Начално образование, 2001, № 5-6

9. Мирчева, И. Стратегиите за промяна на детските концепции за природата – условие за активно и творческо учене, сп. Начално образование, 2006, № 3.
10. Михайлов, Н. Концептуално-дейностен модел на обучението по Роден край и Околен свят (I-II клас). Дисертация за присъждане на образователна и научна степен „доктор” по научната специалност Методика на обучението по родинознание и природознание, Благоевград, 2003.
11. Образованието – скритото съкровище. Доклад на международната комисия за образование за XXI век пред ЮНЕСКО, 1996. <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>.
12. Петрова, В. Тенденции и алтернативи в обучението с природонаучна насоченост в началното училище. // Стара Загора, Годишник на ТрУ – ИПКУ, 2000.
13. Рубцов, В. В. Социальные взаимодействия и обучение: культурно исторический контекст, Культурно-историческая психология, 2005, № 1
14. Учебна програма по Човекът и природата за III клас
15. Цукерман, Г. От умения сотрудничать к умению учить себя, Психологическая наука и образование 1996. № 2.

ЕТАПНОСТ НА ОВЛАДЯВАНЕ НА ЧЕТИВНАТА ГРАМОТНОСТ ПРИ УЧЕНИЦИТЕ В НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ, РАЗГЛЕДАНА В КОНТЕКСТА НА ФУНКЦИОНАЛНАТА ГРАМОТНОСТ

Ива Стаменова

Резюме: Статията, посветена на четивната грамотност има за цел да ни посочи връзката на четенето с термина „функционална грамотност”, етапите, през които преминава четивният процес и необходимостта от изучаването им от малките ученици. Овладяването на четивната техника, съвместно с изискванията за съзнателност, правилност, скорост (бързина на четене) и изразителност са онези похвати, без усвояването на които в часовете по четене е невъзможно изграждането на пълноценната ученикова личност. Ако словото е извор на мъдрост, то четенето е извор на знания. Усъвършенстването на четивните умения при учениците в началния образователен етап съдейства за по-лесното възприемане и анализиране на текстовата информация.

Ключови думи: четивна грамотност, етапи на грамотността, техника на четене, качества на четенето.

„Четенето е единствената „наука”, единствената „техника”, която е необходима на детето през целия му съзнателен живот. Каквото и да учи, естествено, то ще трябва да знае да чете”.

Фридрих Додсън

Обучението по четене при учениците в началното училище им дава възможността да обменят информация помежду си, да се докоснат до възможностите на приказния свят, да четат текстове с разнообразна съдържателна насоченост, в резултат на което се развива въображението на малките читатели, активизира се мисловната дейност и се овладяват умения за тълкуване и анализ на прочетеното.

Поради тази причина оgramотяването е един от основните приоритети на началното училище, от една страна, а от друга страна се акцентира върху „усвояването на техниката на четене и разбиране на прочетеното”. (Попова, 2013:289)

Четивната грамотност като част от съдържателната структура на термина „функционална грамотност” е в сърцевината на процеса на грамотността при учениците. Това е така, защото в обсега на понятието „функционална грамотност” попада както четенето и писането, така и смятането и усвояването на знания и по природни науки. Но единствено чрез грамотността „става възможно формирането

на умения за решаване на проблеми, както и за формирането на основни човешки ценности”. (Пак там, с. 290)

Функционалната грамотност се свързва преди всичко „с възможността на човек да си служи с печатното слово, да може да чете написан текст и да разбира съдържанието му”. (Бижков и др., 2007:8)

Като изключим съдържателните компоненти на цялостния термин „функционална грамотност”, за целта на настоящата статия ще насочим вниманието си основно върху другото ключово понятие – грамотност.

В терминологичен аспект ЮНЕСКО разглежда грамотността като „съвкупност от умения, включващи четене и писане, възприемани в техния социален контекст”. (Попова, 2013:290)

Прекрочвайки училищния праг, ученикът като личност, поставена в центъра на цялостния учебно–възпитателен процес започва постъпателно личностното си и интелектуално развитие именно на основата на обучението по четене и писане. Без формирането на знания по тези две дейности се обезсмисля по–нататък учебната дейност на ученика, по който и да било учебен предмет.

Своя задълбочен анализ на четивния процес прави Стойка Здравкова, която обособява наличието на три етапа при него. Те са аналитичен етап, етап на овладяване на цялостни похвати на четене и синтетичен етап. (Пак там, с. 292)

За аналитичния етап е характерно това, че на първо място се овладяват звуковете и буквите и едва накрая се стига до изграждането на умения за тяхното синтезиране в срички и думи.

При втория етап чрез овладяването на цялостни похвати на четене се извършва процес на цялостно възприемане на думата. В резултат на използването на смисловата догадка се увеличава и скоростта на четене.

Третият етап е свързан с бързото синтетично четене. Вниманието при него е фокусирано главно върху съдържанието на прочетеното, тъй като „техническата страна на процеса вече е автоматизирана”. (Пак там, с. 293)

Трябва да се има предвид и фактът, че изграждането на четивната грамотност при учениците има пряка връзка с обособяването на две важни групи умения. На първо място са посочени уменията за декодиране, които са в пряка връзка с техниката на четене, а на второ място са представени уменията за разбиране съдържанието на прочетеното, т. нар. съзнателност при четене. Събрани в едно тези умения се намират в пряко взаимодействие, тъй като „съзнателността се определя като основна цел на четенето, а техниката на четене – като средство за постигане на целта”. (Мандева, 2015:477)

Характерно за четенето е, че при него се изисква не просто извършването на механичен прочит на определен текст, а прилагане на четене с разбиране, в резултат на което следва да се заформи комуникация между участниците в четивния процес. Няма как да се стигне до беседа въз основа на прочетените текст, ако ученикът чете без да разбира най –важното – неговото съдържание.

В това отношение П. Бърнс диференцира четири вида разбиране при четене, означени като буквално, интерпретативно, критично и творческо разбиране.

Буквалното разбиране представлява „възприемане на експлицитните идеи на четивото”. При интерпретативното разбиране е необходимо извършването на „четене между редовете”, изразяващо се в откриването, възприемането и интерпретирането на информация, която „не е директно изразена в текста”. (Пак там, с. 478)

Критичното разбиране е представено като поставяне на оценка от ученика на базата на прочетения текст. При творческото разбиране се регистрира наличието на богато въображение, което е източник на нови и оригинални идеи, творчески прозрения и дълбочина на мисълта.

Чрез обучението в начална грамотност учениците овладяват способности за четене и писане и развиват своята устна и писмена реч.

В този ред на мисли се стига до констатацията, че грамотността представлява „писаната реч и преди всичко четенето на тази „написана” в книгите реч”. (Даскалова, 2007:11)

Четенето е единствената наука, която е необходима на човека през целия му съзнателен живот. Ограмотяването и обучението по четене имат първостепенно значение за началното училище и в миналото, и днес – в съвременността, защото те са първоосновата на образованието.

Една от основните задачи, поставени за решаване в началното училище е свързана с това да бъде в максимална степен усъвършенствана четивната техника и в същото време да се изградят и уменията за „правилно, изразително, бързо и съзнателно четене”. (Здравкова, 1998:140)

Ако при ученика не е изградена съответната четивна техника, той не би бил в състояние да асимилира смисъла на четения в момента от него литературен текст, защото лошото четене води до загубване на нишката в текста и до забравяне на ключови моменти в него.

Качествата на четене, представени в реда на изброяването им по-горе включват:

1. Съзнателност. В основата си съзнателността като качество на четенето има преки допирни точки с разбирането. Ако ученикът чете съзнателно текста това означава, че разбира смисъла на прочетеното, т. е. извършва т. нар. четене с разбиране.

2. Правилност. Това качество на четенето изисква точно, ясно и достатъчно разбираемо възсъздаване на звуковата форма на всяка една прочетена дума, както и „точно привеждане на графичната форма в звукова”. Нарушаването на принципа правилност в процеса на четене води до наличие на четивни грешки, които в учебната дейност се санкционират с наказателни точки по различни начини. За правилно четене се отчита четенето без грешки, при което липсва изпускането на думи от текста, заменянето на една дума вместо друга, излишното прибавяне или

разместване на думи и поставянето на правилно ударение върху всяка произнесена дума. (Здравкова, 1996:340)

3. Скорост (бързина, темп на четене). Тук е важно да се отбележи, че скоростта на четене има смисъл тогава, когато това качество е в синхрон с разбирането на прочетеното. В този ред на мисли К. Д. Ушински посочва, че в съотношението бързина – съзнателност с по-голяма значимост е вторият компонент, защото „бързината на четене трябва да се развива според бързината на разбирането”. Следователно, трябва да се чете текстът със скорост, която позволява не само постигането на нужната бързина на прочит на произведението, но и неговото асимилиране. (Пак там, с. 343)

4. Изразителност. В основата си изразителността като качество на четенето представлява „вярно възсъздаване на прочетеното чрез средствата на звучащото слово”. (Пак там, с. 345)

В. А. Тучев обобщава, че не е редно да се говори за изразително четене в случаите, в които учениците не са овладели все още техниката на четене и не е достигната необходимата бързина и правилност на четене. (Пак там, с. 348)

Четивната грамотност, в чиято същност е поставено на преден план четенето с разбиране има своя значим принос за развитието на потенциала на ученика в начална училищна възраст. Четивният процес е този, който способства стимулирането на познавателната активност на учащия, както и развитието на мисленето и въображението. Колкото повече чете ученикът, толкова по-осезаемо се развива фантазията.

