



ЮГОЗАПАДЕН УНИВЕРСИТЕТ  
«НЕОФИТ РИЛСКИ»  
ФАКУЛТЕТ ПО ПЕДАГОГИКА



ФОНД  
НАУЧНИ  
ИЗСЛЕДВАНИЯ

## Седма международна научна конференция "Съвременното образование – условия, предизвикателства и перспективи"



*14 – 16 юни 2019 година  
Хотел „Орбита“ - Благоевград*



*Конференцията се организира със съдействието на Фонд „Научни изследвания“  
по Договор № КП-06-МНФ/16*

## **Редакционна колегия:**

Доц. д-р Траян Попкочев  
Доц. д-р Красимира Марулевска  
Проф. д-р Соня Петровска  
Проф. д. п. н Елена Яковлева  
Проф. д. н. Яна Мерджанова  
Проф. д. н. Сийка Чавдарова – Костова  
Проф. д. н. Клавдия Сапунджиева  
Проф. д. п. н. Наталия Иванова  
Проф. д-р Даниела Илич  
Проф. д. н. Добринка Тодорина  
Проф. д-р Невена Филипова  
Доц. д-р Тонча Јукич  
Доц. д-р Даниела Томова  
Доц. д-р Мая Сотирова

**ISBN: 978-954-00-0200-2**

Благоевград, 2019

ЮЗУ „Неофит Рилски“

*Всички текстове и статии, публикувани в този сборник, са плод на авторски труд и проучване. Тяхното съдържание е обект на авторско право по смисъла на Закона за авторското право и сродните му права (ЗАПСП).*

*Използването на авторските материали от сборника без изричното им писмено съгласие е забранено.*

*Всеки посетител на уебсайта има право да цитира информация от сборника, но само и единствено при изричното условие да цитира източника и да постави активен линк към него, ако цитирането или споделянето става онлайн или да посочи източника, ако цитирането или споделянето е офлайн*

## **Съвременното образование - условия, предизвикателства и перспективи**

Под това название от 14 до 16 юни 2019 година се проведе Седмата международна конференция, плод на сътрудничество между Факултета по педагогика на ЮЗУ „Неофит Рилски“, Благоевград, Факултета по образовни науки на Университет „Гоце Делчев“, гр. Щип, Република Северна Македония и Сплитски университет, гр. Сплит, Република Хърватска и Института по педагогика и психология при Череповецки държавен университет, гр. Череповец, Русия.

В рамките на тридневната конференция в отделните научни секции бяха представени доклади по проблеми, свързани с дидактиката и психологията на висшето образование, иновациите в подготовката и квалификацията на учители и други педагогически специалисти, проблемите на предучилищното и училищното образование, иновативните училища в съвременното образование. В конференцията участваха заинтересовани от проблематиката на възпитанието и образованието представители на Югозападен университет „Неофит Рилски“, Софийски университет „Св. Климент Охридски“, Тракийски университет – Стара Загора, Университет „Гоце Делчев“, Щип, Република Северна Македония, Университет на Сплит, Република Хърватия, Череповецки държавен университет, гр. Череповец, Русия, Университет в Ниш, Република Сърбия, Дагестански държавен педагогически университет, гр. Махачкала, Република Дагестан, Руска федерация, както и докторанти от Израел и Гърция.

Резултат от конференцията са текстовете на сборника “Съвременното образование – условия, предизвикателства и перспективи“. Донякъде те сякаш подвеждат. Може би след тях ще останат повече питання, отколкото отговори: има ли нещо сигурно за образованието днес, може ли да се състави обобщаваща картина, не се ли разпадат вижданията за него, така както са разпилени представите за света днес? Всъщност, ако несигурността е отличителна характеристика за времето ни, въпросите са не по-малко значими от отговорите, които се дават на различни проблеми на образованието.

Представените на конференцията изследвания разкриват стремежа на авторите им да анализират различни аспекти от сложните процеси, които протичат в образованието в различни културни и национални особености в отделните страни. В тях говори различна индивидуална чувствителност и 4

личен опит; те носят лични убеждения и надежди за бъдещето на така изненадващото и озадачаващо ни съвременно образование!

Предаваме на съда на читателите изследванията на участниците в конференцията с мисълта, че те ще провокират у тях собствени идеи в търсене на решения и решителност за практическото им отстояване както по конкретни проблеми на образованието, така и за изграждане на „по-големи картини“ за него било на равнище училище, университет или просто за сложните връзки със социокултурните условия в обществото. Може би това е една от възможностите, които ни предлага постмодерната ни несигурност: да се мисли критично по по-глобални проблеми и да се действа локално, с лична и професионална отговорност!

Седмата международна научна конференция „Съвременното образование - условия, предизвикателства и перспективи“ е факт благодарение на целевата финансова подкрепа на фонд „Научни изследвания“ за проект разработен от екип на Факултета по педагогика“ (Договор № КП–06–МНФ/16). Нашата искрена благодарност на членовете на екипа, разработил проекта: доц. д-р Даниела Томова, доц. д-р София Дерменджиева, гл. ас. д-р Блага Джорова, гл. ас. д-р Юлиана Ковачка, гл. ас. д-р Стефан Кинов, гл. ас. д-р Невяна Докова, ас. д-р Радослава Топалска, ас. д-р Янко Руменов, ас. д-р Цветомира Иванова, ас. д-р Вяра Цветанова, ас. д-р Василена Спасова, асистент Мария Младенова, докторант Ивета Мицова.

Доц. д-р Траян Попкочев, декан на Факултет по педагогика и ръководител на проекта

Доц. д-р Красимира Марулевска, Заместник Декан и координатор на проекта 24 юли 2019 година Благоевград

## ДЕТСТВО В УСЛОВИЯ НА ПОСТМОДЕРНОСТ

Доц. д-р Траян Попкочев  
Югозападен университет „Неофит Рилски“, Благоевград

### Артър Кларк: Краят на детството

„Да подготвяш младите умове за бъдещето е огромна отговорност... За щастие, човекът е рядко устойчиво същество: непоправима вреда може да му нанесе само много лошото възпитание. Даже, ако ние правим грешки при избора на цели, малко вероятно е децата да станат жертва на нашите грешки, те по-скоро ще ги преодолеят“. Тезата развива в „Краят на детството“ на Артър Кларк доктор Чарлз Ян Сен в срещата си с инспектор Тхантхалтереско. Инспекторът е представител на Овърлорда, Свръхуправителя на извънземните, които наблюдават хората на Земята и се намесват в еволюцията им по заръка на някаква свръхсила.

Извънземните не подхождат силово със земните. Обратното, те осигуряват мир и всички материални блага, за които хората са си мечтаели в своята история. Изчезват болестите и дискриминацията, автомати осигуряват производството на всичко необходимо. Настъпил е мечтаният рай – всеки земен жител може да прави какво си пожелае, без да е принуден да се труди. Имат си и телевизор – това е този апарат, който пречи на взаимното разбиране на художника и зрителя.

Единственото, което не е позволено на хората, е да мечтаят за звездите, за покоряване на космоса, защото те познават науката и навлизат в света на свръхестественото, опитвайки се да го овладеят чрез знание. Овлаждането му е заплаха за Извънземните, защото *те* виждат, че тогава би настъпил хаос, който ще погълне звездите, където има други цивилизации, превъзхождащи хората по величие на разума, цивилизации на свръхразума.

Лишени от мечти, потънали в удобствата и примирили се с властта на външните за тях сили, хората не съзират най-голямата опасност за себе си – те забравят, че са дейци, те вече не решават проблеми, не мислят за знание, не създават култура, нямат пред себе си идея за бъдеще. Една част съзират опасността и създават колония „Нова Атина“ – два острова Атина и Спарта, съединени с нещо като стена. Нова Атина е замислена с идеята да съхрани поне в областта на изкуството мъничко независимост на хората от Свръхуправителя, от контрола на радиото и телевизията, от нищоправенето, превръщащо човек в гъба, която „всичко поглъща, но нищо не създава“. Въпреки замисъла, колонистите – хора на изкуството, не могат да се състезават с великите образци на миналото, защото ги движи само личното творческо честолюбие, творческото „Аз“ у всеки от събраните там хора.

Там, на острова, децата са си деца. Момчетата са нещо като концентрат от енергия и любопитство, могат да играят, да карат колело, да разговарят с бащите си „както някога“ и да гледат телевизия. Но децата почват да показват белези на свръхразум, който е свободен от „тираничната власт на материята“. Придобиват способност за телекинеза, което е забелязано от извънземните и те решават да отнемат от хората всички деца до 10 години. Парадоксалното е, че даже извънземните не могат да си обяснят защо родителите не предприемат нищо за да препятстват или запълнят загубата на децата си. Последният земен жител Ян вижда в това поведение на хората психологическа причина – страх или навик да получават всичко наготово, да следват предопределена пътека на живот. Това всъщност е край на детството, но и край на човечеството. Разкъсала се е *духовната* връзка между поколенията.

### Откъм Постмодерността

Около седем десетилетия след излизането на романа на Кларк сякаш фантастиката е бързала да се сбъдне. Хората летят на космически кораби. Стъпиха на Луната. Автоматите са поели значителна част от рутинни трудови дейности. Телевизията е завзела света. Видеонаблюдението е чат от ежедневието на хората. Живеем в епоха на свръхпотребление. Науката е постигнала много,

но вярата в свръхестественото си е на място, а опасенията от злоупотреба с научните постижения са достатъчно силни. Изкуството, както казва Жил Липовецки, се търси не в сравнение с класиката, не в преследване и намиране на високи идеали, а заради самата наслада от себеизразяване. Ежедневието се осмисля от категорично себеизразяващ се индивидуализъм – „бъди себе си“!

А какво става с днешното детство в нашата си социо-културна среда? Веднага с питането започват понятийните дебери.

Днешното в социалния свят в ред свои типични характеристики вече привично се означава като *Постмодерност*. (Коректно е да се отбележи, че признанието на типичното-за-субекта е проблем за теоретици на Постмодерността – „отказ от универсални правила и общовалидни норми“; Райнова, 1996: с. 22). И тук на преден план излиза не само сложността на обекта, а концептуализиращите различия и тяхното понятийно маркиране. Жан-Франсоа Лиотар говори за „постмодерна ситуация „на знанието на най-развитите общества“. Знание, изправено не само пред намиране на „полезни закономерности“, а и пред легитимиране на правилата, по силата на които търси истини и закономерности, полезно и добро, ред и система, правила и норми. За Джани Ватимо Постмодерността е отказ от критическо снемане на противоречията (критичното преодоляване е част от Модерността) в (посока и същност на) новост, прогрес, ред, система, история (Ватимо, 2004: с.201). При Франсис Фукояма историята със смяната на общественно-исторически формации приключва – след капитализма няма какво да дойде в наследство, остава неговото усъвършаване; настъпва „край на историята“ като линеен процес, осмислян от прогрес (Фукояма, ...). За Жил Липовецки е удобно понятието „хипермодерност“, една „завършена и съгласувана със себе си модерност“ (Липовецки, 2005). Въщност има за изреждане още много, чрез което Постмодерността разказва за себе си и понятия, чрез които се опитва да се концептуализира...

*Детството*. Дискусията, поне след Филип Ариес, за това какво представлява то, е сериозна. Тъждествено ли е на детска възраст. Той показва, че откриването на детството през 18-ти век е свързано с промяна в условията и *мисленето* за детето: всичко, което е свързано с детето, за родителите се превръща в нещо сериозно и достойно за внимание и грижи. Детето се възприема не само откъм продължаване на рода, то вече е обект на мислене и грижи, защото съществува (Ариес, 1999: с. 143). Понятието „детство“ се превръща в социален маркер: изразява характеристики на отношението на обществото към един период от живота на човека, който го отличава от възрастния и младия човек и който в своята самоценност изисква комплекс от грижи *като бъдеще*.

Модерността, „новото време“ настъпва с усилията на привържениците на „разума, знанията и дисциплината“ (Ариес, 1999: 335) и с конструирането на буржоазното семейство. Особено след „Емил или за възпитанието“ на Ж. Ж. Русо детството има нравствено и социално значение и се издига до социално значима родителска отговорност, въплътена в *методичното* образование и възпитание. За това особено внимание детството се „отплаща“ с „особени социални успехи“, за които подхожда понятието движение в социалната йерархия. Значимостта на социалната динамика убедително превръща детството в обект на *социална инвестиция* за по-широки социални слоеве и демократизира виждането за детството.

*За възрастта*. Отново сложност с избора на критерии (Кон, 1988: с. 65-68). Тук разглежданите ефекти на Постмодерното виждане за детството се конкретизират към онзи период, който е във възрастта 7(8) – 11(12) години. По модела на Ериксон това е училищна възраст, в която „децата във всички култури получават някакво систематично обучение“ (Ериксон: с. 125).

При цялата условност на разказването *чрез* трите понятия, ще се спра на няколко идеи в опит за подреждане (парадоксално за Постмодерността) на разпиляно случващо се с детството. Те се вписват по-скоро в полето на педагогическата социология: какво е социалното влияние върху детството днес и как то се връща в полето на педагогическото мислене и действие.