За да бъдат увенчани с успех усилията на обучаващите се по четене не бива да се забравя една важна подробност – стимулирането на интереса на ученика към детската книга, към четивата, които провокират въображението мислено да рисува в съзнанието си ситуации, аналогични на прочетените в текста. Колкото по-голямо желание за общение с книгата има малкият читател, толкова по-сериозни ще бъдат учебните му постижения.

Stages of mastery of reading literacy by the pupils of the elementary school age studied within the context of functional literacy

Iva Stamenova, Ph.D. student

Abstract: The article devoted to reading literacy aims at specifying the relationship between reading and the term of “functional literacy”, the stages through which the process of reading passes and the need for their studying by the part of the pupils. The mastery of the reading technique together with the requirements for consciousness, correctness, speed (fastness of reading) and expressiveness are the skills, which if not acquired in the reading classes, shall render impossible the development of a complete student’s personality. If the words are sources of wisdom, then reading is a

source of knowledge. The improvement of reading skills by the pupils in the elementary educational stage contributes to easier perceiving and analyzing the text information.

Key words: reading literacy, stages of literacy, reading technique, qualities of reading.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бижков, Г. и др. „Грамотността като образователен, културен и социален феномен”. Тест за диагностика на грамотността. С., 2007.
2. Даскалова, Ф. Ранното четене и подготовката за училище. Благоевград, 2007.
3. Здравкова, С. и др. Методика. Основни въпроси на обучението по български език и литература в началното училище. Благоевград, 1998.
4. Здравкова, С. Методика на обучението по български език в началното училище – 1 част. Пловдив, 1996.
5. Попова, Л. „За някои аспекти на обучението по четене”. В: Сб. Традиции и иновации в началното образование. С., 2013.
6. Мандева, М. „За четенето, писането и езиковото образование на настоящето и бъдещето – 1 – 4 клас” . В: Сп. Педагогика, №4, 2015.

ДУХЪТ НА СОПОТ И МЛАДИЯТ ВАЗОВ

Валентин Вергилов

Резюме: В настоящото историко-педагогическо изследване авторът търси аргументи, с които да разкрие значението на детските и ученическите години на Патриарха на българската литература за изграждането му като човек, гражданин и творец. Целта е да се покаже, че семейната и социалната среда в родния град на Иван Вазов посяват в неговата душа семената на европейските духовни ценности от епохата на Просвещението и му дават онзи първоначален тласък, фундамента, който е необходим за израстването на всеки човек и превръщането му в личност.

Ключови думи: просвета, възпитание, семейство, среда, самообразование, училище, демокрация.

Началото на процесите за национално самоопределение на поробените европейски народи се поставя още през XVII в. Феодалните отношения започват да се разпадат и хората все по-често си задават въпроси, на които векове наред така и не са получавали отговори. Логично това води до големи научни открития – Николай Коперник „измества“ Земята от центъра на Вселената, Галилео Галилей полага основите на съвременния научен метод, а *Ян Амос Коменски създава научната система на педагогиката*. Тези (а и други) събития подготвят почвата на една епоха, която (заедно с Ренесанса) сякаш обръща курса на историята – *епохата на Просвещението*. Нейните представители придават огромно значение на *просветата и възпитанието*, посочвайки ги като *главни средства за по-нататъшното развитие на обществото*.

Просвещението възниква в Англия (където „синът на класовия компромис“ *Джон Лок* изпъква с неговата индивидуална теория за рационална педагогика), достига своя разцвет във Франция (там голямото предизвикателство към човечеството *Жан-Жак Русо* блести със своята индивидуалистична теория за естественото възпитание), а след това се разпространява и в Германия (център на просветенските усилия на немските интелектуалци става *училището* – то трябва да се превърне в източник за щастие на всеки и да съдейства за развитието на всички науки и изкуства).

В България тези процеси започват да се случват по-късно, въпреки че според много изследователи началото е поставено още през 1762 г., когато великият *Паисий Хилендарски* написва своята *История славянобългарска* (същата година и Русо завършва своя основополагащ труд за образованието на личността *Емил, или за възпитанието*). Подтиквайки българите да четат, *таксидиотът просвещенец* (Гюдженев, 2007) поставя три основни задачи пред тях – да се борят за *национален език, национална църква и национална държава*. Първата е постигната през 1832 г. с откриването на *Габровското училище* (където са осъществени идеите на д-р

Петър Берон в неговия *Рибен буквар* от 1824 г. за общодостъпно обучение на роден език), втората – през 1870 г. с учредяването на *Бъларската екзархия*, а *Освобождението* (макар и постигнато с чужда помощ) е естественният завършек на цялата тази българска революция, за която зове авторът на „История славянобългарска“.

Някъде по средата на споменатите събития, на 9 юли 1850 г., в едно от старите български селища, „по-старо от Карлово и Калофер“ (Вълчев, 1968), гр. *Сопот* (разположен в западния дял на Розовата долина), на бял свят се появява и най-големият от осемте братя и сестри в *семейството* на *Съба и Минчо Вазови* – Патриархът на българската литература.

Съобразно така актуализираното историко-педагогическо въведение, следва концептуално да се отбележи:

Обектът на настоящото изследване са детските и ученическите години на *Иван Вазов*, прекарани в родния му град, както и книжовно-просветната дейност в Сопот от XVI до XIX в.

Предметът, като логическа част от обекта, са схващанията и посланията на неговите близки, учителите му, текстовете, до които се докосва, средата, която го заобикаля.

Целта на това историко-педагогическо проучване е да се докаже, че съприкосновението на младия Вазов с ценностите на средата и епохата, с възгледите на хората около него, с произведенията на великите просветенци, е достатъчно, за да го закърми с европейските демократични идеи още в Сопот. За *цел* на изследването може да се изведе и *актуализирането* на тези идеи, защото, „...за да може народът да се изявява като независим, трябва сам да се образова, т. е. *демократията изисква образование за целия народ.*“ (Колев, 2000).

Иван Минчов Вазов се ражда в среда, която е благоприятна за развитието на способностите у едно дете. Рожби на просветенската епоха, майката и бащата много добре осъзнават силата на просветата и образованието, въпреки че самите те не получават системно образование. „Сам не успял да получи образование поради ранната смърт на баща си, Минчо Вазов жадувал децата му да ходят на училище, да се изучат, „за да не останат слепи“ като него...“ (Вълчев, 1968).

Минчо Вазов се занимава с търговия. Притежава бакалски дюкян в Сопот и непрекъснато пътува. „Въпреки че усилената работа не му позволява да получи редовно образование, той е ученолюбив и вярва в науката. Не обичал много да чете, но с охота слушал, когато му четат. Най-много се интересувал от политика и история и с особено удоволствие слушал да му се говори за Русия и нейното величие... Сам малообразован, той се отнасял с интерес към учебното дело и неслучайно се е ползвал със симпатиите на учителите и съгражданите си, които го избирали постоянно за училищен настоятел...“ (Вълчев, 1968).

В „Иван Вазов. Спомени и документи“ народният поет разказва: Повечето даскали той изнамираше и викаше, затуй и те уважаваха „бая“ Минча.“Вероятно

беше се учил у даскала Ивана Гърбата. Пишеше с черковни букви и се подписваше „Ивачо” (без н), но това не му пречеше да води обширна кореспонденция с Букурещ.” (Шишманов, 1976).

Всъщност бащата на Иван Вазов принадлежи към онази част на търговско-чорбаджийската класа, която, благодарение на своите пътувания из цялата страна, отрано забелязва, че образованието се насочва по нови пътища. Така тези хора започват да мислят прогресивно и разбират, че си заслужава да инвестират в образователното дело. Затова не е случаен и фактът, че сопотското новобългарско училище (1836 или 1838 г.) е едно от първите в страната. Освен Габровското, по това време такива училища има само в Казанлък, Свищов и Копривщица. Като човек, който се надява децата му да го наследят в търговията, Минчо Вазов също иска те да бъдат по-просветени.

Още едно доказателство за напредничавото мислене на бащата са думите на поета пред Иван Шишманов: „Казал би човек, че като не много високообразован и нямащ голям интерес за литературата, баща ми не ще да е бил очарован от жаждата на майка ми за знания. Но то съвсем не. Майка ми беше именно напълно свободна да се занимава, колкото обича, с четене, щом може.” (Шишманов, 1976).

А тя, майката, изиграва огромна роля за развитието на своя син. „Предопределят ли дисциплината и високият личен и обществен морал на бащата всичко мъжествено-волево в характера на сина, който от малък привиква да се отнася сериозно към дълга си, меката поетическа натура на майката е подсказвала на детето вкус за природата, книгите и мечтателността... Тя е прочитала усърдно всичко, каквото тогава се е появявало на български, и тая любов към знанието преминала и у сина й... Благодарение на това г-н е можал още в ранните си години да се запознае с всичката българска литература, която майка му е имала събрана на полицата: *Райна Княгиня, Любословие, Александрията, Бертолд, Геновева, Телемах* и други още няколко книги, почти все преводни, които са били поглъщани многократно и са съставлявали първата духовна храна на поета.” (Вълчев, 1976).

Въпреки че до 14-тата си година е неграмотна, Вазова майка се отличава със своята интелигентност и любознателност. „Жаждата за знания помагала на девойката да усвоява бързо преподаваните уроци. Научила, макар и късно, четмо и писмо, тя се впуснала страстно в четене на книгите, които намерила *вкъщи*.” (Вълчев, 1976).

Ето какво разказва самата Съба Вазова за този период от живота си: „На 1847 ме сгодиха и тогава *брат ми Георги*, който бе свършил в Пловдив (*очевидно и при Съба семейната среда изиграва важна роля...*) по гръцки и френски много добре, позна, че желая да се науча да чета. Той захвана да ми приказва за букваря: абе, беаба, и тъй ази, като много желаех, лесно се научих да чета и скоро захванах да прочитам всяка книга българска... Аз нямах наситка на прочитане. Ако плетях чорап – книгата при мене; ако шетах или държах детето на майка ми – книгата ми беше все в ръката.” (Вазова, 2011).

Майката на Иван Вазов доказва за пореден път (и преди нея има много примери), че *самообразованието*, ученето през целия живот може да издигне човека до истинската свобода на личността и духа. Тя е типичен пример как благодарение на твърдата воля едно необразовано момиче може да се превърне в образована и мъдра жена (напълно в духа на Просвещението). „Това беше първият и единственият учител на майка ми (става дума за нейния брат), но с четене тя и до последните си години гледеше да се самообразова.” (Шишманов, 1939). По този повод пише и Михаил Арнаудов: „По-късно, когато повечето братя се настаняват в София, животът между тях протича в сговор, взаимна помощ и общо уважение към майката, баба Съба, която е правила впечатление и на общи, и на чужди с мъдрите си мисли.” (Арнаудов, 1944).

Иван Вазов запазва до края на живота си чувството на дълбока синовна признателност, любов и преданост към своята майка. Той никога не пропуска да подчертае дълбоката духовна връзка, установена между двамата, винаги си спомня моралната опора, която намира в тази жена, както и въздействието, което оказват върху него прочетените книги от библиотеката ѝ. „Благодарение на майка ми, и аз обикнах четенето... От майка си възприех и аз страстната любов към книгата и изпитах първата непонятна прелест на поезията.” (Шишманов, 1976).

Детските години на бъдещия поет са доста безгрижни. Той се чувства свободен и независим (и тук родителите са спазили просвещенския принцип за свободата на детето), а животът му е изпълнен с най-различни приключения. „Бил е доста палав и пакостник. Много обичал да хвърля камъни, да троши джамове, гърнета, стомни. Тая разрушителна деятелност му доставила голямо удоволствие. За да го избави от тая страст, майка му прибегнала до едно странно средство. В избата им имало изостали от някога непотребни петдесетина грънци. Тя го завела там и му казала: „Троши сега чедо, всичките да изучупиш.” Синът изучупил всичките грънци. Подир това отвикнал да троши!” (Вълчев, 1968). Всъщност някои изследователи твърдят, че майката предвидливо е закупила „изосталите” грънци именно за тази цел.

„Странното” средство, което прилага Съба Вазова, само допълва убеждението, че тя демонстрира модерно за времето мислене. Без да познава трудовете на великите просвещенци Джон Лок и Жан-Жак Русо (не беше намерено нищо, което да доказва обратното), нейните методи на възпитание се доближават много до методите, които предлагат двамата педагози. Например Лок е категоричен относно свободата на детето в играта – „нека детето само да измисля игрите, творчески да ги развива и да играе до пресищане.” (Филипова, 2008). Според него именно отвращението от прекаленото игрова удоволствие е правилният път за формиране на мотиви за учене. В този смисъл той прилага интересен похват, а именно прекъсването на учебните занятия за игра в момент, когато на децата им е най-интересно. Очевидно малкият Иван също се пренасища от чупенето на всички тези грънци.

Русо открива възпитателния компромис и утвърждава тезата, че зависимостта от нещата не засяга нравствеността и поради тази причина не вреди на свободата на детето и не поражда пороци у него. Затова съветва да се запази само зависимостта на детето от нещата. „Това означава в неговото възпитание да следват природния закон” (Колев, 2009). Затова мислителят изобретява оригинален метод за педагогизиране на околната среда: метод на естествените последици – детето е свободно в своите постъпки и възпитателят никога не го наказва. Тъй като то е зависимо от нещата, с които си служи, ако счупи нещо например, наказанието е неприятното чувство от липсата му. Така наказанието се явява като естествена последица от неговата лоша постъпка. Изглежда, че след случката с грънците бъдещият поет не забравя за тяхната липса.

На базата на тези разсъждения и като се има предвид каква връзка съществува между Съба и Иван, става ясно, че няма как мисленето на майката да не бъде възприето от сина – бъдещия Патриарх на българската литература. Като се добавят и възгледите на бащата относно просветата и образованието (въпреки, че той вижда в тях „инструмента”, който ще направи сина му добър търговец), е обосновано да се твърди, че семейната среда оказва огромно влияние върху понататъшните действия и убеждения на Иван Вазов.

Освен семейството нелюбова за младежа е и средата в самия Сопот. Родният град на Вазов не изпитва в такава степен турския политически гнет, както други селища в България. В архива на Найден Геров са запазени няколко писма, разменени между видния наш книжовник и Гюрджи Ахмед Али ага, сопотски забитин (военен управител) от 60-те години на XIX в., които говорят ясно за отношението му към българите. Още в първото си писмо Али ага пише на Геров: „Само моля Ви, под моето имя турско, да ме неразумявате подобно с другите ми едновърци – необразувани” (Герв, 1911). Каква насока на схващанията само дава *образованието!* Ето тук може би е разковничето на позорните безчинства по българските земи на необразования и без никакви духовни ценности османски народ.

За сравнително благоприятната за развитието на Вазов среда в Сопот значение има и историята на града, който очевидно притежава дълбоко вкоренени книжовни традиции. Още в началото на XVI в. една от църквите, „Св. Богородица”, вече разполага със скрипторий (място за преписване на книги). Освен църковни, там се преписват и книги-сборници със смесено съдържание („дамаскини”). До средата на XIX в. са намерени пет „дамаскини” с произход Сопот, което дава основание да се приеме съществуването на *Сопотска книжовна школа* от XVI – XIX в.

През 1665 г. в града е основан девическият манастир „Въведение Богородично” (сега част от Стоте национални туристически обекта на Българския туристически съюз). Построен е близо до Хилендарския метох и е описан от Иван Вазов в немалко негови произведения: „Под игото”; „Нова земя”; „Чичовци”; „Хаджи Ахил” и др. *Тук Паисий донася своята „История славянобългарска”,*

която е преписвана многократно и от която са известни два по-късни преписа (1828 и 1845 г.) под името „Сопотски преправки на Отецпаисиевата история“. Възможно е и Съба Вазова да е чела тези преписи (не бе намерено безспорно доказателство за това), тъй като по-късно Вазов признава, че благодарение на майка си, в Сопот е чел няколко пъти *Царственика*.

Двата преписа са направени от игумен Панталеймон в манастира „Св. Спас“. В него също има скрипторий, от който са оцелели няколко десетки книги, най-старата от които от 1480 г. Известният руски изследовател на книжовните старини Виктор Григорович, посетил манастира в 1845 г., отбелязва, че в него винаги се е служило на църковно-славянски и никога на гръцки език.