### **Презентиране на детството**

И така, ако, следвайки Ариес, *Новото* време идва с представи за детството, като период от развитието на човека, за който има ясно виждане, днес идеите за детството *не* са така ясни. Никой не го пренебрегва като възрастов период, но със социалните и икономически промени в обществото

ни се захранват различни разпилени и неяви разкази за него. Подвеждащо! Зад едно сблъскване с концептуално и фактически противоречиви образи на детството може да се загуби идеята за детството - нещо като постмодерен край на детството. В опит да се приближа по-плътено към тази идея, ще се опитам да се спра на няколко „неща“.

**Детецентриция.** За част от семействата – детецентрираните, в които детето изнемва цялостния начин на живот на родителите, предизвикателството е да се придаде автентичен смисъл на най-близките отношения. Тук детето се превръща в център, който обема повече, отколкото е необходимо и полезно, въпреки че в представите им усилията на родителите са осмислени именно от полезността на техните грижи и очакваната взаимност. Проявява себе си тройно вътрешно противоречие. 1) Зад свърхгрижите за детето идентичността му се формира не чрез неговата автономна изява, преследваща лични цели и типичната постмодерна ефективност в един несигурен свят, а във външно очертан периметър на сигурност. Ако постмодерният човек е *активен*, търсещ и пробващ от *свое* име субект, в детецентрираните семейства активността е предварително определена *не от свое* име, а в рамките на (не)грижите на родителите. 2) Доколкото в едно постмодерно общество с масова индивидуалистична система на социална ориентация преекспонираната родителска загриженост, дори центрирана към самото дете, остава външна, дотолкова не се изгражда разбиране и опит от *равноценни* отношения с другите (родители, братя/сестри, близки, социално обкръжение), отношения, чийто отговор към другите може да бъде загриженост. Такава частна и индивидуалистична в същността си родителска загриженост не може да бъде разбрана и усвоена от детето като лично отношение на загриженост за другите (проявявана от другите към него и от него към другите). Трето противоречие е, че ако постмодерният човек избягва вертикалните отношения за сметка на предпочитания към „мрежи от социални отношения“, то потенциалът за усвояване на начален опит от мрежови отношения на обмен (мрежата е обмен – Райчев, 2017: с. 103) е редуциран, доколкото центърът е само един. Израстването в и чрез усвояване на социални контакти и изграждане на социални мрежи е ограничено онтогенетично и властово – ориентирано спрямо родителя, дори *скрито* зад декларирането на либерални концепции за възпитание, по-често приписвани на детецентрираните семейства.

Ако традиционно се мисли, че детецентрираното семейство позволява на детето повече свобода, а децата са неконтролируеми, това решение е повече в модернистичен ключ: акцентира на прехвърляне на отговорност за помощ за детето в осъзнаване и правене от него на избор, което прехвърляне реално е към друг източник на контрол. От постмодернистично гледище резултатът е обратен: загубва се възможност за изграждане на автентичната индивидуалност, подхранвана от *лична* връзка. Детето се поставя на една сцена, на която трябва да играе „детство“, без да знае защо и как. Ако се пита каква е алтернативата, то адекватен на ситуацията отговор би бил семейството да е *семейно* центрирано, т.е. да не загуби общността си, която за постмодерния човек е търсеният рай (по З. Бауман).

**Детето – новият възрастен.** Изглежда постмодерното детство е парадоксално и силово връщане на детето в света на възрастните при външно деклариране на уникалността на детството. Как става това? Ето един от начините!

Филип Ариес показва убедително, че при „стария режим“, преди модерността, детето – момиче или момче, в портретната живопис е рисувано като малък възрастен. То е опознавало част от света на сексуалното, участвайки в домашния бит и наблюдавайки непосредствено поведението (не само) на животни. След това сексуалното се обгражда и издига морално. Днешните играчки на децата, представящи човешки фигури, правят нещо подобно на „старото“. Куклите „Барби“ са не само постмодернистки политкоректни, те са малки жени с идеален грим и костюм, на токчета и със силиконов бюст; малки жени със съвършена пропорция и красота (в-к „Сега“, 2002 г.). Аналогично изглежда и куклата Рапунцел. Кен пък е доста мускулест и силен привлекателен здравеняк. Кукли на деца – момичета или момчета, в образа на възрастни и с достатъчна доза натрапени външни полови признаци.

Къде е загадката? Ако постмодерността набляга на различието, тези сексуализирани играчки наблягат на еднаквостта. Нещо повече, във време на девалвирана морална визия за сексуалното, в една възраст, която е още далеч от изграждане на съзнателна полова идентичност, този тип играчки грубо навлизат в света на интимното, измествайки го до външното, видимото. Така неосъзнатост и внушавана видимост подхранват комплекс за непълноценност на момчета и момичета, за който има достатъчно публикации в Интернет-мрежата.

И още нещо: този тип кукли подменят реалностите на живота, превръщайки ги в жертва на пазара (за него остава печалбата от играчки) заради загнилата съпротива на критичното мислене. Ана Клисарска критично забелязва това: да се представи вълнуващия живот на Барби в шопинг, маникюр и партита, означава скъсване с естеството на живота (Клисарска, 2010) и свеждането му до пазарен хедонизъм и притежаване – сигурен път към загуба на себе си (Фромм, 1986). Постмодерното залитане работи срещу самото постмодерно: наслада от потреблението на *стандартното*, на еднотипното, продукт на конвейера, което никак не се съгласува с духа на *Поста!*

Друго, играчките, и куклите в частност, се превръщат в обект на *притежаване-на-престижност*: колкото повече и по-скъпи такива има детето, толкова по-висок престиж. Типично за времето! И несигурно: дали играчките ще се притежават реално, дали ще се играят виртуални игри (с куклите - на обличане, къпане, гримиране, хранене и пр.) те просто заместват реалността за детето в съвременното семейство, дете, което в нашия контекст е само с родителите си. Обаче когато играчките не опосредстват играта на деца, престижът и удоволствието (от играта и престижа) остават неизконсумирани докрай, затворени в детската стая. Което пък задълбочава неудовлетворението на детето, компенсирано с нови играчки, отново „за детската“.

Детето става новият възрастен и чрез телевизията, и Интернет. То отрано гледа предавания с всякакво съдържание с родителите си. Предупреждаващите надписи за препоръчана възраст за филми, обикновено не пораждаат родителски контрол (Клисарска, 2010; Иванова, 2019). Детето се оказва в света на потреблението на символно съдържание за възрастните. То обаче го възприема през призмата на детския реализъм и културните кодове на символите остават неразбрани. Така достъпното до всички „демократично“ потребление от Постмодерността поражда поредна порция объркване за детето, защото то не получава навременна и разбираема подкрепа за интерпретация (Иванова, Д., 2019) – също част от програмата на Постмодерността. Объркване и за родителите: не са убедени кое е възпитателно правилно и ако го има, как е правилно да го осъществят. Защото самото „правилно“ е несигурно, а и не се „продава“ за готова консумация.

**Виртуализация на детството.** Независимо от това доколко е концептуализирано, детството е фактор в реалността. А концептуализирането му, за което говори Ариес, е вече опит за известно „предпазване“ от реалността.

Маргарет Мид напомня, че в неразвитите общества, като това на остров Самоа, детето е част от света на възрастните, с премерено активно и направлявано житейско участие в него, но юношите се стараят да си подарят време за наслада от младостта: те не бързат да влязат в света на възрастните, да поемат отговорностите на възрастния, създали семейство, отглеждащ деца и активно трудещ се (Мид, 1988: с. 99-108). Възходът на капитализма изобилства с практики на масов детски трудът, изведен вече от рамките на семейството и превърнат в производителен. Трудовото детство е икономическа реалност, а утописти от ранга на Робър Оуен – един от първите, поставил в полето на обществено внимание темата за детския труд, настояват, че само „правото на всеобщо възпитание и труд може да създаде за човечеството щастливо и разумно съществуване“ (Хрестоматия, 1981: с. 426). Трудът за днешното постмодерно време, поне в онази част от човечеството, която се включва в „златния милиард“ (А. Райчев) и към която принадлежи и нашето общество, като икономически фактор е извън детството, сведен до цел на възпитание

Освобождаването на детето от производствения труд е безспорна победа, но заедно с това в Постмодерността носи предизвикателството на откъсването от света на възрастните с всички му нюанси. В обгрижения и обграден свят на детето реалността започва да изглежда далечна и удобна



за консумиране: материалното се превръща в „желаното под ръка и на момента“; да получиш нещо е малко обвързано със собствени усилия. На въпрос „Какво работи мама/татко“ деца отговарят: „на бюро“, „на компютър“ – видът труд изчезва и се замества с нещо от условията на труд; на мястото на цялото, идва частта в престижния ѝ вид; реалността се замества с удобна и привлекателна представа за нея. „От къде идват парите“ – от света на детството се отговаря: „от банкомата“ – новото вълшебно средство, което дарява щастие и наслада.

Игрите на децата. Децата, намиращи се едно до друго, но играещи всяко на своя телефон, таблет, компютър, конзола. Едно до друго, но разделени. Разделени, но уеднаквени от „джаджи“ с всякакви игри, купени от възрастните, в които какво ли не е измислено, а *насладата* от употребата на измисленото изисква все повече и повече посветено ней време. Не е нужен друг за игра освен техническото средство. Не е нужно споделяне на емоции – те се доставят от същото техническо средство. То даже изпраща емотикони. Не е нужно да се състезаваш с друг и да очакваш изненадата му. Има алгоритъм, който предизвиква по-точни и бързи действия, алгоритъм, изискващ само перформативност. Технологичен свят във времето на Постмодерност, който омагьосва и откъсва от реалността, а тя е с претенции не да разомагьосва, да деконструира света.

Ако на детството е присъща онтогенетична виртуализация на реалността – детето си изгражда свои светове, които естествено изживява-израства (снима – по програмата на Модерността), то в Постмодерността възрастните са част от изграждането и поддържането на социална виртуализация на живота му, която не преминава естествено, защото има постоянно захранване отвън. Тази реална социална виртуализация на света на детето е вътрешно противоречива: от една страна е съпровождащият детето технологичен хедонизъм и перформативност, от друга е обърнатият към социалното обкръжение пазарен хедонизъм (притежаването на вещи и престижност) най-напред на родителите, а след това и на децата. В света на виртуалното детето не иска да играе с възрастните, а това ги устройва – играта с детето е интелектуално и физическо предизвикателство, което изисква от възрастните физически усилия, умения и характер и признаване на неуспехи пред детето. Чудно ли е тогава, че възрастните се чувстват неподготвени за това!

**Детство без авторитети.** Гордост на Постмодерността: няма и не са нужни авторитети, защото репрезентират власт и принуда; не са потребни герои, защото светът е познато-удобен, а героите излъчват непотребни вече идеи и идеали. Няма го и авторитетът на автора, защото нещата вече са разказани, онова, което остава е да се преразказва разказаното; няма и нищо сигурно, за което да се разказва.

Ученето и обучението обаче са свързани с авторитета на текста, на автора. Да се оценяват знания на учениците (децата), изисква за предпоставка истина и ценност на знанието. Да се възпитава е възможно при наличие на *базово* доверие между двата субекта: възпитателя (родителя, учителя) и възпитаника (детето, ученика). Иронията е в това, че родителите и учителите *сами* се отказват от авторитет, истина и ценности, докато детството ги търси (Ериксон), объркани от турбуленциите на времето, от теоретичната разногласица по темите на „съвременното“ образование и възпитание, предоверили се на звани авторитети и подценяващи гласа на собствения си опит. Онова, което им носи Постмодерността – вярата в *личен опит*, ползите на информираността, свободата за лично решение, става залог на друга генерализация: нищо не е сигурно! А кога във възпитанието и обучението на човека всичко е било сигурно?

### **Обратно към детството.**

Предупреждението от „Края на детството“ на Кларк е, че предизвикателствата пред духовната връзка между поколенията са сериозни, както и намекването, че нейното поддържане изисква диагноза и решения. Една територия, която и като диагноза, и като решения е малко е изследвана (Иванов, 2004: с. 280-311; Сапунджиева, 2014) и която изисква преодоляване на крайности на Постмодерността, която пък, изменяйки се, сякаш постоянно ни се изплъзва ...