В манастира се срещат Неофит Рилски и копривщеникът чорбаджия Вълко Чалъков, за да подготвят откриването на училища в Пловдив и Копривщица, а учители и просветни дейци издават сатиричния вестник „Остен“, който е насочен срещу местните чорбаджии. Тук Васил Левски е ръкоположен за дякон Игнатий на 7 декември 1858 г. В манастира Левски създава първия монашески революционен комитет още през 1869 г. с председател игумена отец Рафаил. При посещенията си в този край Апостола винаги предпочита да пребивава и да се среща с майка си в „Св. Спас“, а не в Карлово.

През 1845-1846 г. в Сопот е построена една от най-големите църкви по българските земи от възрожденската и просвещенската епоха, шедьвър на брациговската строителна школа – църквата „Св. св. Апостоли Петър и Павел (Долната църква)“. През 1871 г. е създадено читалище „Братство“, което преустановява дейността си след Освобождението. През 1897 г. е основано читалище „Искра“, което след смъртта на Иван Вазов е преименувано на името на народния поет. С това име читалището е известно и днес.

Училищата в Сопот през Възраждането и Просвещението са едни от първите в поробена България. В тях се развива интензивна книжовна и просветна дейност. В манастира „Св. Спас“ има килийно училище и певческа школа. Тук получават образование стотици младежи от Сопот и други селища. Един от най-плодотворните му периоди е свързан с името на йеромонах Никодим – роден в Сопот, завършил епархийското училище, а после и духовната академия в Киев, донесъл и превел много книги от Украйна.

Килийно училище има и в девическия манастир „Въведение Богородично“. В него учи прочутата баба Неделя Петкова. Учителка е Елена Бенчева. По време на нейния престой килийното училище е в разцвета си. Тя обучава възпитаничките си по учебници, донесени от Киев, където завършва образованието си. Тук учителства и монахиня Христина, която укрива Васил Левски близо четири години по време на неговите обиколки из България. Тя е убита през 1877 г. по време на опожаряването на Сопот.

С килийни училища разполагат и църквите „Св. Богородица“ и „Св. св. Апостоли Петър и Павел“. В града има и частни килийни училища. Най-прочутото от тях е това на Ивана Гърбата (същото, в което Иван Вазов предполага, че е учил

баща му). То просъществува няколко десетилетия (до 1856 г.). На това училище писателят посвещава разказа си „При Ивана Гърбата”.

Георги Хаджиниколов – брат на Вазовата майка (за него стана дума в спомените на Съба) също основава частно училище, където самият той учителства. В спомените за майка си Вазов споделя: „Нейният учител бил брат ѝ Георги, който по едно време се прибрал от Влашко и отворил частно смесено училище в Сопот. Тоя ми чичо беше образован човек, знаеше прекрасно елински и французки. Вероятно ще се е учил в Букурещ.” (Шишманов). В училището на Георги Хаджиниколов обучението надраства това в другите килийни училища.

Девическото (Радиното) училище е построено през 1850 г. То е едно от първите девически училища в България. Открито като взаимно през 1851 г., то прераства в класно през 1874 г., но по време на Руско-турската война е опожарено. Иван Вазов много успешно го описва в романа „Под игото”. От името на Рада Госпожина, една от главните героини в книгата, идва и наименованието Радино училище. Прототип на Рада Госпожина е Мария Българова, която учи, а след това и преподава в училището.

В крайна сметка логично идва времето, когато съществуващите училища не могат да задоволят образователните нужди на сопотчани. След откриването на Габровското училище, те се заемат с подготовката за създаването на светско училище и в техния град. Първоначално канят първия новобългарски учител Неофит Рилски, но не успяват да го привлекат, тъй като той отива в Копривщица. Затова се обръщат към Христо Попвасилев, ученик на Неофит в Габрово, който приема, и *през 1836 или 1838 г. Сопот също има новобългарско училище*. В него е въведена взаимоучителната метода на преподаване. Скоро обаче то се оказва тясно за желаещите да се образуват и затова през 1840 г. в двора е построена друга училищна сграда. В новото (класно) училище е въведен звуковият метод на обучение и се полагат основите на първата училищна библиотека в историята на Сопот. Учебното заведение си има и свой печат, на който е изобразен петел, символизиращ пробуждането на българския народ. По-късно за класно училище е определена старата сграда, а новата – за взаимно.

Именно във взаимното училище е изпратен да учи през 1857 г. бъдещият поет. Години след това той споделя пред Шишманов: „Баща ми ме заведе в основното или взаимното училище, както го наричаха тогава, на 7-годишна възраст. Напълниха ми торбичката с хляб и маслини и – хайде на школата, която стоеше на един хълм, на север от Сопот.” В „Даскалите” Вазов пише: „Баща ми ме заведе тържествено, пременен с нови алени катъри и черни басмени карвани... Но днес аз желая, плувнал в това тихо море от спомени, да се спра само на няколко образа, които там, из дълбочините на миналото ми, ме гледат ту ухилени, ту сурови, но еднакво мили на душата ми: образите на моите учители”. (Вазов, 1934).

Първият учител на Иван Вазов е даскал Атанас от Карлово. „Аз помня един висок човек, черноок, с бледно, кротко лице, облечен в черни шаячени френски дрехи, с фес и пръчка в ръката. Но повече не знам за личността му. Нравът му,

характерът му, духовният човек изчезват из паметта ми. Виждам само високия човек с бледно, кротко лице, мисля, че беше хубаво, и нищо повече.

Тогава първоначалното образование се даваше по алилодидактичeskата или макланкастерската метода. Помня как даскалът водеше пръста ми по пясъка на чина, за да чертае големи букви; как силно дъхаше сетреро му на тютюн, как блъскаше по чина пръчката си, за да спре безчинното шумене на децата или ги шибаше по дланта на ръцете си за вироглавсво. Около тая личност възкръсва в спомените ми сложната и чудна обстановка на основното обучение, целият арсенал на ланкастерската мъдра метода: железните полукръзи до стените, „таблиците“, окачени по тях, по които велегласно сричахме напечатаните едри слокове и думи под ръководството на по-опитен ученик с изострена тояжка в ръка – „показалец“, въртящите се четвъртити дъсчици, забучени в началото на чиновете, чието движение водеше уроците по чина.

Имаше един сонм ученици, облечени във високите длъжности квестори и началници: „главни надзиратели“, „общии надзиратели“, бдящи за тишината от висотата на „седалището“ (един вид катедра), които оглашаваха училището с провлечени извикването: „Аврам Петков, невнимателен“... Имаше „дверници“. Около тия цербери при училищните врати постоянно се трупаха ученици със знаменателни пристисвания, показвайки, че имат безотлагателна нужда да излязат... По стените висяха големи табли от мукава с мъдри назидателни надписи: Бой се от бога, почитай царя; Всяко нещо на мястото си и всяка работа на времето си; Леността е майка на порока; Направи добро и хвърли го в морето и други подобни афоризми. Пред седалището висяха на черни гайтани черни дъсчени табли с надписи: неприлежателен, безчинен, ленив, непокорен, развратен и пр. Тия табли имаха страшно значение, те бяха оръдия за морално наказание за ония, които се провиняваха в горните смъртни грехове. Подир трикратното предупреждаващо извикване общия надзирател непоправимия ученик Подир трикратното предупреждаващо извикване на общия надзирател непоправимия ученик изкарваха отпреде пред седалището му и му окачваха на врата една от таблите, а понякога и по няколко според естеството и броя на престъпленията му. Тъй с тия опозорителни емблеми на гърди той стоеше няколко часа, изправен или на колене пред учениците. Запасът от наказателните мерки не се изчерпваше с това. По-важните грешници туряха в „тъмницата“, ноятo се намираще под седалището. Тя беше тъмна, тясна, ниска которка, в която се влизаше лазешком; миришеше вътре на мухъл и на мишина и се населяваше от орди плъхове и мишки – ужас за запряните.

Освен биенето по ръце имаше биене по задника на престъпника, чушнат на някого. Най-жестоко беше „фалагата“: поваляха ученика двама здравенаци, дигаха му босите крака – всички ходехме тогава по Кнайповата метода, – сбираха ги и подлагаха ходилото им на учителската пръчка при раздирателните вопли на ученика.

Но най-голямото наказание, по-страшно от черните дъски, от тъмницата и от боя, беше едно друго – повече нравствено, отколкото физическо: намазваха лицето на ученика с мастило и го излагаха на безжалостните и злоради присмивки на децата – защото децата са животински жестоки в своята ангелска простота... Подир това наказание идеше изпъждането.

Тая знаменита ланкастерска метода беше предвидяла и награди за добродетелта. В противоположност на черните табли имаше и червени табли, по-малки и с червени гайтани, с надписи: похвален, прилежателен, благонравен, трудолюбив, примерен. На щастливците, които се отличаваха с тия доблестни качества, окачваха им червените таблици на гърдите и с тях се занимаваха за завист на другарите им.