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Арьес, Ф. (1999) Ребенок и семейная жизнь при старом режиме. Екатеринбург: Изд. Уральского университета.
- [2] Бауман, З. (2003). Общността. Търсене на безопасност в несигурния свят. София: Лик.
- [3] Ватимо, Дж. (2004) Краят на модерността. София: Критика и хуманизъм.
- [4] Ериксон, Е. Идентичност: младост и криза. Рива. ISBN 978-954-320-443-4
- [5] Жената, която превърна Барби в култова кукла. В-к „Сега“, 22 септември 2002 год.
- [6] Иванов, И. П. (2004) Теории за образованието. Шумен: УИ „Епископ Константин Преславски“
- [7] Иванова, Д. (2019) Социализацията в семействата на 5 – 6 годишни деца в условията на електронни технологии. Дипломна работа. Научен ръководител: Траян Попковчев.
- [8] Кларк, А. (1998) Конец детства. Воронеж: Полярис.
- [9] Клисарска, А. (2010) Барби трябва да умре. 20.12.2010. [https://www.webcafe.bg/id\\_748260412/fpage\\_1/](https://www.webcafe.bg/id_748260412/fpage_1/) Посетен 12.06.2019
- [10] Кон, И. (1988). Ребенок и общество (Историко-этнографическая перспектива). Москва: Наука
- [11] Липовецки, Жил. 2005. **Време, консумиране и начин на живот в хипермодерните общества.** <https://nbu.bg/download/za-nbu/pochetni-doktori/jil-lipovetzki/docs/vreme-konsumirane-nachin-na-jivot.pdf>
- [12] Мид, М. (1988) Культура и мир детства. Москва: Наука
- [13] Райнова, И. (1996) По вероломни пътеки. В: Жан-Франсуа Лиотар. Постмодерната ситуация. С: Наука и изкуство, с. 7-38.
- [14] Райчев, А., Ал. Андреев (2017) Време и всичко: Съфия: Жанет 45.
- [15] Роберт Оуен. (1981) В: Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. Москва: Просвещение, 1981, с. 416-430.
- [16] Сапундиева, Кл. (2014) Постмодернизъм и възпитание. – Педагогика, год. 86, Бр. 2, с.167-181.
- [17] Фромм, Э. (1986) Иметь или быть? Москва: Прогресс

# CREATIVITY IN EDUCATION<sup>1</sup>

**Tonća Jukić, Ph. D., Assistant Prof.**  
Faculty of Humanities and Social Sciences  
University of Split, Croatia  
[Tonca.Jukic@ffst.hr](mailto:Tonca.Jukic@ffst.hr)

**Abstract:** Creativity is a multifaceted phenomenon, so contemporary researchers approach creativity holistically with the aim of its better understanding. However, understanding the creativity alone is not enough to implement it in the educational system. Another important prerequisite is that creativity becomes important to society in general, and especially to teachers who need to teach creatively and to teach for creativity of all children. This is important because all people are potentially creative, but the extent to which creativity will develop depends on several factors that need to interact so that creativity occurs. Those factors include intellectual abilities, knowledge, cognitive styles, personality, motivation, and environment (Sternberg and Lubart, 1991). For pedagogy, it is especially important to provide a supportive environment and to create a creative school. In the process of creating a new, creative school that will meet the needs of children and teachers, it is necessary to change their roles, which primarily refers to their active role in (co)constructing a creative curriculum at school. Teachers in this process have a handful of strategies and approaches which enhance creativity. Decision about which approach(es) teachers choose should be result of a constant reevaluation of their implicit theories in relation to the explicit theories of creativity.

**Key words:** creativity, education, implicit theories, system approach

## Introduction

Creativity is today understood as a complex phenomenon that researchers approach holistically through systematic approach (Amabile, 1983; Collins & Amabile, 1999; Csikszentmihalyi, 1988, 1996; 1999; Gardner, 1993; Gruber & Wallace, 1999; Sternberg, 2006; Sternberg & Lubart, 1991; 1999; Urban, 1990). According to the contemporary systematic approach to creativity, important components of creativity are: intellectual abilities, knowledge, cognitive styles, personality, motivation and environment which must interact so that creativity will occur (Sternberg & Lubart, 1991). Teachers need to understand these components of creativity and, building on this knowledge, enable people to develop them. Today it is believed that all individuals are potentially creative (Beghetto & Kaufman, 2014; Esquivel, 1995; Kirton, 2003; Runco, 2003) which means that all individuals are potentially able to create ideas and products that are new (Starko, 2005), original (Runco, 2004), useful (Runco, 2004; de Souza Fleith, 2000) and valuable (de Souza Fleith, 2000). Also, it is believed that creativity can and should be developed and encouraged in the educational system (Feldman, 1999; Isaksen & Parnes, 1985; Lin, 2011; Torrance, 1972, 1981). However, in order for people to develop their creativity, it must first become important to society in general, and particularly in education, as it has been confirmed that otherwise creativity will not be encouraged (Lubart, 1990). Society should trust in an individual and enable each person's self-realization and emancipation. Creativity should be viewed positively and creative achievements should be supported and rewarded (Arieti, 1976; according to Lubart, 1990). For a long time it was believed that creativity could not be developed or encouraged (Runco, 2004), but today it is understood that only by understanding creativity as a complex, socially conditioned construct, we can create prerequisites for creating a creativity-inspiring school.

## Creating a Creative School

The idea of a different school, a school in which a student will not be passive, but an active participant in the educational process, appeared at the end of the 19th and early 20th centuries as part of the reform pedagogy movement (Bognar & Matijević, 1999; Pivac, 2009). Traditional school does not meet the necessities of modern society that needs emancipated, self-conscious, proactive individuals who perceive and solve problems and create changes to the welfare of society. It is therefore clear that there is a need for

---

<sup>1</sup> Paper was written on the basis of the doctoral thesis: Jukić, T. (2011). *Teacher's Comprehension and Encouragement of Creativity in Primary Education*. Zagreb: Faculty of Humanities and Social Sciences

a school that will be an active and human-social community. There is a need for a school that will be creative and in which creativity will be appreciated. Such a school takes into account the developmental needs of the student and the teaching process in which students can express their abilities creatively (Previšić, 1999). Such a contemporary school takes into account the multiple intelligences (Armstrong, 2000; Gardner, 1998) and integrity of the child, and the teacher in that kind of a school enables student to develop all of his potentials in the best possible way by directing him and providing the necessary conditions and factors for his development (Milat, 2005). One of characteristics of this contemporary school is an open teaching concept focused on opportunities, needs, interests and rights of students, on the linkage of school and life, on active learning forms and self-determination of individuals (Bašić, 2006, 21). In order for the children to have the opportunity to spot and solve the issues that are of particular importance to them and which arise from their interest, they should be the co-constructors of curriculum (Miljak, 2007). But, the extent the aforementioned determinants will be realized depends in many ways on the teacher and his openness to the questions mentioned. Namely, the attitude towards which each child is potentially creative creates new demands on teachers. Teachers must first recognize children's creativity and then encourage and nurture it in conditions that enable creativity to develop. In that context, „learning environment is one of the most important factors – determining, in large part, whether creative potential will be supported (or suppressed)“ (Beghetto & Kaufman, 2014, 54). To create that kind of the supportive environment, teachers themselves need to be creative.

### **Creative Teacher**

The creativity of the teacher is a prerequisite for developing students' creativity. Although necessary, it is not a sufficient condition. Teachers need to teach creatively, but more importantly, they need to teach for the creativity of all children (NACCCE, 1999, by Jeffrey & Craft, 2004). Horng et al. (2005, according to Bogнар & Bogнар, 2007) suggest that the teacher's creativity is influenced by a number of factors among which are particularly significant: (1) features such as self-confidence, sense of humor, openness to new ideas and willingness to handle difficulties, (2) supportive family circumstances without punishment, (3) devotion to creative teaching and its careful planning, (4) intrinsic motivation for creative approach, and (5) creating a pleasant learning environment that encourages student creativity.

However, in order to encourage creativity in the educational system, it is necessary for the teacher to recognize the basic constituents of creativity because only by understanding the nature of the creative process we can have a starting point for its encouragement. Tegano, Moran & Sawyers (1991, 8) believe that we strengthen our sensitivity to creative expression by increasing our understanding. Unfortunately, some teachers have incomplete knowledge or implicit theories that are contrary to explicit theories of creativity (Gralewski & Karwowski, 2018; Jukić, 2011; Jukić, 2011a). That's why, when it comes to creativity, teachers' educational procedures should be a result of constant reevaluation of their implicit theories of creativity in relation to the explicit ones. It is also important how teachers evaluate children's creativity. The purpose is to recognize creative behavior and to create conditions that will enable its further development (Starko, 2005). The beginning is in creating a creative curriculum aimed at stimulating creativity, and accordingly, in setting tasks, contents, teaching strategies, media, social forms of learning and favorable conditions for creativity development as well as optimal ways of evaluating creativity.

### **Creative curriculum**

One of the contemporary goals of educational systems in many countries that recognise the value of creativity is the development of educational programs which stimulate the child's creativity (Gralewski, 2019; Newton & Newton, 2014). This goal further determines the other components of a creative curriculum that should lead to its realization and evaluation of the extent to which this goal has been achieved. Torrance & Goff (1990) consider as desirable curriculum one that enables a multitude of opportunities for creative behavior, assignments to children that will encourage them to experiment, self-study, and initiate projects, and create the conditions in which creative thinking is rewarded. To make such a curriculum, it is essential for teachers to teach creatively, but also to teach for creativity. Creative teaching means applying imaginative approaches to make learning more interesting and effective, and to teach for creativity means

teaching that aims to develop children's creative thinking and behavior (NACCCE, 1999, according to Jeffrey & Craft, 2004). Therefore, it is very important to encourage creative learning and children's autonomy (Jeffrey, 2006; Lin, 2011).

Seltzer & Bentley (1999, 10; according to Craft, 2001, 16) argue that "creativity can be learned" and that the curriculum needs to be restructured to "reflect forms of learning which develop creative ability". In this context, if we want children to learn independently and by discovery, we need to use strategies that will enable children to come to their own conclusions and create their own connections between the concepts. This further means that the teacher's primary role is not to teach the child about the content, but to teach them how to learn and develop their abilities.

Craft (2001) cites different teacher approaches to promoting creativity that depend on teachers' implicit theories. She distinguishes: (1) "creative cycle" approaches based on stages of creativity: preparation, incubation, inspiration or illumination and verification (Guilford, 1973, according to Craft, 2001; Wallas, 1926); (2) single strategy approaches based on the application of only one strategy like the six thinking hats designed by De Bono (1985) where each conceived hat is of a certain color and represents a certain quality of thought; (3) multi strategy approach that unites the importance of appropriate space and time, a psychological and emotional atmosphere that nurtures a positive self-image, a sense of self-esteem and which enables a child to create feelings of security and confidence; (4) system approaches such as Reggio Emilia approach where time, space, materials, climate in classroom and different occasions are important for supporting children's creativity (Edwards & Springate, 1995), or learning by using 6 sources: intelligence, knowledge, cognitive style, personality, motivation and environmental context, which Sternberg & Lubart (1991) propose in their investment theory, and (5) overall pedagogic criteria approaches such as relevance, ownership, control and innovation that must be realized in order to stimulate creativity. According to Jeffrey (1997; Craft, 2001), creative process must have an innovative idea and a certain sense of possession in a way that the student and teacher perceive creative process as their own and significant to both of them.

It is also important to use heuristic teaching, problem-based teaching and project approach. Heuristic teaching starts with a problem, and the teacher gradually leads student to its solution and independent conclusion (Bognar & Matijević, 1993). Problem-based teaching is also based on students' curiosity. Since every problem solving has common elements, the general structure of problem-based teaching can be excluded (Jelavić, 1998). Problem-based teaching, like the heuristic teaching, starts from (1) determining the problem in which all students actively participate (Bognar & Matijević, 1993). The problem should be clearly and accurately determined in order to reach its solution. Next is (2) solving problems which involves setting hypothesis as a possible solutions to the problem. The hypothesis is further directing students to collect the relevant data that can confirm or dismiss hypothesis. After sorting the data and placing them in the relationship follows (3) creating conclusions based on countering previous and new findings with hypothesis (Jelavić, 1998). By confirming the hypothesis the problem is solved, and its rebuttal points to the need for a new research cycle. It is very important to point out that the problem must be close, concrete and real to children, so that they can approach it with interest and understanding. There is also a project approach that starts with independent student selection of a social problem based on personal interest and tendencies that are investigated in groups based on the project (Munjiza, 2005).

Treffinger (1995) outlines a Creative Problem Solving (CPS) as a framework that individuals or groups use when they are setting up problems, opportunities or challenges, creating and analyzing various new opportunities and planning effective implementation of new solutions. The aforementioned framework is the result of numerous scientific researches (Isaksen, Dorval and Treffinger, 1994; Treffinger, 1995), and it starts with several setpoints (Treffinger, 1995, 302): (1) all people are potentially creative; (2) creativity can be expressed in all people in different areas and in different ways (Dunn et al., 1992, Kirton, 1976); (3) people can act creatively at different levels of creativity and degree of significance; (4) by applying different techniques that enhance creativity, individuals can better realize their creative potential, use their style more creatively, and increase level of creativity.