Добрите ученици награждаваха с „фули“ (вули), четвъртити късчета хартия с училищния печат на тях, на който имаше изобразен петел – емблема на пробуждането! Имаше напечатани с червена, жълта, черна багра. Червените бяха главни, първостепенни награди. Тия фули бяха скъпоценни неща, защото ни служеха за откуп от наказанията. Стрещилият ученик можеше да избяга черните дъски, боя по ръцете, тъмницата, даже фалагата срещу плащане на толкова и толкова фули – учителят определяше числото им спроти степента на вината. Имаше някои хитреци, които по незаконен път си набавяха тия спасителни хартийки: подкупуваха училищния слуга с торба орехи или с тютюн и той издебваше да грабне от учителската стая цели снопове фули; други ги добиваха чрез сродниците си, които имаха чест да бъдат близки приятели с даскал Атанаса. Мнозина ги добиваха чрез по-кавалерски начин: носеха му вкусен обяд от дома и той щедро им се отплащаше с червени петели. Помня обаче, че ние пестяхме богатството си само за важни случаи и геройски подлагаме ръце под пръчката, пазейки билетите за по-черни часове. Дяволи бяхме! Този даскал Атанас, туй непостижимо високо същество за нас, този Юпитер, въздаятел на мъчения и награди, един ден се изгуби от очите ни, напусна училището.” (Вазов, 1934).

От думите на Иван Вазов става ясно, че въпреки прогресивното мислене на отделни личности, които дори изпреварват своите съвременници в Европа, българското училище все още не е „узряло“ да се нарече модерно, не е готово да се впише в общия европейски процес на развитие. Още по-лошото е, че подобни средновековни наказания продължават да бъдат практика дори и след 1878 г. Не в този дух са задачите, които поставя д-р Петър Берон пред новобългарското училище. Например нито Вазов, нито някой негов изследовател не споменава ученик да е наказван с лишаване от учебни занятия, както предлага големият просвещенец в своя „Рибен буквар”.

На десет години Иван Вазов преминава в класното училище, „което беше сграда в същия училищен двор, с чинове, учителски стаи и пр. Свърших основното училище при други учители. Но или по-късото им учителстване, или по своята незначителност те не оставиха никакви следи в душата ми. Една трайна диря

остави там изпъкналата, самообразната личност на учителя в класното училище (тогава наричано главно), при когото минах от взаимното.” (Вазов, 1934).

Тази трайна диря в душата на поета оставя даскал *Йордан Ненов* от Пазарджик. Той няма високо образование, а типично в духа на времето постоянно се самообразова.

„Около четирийсетгодишен мъж, с характер пъргав, жив, припрян, надарен с голяма енергия. Той имаше дара на словото, реч ясна, увлекателна, глас силен, който ставаше страшен в минути на гняв. Несвършил никакво високо училище, с познания откъслечни, безсистемни, той заместваше липсата от учителска подготовка с добра воля и трудолюбие. При него сопотското училище, гласното нагло напред в уред и преобразования, дойде в процъфтяване. То привлече ученици от разни краища на България и пусна рояк учители.

Имаше реформаторска жилка у даскал Юрдана. Понеже целият училищен двор бе обхванат от гробища, по негово настояване едната му половина се освободи от тях, за да има място за ученишките игри; гробовете се оградиха със стобор; направи се градина; донесоха се отвън големи дървета и се насадиха там; съгради се още едно училищно здание в двора; купиха се глобуси – земният и небесният, разни физически уреди, геометрически потреби и други учебни пособия”. (Вазов, 1934). Като се има предвид, че този учител провежда уроците по геометрия извън класната стая и явно осъзнава важността на детската игра, става ясно, че той действително се изявява като реформатор, схващаш нуждата от практично, прогресивно и патриотично обучение. Това се потвърждава и от факта, че сам заучава песни с просветителско съдържание и учи децата да ги пеят. „На големи празници повеждаше ни по домовете на първенци и чорбаджии да им честитим с приличните за случая песни, съчинени от Якима Груев.” (Вазов, 1934).

Освен това Йордан Ненов се занимава и с литературно творчество – нещо твърде характерно за изтъкнатите учители по това време. Той пише стихове и е автор на няколко книги и учебници. „Един ден на даскал Юрдан скимна да стане поет. Аз го помня как, седнал по турски на одърчето на училищния двор, в зеления си кожух, с чибук в лявата си ръка, с фес, потикнат назад, той важно и съсредоточено броеше на пръсти слоговете. Дълго време той работи над това поетическо произведение и когато свърши песента, измисли ѝ глас и ни научи да я пеем. Първото четиристишие и сега го помня.” (Вазов, 1934). Очевидно този прогресивно мислещ човек е между първите, които събуждат у бъдещия поет особения интерес към поезията.

„Човек съобразителен, с ум и похвати практични, той знаеше гъделите на гражданите, галеше вкусовете, почиташе понятията на времето. Неговото учителстване състави епоха в историята на Сопотското училище.” (Вазов, 1934).

Общото мнение на изследователите е, че периодът, през който Йордан Ненов е главен учител, е най-плодотворен в историята на сопотското училище до 1878 г. Тук е възможно да се допусне, че след Съба, той е следващият, който оказва по-съществено влияние върху мисленето и развитието на Иван Вазов.

Последният учител в Сопот, който оставя у Вазав по-ярки спомени, е *Партений Белчев* от Троян. Възпитаник на Киевската духовна семинария, той въвежда руския език в преподаването. За него народният поет си спомня: „Хубавото при него беше, че често се отклоняваше от урока и ни разказваше съкратено за драмите на Шекспира (помня оттогава още фабулата на Ромео и Жулиета) или пък ни декламираше стихове от Ломоносова, Державина и Хомякова по руски с голям патос. Ние за пръв път слушахме руски стихове. Тяхната музика омайваше слуха ми и сърцето ми. Дотогава аз бях чел само Славейковите песни...” (Пейковски, 2004).

Въпреки че Партений Белчев също използва наказанието като възпитателен метод (дори веднъж и самият Вазов припада, след като лицето му е почернено със сажди, и то в присъствието на баща му!), народният поет признава, че този човек също оказва въздействие върху неговата личност.

Заклучение

Иван Вазов напуска училището през 1963 г. В Сопот той изживява детските и ученическите си години свободно и безгрижно. Несъмнено човекът с най-голямо значение за него през този период е майка му. Дъщеря на просвещенската епоха, Съба Вазова жадно следи и изучава превратностите на света, вълнува се от значимите събития на времето, търси в книжнината отговорите на всички въпроси, които си задава. Тя успява да предаде редица ценни качества и човешки добродетели на най-големия си син. Благодарение на нея, Иван Вазов обиква книгата и успява да следи всичко значимо, което се случва в България и Европа. „Тук четох няколко пъти „Царственика” на Христаки Павлович и изследванията на Венелина, преведени от стария Ботьов . От тях се запознах с българската история. В Сопот четях и всичко, което пишеше Славейков...” (Шишманов, 1976). (Юрий Венелин е украински българист, който написва книгата „Древните и съвременни българи в тяхното политическо, народностно, историческо и религиозно отношение спрямо русите”. Този значим труд оказва огромно влияние върху зараждащата се българска интелигенция през първата половина на XIX в. Величко Вълчев (Вълчев, 1968) пише, че „това съчинение изиграва в другите славянски страни такава роля, каквато у нас има „Славянобългарска история” от Паисий. Венелиновата книга запознава славяните и най-вече руския народ с историята и мястото на българите като славянски народ, залутан векове в тъмното робство и забравен от човечеството”).

От самия факт, че посочените автори са едни от най-ярките представители на тази епоха, става ясно в какъв дух Иван Вазов „засуква първата си кърма на родния патриотизъм, узнава имената на български владетели и научава за битките между Крум и Никифор, за походите на Симеон, Иван Александър, Иван Шишман, за делото на славянските просветители Кирил и Методий...” (Вълчев, 1968).

Безспорно периодът, през който е ученик в Сопот, оказва своето влияние върху бъдещия литературен гений. Той сякаш успява да извлече най-доброто от своите учители и от училищната среда. Народопсихологът дори намира своите

основания да оправдае жестоките физически наказания, които учениците са принудени да изтърпяват. В „Даскалите” той споделя: „Тези варварски изтезания, тези унижителни наказания, предизвикани от нищожни простъпки, не се обясняват само чрез кривото понятие за методата на възпитанието в оная епоха; в тях проглежда и вродената свирепост на едно робско племе, загрубяло под теглото на вековния ярем, затъпяло за човешки чувства и за милостта към слабия, понеже никога не ги е срещало към себе си у тираните. Грубите нрави и грубите понятия за възпитание бяха се съюзили, за да направят школото не свещен храм на облагородяваща наука, а място за инквизиция и мъчение, мисълта за които правеше да пребледнява ученикът, като тръгнеше заран за училището. Бащите и учителите бяха съгласни върху светостта на пръчката. Бащата, който завождаше за пръв път сина си на училище, казваше тържествено на учителя: „Даскале, месо ти го давам, кокали ми го върни: човек да го направиш!”