When it comes to favorable conditions for nurturing creativity, on the basis of systematic literature review, Davies, Jindal-Snape, Collier, Digby, Hay & Howe (2012) reported that there should be: inside and outside



- [8] Craft, A. (2001). *An analysis of research and literature on creativity in education: report prepared for the Qualifications and Curriculum Authority*. (available: [www.ncaction.org.uk/creativity/creativity\\_report.pdf](http://www.ncaction.org.uk/creativity/creativity_report.pdf); 30. 6. 2019.)
- [9] Csikszentmihalyi, M. (1988). Society, culture, and person: A systems view of creativity. U: Sternberg, R. J. (ur.) *The nature of creativity*. New York: Cambridge University Press, 325-339.
- [10] Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity*. New York: HarperCollins.
- [11] Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. U: Sternberg, R. J. (ur.), *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press, 313-335.
- [12] Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2012). Creative learning environments in education: A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, 8, 80–91.
- [13] De Bono, E. (1985). *Six thinking hats*. Boston: Little, Brown.
- [14] de Souza Fleith, D. (2000). Teacher and Student Perceptions of Creativity in the Classroom Environment. *Roepers Review*, 22 (3), 148-153 (available: [www.questia.com](http://www.questia.com), 3. 7. 2007.)
- [15] Edwards, C. P. & Springate, K. W. (1995). *Encouraging Creativity in Early Childhood Classrooms*. ED 389 474 (available: [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov); 25. 5. 2008.)
- [16] Esquivel, G. B. (1995). Teacher Behaviors that Foster Creativity. *Educational Psychology Review*, 7 (2), 185-202.
- [17] Feldman, D. H. (1999). The development of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [18] Gardner, H. (1993). *Creating minds*. New York: Basic.
- [19] Gardner, H. (1998). A Multiplicity of Intelligences. *Scientific American Presents: Exploring Intelligence (Quarterly)*, 9 (4), 18-23.
- [20] Gralewski, J. & Karwowski, M. (2018). Are teachers' implicit theories of creativity related to the recognition of their students' creativity? *The Journal of Creative Behavior*, 52 (2), 156-167.
- [21] Gralewski, J. (2019). Teachers' beliefs about creative students' characteristics: A qualitative study. *Thinking Skills and Creativity*, 31, 138-155.
- [22] Gruber, H. E. & Wallace, D. B. (1999). The case study method and evolving systems approach for understanding unique creative people at work. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [23] Isaksen, S. G. & Parnes, S. J. (1985). Curriculum planning for creative thinking and problem solving. *Journal of Creative Behavior*, 19 (1), 1-29.
- [24] Isaksen, S. G. (1987). Introduction: An orientation to the frontiers of creativity research. U: Isaksen, S. G. (ur.) *Frontiers of creativity research: Beyond the basics*. Buffalo, New York: Bearly Limited, 1-26.
- [25] Isaksen, S. G., Dorval, K. B. & Treffinger, D. J. (1994). *Creative approaches to problem solving*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- [26] Jeffrey, B. & Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30 (1), 77-87.
- [27] Jeffrey, B. (2006). Creative teaching and learning: Towards a common discourse and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36 (3), 399-414.
- [28] Jelavić, F. (1998). *Didaktika*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- [29] Jukić, T. (2011). *Teacher's Comprehension and Encouragement of Creativity in Primary Education / Učiteljevo poimanje i poticanje kreativnosti u primarnom odgoju i obrazovanju (doctoral thesis)*. Zagreb: Faculty of Humanities and Social Sciences.
- [30] Jukić, T. (2011a). Implicit theories of creativity in early education. *Croatian Journal of Education*, 13 (2), 38-65.
- [31] Kirton, M. J. (2003). *Adaption-Innovation: In the Context of Diversity and Change*. London and New York: Routledge.
- [32] Lin, Y. (2011). Fostering Creativity through Education – A Conceptual Framework for Creative Pedagogy. *Creative Education*, 2 (3), 149-155
- [33] Lubart, T. I. (1990). Creativity and Cross-cultural Variation. *International Journal of Psychology*, 25 (1), 39-59.

- [34] Milat, J. (2005). *Pedagogija (ili) Teorija osposobljavanja*. Zagreb: Školska knjiga
- [35] Miljak, A. (2007). Teorijski okvir sukonstrukcije kurikuluma ranog odgoja. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura*. Zagreb: Školska knjiga, 205-252.
- [36] Munjiza, E. (2005). Metoda projekata u teorijsko-metodološkom okviru pedagogije pragmatizma. *Napredak*, 146 (3), 339-351.
- [37] Newton, L.D. & Newton, D.P. (2014). Creativity in 21st-century education. *Prospects*, 44 (4), 575-589
- [38] Pivac, J. (2009). *Izazovi školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- [39] Previšić, V. (1999). Škola budućnosti: humana, stvaralačka i socijalna zajednica. *Napredak*, 140 (1), 7-16.
- [40] Runco, M. A. (2003). Education for Creative Potential. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47 (3), 317-324.
- [41] Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55 (1), 657-687.
- [42] Starko, A. J. (2005). *Creativity in the Classroom: Schools of Curious Delight*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- [43] Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1991). An investment theory of creativity and its development. *Human Development*, 34 (1), 1-31.
- [44] Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. (1999), The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms. U: Sternberg, R. J. (ur.) *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press, 3-15.
- [45] Sternberg, R. J. (2006). The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*, 18 (1), 87-98.
- [46] Tegano, D. W., Moran III., J. D. & Sawyers, J. K. (1991). *Creativity in early childhood classrooms*. Washington, D. C.: National Education Association.
- [47] Torrance, E. P. & Goff, K. (1990). *Fostering Academic Creativity in Gifted Students* ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children Reston, *ED 321489* (available: [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov); 31. 5. 2008.)
- [48] Torrance, E. P. (1972). Can we teach children to think creatively? *Journal of Creative Behavior*, 6 (2), 114-143.
- [49] Torrance, E. P. (1981). Can creativity be increased by practice? Creative teaching makes a difference. U: Gowan, J. C i sur. (ur.) *Creativity: Its educational implications (2nd ed.)* Dubuque, IA: Kendall/Hunt, 99-108.
- [50] Treffinger, D. J. (1995). Creative Problem Solving: Overview and Educational Implications. *Educational Psychology Review*, 7 (3), 301-312.
- [51] Urban, K. K. (1990). Recent Trends in Creativity Research and Theory in Western Europe. *European Journal for High Ability*, 10 (1), 99-113.
- [52] Wallas, G. (1926). *The Art of Thought*. New York: Harcourt Brace.



# PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE TEACHERS IN MACEDONIA - SITUATION AND PERSPECTIVES

**Sonja Petrovska, Despina Sivevska, Biljana Popeska, Jadranka Runceva**

**Abstract:** The establishment of an effective system of teachers' professional development is a question on which practitioners, scientists, and politicians in all countries in the world discuss, regardless of their development level. Obtaining conditions for the realization of high-quality professional development of teachers is a responsibility of each country. In fact, the state taking care of the professional development of its own teaching staff, takes care of the quality of education that the children/students receive, and thus takes care of the quality of the knowledge that future citizens in the society will have.

The paper presents an overview of the results obtained from the project "Professional Development of Teachers in the Republic of Macedonia - Conditions and Perspectives", which was realized within the Faculty of Education Sciences, supported by the University "Goce Delchev" Stip. The paper included 398 teachers from 28 primary and secondary schools in Macedonia.

Professional development of teachers was considered from the following aspects: initial education as a starting point for inclusion in school life; mentoring as a form of professional development; organization and realization of professional development.

The results show differences in professional development between elementary school teachers and subject teachers and differences in professional development between teachers with different work experience. It is necessary to work on the improvement of the process of professional development of teachers in order to maintain and improve the quality of education in general.

**Key words:** professional development, Macedonia, teachers

## INTRODUCTION

The quality of teachers' work is a global problem for which are interested all those who, in one way or another, are involved in the education of children and young people. Upbringing - educational work as an exceptionally stochastic system requires continuous planning, control, evaluation primarily due to the need for high level of prediction within the framework of the micro-methodical discourse, and for reducing the entropy that can have detrimental effects on the final result – the upbringing – educational results among the children and youth. Upbringing and education are complex and long-lasting processes and their results are not immediately perceptible, but they are expressed after a long and continuous impact, and the factors that determine the results are numerous and are of varying intensity. However, a huge body of research confirms that the teacher with all his personal, professional and moral capacity has a significant influence on the quality of the outcomes of those processes. (Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B., & Shapley, K., 2007; Moir, E., Barlin, D., Gless, J., & Miles, J., 2010; Половина, Н. и Ј. Павловић, 2010; Крњајић, С., 2006).

*The Teachers' Strategy (2012-2015)*<sup>2</sup> promoted by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) very explicitly emphasizes that for the quality of teachers, it is crucial to create „... an environment that appreciates professional advancement, an environment that is committed to increasing students' learning opportunities through quality teaching practice “ (UNESCO Strategy on Teacher (2012-2015), p. 1). According to this strategy, the priority areas in which the professional development should take place are:

1. Development of institutional capacities for their education and support;
2. Systematic dissemination of quality teaching, especially when working in difficult conditions and through mechanisms for supporting teachers and their professional development, as well as removing barriers to success;
3. Support the development of policy and normative frameworks, instruments, and extending the opportunities for international dialogue on successful policies, strategies and practices, including

---

<sup>2</sup> UNESCO Strategy on teachers (2012-2015), <http://unesdoc.unesco.org/images>

through peerlearning, particularly in relation to policies for attracting, retaining, deploying teachers, especially in disadvantaged contexts. (UNESCO Strategy on Teacher (2012-2015), p. 1-2).

Professional development is one of the preconditions for effective education that follows the needs and trends of modern society. Teacher's work require many different competences that can not be aquired during initial education. Some of competences such as: organizational skills, research skills, lidership, team work and other competences are acquired mainly after initial education, attending different forms of professional development of the teacher. Even the best quiality initial education, cannot provide skills required for whole professional life (Hendriks et al, 2010). This is the reason why we need professional development during the professional span.

In the literature, the professional development of teachers is usually defined as a process of continuous acquisition, expansion and deepening of knowledge, developing skills and abilities that are relevant for successful performance of teaching and extracurricular activities; acquiring knowledge and skills that provide quality and successful cooperation with colleagues, as well as quality relationship with the parents and the local community; preparation for accepting the changes, their successful application and active participation and initiative in the implementation of the reforms (Попович, 2010).

The analysis of many political documents, scientific discussions and reports from realized practices<sup>3</sup> regarding the professional development of teachers indicates that it is possible to determine the characteristics of successful models of professional development of teachers:

1. Professional development is a continuing learning process for the teacher, unlike one-time seminars.
2. The main goal is to improve teaching practice and improve student learning.
3. Professional development is an integral part of the daily work of teachers involved in activities and events (formal and informal meetings) tailored to students' learning needs.
4. Emphasis is placed on the essential activities of teaching and learning - planning of classes, assessment of students 'work and effective teaching practice which enables improvement of students' achievements.
5. Encourages co-operation and team work that most often involves the exchange of knowledge and experience and improves learning on issues related to the promotion of the teaching and learning of students.
6. Includes learning and providing support from experienced teachers / mentors who help in solving the problems related to the performance of quality teaching and improving students' achievement.
7. The results of the research of the practice, through analysis and action research, are the starting point in the planning of the professional development activities.

The analysis of the summarized characteristics of successful models of professional development of teachers indicates that this is a complex issue that requires a systematic and multiple approach in defining the strategy for professional development of teachers. It focuses on the teacher and the possibility to provide continuous and systematic support in the development and improvement of their own knowledge and personal competences, exchange of experiences and positive practices, a system of appropriate assessment

---

<sup>3</sup> European Commission (2012) *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*. Strasbourg: European Commission

Teacher Education Policy in Europe (TEPE) Conference (2008) Official Conference Document *Conclusions and Recommendations*. Ljubljana: University of Ljubljana.

UNESCO (2011) *World Data on Education VII Ed. 2010/11*.

UNICEF (2007) *Analiza potreba nastavnika u pogledu stručnog usavršavanja*. Vandenbroeck, M. (1991) Professionalisation. in Peeters, J, Braam, J. & Vanden Heede: *Family Day Care: Teacher or Substitute Mother*. Gent: VBJK, p. 157.

Европските принципи за компетенции и кфалификации на наставникот (Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications, ЕС, 2010), Образование и обука (Education and Training 2010 (ЕС,2009), Обезбедување на квалитет во образованието на наставници (Quality Assurance in Teacher Education in Europe, ЕС, 2006).

Велковски, З. (2012) Основа за развивање на Национална рамка на наставнички квалификации – Проект: *Унапредување на професионализмот на наставниците за инклузивно, квалитетно и релевантно образование* – АТЕПИЕ.

Министерство за образование и наука (2005) *Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005–2015*, Скопје.

of all activities and achieved results, well-developed network of professional and an institutional network of teacher support, supported by appropriate legal solutions and clear legal provisions on teachers' rights and obligations from the aspect of their professional development. Considering these guidelines and experiences, and taking into account the situation in Macedonia and current developments in the professional development segment, we conceived the idea for the project „*Professional Development of Teachers in the Republic of Macedonia - Conditions and Challenges* “ which was realized within the Faculty of Educational Sciences, Goce Delcev University - Stip, Macedonia, 2016-2018 year. The obtained results are sublimated and presented in this paper

## **1. METHODS**

In this direction the research is aimed at detecting the conditions of the professional development of teachers in Macedonia from the aspect of monitoring the current situation with the professional development of teachers in Macedonia (legal regulations provisions, current policies, institutional support at state, local and internal school level); identifying and discovering possible ways to promote them.

The subject of this paper is to give an overall overview of the results and conclusions obtained from the project „Professional Development of Teachers in the Republic of Macedonia - Conditions and Challenges “ which was realized within the framework of Faculty of Educational Sciences, Goce Delcev University - Stip, Macedonia

The purpose of the research was to study the position and functionality of the system of professional development of teachers in Macedonia, as well as to determine views and opinions of the teachers on various aspects of professional development (initial education as a starting point for inclusion in school life, mentoring as a form of professional development, organization and realization of professional development).

The sample consists of 398 teachers (departmental and subject teachers) from 28 city primary and secondary schools with approximately equal material-working conditions and with approximately equal social structure of students. Of these, 73.9% are female and 25.1% male. According to work experience, most of them have work experience of 6-15 years (37.7%), 21.6% have work experience over 25 years, 19% have working experience of 16-25 years and 16.8% have experience of 1- 5 years. According to the working position 40.2% are departmental teachers, 34.2% are subject teachers in secondary school and 24.6% are subject teachers in primary schools. Of the total number of respondents, 39.5% of them have been mentors of novice teachers

For the needs of the research, a specially designed instrument - questionnaire was used. The obtained results are analyzed and presented using descriptive statistics: frequencies (f), percent (%), and nonparametric procedures: t-test and F-test. The data obtained from the survey are processed using the statistical package SPSS 19.

## **RESULTS AND DISCUSSION**

### **Establishment and functionality of the system of professional development of teachers in Macedonia**

In Macedonia, the professional development of the teachers is obligatory and is regulated with legislative, low acts and regulative. It is provided in many different forms and all suggested forms must be approved and accredited by the Ministry of education and science (Low for primary and secondary school teachers, 2018). Beside the Ministry, another authorized institution, responsible for professional development of teachers is the Bureau for development of education. Their responsibilities are related with evaluation and quality of teaching process and in these frames, work of the teachers. Related to this, they prepare, design and propose the program for professional development of the teachers; organize courses and workshops aimed to impact on teacher's professional development etc (Low for Bureau of education). Based on these documents and legislative, teachers are obligated to participate in activities for their professional development and to spend 60 hours in period of three years in activities for professional development.(Petrovska at all., 2018)

### **Teachers' views regarding their initial education**

Initial teacher education is the first and probably the most important point that determines the effectiveness and quality of the teacher and his/her work in future. In this regard, the initial teachers training should provide theoretical and practical basis which is necessary for both: successful realization of teaching process and successful enrolment in the school life in general. Teacher's initial education is the starting educational point for future work and also the first step for the process of professional development of the teachers. In this regard, we work on issues related to teachers for the quality of their theoretical knowledges, qualifications for practical work and enrolment in overall school life (participation in development of the school, ridership, cooperation with parents, colleagues, social surrounding) during their initial education and initial education of students – future teachers (Petrovska et. all., 2017) The aim is analyzed from two different points – in relation with working experience of the teachers and in relation to their specialization: departmental teachers and subject teachers.

Based on obtained results, statistical differences in all analyzed questions were obtained regarding the level of experience of the teachers based on the years of their working experience. According obtained answers, novice teachers with less year of working experience declare most positive attitudes and greatest level of satisfaction of the all analyzed aspects compared with their older and experienced colleagues that share mainly lower level of satisfaction regarding their preparation during their initial education. From one point, this can be explained with the latest changes that were made in the current study programs at the Teaching faculties related with more time for practical work during studies.

The other point are the years of experience and process of continuous learning that is an important segment for each teacher that are present in everyday work of the teachers with more years of working experience. Differences in opinions are noted between teacher's apprentices that consider that deeper theoretic knowledges are needed and teachers with more than 25 years of working experience that consider that priority should be improvement of the preparation for practical work.

Regarding the opinions upon the different aspects of preparation for school life, statistically significant differences were obtained between departmental teachers and subject teachers in primary and secondary educational level, for the questions related with level of satisfaction of: acquired theoretic knowledges, preparation for practical work and preparation for enrolment in school life. In these three questions, departmental teachers express greater satisfaction and positive attitude compared with generally negative attitude of subject teachers, indicating that initial education of the teachers (departmental teachers and subject teachers) has an important role in estimation of required knowledges, abilities and skills that are necessaire for teaching work and also for their enrolment in school life.

### **Teachers' views regarding mentoring as a form of professional development**

Mentoring is a complex, interactive process that takes place between people with different levels of experience and expertise. It's a process of support, exchange of experience, expertise, practical knowledge between the expert (mentor) and novice colleague. The ultimate goal of this process is professional development and career advancement (According to Carmin, 1988, as cited in Hester and Setzer, 2013). The mentoring process is of particular importance for the teachers who are at the beginning of their careers. That's why is very important the apprentice teachers to receive teachers – mentors who will be able with their knowledge, skills and practical experience to include the apprentice teachers in the teaching profession and in the school life.

While mentoring as a process is regulated by law, in practice, there are still inconsistencies in its practical implementation. The obtained results of our research pointed to the weaknesses that the mentoring process in Macedonia is facing with (Petrovska et al, 2018). According to the obtained results, most of the teachers agree that changes in the current mentoring system of apprentice teachers are needed, emphasizing the need to develop instruments and procedures for advancement in titles and system for evaluation of professional development. as well as greater financial motivation for teachers - mentors, which could be achieved through the preparation of financial plans for promotion in titles, which increases the awareness of a more serious approach to mentoring as one of the ways for professional and career development of teachers.

### **Teachers' views regarding the organization and realization of the personal professional development**

There is no initial education that will give all the necessary knowledge and skills to the teachers, that are needed for work throughout the entire teaching life. The acquired knowledge and skills through the teacher's initial education are not the last step of the teachers' educational process. Their acquired knowledge, skills, and abilities are a base that complements and improves throughout the entire teaching life.

From one side, teacher's professional development contributes to improve teacher's knowledge, skills, abilities and teaching practices, and on the other side, teacher's professional development improves the quality of teaching, provides higher quality teaching and creates opportunities to improve students' achievements.

The results of the conducted research of the teachers from the primary and secondary schools in Macedonia generally showed that there are differences in the opinions of teachers with different work experience in terms of: who should determine the goals and contents of the teachers' professional development; who should perform organized trainings for the professional development of teachers; factors that can contribute to the professional development of teachers (Petrovska, S., Sivevska, D., Runceva, J., 2018).

Differences in the responses of teachers with different work experience indicate that teachers with less work experience mainly rely fully on the state in terms of planning and organizing their professional development, while more experienced teachers (teachers with more work experience) need and require their greater involvement in the process of pedagogical-organizational design of teachers' professional development

The results of this research confirm that the successful professional development of teachers, except that includes a plan, continuity, it is also needed to be carried out inside and outside the school, through professional partnerships (international, state, local, intra-school) and with a high level of respect for the professional needs of each teacher.

### **Teachers' views regarding the establishment and functionality of the system for professional development of the Macedonian teachers**

Results from the conducted research for the teachers from the primary and secondary schools in Macedonia, showed that although BDE as a state institution in its authority takes care for the professional development of the teachers, teachers should be given greater opportunity in defining the goals and tasks of their professional development. This was confirmed by the answers of both groups of teachers (departmental teachers *partly agree*, while subject teachers *agree* with the opinion that they should determine the goals and the contents according to which their professional development will be realized). (Petrovska, S., Sivevska, D., Runceva, J., 2018) The results are quite expected. The sample includes teachers with different work experience, different interest, different success in certain areas, different models of initial education. Hence, from the BDE as a state institution that is predominantly responsible for the professional development of teachers, it is expected to take greater care of the individual professional needs of teachers.

The teachers emphasized the need for their greater involvement in the organization of trainings for their professional development, of course in cooperation with the school's expert services, who certainly know the needs for teacher's development, and with the help and support of the BDE and the teaching faculties (according to the perceived needs of the teachers for their improvement and development in a given area). Statistically significant differences were observed in the statement *How much the cooperation with the teaching faculties can contribute to your professional development?*. From the answers we can conclude that the departmental teachers *partially agree with this* statement, while subject teachers agree that the cooperation with the teaching faculties can contribute to their professional development.

Numerous factors affect the professional development of teachers. As a priority, the teachers mention: the work in the professional activities; informal communication among colleagues, cooperation with the BDE and cooperation with other schools, through sharing good practices

The results from this research show that the successful professional development of the teachers except that includes a plan, continuity, it is necessary to take place inside and outside the school, through professional partnerships (international, state, local, in-school) and with a high level of respect for the professional needs of each teacher.

### **Teachers' views with different work experience regarding the establishment and functionality of the system of professional development of Macedonian teachers**

When speaking about professional development, many aspects are important. It's not always just legislative, opportunities, and professional requirements. Many times, it depends from personal attitudes of the teachers and their personality. In this regard, one of the aspects that we also wanted to investigate are attitudes of teachers with different work experience in relation to several categories of the professional development. In particular, whether there are differences regarding satisfaction from their own level of professional development, forms and approaches they have used for personal professional development and the level of personal activity for personal and professional development.

Obtained results from our study (Petrovska, Sivevska, Popeska & Runcheva, 2018) suggested statistically significant differences in analyzed categorie: **satisfaction with personal level of professional development**. These differences occur mainly between novice teachers with maximum 5 years working experience and experienced teachers with more than 25 years working experience. Namely, novice teachers are personally satisfied with their level of professional development, while experience teachers declare that are not satisfied. Probably enrolling in teacher profession means also enrolling in different forms of professional development, communication and cooperation with colleagues. Novice teachers learn many new things considering that they are new in the work, which gives them feeling that they learn and see many things. From the other hand, more experienced teacher had also greater expectations and the experience by itself means that they have already participated in different forms of professional development and they need something new.

Regarding second category: applied forms for their professional development (shared experience with colleagues, internet and social network, (workshops – teachers as active participants, etc.) differences have been noticed between teachers with less experiences compare with teachers with more work experiences. In this regard, we could conclude that answers to this question are expected. In the spirit of the new digitalization and implementation of technology, the availability of numerous data on the Internet and the existence of numerous portals, forums and teaching platforms, new teachers are able to expand their initial knowledge using this form as a manner to empower to their own professional development. As expected, this is not very preferred by experienced teachers who prefer the immediate way of transferring knowledge and experiences and are not so much involved in technology.

Regarding third category: **Satisfaction from personal activity level related to personal professional development**, we can conclude that teachers generally invest in their professional development, self-initiative including in various activities, which are often included for the exchange of experiences and knowledge with colleagues, are open for cooperation with colleagues from other schools, they make visits to other schools etc. It is positively that investments in their professional development make them most often self-initiative, and not because of the legal norms.

## **CONCLUSION**

In today's modern society demands that are placed before teachers are more complex. They are constantly required to continuously work on their professional development in order to be able to respond to the needs of the society. Our country, following the European trends for continuous improvement of the teaching staff, is working on the development of strategies for improving the competencies of the teachers.

The aim was to see the current state of the system of professional development of teachers in primary and secondary schools in Macedonia. For this purpose, several aspects of professional development were analyzed (initial education as the starting point for inclusion in school life, mentoring as a form of professional development, organizing and realizing professional development).

Regarding the first aspect, certain changes are needed in the **initial education**, the importance has not only the acquisition of theoretical knowledge and competence for the realization of the practical work, but also the preparation for inclusion in the school life in terms of participation in the development of the school.

Speaking about changes and intervention in the program, they should be made in the segment of preparation for practical work, by increasing the number of classes for practical teaching, number of hours of presence of students in schools not just during the educational process but also being present in all other segments of school life. In this regard one also very important step is the process of cooperation on different levels and relations: cooperation between schools and faculties; teaching and administrative staff in schools with students and their professors; parents, schools, students and faculties etc. In this regard, latest changes in the study programs could be evaluate as positive but they should be upgraded in relation to previously noted aspects. At this way, only team work between all involved subject could lead to best possible form of preparation of students – future teachers that in future period will lead to excellent teachers prepared for all aspects of school life. At the final point, this will be a wining situation for all involve parties and mainly for the education and children in general.

In the **mentoring** section, apprentices emphasize the need for more frequent contact with their mentors, the need for their greater attendance at their classes. Оттука е препораката до училиштата да се обидат, освен менторството, да понудат и други форми на поддршка на приправниците и до државата да се обиде да ја поддржува наставничката професија преку континуирано вложување (кадровско и финансиско). Teacher`s working experience was determined as important factor when speaking about mentoring. Namely, based on study results statistically significant differences in teacher`s opinions were determined between teachers from different categories of working experience. Furthermore, work experience plays an important role regarding the estimation of the mentoring process of novice teachers, and how this process contributes to teacher`s professional development. According the results, in the processes of mentoring, communication between mentor and novice teachers are realized both in formal and informal structures by supporting both the school leadership and the entire pedagogical team. The established teacher gives a strong start to the young teacher, sharing not only his classroom and extracurricular experience but also his / her skills and attitudes.

Regarding teachers views about their personal professional ddevelopment, the obtained results showed statistically significant differences in more of the analyzed answers, which leads to the conclusion that the work experience of teachers plays an important role in their opinion about the position and functionality of the system of professional development of teachers in the Republic of Macedonia. They pointed out that except the BDE as a state institution that is one of the institutions that in its jurisdiction takes care of professional and career development of teachers, the teachers themselves should play a bigger role in the process of the pedagogical-organizational designing of the teachers `professional development.