Нека не корим тия наставници, нека не бедим тия бащи, жестоки в слепотата си, свирепи в любовта си. Те не са криви, те са били синове на епохата си.

Нека пратим признателен поклон и на българското училище от него време: каквото и да беше, то има велика заслуга: пригответи бъдещето...” (Вазов, 1934).

Тук синтезирано може да се обобщи, че времето на Вазовото детство и юношество в Сопот е период, в който той се докосва до някои от най-важните принципи и идеи на Просвещението и успява да попие най-ценното от тях. За негов късмет съществуват и няколко фактора, които са нужни, за да стане възможно всичко това. На първо място е семейната среда. Тя изиграва важна роля за зараждането на таланта на поета и определя насоките на неговото развитие като гражданин и творец. След това идва и социалната среда. Сопот е книжовно средище от векове и логично се превръща в благоприятна почва за жадния да се самообразова младеж. Тук той се докосва до произведенията на Паисий Хилендарски, Софроний Врачански, Юрий Венелин, Петко Славейков, до стиховете на Шекспир, Ломоносов, Державин, Хомяков. Що се отнася до училището, в „Даскалите” Вазов споделя, че учителите (въпреки използването на някои противоречиви методи за възпитание) също изиграват важна роля за понататъшното му развитие като личност. „Спомням си ги с жива симпатия и с дълбока признателност в душата – всички честни работници за народната просвета, заслужили ней по силите си, по умението и по темперамента си. Всичките са хвърлили с живото си слово един сноп лъчи в съзнанието ми, една кривачка благородни семена във възприемчивата и прясна почва на душата ми, обогатили са сърцето ми с едно добро чувство. Сполай им!” (Вазов, 1934).

В целия този контекст и съобразно декларираните намерения, в края на това историко-педагогическо проучване е възможно да се направи заключението, че още преди да потегли към Калофер, за да продължи обучението си, *в душата на бъдещия Патриарх е посято семето на демокрацията* и по-късно той ще възприеме напълно нейните принципи, ценности и идеи (*право на свобода и частна собственост, човеколюбие, креативно мислене гражданско съзнание*).

The spirit of Sopot and the young Vazov
Valentin Vergilov, Ph.D. student

Abstract: In this historical and pedagogical study author seeks arguments that reveal the importance of childhood and school years of Patriarch of Bulgarian literature for its construction as a person, citizen and artist. The aim is to show that family and social environment in the hometown of Ivan Vazov sow the seeds of European spiritual values of the era in his soul and give that initial boost, the foundation that is needed for the growth of each person and turning it into personality.

Keywords: enlightenment, education, family, environment, self-education, school, democracy.

ЛИТЕРАТУРА:

Арнаудов, М. (1944). Иван Вазов: Живот и дело. София: Хемус.

Вазов, И. (1934). Възпоминания; Последният комитет; Даскалите; При Ивана Гърбата; Изпъдения Марш; За Константин Величков; Соломоновският цирк; Когато Одрин беше наш. София: Факел.

Вазова, С. (2011). Спомени. София: Любомъдрие.

Вълчев, В. (1968). Иван Вазов: Жизнен и творчески път. София: БАН.

Геров, Н. (1911). Из архивата на Найдено Геров: Писма, доклади и материали за възраждането на българския народ: Кореспонденция с частни лица: Кн. 1 – 2. София: БАН.

Гюдженов, И. (2007). Таксидиотът просвещенец: По повод 245 г. от написването на История славянобългарска от Св. Паисий Хилендарски. – Педагогика, кн. 3, с. 81 – 93.

Колев, Й. (2009). История на педагогиката (Пътеводител за самоконтрол). Благоевград: Университетско издателство „Неофит Рилски“.

Колев, Й. (2000). Просвещенският генезис на новобългарското образование. – Педагогика, кн. 10 – 11, с. 101 – 110.

Пейковски, И. (2004). Партений Белчев – един от даскалите на Иван Вазов. – Родознание, кн. 3, с. 26 – 27.

Филипова, Н. (2011). Личността на българина в обществено-педагогическото пространство (средата на XVIII - началото на XX век). Благоевград: Университетско издателство „Неофит Рилски“.

Филипова, Н. (2008). История на педагогическите учения и практики. Благоевград: Университетско издателство „Неофит Рилски“.

Филипова, Н. (1992). Европейското Просвещение и движението за новобългарска просвета. – Балканистичен форум, кн. 2 – 3, с. 74 – 80.

Шишманов, И. (1976). Иван Вазов. Спомени и документи. София: Български писател.

MANAGEMENT PROBLEMS: THE DIAGNOSTIC OF LEVEL DEVELOPMENT OF INTEGRATED EDUCATION WITHIN THE GREEK EDUCATIONAL SYSTEM

Maria Kaliopi Atanasios Charitopoulou

Abstract: Educating a person, is a means of allowing them into society, building onto it and allowing the person to build on his personality through education. By getting the correct education, one has a chance at experiencing life through work and the chosen occupation and through that, going on to economy. By introducing the educational sector to humanity, it allowed them to build onto their strengths, getting to know who they are and adding onto them. By giving the chance to people to build onto their interests, it gives understanding of others, thus making society more open and tolerable to each individual's likes and needs. Having a positive side, education, like all other things, has its' negative too. It can, without realization create a group of people that no personal interests of their own, having the same thoughts etc., this means that by each person being the same, society has no individuality within its unity. This article, goes on to a discussion, of whether the recently attempts of a changed schooling system in Greece has helped students with matters such as the individual self, being able to ensure each students acquisition of knowledge according to their individual needs and many more reasons.

Introduction:

Despite numerous studies, research and attempts at the chance of the schooling system in Greece and across the world, the more crucial part of the change is found within the area of the organizing and management in SNE. Upon searching for help on literal papers of such, one can only stumble upon the showing off, in a manner of speaking, of the steps followed in special schooling. Although, comparing legal documentation on SNE, one can see that it is spoken about in a strict manner. Unfortunately, when comparing the two side, neither of them tackles the problems and it is seen that only the first one gives some sort of explanation. For this research, several documents have been used, in order for a more clear view. By using documentations of other countries, it have given us a chance to truly compare and understand what lies within SNE. Documentation in Greece includes, a) a survey conducted by the Pedagogical Institute in 2004 named "Mapping the SNE schools", b) the Guide for Children with Excellent Skills and Talents, c) the SNE leaflet of the Ministry of Education, d) the SNE statutory framework 1981-2006 which consists of a grouping of laws, degrees and circulars published within the timeframe, most of which are still used in the English documents, which, in the end, were a help to the author for the translation of terms, included within the Department of Education and Skills in the U.K., a) the SEN Document List, b) a Guide to the Law for School Governors, c) the brief on the

Disability Rights Commission, d) the Discrimination Act, e) the SEN policy. C. Syriopoulou have, in the recently passed years, published a book titled “Education in postmodern era: the case of Special Education”, with this publication, there comes about a try to see SNE as a self-sustaining system in the Greek system. The book takes special note in Inclusion and Special Needs Education, and puts strain on the SNE policies used in the 20th century. In the past, as seen in the book, children within this system were closely watched with psychiatric and medical development as opposed to the recent years, which students are all seen as one but according to each need. The book is based on the researchers doctoral dissertation named “The late appearance of Special Education in Greece 1821-1995, with reference to the role of Head teacher in Special Schools in Greece” Despite SNE being a crucial part of the undergraduate studies of teaching in Greece, there as shown to be a weakness within the program and a gap in the teachings of the practices of new teachers. Unfortunately, it is not a popular sector among the schooling environment and is mainly looked upon by teachers looking further into their studies.