Statistically significant differences were also observed in the issue in which teachers were asked to state their consent regarding the stated factors that could contribute to the professional development of teachers (Work in professional bodies, Informal communication among colleagues, cooperation with teaching faculties, Collaboration with BDE, Collaboration with other schools, Dissemination of colleagues `good practices). Резултатите покажаа дека наставниците со помало работно искуство сметаат дека понудените форми повеќе им придонесуваат за личниот ПП, за разлика од поiskusните наставници.

**Regarding the establishment and functionality of the system of professional development of teachers in Macedonia** there are differences between teachers with different work experience and differences between teachers with different work position (departmental and subject). This results, that suggest differences between different age categories of teachers were expected considering the time gap between these two groups, different possibility that they have during their working period, experience that they have participating in many different activities, as well as differences in experience in contacts and communication with colleagues, representatives, responsible institutions etc. In this regard, we must pay attention on variety of forms for professional development, creation of mixed teams that will join energy and enthusiasm of apprentice teachers with experience of the older one.

Finally, we can conclude that for the successful professional development of the teacher, the involvement of all stakeholders in this process should be ensured, starting from the state institutions that in their competence have the organization and realization of the professional development, to the teacher himself, who must continuously invests in expanding and deepening the already acquired knowledge and skills.

## REFERENCES

- [1] European Commission (2012) Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes. Strasbourg: European Commission
- [2] Европските принципи за компетенции и квалитет на наставникот (Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications, EC, 2010), Образование и обука (Education and Training 2010) (EC, 2009), Обезбедување на квалитет во образованието на наставници (Quality Assurance in Teacher Education in Europe, EC, 2006).
- [3] Hendriks, M. et al. (2010). Teachers' Professional Development. Europe in international comparison, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.
- [4] Moir, E., Barlin, D., Gless, J., & Miles, J. (2009). New teacher mentoring. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- [5] Министерство за образование и наука (2005) Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005–2015, Скопје.
- [6] Petrovska, S., Sivevska, D., Popeska, B., Runceva, J., (2018) *Mentoring in teaching profession*. (IJCRSEE) International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education Vol. 6, No. 2, 2018., 6 (2). pp. 47-56. ISSN 2334-8496
- [7] Petrovska, S., Sivevska, D., Popeska, B., Runceva, J., (2018) *Teachers' views about their professional development: Situation in Republic of Macedonia*. In: 10th International Conference for Theory and Practice in Education, 15 - 17 December, 2018, Budapest, Hungary.
- [8] Petrovska, S., Sivevska, D., Runceva, J., (2018) *Establishment and functionality of the system of professional development of teachers in Republic of Macedonia*. Knowledge - International Journal, Scientific and Applicative Papers, 26.2 (2). ISSN 1857-92
- [9] Petrovska, S., Sivevska, D., Runceva, J., (2018) Teacher views about establishment and functionality of the system of professional development of teachers in Republic of Macedonia, PROCEEDINGS OF UNIVERSITY OF RUSE - 2018, volume 57, book 6.2.
- [10] Petrovska, S., Sivevska, D., Popeska, B., Runceva, J., (2017) *Initial teacher education-starting point for successful enrolment in the school*. In: 12th International Technology, Education and Development Conference INTED 2018, 5-7 March 2018, Valencia, Spain.
- [11] Petrovska, S., Sivevska, D., Popeska, B., (2016) *Key Aspects of Teacher Quality – National and International Documents*. In: Central and Eastern European LUMEN Conference: New Approaches in Social and Humanistic Sciences: NASHS 2015, 11-13 Sept 2015, Chisinau, Republic of Moldova.
- [12] Polovina, N., Pavlovic, J. (2010). Teorija i praksa profesionalnog razvoja nastavnika. (7-13; 105-127; 171-195; 195-221; 245-252). Beograd. Institut za pedagogoska istrazivanja.
- [13] Teacher Education Policy in Europe (TEPE) Conference (2008) Official Conference Document Conclusions and Recommendations. Ljubljana: University of Ljubljana.
- [14] UNESCO Strategy on teachers (2012-2015), <http://unesdoc.unesco.org/images>
- [15] UNESCO (2011) World Data on Education VII Ed. 2010/11.
- [16] UNICEF (2007) Analiza potreba nastavnika u pogledu stručnog usavršavanja. Vandenbroeck, M. (1991) Professionalisation. in Peeters, J, Braam, J. & Vanden Heede: Family Day Care: Teacher or Substitute Mother. Gent: VBJK, p. 157.
- [17] Yoon, K. S., Duncan, T., Lee, S. W.-Y., Scarloss, B., & Shapley, K. (2007). Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement. Online at: [http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/rel\\_2007033\\_sum.pdf](http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/rel_2007033_sum.pdf)
- [18] Велковски, З. (2012) Основа за развивање на Национална рамка на наставнички квалификации – Проект: Унапредување на професионализмот на наставниците за инклузивно, квалитетно и релевантно образование – АТЕПИЕ.



# СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Яковлева Елена  
[eviakovleva@chsu.ru](mailto:eviakovleva@chsu.ru)

## NETWORKING OF GENERAL AND VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS IN THE PREPARATION OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Yakovleva Elena

**Аннотация.** В статье охарактеризован опыт организации сетевого взаимодействия учреждения высшего и общего образования. Особое внимание уделено механизмам и условиям организации педагогического процесса, усилению практической составляющей в подготовке будущих педагогов начального образования, а также вопросу оценивания сформированности профессиональных компетенций у будущих учителей начальных классов в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций – вуза и начальной общеобразовательной школы.

**Ключевые слова:** сетевое взаимодействие, практико-ориентированная подготовка, профессиональные компетенции, оценка сформированности профессиональных компетенций.

**Abstract.** There is the experience of organization of network interaction between higher and general education institutions in the article. The author focuses attention on the mechanisms and conditions of the organization of the pedagogical process, the strengthening of the practical component in the training of future primary education teachers and also on the evaluation of the formation of the professional competencies of future primary school teachers in the network interaction of educational organizations - the university and primary school.

**Keywords:** network interaction, practice-oriented training, professional competence, assessment of the formation of professional competences.

Одной из важных идей в подготовке будущих учителей начальных классов, способствующих усилению практической направленности, является реализация образовательного процесса на основе сетевого взаимодействия образовательных организаций, реализующих программы высшего и начального общего образования.

Сетевое взаимодействие понимается как различное по типу и масштабу социальное сотрудничество между образовательными учреждениями по распространению функционала и ресурсов для достижения общих целей и решения общих задач [9].

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» вводит для участников образовательного процесса сетевую форму реализации образовательных программ, которая обеспечивает возможность освоения обучающимися образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, а также иных организаций, обладающих необходимым ресурсным потенциалом программного освоения.

Исследователи рассматривают различные аспекты организации сетевого взаимодействия: формирование единого социокультурного пространства в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций (Т.В. Бурковская и Н.Н. Чаадаева) [1], развитие педагогического потенциала образовательного учреждения с учетом возможностей сетевого взаимодействия (А.С. Сиденко) [7], реализация опыта инновационной деятельности школы и развитие профессиональной компетентности работников образования в процессе реализации региональной модели образования на основе сетевого профессионального взаимодействия (О.В. Кобцева) [5], внедрение сетевого взаимодействия в системе «школа-вуз» (Л.И. Бурова, Е.В. Яковлева, Н.В. Гольцова) [2; 3; 9; 10],

развитие сетевого взаимодействия как фактора повышения качества образования (А. Зоткин, Н. Егорова) [4] и др.

Сетевое взаимодействие рассматривается учеными как система, основным свойством которой является структурность – наличие многосторонних взаимодействующих, взаимозависимых, взаимовлияющих связей между всеми составляющими компонентами. Компоненты данной системы должны составлять единое ресурсное пространство: информационно-коммуникационное, научно-методическое, содержательно-технологическое, психолого-диагностическое, социально-партнерское, кадровое (трудовое), финансово-правовое, материально-техническое [9].

Важной характеристикой сетевого взаимодействия образовательных организаций является множественность уровней: оно осуществляется не только по административным каналам, но и напрямую, между педагогами вуза и школы, которые вместе решают общие вопросы, связанные с качественной подготовкой будущих учителей. Студент, обучающийся в вузе, имеющем сетевое партнера, оказывается в ситуации доступа ко всем элементам образовательной сети для решения своих образовательных целей, что создает дополнительные условия для повышения качества его подготовки.

По мнению Г.Н. Толкачевой, Е.И. Изотовой и др., в основе организации сетевого взаимодействия вуза и другой образовательной организации должна лежать идея выстраивания системы отношений между участниками образовательного процесса на основе содержательного взаимообогащения, все участники должны соблюдать свой интерес при решении профессиональных или образовательных задач за счет осуществления сетевого взаимодействия [8].

Организация сетевого взаимодействия основывается на ряде принципов:

- соответствия - обуславливает согласование организационной модели с образовательной моделью;
- регионализации - обеспечивает учет особенностей образовательного пространства, экономических и культурных факторов развития региона;
- ресурсного обеспечения - требует финансирования организационных структур сети, их кадрового и материально-технического обеспечения;
- целостности - требует единой нормативно-правовой и нормативно-организационной базы организаций - участников сети;
- результативности - регламентирует достижение образовательным учреждением задач обучения;
- оптимизации - определяет обоснования необходимости и достаточности состава организаций, входящих в сеть [6].

Таким образом, сетевое взаимодействие позволяет распределять ресурсы образовательных организаций при решении общих задач; опираться на инициативу каждого участника; использовать общий ресурс сети. При сетевом взаимодействии всегда присутствует общий замысел, единое целеполагание, согласованные механизмы и формы взаимодействия, результаты совместной деятельности.

Сетевое взаимодействие в системе «вуз - начальная школа» организуется с целью усиления практической составляющей в подготовке будущих учителей начальных классов, усиления связи всех компонентов содержания подготовки с практическими профессиональными задачами педагога, предполагает совместную деятельность данных образовательных учреждений по обучению студентов, проектированию, разработке и внедрению учебно-методических материалов, методик и образовательных технологий на основе равноправного сотрудничества и партнерства.

На кафедре начального образования, общей и социальной педагогики Череповецкого государственного университета на основе сетевого взаимодействия организуется педагогический процесс по образовательной программе по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (начальное образование). Организацией партнером выступает Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Начальная общеобразовательная школа № 41» г. Череповца.

При реализации идеи сетевого взаимодействия образовательных организаций используются следующие механизмы.

Для повышения скоординированности совместных действий кафедры и школы по формированию профессиональных компетенций у будущих педагогов начального образования действует совет, в который входили директор и завуч школы, руководитель методического объединения учителей начальных классов, заведующий кафедрой.

Администрация и учителя школы принимают участие в проведении практических занятий для студентов при изучении дисциплин учебного плана. Основными формами работы педагогов школы со студентами при этом являются: проведение тематических «открытых» уроков с целью демонстрации технологий работы учителя начальных классов с их последующим анализом; выступление перед студентами с обобщением собственного педагогического опыта, проведение мастер-классов.

Учителя школы участвуют в проведении на ее базе учебной практики студентов, при этом педагоги выполняют роль индивидуального наставника студента.

Задачей преподавателя вуза, отвечающего за практику студентов, является составление программы практики, организация работы со студентами, консультационная помощь в выполнении заданий, контроль за выполнением заданий и оформлением отчетов в дневнике практики и в портфолио, а также координация деятельности учителей-наставников.

Руководитель от школы отвечает за организацию практики и взаимодействие с учителями, задействованными в практике.

Преподаватель вуза оценивает академическое продвижение студента, выполнение практических заданий, осуществляет мониторинг сформированности компетенций, а школьный учитель - личностный рост будущего педагога и степень его вхождения в профессию.

Организованная таким образом практика позволяет соотнести теоретические знания, полученные при изучении дисциплин, и сформировать навыки их практического применения непосредственно в начальной школе.

В процессе обучения студентов используются материально-технические ресурсы, которыми оснащена школа, в частности учебное оборудование для кабинетов начальных классов согласно федеральным государственным образовательным стандартам начального общего образования.

Таким образом, кафедра обеспечивает в основном научно-рефлексивную часть профессионального становления будущего учителя начальных классов, теоретическую подготовку студентов, формируя у них необходимые знания и умения, а начальная школа – практическую.

Особое внимание в нашей совместной работе уделяется вопросу оценивания сформированности профессиональных компетенций будущих педагогов начального общего образования. Необходимость оценки качества профессиональной подготовки будущих педагогов обусловила разработку средств оценивания, учитывающих и отражающих способность студента осуществлять трудовые действия согласно направлению подготовки с определённым уровнем качества.

Преподавателями кафедры совместно с представителями школы были разработаны типовые инструменты для оценки сформированности профессиональных компетенций студентов.

К ним мы отнесли:

- продукты профессионально-образовательной деятельности – отчужденный результат - конспекты уроков, внеклассных мероприятий, разработанные кейсы и др.;
- демонстрацию студентами образовательных результатов на практике – на уровне реализации опыта педагогической деятельности и решения исследовательских задач – осуществляется оценка проведения студентами уроков, мероприятий в школе;
- выполнение заданий кейсового типа - в ходе практических занятий и самостоятельной работы студентов по дисциплинам.

Совместно с педагогами школы были разработаны критерии оценивания, выделены уровни сформированности профессиональных компетенций у студентов. С учетом выделенных критериев и планируемых результатов обучения был разработан фонд оценочных средств для проведения

текущей и промежуточной аттестации студентов, включающий практико-ориентированные задания. Задания разрабатывались как для их самостоятельного решения студентами во внеаудиторное время, так и для их выполнения в ходе практических занятий по дисциплинам.

Разработанные критерии лежат в основе оценочной деятельности преподавателя на занятиях в рамках дисциплин. Педагоги школы оценивают деятельность студентов в ходе практики и на практических занятиях, проводимых на базе школы, по тем же критериям.

Анкетирование преподавателей, студентов, педагогов школы по вопросу организации сетевого взаимодействия свидетельствует о положительном отношении всех участников к участию в данной работе. Большинство респондентов отметили такие положительные результаты, как:

- усиление практической направленности в обучении студентов,
- ориентация содержания на требования профессионального стандарта педагога;
- направленность содержания на формирование профессиональных компетенций.

Таким образом, полученные результаты и анализ имеющегося опыта по подготовке студентов на основе использования механизмов сетевого взаимодействия между кафедрой и начальной школой позволил выделить ряд условий, повышающих эффективность образовательного процесса:

- разделение между участниками сетевого взаимодействия сфер ответственности за общий образовательный результат по подготовке будущих учителей начальной школы.
- наличие у каждого партнера по взаимодействию определённого накопленного капитала (социального, человеческого, материального, информационного и т.д.) и предоставление беспрепятственного доступа к нему другим участникам;
- готовность участников взаимодействия к использованию своего ресурса для достижения общих целей, одновременно с реализацией собственных задач;
- наличие взаимовыгодной основы (научной, методической) для партнерства;
- организация совместной деятельности партнеров на основе отношений доверия, открытости, заинтересованности.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Бурковская Т.В., Чадаева Н.Н. Педагогическое образование в современном социокультурном пространстве в условиях сетевого взаимодействия [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 34. С. 121–125. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95707.htm>. (дата обращения 18.03.2018).
- [2] Бурова Л.И., Яковлева Е.В. Научно-методическое обеспечение подготовки учителя начальных классов и профессионального роста педагогов // Развитие личности педагога и обучающегося в образовательном пространстве начальной школы и вуза: Материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции (г. Череповец, 15–16 октября 2015 г.) / Под ред. Л.И. Буровой. – Череповец: ЧГУ, 2016. С. 104–111.
- [3] Виноградов В.Л., Панфилов А.Н., Панфилова В.М., Рахманова А.Р. Интегрированное образовательное пространство вуза и школы как основа практикоориентированной подготовки будущих учителей // Психологическая наука и образование. 2015. Т.20. № 5. С. 142–153. doi: 10.17759/pse.2015200513
- [4] Зоткин А., Егорова Н. Сетевое взаимодействие как фактор повышения качества образования // Народное образование. 2007. № 1. С. 109–118.
- [5] Кобцева О. В. Профессиональное сетевое взаимодействие – ресурс стратегии развития образовательной организации [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 8. С. 281–285. URL: <http://e-koncept.ru/2015/65057.htm>. (дата обращения 18.03.2018).
- [6] Рытов А. И. Модель образовательной сети и механизмы взаимодействия // Управление образованием. 2013. № 2. С. 51–55.
- [7] Сиденко А. С. Использование сетевого взаимодействия для обеспечения развития инновационного потенциала педагогов // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2012. № 4. С. 25–30.
- [8] Толкачева Г.Н., Изотова Е.И., Волобуева Л.М., Парамонова М.Ю. Концептуальное обоснование и этапы моделирования программы практикоориентированной подготовки педагогических кадров (воспитателей) в

условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций ВО и ДО // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3. С.168-185.

[9] Яковлева Е.В. Подготовка учителей начальных классов на основе сетевого взаимодействия в системе «вуз-школа» // Гносеологические основы образования: международный сборник научных трудов, посвященный профессору С.П. Баранову. Вып. 2. Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2016. С.55-59.

[10] Яковлева Е.В. Гольцова Н.В. О механизмах реализации сетевого взаимодействия учреждений высшего и общего образования // Научная школа Т.И. Шаповой: методолого-теоретические и технологические ресурсы развития образовательных систем: Сборник статей X Международной научно-практической конференции «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами» (25 января 2018 г.) / Отв. ред. С.Г. Воровщиков, О.А. Шклярова. В 2 ч. Ч. 2. – М.: МПГУ, 2018. – С. 147-150

# ФИЛОСОФСКОТО САМООПРЕДЕЛЯНЕ НА СЪВРЕМЕННОТО ОБРАЗОВАНИЕ – МЕТОДОЛОГИЧЕСКО УСЛОВИЕ, ДУХОВНО ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВО, МЕТОДИЧЕСКА ПЕРСПЕКТИВА

**Яна Рашева – Мерджанова**

СУ „Свети Климент Охридски“, Факултет по педагогика

[merdjanova@abv.bg](mailto:merdjanova@abv.bg)

## SYNERGETIC PHILOSOPHY OF CONTEMPORARY EDUCATION - METHODOLOGICAL CONDITION, SPIRITUAL CHALLENGE AND METHODOLOGICAL PERSPECTIVE

**Yana Rasheva-Merdjanova**

In order for education to be efficiently and progressively developed, it is of vital importance that we should redefine its philosophical foundations. This paper focuses on the presumptions and conceptions regarding the Synergetic philosophy of education; its projections on the Synergetic school pedagogy - restructuring of the global society, the tendency towards more ‘openness’ of the class-lesson system for organizing the educational processes in their basic components as a meta-methodological perspective; concrete manifestation of the synergetic paradigm as and through transformations on a personal and socially-spiritual level.

**Key words:** philosophical self-determination – synergetic philosophy of education – synergetic philosophically-educational concept – transformation of class-lesson system - meta-methodology of education – spiritual value transformation - Bulgarian synergetic pedagogy

### *Увод*

*Философското самоопределяне на образованието като методологическо условие.  
Синергетически подстъпи.*

Образованието тук се мисли и разгръща като жив, развиващ се, усъвършенстващ се субект – благодарение на си-нергията на хората, които го одушевяват /замислят, проектират, реализират/. Тази одухотвореност то придобива в резултат на дълга еволюция и съхранена неизменна роля в живота и цивилизационното развитие на човешките общества.

*От друга страна, както във всеки персонален автономен живот мирогледното философско самоопределяне е ключов момент в изграждането на идентичност и в израстването на човек, така и в живота на социалните системи тяхното философско самопромисляне и самоопределяне е ключова стратегическа задача. Образователните системи се развиват най-напред, от и чрез философското си самоопределяне. Без хомогенност и съответност на равнище мисия, цели, задачи, механизми, организация, условия, принципи – не е възможно да се позиционират адекватни и ефективни методи, средства, инструменти за организиране, контролирано подпомагане и оценяване на свръхмасовите и разнородни групи в съвременното образование, мобилни и непостоянни. Текучеството е не само пазарен факт. Номадството е новата древна черта на живота в глобалния свят. Ето защо, сцеплението между персонажи с тъй различни и несъвместими социални и биологични психологически характеристики може да се търси само на универсално ултраобщо равнище – духовно, ценностно, философично. Философското мирогледно самоопределяне на системите, институциите, процесите в глобалния свят се превръща в методологическо ПЪРВО условие (онтологично, гносеологическо, антропологическо), за да могат те да съществуват според същността си. Търсенето на идентичност е проблем и на персонално, и на системно равнище.*

Така мисията на образованието и възможностите на синергетиката обективно и логично се пресичат и намират своето модерно отражение в съвременното педагогическо мислене:

1. Образованието се е утвърдило като уникален **и цивилизационен, и оценностяващ** механизъм в процеса на окултуряване на човека.
2. Образованието се грижи за **Човека като родово същество** и никога само като индивид.
3. Синергетиката оценностява всеки компонент от системата като равностоен фактор за промяна и развитие. Синергетиката одуховворява системите, защото разглежда тяхното поведение като определено от отражателните им и/или рефлексивни процеси. Чрез тези принципи на недуалност/нейерархичност и естествена синхронизация синергетиката изследва природните системи и стимулира социалните като отворени, гъвкави, съответстващи си, поддържащи непрекъснат режим на търсене и хармонизация.
4. Отворените системи, каквато е съвременното образование, насочените процеси отчитата и дисипативните тенденции на самопораждащ се ред, на спонтанност, породена от вътрешни дълбоки закономерности.
4. Такъв тип системи са устойчиви чрез наситените си мрежовидни неформални връзки в свръхдинамична среда – каквато е естествената среда, а в глобалната епоха – и социалната глобална среда.
5. Ето защо – синергетическият подход се оказва подход на края на 20-ти век и в началото на новото хилядолетие, в поредицата от Философии на Образованието.

*Мотото, посланието и характера на синергетическата философскообразователна парадигма излизат от принципа на естеството и се синтезират в*

**Категорически императив на Образованието: „Синергичното Образование като носител-мост на най-ценното за най-много.“**

Той се родее с Кантовия категорически императив за естеството на Човека, който има две взаимнодопълващи се диалектически синергични формулировки:

1. Постъпвай така, че ръководещата ти максима да може да се превърне в **правило /нравствен закон/ за всички останали.**
2. Постъпвай така, че да се отнасяш **към човека /в свое лице и на всеки друг/ като към цел** и никога само като към средство за постигане на други цели.

Двете страни на императива свързват двата полюса на ценностния социален спектър – **върховенството на родовия интерес и същевременно самоценността на всеки индивид-компонент в системата.**

*Първа част – синергетическа философскообразователна парадигма*

*Синергетиката* като наука има древни прототипи в източните космогонии, херметическото мислене [Трисмегист, X. 2002], класически образци в диалектическите и революционни научни постижения [Пригожин, И. 2000], модерните си проявления чрез принципа на относителността *във всички сфери на познанието* [Капра, Фр. 2004], културно-цивилизационния подход на Фелипе Арместо /Арместо, 2004/. Универсалността на синергетическия подход му е осигурила съвременни търсения и на философско-теоретично [Герасимова, М. 2006; Марев, Ив., Ив. Иванов 1995; Лалов, Б. 2012], и на приложно равнище в областта на педагогическото мислене [Иванов, Г. 2008; Гювийска, В. 2012; Колева, Н. 2009]. Една Синергетическа философия на образованието със своята базова философско-педагогическа научна парадигма може вече се заявява и като систематична, и като специфична.

**Авторската теза представя Синергетическата философия на Образованието като педагогическа методология на всички равнища спрямо науката и съвременното Образование/синергично единни/:**

- на философско-педагогическо като подход и отношение към явленията от живота – **Философско-педагогическа синергетическа концепция;**

- на дидактическо като конструиране на педагогически **системни** решения в **системата** на съвременното Образование – **Синергетическа училищна педагогика на равнище система за организация на обучението**;
- на технологично като организиращ подход за конструиране на методически формиращи комплекси – **Синергетическа училищна педагогика на равнище Методика**;
- на инструментално за конструиране на конкретни синергични и синергетизиращи системи инструменти – **Синергетични учебни книги и ресурси**.
- на субектно като широко и претеглено социално партньорство в и на образованието.

*Принципи на синергетическия подход към педагогическите явления  
/философско-педагогическа синергетическа концепция/*

**Най-съществената отлика** на един синергетически поглед към Педагогическото явление се корени в дълбочинната промяна на отношението на дуализъм между основните му бинарни параметри: **от полярност-противопоставяне към взаимно допълване и динамичен баланс на разнообразни компоненти в отворена среда.**

**В комплекс принципите организират, поддържат и само-развиват системата чрез вътрешен непрекъснат баланс и ресурсно самообновяване:**

1. *Съвместност* чрез универсализация и многоизмерна спецификация (всеки от компонентите съдейства за реализиране на общите функции и същевременно е водещ в специфичните си такива).
2. *Социално-икономическа и педагого-формираща целесъобразност*. Този баланс позволява на Образованието да отговаря на прагматичните изисквания на обществото, но същевременно да изпълнява и дългосрочните си неутилитарни Мисии.
3. *Динамична центрираност/периферност на и около учител-ученици*. Баланс на функции и активности.
4. Системно разпределена *динамична експертност* – на всички равнища, етапи, субекти.

**Водещ и организиращ е принципът за естествена съвместност** в процеса на взаимодействие на възможностите и специфичните функции на всеки компонент/участник.

Комплекът **синергетизиращи динамични принципи** заменя принципите от системната статика: на линейна йерархия „висше-нисше“, на твърдите структури с „център-периферия“ („силни и слаби“ ученици), на полярното еднозначно противопоставяне „плюс-минус“ („добри и лоши“ качества). **Рецепцията и Прилагането** на синергетическата философско-образователна парадигма (на синергетическия подход) към основните педагогически явления и понятия води до тяхното действено преосмисляне на равнище система, на равнище процес на обучение – методика, на равнище персонални поведенчески проявления – педагогическа практика. Ще ги проследим.

*Втора част – проявления на синергетическата парадигма на системно равнище*

Могат да се открият фактическите трансформации на класно-урочната система за организация на обучението по посока на нейното огъвкавяване и отваряне и чрез това, да **актуализираме /ре-дефинираме/** понятията за нейните основни компоненти.