THE NOTION OF THE ORGANIZATIONAL FRAMEWORK: a) The Bureaucratic and the Systemic approach (Kantz 1964:34), has said the educational System as a “complex social organization”. ‘Complex’ because of its inclusion of several people working together and ‘social’ because despite working as one, each has his own personality. Diving a bit more into this sector, Harling stated that the whole Educational System is an “organization” and that within this organization there are more organizations in different levels. Each level of organization has a target to reach a goal, with that, each has a person responsible for it and the goal. Despite this good, within this organization, there are links of informal and unofficial norms by working as a group. The question is, that in the educational system, how these all work together and separately (Harling, 1994: 21 and Michopoulos, 1998:39-48). Weber has the belief that “The decisive reason for the advance of a bureaucratic organization has always been its purely technical superiority over other forms of organization”. Numerous studies have be done on how Weber’s model of bureaucracy is included within schools and the system. Andreou and Papakonstantinou (1994) introduced Greece to the most popular system, including several practices of the bureaucratic perspective of the Greek Educational System. In 1957, Getzels and Guba applied the notion of the social systems model, and was in the future edited by Meyer (1978) and Hoy and Miskel (1996). For this ne outlook, modern organizational theory has its roots in the social sciences with make importance of the individual and his needs within their socialization within a certain system, relationships between people/ social systems (Michopoulos 1998:74). So long for the educational system, its focus is on the final product of both the individual organizations and groups of organizations working together and their effect of this ‘group work’. So long as the educational system is considered a “human organization”, it must be centered by two different aspects: the “nomothetic” (legislative) and the “idiographic” (personal), as named by Harling. To be a bit more precise, the leaders and the makers of decisions should be concerned of: a) the up-keeping and continuation of the schooling

system, b) if the educational goals are of appropriateness, c) the staff being up to date and its welfare d) the intellectual, social and emotional development of the students. It is however more usual that all educational systems consist of a mixture of both the outlooks. Modern Educational Systems in these recent years, are more open-minded, despite the fact that they cannot manage to evolve and detach themselves from the tight grasp and the dominance of bureaucracy.

In recent years there has been talk of making the decision to approach an organizational system. This thought has put out a set of principals which the SNE Management and Change should be thought upon. Summarizing, there is an ongoing argument that SNE is an essential system within the Educational System, having close communication and living alongside the social system. Each is affected by each other, like being caught in an endless circling trail. Abstractly, both the prevailing social system and the wider educational system change form, so should SNE, this change should happen either by re-modeling, changing form or working on the existent structures or by bringing into the schooling system new and more appropriate ones. In a matter of speaking, in Greece's point, its change and managing should see and investigate the following: The managing of SNE as a whole. It is considered to be an interactive sub-educational system. Within this, SNE puts all together features of an organizational system and applying this, must be further developed in expanding or completion of the sections: upgrading of infrastructure, correct choosing of staff and above all research and professionalism. Despite all this, in order for such a change, there must be a cultural change, the most important of all, this means, a change and flexibility in the state-directed and administered services and staffing, this, in order for root change and allowing no one to pull the development backwards. Despite the easy saying, changes such as this one are hard to make and take up a great deal of time and this creates changes is so educational policies which in turn become useless. So, by making such changes, it should be acknowledged that complications will arise in all aspects of the development and change that must take place, knowing so, it will take a great deal of time. It is logical that by applying the SNE development, there will be needed improvement of administrations, quite a bigger financial contribution and not only by the teaching staff but also from medical or psycho-pedagogical staff but the state taking part and being part of this change but as well as society needing to do its part in this big change. The management of special schools, "Special Schools address students with divert educational needs compared to conventional school students" (Syriopoulou, 2003: 61). Every student has his individual needs and has special requirements and need specific treatment. This small feature, sets apart a special needs school from a conventional school, in the aspect of uniformity, rules and regulations, standard syllabi and textbooks, a certain number of teachers as per a number of students etc. have become impossible. A new set of principal and values have been introduced: flexibility, patience, sensitivity, individual tutoring, special knowledge, new professionalism. Leading into the consequence that despite the Head teacher still being considered the "core" and "inspiration" of the school, and still being responsible for running the schooling

environment smoothly, is found in a new situation of leading the school, the new role involves: a) putting together different teaching and therapeutic groups of staff, b) keeping the communication of staff orderly, c) to maintain an orderly fashion, d) to keep the school in a calm manner, solving any possible problems, e) to keep the communication between staff, parents, students and other in a good quiet manner. To be able to keep up to such expectations as a Head-teacher, one need to have the correct qualities, such as, values, studies and most of all the experience in a special school. Despite all this, it is not possible for one to have all these qualities, but despite this, the head-teacher should have a higher education degree as well as special leading and communication qualities in order of the completion of the various duties. These tasks although cannot be done at their own time or will and this is a reason where the State Concern comes to act. If the organizational system is under full care and everything is up to date, stress from the Head-teacher will be offloaded and everything roles smoother. Differently said, if in a Special School, the model of the school alongside with the program is more flexible, the Head-teacher, the teachers and the students will have better communication between them. The management of Special needs in a Mainstream School: this type of teaching requires an arrangement made for a child of special needs to either be taught in a unit separated within the same class or likewise in a unit within a mainstream school. Many abstractly state that this type of schooling would only be suitable for children with minor problem of learning disability such as dyslexia, dyscalculia etc. and that have in to teach a child with severe physical disabilities would be impossible. For these types of schooling arrangements, several teachers should be able to carry out the selected tasks but also be chosen as conductors of SNE. Unfortunately, this role of coordination, is taken on by the head or deputy only because of financial problems. Pros and Cons of Special Education type: the child will be part of a 'normal' schooling environment and is able to take part in different activities with other children but on the other hand there is always the fear of bullying or other forms such as this. Another con to this is that by adding extra special need units, the cost of installation is extremely high, as it requires many levels of prevision. For the Head-teacher this also mean extra work due the fact of having to deal with the problems of the 'normal' children having to face the 'special' children. A balance must be kept at all times between the students. The staff too should have a grip on this balance, and especially within the class, as it is difficult to keep children in order, especially because of their differences and differences in need and wants. New Teacher Professionalism: a special needs teacher is well aware of the need to be ready at all times and need to be willing to up their game and try new things. And this is an important point in the correct training process of a special needs teacher. The state must intervene to create an organized, periodical and continuous training process, but it is not enough. Teachers of this sort should be willing to integrate this into their daily routine and look at this training as an ongoing development of their teaching careers and continue to build onto this. The most important factor of these whole process to change is the teachers look on the chancing system they once knew. Organizing, Extending and Re-modeling SNE sections and services: to do so in Greece, a change in the sector of

education and the social sector must take place. In the following four sections change must take place first; a) secondary special education, a small percentage of 5,7 (%) only belongs to secondary schooling, according to the Pedagogical Institute Research (2004:201). It is clear that for children with special needs, the attempt to educate further on only reaches the ages of +/- 14. Despite the fact that from the beginning of the 90's a few writers such as Delassoudas (1994) have suggested that it is of importance of the continuation of Special Education after the "threshold" stage, only a few measures have been taken so far. One important reason for this is that there are no jobs available for people with special needs, thus making the parents stop education at an early age. Below it will show why this justifies the parents' attitude towards SNE. Besides the fact that there is only a handful of Secondary Special Schools or other facilities as such, all these facilities that are able to provide an education for people with special needs are all to be found in urban areas, thus making it difficult for people that do not live close to give their children the proper education. As a teaching subject, Secondary Special Education is almost non-existent as a teaching subject in the universities. Cooperation between SNE Diagnostic and Assessment Centers (DAC's) and Schools Diagnostic and Assessment Centers as an institution have not been around long enough. They were inducted in the schooling system only at the beginning of the millennium. The main aim and purpose is to reach and meet the expectations of special needs student whether in a normal school or a special education school. It is believed strongly, mostly in secondary mainstream, teachers that SNE/DACs, since the SNE statement was issued, to take action no more. The teachers think and expect the personnel of the DACs to make contact with them, in order to get the progress of the special needs students. Teachers of mainstream schools, usually ask for help from the staff of the DACs, which can be provided, but is usually not in success. Because of the abstract reason that there is not a good base for the training of secondary special training for teachers, they have to find ways of teaching the special needs students by themselves in an ordinary class. Evaluation of SNE organization and infrastructure. Leaving aside the view point of this important issue, there is an issue of evaluation and it has been agreed that it should take place in an organization. Despite the fact that there have been changes in the policies, evaluations of SNE have not yet formally taken place, creating yet one more 'hole' in the infrastructure. It is argued that the attempts made by the Pedagogical Institute to jot down the SNE infrastructure has only been one attempt. This has given the space for further and deeper research to take place, and if any attempt is to be made for the evaluation must be planned out in careful steps and firstly researched upon. To go into more developmental issues, firstly criteria and performance indicators should be pointed out and then allow the continuation. For better results to show, previous results should be taken into consideration for the inclusion in the new legislation. Parental Consent and Cooperation; some teachers in conventional primary schools, can point out if a student has a learning difficulty or disability, despite the fact that they are not qualified SNE teachers. These teachers, usually talk to the parents of the child and are advised to seek the help of a professional and to get a diagnosis. Despite the fact that learning difficulties have nowadays been

spoken about, parents are still in denial of their child having something like that, believing that this will destroy their child's future. The majority of children with special needs will finish their school careers in a normal school, this, because their parent refuse to see their difficulty and not nothing about it, ignoring the teachers advice. In some cases the state is obligate to interfere in the child's educational system if need be, so that it is started off with the proper educational system as early as possible. This assessment take place at an early age so as to set out the framework of the parents for the services. In order to end all racism towards this factor, research must take place to put a stop to all this. This problem has many complications to it and the Systematic Theory has come to solve this and give solutions; people and especially parent are part of a society that only uplift children with 'gifts', and this causes people with special needs to have very few chances in life, and are not given the chance for a "professional" chance. Nowadays it has gotten even more difficult to find a job in general, and especially for people with special needs, which have even less chances. Causing the parents of children with special needs to think of their child's acceptance into society more difficult because of society's high standards in schools (ordinary). Parents like this often feel shame and try hide their child's uniqueness at all costs. This is yet another reason why the state must intervene in the children's access of attributes. It is crucial that the SNE becomes the discussion of a wider Social Providence policy, which needs better funding and better social knowledge so it can be kept up to date.

Conclusions:

In concluding this paper, is solely based on the factor of working to develop a sound and comprehensive Inclusion and Special Needs Education on organized framework which will make the needed changes on the ISNE statutory system. The change that will take place by this introduction and application will be based on the improvement of the student's achievements. Organizational principals and the processes have become the center of attention on the theoretical approach and in this turning point, there has been provided a 'model' for the needs of analysis in the SNE. The discussion of change and the chance to reform has been brought about by the new bill of the Ministry of Education. A conclusion has been drawn by a set of findings based on research in the SNE, coming out with the following; $\frac{3}{4}$ Managing ISNE as one, using all aspects of the agenda and adding onto it more levels and bringing them about in a harmonious way. $\frac{3}{4}$ Managing Special Schools and whole schooling units, $\frac{3}{4}$ Managing Special Needs in Mainstream Schools, $\frac{3}{4}$ managing new teacher Professionalism, $\frac{3}{4}$ Organizing, furthering on or reconstructing parts to make change happen. More precisely: a) extending Secondary Special Education, b) setting basis for the SNE/DACs and schools to work together, c) being able to control the change in the parents attitude, d) the evaluation and assessing the SNE structures. In a few words, to summarize, in order for a reconstruction to take place it should be based on a theoretical background; fully discussed in detail, in selective research and scientific consultant should be present in the duration. By applying these fundamental perspectives, the ISNE will be able to take its place in the Greek Educational System and with this, it will prevail in the social system as a benefit of the

EU member state. This fact of importance will also allow parents, teachers and all sectors of education to bring about their ideas and attributes in the SNE sector, and most of all, for SNE students, there will be a right schooling environment as to which they have a right, but have been denied this due to the wrong handling.

Управленски проблеми: диагностика на нивото на развитие на интегрираното обучение в гръцката образователна система

Мария Калиопи Атанасиос Чаритополу, докторант

Резюме: Разработката разглежда управленски проблеми, свързани с диагностиката на нивото на развитие на интегрираното образование в гръцката образователна система. Авторката дискутира последните опити за промяна на образователната система в Гърция, с цел да се осигури на учениците индивидуален подход към образователните им потребности.

REFERENCES:

Andreou, A. et Papakonstantinou, G. (1994) “Authority, Organization and Management of the Educational System”, Livanis- New Frontiers editions, Athens (in Greek)

Baker, S. et Carty J. (1994) “Literature Searching: Finding, Organizing and Reading Information” in Bennett, N. et als (ed.) Improving Educational Management, O.U.P. & P.C.P

Barr Greenfield, T. (1994) “Organizations as social inventions: Rethinking assumptions about change” in Bush, T. (ed.) Managing Education: Theory and Practice, O.U.P.

Delassoudas, L. (1991) “Social European Community Policy and Special Vocational Training”, Athens, Saripolos Institution, the University of Athens (in Greek).

Department for Education and Skills (2005) “Time for Standards: Transforming the School Workforce” [Headteachers and the National Agreement – a summary] ,quote reference NRT/0104/2005

Department for Education and Skills (2006) “Disability Rights Commission”, on [http:// www.drc-gb.org/thelaw](http://www.drc-gb.org/thelaw), accessed on 25.05.2006

Department for Education and Skills (2006) “Disability Discrimination Act” quote reference SENDA- DDA modification, copyright 2006 The Open University, UK

Department for Education and Skills (2005) “Special Educational Needs and Disability: Removing barriers to achievement” on <http://www.teachernet.gov.uk/sen>, Accessed on 21.05.2006 Department for

Education and Skills (2005) “A Guide to the Law for School Governors”, quote reference DFES –0227-2005, Crown Copyright. Gray, L.(1994) “Marketing Educational

Services” in Glatter, R. (ed.) *Educational Institutions and their Environments: Managing Boundaries*, O.U.P

Harling, P. (1994) “The Organizational Framework for Educational Leadership” in Bush, T.(ed.) *Managing Education: Theory and Practice*”, O.U.P

Hoyle, E. (1992) “Organizational Pathos and the School” in Preedy, M. (ed.) *Approaches to Curriculum Management*, O.U.P.

Kantz, F. (1964) “The school as a complex social organization” *Harvard Educational Review*, issue 34 (3)

Krippendorff, K. (1980) “Content Analysis: an introduction to its methodology” Newbury Park and London,

Sage Michopoulos, A. (1998) “Educational Management” vol. II, Athens (in Greek) Ministry of Education and Religious Affairs “Special Education: knowledge is a right for all”, European Union, European Commission Programme for Education and Initial Training (epeaek) Ministry of Education and Religious Affairs “Draft of the new Bill on Special Education” on www.doe.gr accessed on 12.02.2006 Open University, UK

“Researching Inclusive Education: Values into Practice- a summary” on <http://www3.open.ac.uk/courses/bin>, accessed on 08.05.2006 Open University, UK
“Making your teaching inclusive: Disabled Students Allowances/ Encouraging disclosure of a Disability” on [http:// www.open.ac.uk/inclusiveteaching](http://www.open.ac.uk/inclusiveteaching), accessed on 08.05.2006 Pedagogical Institute,

Special Education Sector, Syllabi (2004) “A Guide to Teaching Students with Excellent Skills and Talents”, Athens (in Greek) 15 Pedagogical Institute, Special Education

Sector , Syllabi (2004) “ Mapping Special Needs Education in Greece”, quote reference 2003ΣΕ04530072 (in Greek)

Robson, C. (1994) “Analyzing Documents and Records” in Bennett et als (ed.) *Improving Educational Management*, O.U.P. & P.C.P

Syriopoulou- Delli, C. (2003) “Education in Post- Modern Era: the case of Special Needs Education”, Athens , Grigoris editions (in Greek)

ГОДИШНИК НА ФАКУЛТЕТА ПО ПЕДАГОГИКА, 2015

Автори:

Проф. д-р Невена Филипова – преподавател, катедра „Педагогика“

Проф. д-р Йордан Колев - преподавател, катедра „Предучилищна и начална училищна педагогика“

Доц. д-р Траян Попков – преподавател, катедра „Педагогика“

Проф. д-р Добринка Тодорина - преподавател, катедра „Педагогика“

Проф. д-р Маргарита Колева - преподавател, катедра „Предучилищна и начална училищна педагогика“

Доц. д-р Пелагия Терзийска - преподавател, катедра „Педагогика“

Доц. д-р Емилия Божкова - преподавател, катедра „Педагогика“

Гл.ас. д-р Славейка Златева - преподавател, катедра „Предучилищна и начална училищна педагогика“

Гл.ас. д-р Блага Джорова - преподавател, катедра „Предучилищна и начална училищна педагогика“

Гл.ас. д-р Юлиана Ковачка - преподавател, катедра „Педагогика“

Гл.ас. д-р Ангел Ангелов - преподавател, катедра Предучилищна и начална училищна педагогика“

Х.ас. Елена Кондева - преподавател, катедра „Педагогика“

Х.ас. Пламен Иванов - докторант, катедра „Предучилищна и начална училищна педагогика“

Х.ас. Валентина Караганова - докторант, катедра „Педагогика“

Х.ас. Цветомира Иванова - докторант, катедра „Предучилищна и начална училищна педагогика“

Ива Стаменова - докторант, катедра „Предучилищна и начална училищна педагогика“

Валентин Вергилов - докторант, катедра „Предучилищна и начална училищна педагогика“

María Kaliopi Atanasios Charitopoulou - докторант, катедра „Педагогика“

ГОДИШНИК
ПЕДАГОГИЧЕСКАТА НАУКА – ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА
КНИГА 3, 2015

ANNUAL
EDUCATIONAL SCIENCE – THEORY AND PRACTICE
NUMBER 3, 2015

Издател: Университетско издателство
„Неофит Рилски”, 2700 Благоевград,
Ул. „Иван Михайлов” 66