**Отворена образователна система**

От десетилетия се разрешават проблемите за *проходимост и преходимост* в образователните системи в международен и в национален план, на регионално и местно равнище; проблемите за *равен достъп и шанс* за образование за лица и категории с различни специални/специфични образователни потребности; проблемите за *интегрирана образователна среда*. Това са всъщност тенденции на отваряне на образователните системи. *Образованието вече се случва чрез отвореност.*

**Отворена училищна среда**

*Първо*, случва се чрез регулирането на училищния живот: в това участват вече активно социалните партньори на образованието – работодатели, бизнесът, държавни институции, родители



чрез асоциации, настоятелства, съвети. *Второ*, случва се чрез активното участие на самите ученици чрез представителство на ученическите съвети в педагогическите съвети и училищни органи за самоуправление. Училищната институция търси път за изграждане като „*вътрешно гражданско общество*“; отразяващо, въплъщаващо и развиващо принципите на глобалното гражданско общество.

Позволявам си *определение на основните понятия* като отразяващи действителните промени и тенденции в явленията: „ОТВОРЕНО ОБРАЗОВАНИЕ“ („ОТВОРЕНА ОБРАЗОВАТЕЛНА СИСТЕМА“) - динамично състояние на образователната система, при което тя се намира в реална готовност (законова, ресурсна, личностна) да детерминира гъвкаво входа-преминаването-изхода от нея чрез баланс между възрастови, социално-демографски, социо-културни и личностни параметри на хората. ООС разполага с гъвкави механизми за легитимно свободно движение на хората през нейните граници.

„ОТВОРЕНО ОБУЧЕНИЕ“ – динамично състояние на обучението, при което то се реализира чрез трансформиран гъвкав баланс на функциите на учители и ученици, който води до реално участие на последните в традиционните информационна, организационна, оценяваща функции; до реално участие на социалните партньори; до „отваряне“ (трансформиране) на **всички компоненти на процеса като негови механизми** за осигуряване на отворена обучителна среда:

**Отворено учебно съдържание:** учебната книга от епохата на Ренесанса еволюира последователно през няколко етапа. От „Учебникът“ – единствен и по всичко, съответстващ на просвещенската коменианска идея „всеки да учи всичко“, през „Учебник по ...“ (един учебник по всеки учебен предмет) – „Учебници по...“ (алтернативни учебници) – „Учебна книга“ (различни типове методически помагала към основния учебник) – Учебно-информационни ресурси – **до сегашното широко и отворено „Информационни ресурси“**. Този преход отразява радикалните трансформации във възгледа за съдържание на образованието и за активната лична роля на всеки участник в него да рецензира, санкционира и избира своите информационни източници – радикалната визия за налагане на индивидуално по съдържание интраактивно и интерактивно **Портфолио** по учебните предмети, което се превръща в индивидуален авторски учебник със съдържателни акценти; препоръчителни, но отворени информационни ресурси; основни активности и критерии за продуктите; задания по избор; речник; авторски реквизити; обратна връзка под формата на самооценка и/или оценка на преподавателя/учителя и самото обучение.

**Отворени методи** – множество самостоятелни активности, „учене чрез преподаване“, взаимен мониторинг между учениците. Тенденцията за „отваряне“ на методите на обучение се реализира, *веднъж*, чрез тяхната *интерактивност*. Тя всъщност възвръща изначалната *естествена интер- и интраактивност на всяка пълноценна жизнена дейност*. „Отварянето“ на методите на обучение се извършва, *втори път*, чрез *активното участие на учениците в тяхното реализиране*, регулиране и контролиране. Следва да говорим за обосноваване на една интер, **метаметодика** на обучение, основана на базови методически подходи /генеалогичност, аксиологичност, мултисензорност, динамичност, регионалност, рефлексивност-самооценъчност, експертност/ характерни на парадигмално равнище за съвременното образование, и реализирана чрез мета-методи на обучение, с характерни общи характеристики, относително автономни ДОРИ ОТ ОБЩИТЕ си детерминанти - от спецификата на учебните предмети и възрастта на учениците. Тогава е възможно и отварянето на рамките на учебното занятие като такава:

**Отворено учебно занятие в отворена учебна среда** – териториално, възрастово, социално и времево. Класната стая се „изнася“ във от училище и във от учебния час чрез използване на автентичната социална и професионална среда за обучаващ терен. И обратно – социалните партньори влизат в класната стая. На трето място, отвореното учебно занятие позволява *екип преподаватели* (учители по различни учебни предмети, учител-ресурсен учител, учител-възпитател, учител-педагогически съветник или училищен психолог) да си парнира с ученическия екип в интердисциплинни учебни занятия, в занятия с билингвални групи или в смесени класове. Този баланс (екип преподаватели-екип обучаеми) е много по-естествен, по-ефективен и по-„здравословен“ за процеса на обучение и за междуличностната връзка.

**Отворена домашна работа/творческа задача** – ето защо и домашната работа все повече от „проверка на наученото“ включва моменти на „подготовка за новото“, като поставя изборни задачи за търсене и подготовка на материали и продукти по предстоящите теми. Домашната работа изоставя ретроспективния си характер и реализира проективни конструктивни функции. Отворена по този начин, тя привлича за помощници и сътрудници другите заинтересовани участници в образованието – родители, специалисти, близки.

**Отворено (само)оценяване** – разчита все повече на самооценката и на взаимното оценяване. От друга страна, търсят се и се реализират форми на „външно“ за преките участници в учебното взаимодействие оценяване, което включва и мнението на останалите партньори.

Така предпоставките до голяма степен действат и вече са довели до определени фактически промени и до реформиране на „затворената“ класно-урочна система по посока на нейното отваряне. Процесът е перспективен и обективно детерминиран от обществено-икономическите и културните промени.

Като следствие се реализира *образователното (само)регулиране* – естествена *вътрешна* функция при взаимодействието между неговите компоненти и тези на социалната среда чрез:

1. *Взаимозаменяемост* на приоритети и отговорности между различните нива и участници.
2. Съчетаване на *мрежовидност* и *иерархия* на взаимоотношенията и регулациите.
3. *Широка експертност* при вземане на важни решения.
4. *Функционално единство* и сътрудничество между специализираните отдели.
5. Разширяване на кръга на *партньорите*.

*Трета част - философското синергетично самоопределяне на персонално поведенческо равнище – духовно предизвикателство*

Синергетическата педагогика е **педагогика на естеството** или *естествена педагогика*. Тя започва от дома, не от училището. И дом и училище се съчетават в осигуряване на междупокोलенческата **културно-цивилизационна връзка**. Тя *осигурява целостта в развитието на човека чрез съхраняване целостта на средата*. И обратно. Така всяка синергетическа програма за развитие е уникална и едновременно с универсални принципи и подходи.

Видимите поведенчески практически проявления са в няколко посоки. И те са **ценностно натоварени, поради две причини**.

- Възможни са при случване на едно предварително условие – **условието „отвореност“**, което обаче е **двойнствено** – синтез или баланс от **доверителност и бдителност**. Поддържането на този баланс в социална среда, в глобална мултикултурна среда е въпрос ценностен, етичен, духовен. Няма закон и правилник, който да застави духа да се промени или подчини – трансформацията на етично и духовно равнище идва само отвътре, духът е властелин сам на себе си. Синергетическият подход в образованието, синергичното образование, затова, се оказва въпрос не на технологии и техники, не на методики и интерактивност поведенческа, а предизвикателство на вътрешно синергетизиране и хармонизиране, въпрос на ценностна духовна трансформация в отношението към ДРУГИЯ.
- Но в глобална среда, където смесените бракове са все по-чест факт, **децата в съвременното образование вече по рождение са синергия между две или повече култури – ДРУГОТО ВЕЧЕ Е МОЕ**, границата е стопена. Към такива личности подходите и методите следва да са други, организацията и участниците в окултуряването са други. Мизансценът е друг:

*По отношение на синергичната среда /домашна-училищна/*

1. Стимулира се естественото и органично пожелаване, зачеване, износване и раждане на детето.
2. Оттам насетне то е действително по-желан наш другар в живота и това е изначалната ни готовност да сме родители/педагози.
3. Няма изключени компоненти или участници, всички са заедно. Не се конструират стерилни „чисти“ ситуации – само с връстници и „добри деца“, само за музика, само за ядене, само за игра, само за .... Готови сме за промени.

4. Няма „външна среда“ – всичко се има предвид. Взаимодействието между участниците и компонентите води до ефект „+“ в развитието: синергетическото уравнение е  $1+1+1=4$  – отделните части взаимно се подсилват.
5. *Домашната среда е продължение на училищната и училищната е продължение на домашната /носят си играчките от вкъщи/ и обратно.* Осигуряването на тази цялост зависи от волята и културата на учители-родители.
6. Намираме начин да осигурим присъствие и участие на всички и всичко /снимки, схеми, карти, инструменти, вещи, цветя, цветове, обстановка, спомени, .../
7. Споделянето на преживяното е като съвместно преживяване.
8. СЪВМЕСТЯВАНЕТО е доброволен и постоянен процес. Не казваме – «да си почина от него/детето».

#### ***По отношение на детето-човек***

1. Чакаме го, посрещаме и живеем с него като с ПРИЯТЕЛ, ПОМОЩНИК, ВОДЕЦ, РАВНОЦЕНЕН С-ПЪТНИК РЪКА–В–РЪКА /същото като за мен/
2. Детето е универсална ценност като възплъщение на перспективата на живота.
3. ЖИВОТЪТ Е СПЕЦИАЛЕН ВЪВ ВСЕКИ ВЪЗРАСТОВ ПЕРИОД – нямаме „кризи“ на развитието.
4. Не разделяме жизнено братя и сестри, малки и големи - за да могат да се опитват взаимно; нямаме “момчешки и момичешки игри”. Растат заедно, иначе не могат да развият най-естествените социални качества за партньорство и тези за бъдещо родителство-грижовност.
5. Желателно братя и сестри с малка разлика да са в една група в предучилищните заведения.
6. НУЖНО Е ВРЕМЕ за родителство като мисъл и изобретяване на свързки – да /си/ го дадем. Зависи от социалната политика за младите семейства.
7. Не разделям МОИ ОТ ДРУГИ ДЕЦА – ДЕЦАТА СА НА РОДА – НАШИ, обичам ги като едно.
8. Развитие преди всичко на качества на вниманието и психиката в ранно детство, на основата на подкрепа на сензитивните/спонтанно изявиени за тях надарености: обем, широта, разпределение на вниманието; отделните опитности и стремежът за специални профилирани постижения са следствие.

#### ***По отношение на взаимодействията в училищна среда***

1. Ядра окрупнено съдържание според естествени жизнени цялости – семеен бит, хранене, на улицата, в градината, сред растенията и животните, във водата, в небето. В този контекст се полага специализираното познание в ранно детство – говор, писане, математика, техническо и технологии, земеделско, грижи за..., конструиране и т.н. За по-големите – обратно
2. Езиците – най-близките в културно отношение на детето.
3. Общи базови методически подходи. Едновременност в активността на учител-ученици. Децата обичат и могат едновременно да наблюдават и да правят – нещо, което е много трудно за възрастния.
4. Съвместност на деца от различни възрасти в живеенето и в процеса на обучение.
5. ЕКИП от специалисти за отворени учебни занятия.
6. Самооценяване чрез взаимно оценяване, възможно е на всяка възраст – няма съществуване, което мигновено да не саморефлектира, за да се коригира и адаптира. Отнемането на това право и отговорност превръща човек най-напред в дезориентиран, после в немошен и като самосъхраняваща компенсация – в диктатор.
7. Формирани ЕСТЕСТВЕНИ АВТОРИТЕТИ НА ПОДКРЕПАТА, които се сменят.
8. Мултисензорен принцип за събиране на информация в естествената среда.
9. Динамичен принцип за улавяне на посоката на интереси и способности – естествено интегрирано, постепенно професионално ориентиране.
9. Специфични синтезни техники на себеизразяване– мандала, родословни мрежи-генеалогии, танц и движение на открито, пиктограми, жестомимика.
10. Паралелно развитие и изява на всички видове познания – когнитивно, афективно, сетивно, опитно, себепознание.

11. Танци и движение на открито, спорт – синкретичен синергетичен първоизвор на човешката цялост.

12. *Споделяне на времената родители-деца – едновременни съответни активности/занятия.*

### ***По отношение на участниците***

1. Установена широка мрежа партньорства.
2. Понятието и състоянието „готовност за училище“ е nonsens в синергична среда; всяко живо същество е готово и отворено да се учи през целия си живот. Все едно да установяваме „готовност за живот“.
3. Всеки заинтересован участва с ценностни авторски продукти в различните ситуации – съчинения, дневници, опит, изделия, решения, отношения, ...

### ***Четвърта част – към перспективата на интегрирана мета-методика на обучението***

Тези тенденции действат като *обективни предпоставки* за развитието на интегрирани методически подходи, общи за обучението по различните учебни предмети в училище. Теоретическото обосноваване и на тенденциите-предпоставки, и на базовите методически подходи не е оригинално, а закономерен процес на еволюция на изпреварващото педагогическо познание, от една страна, и на стимулиращата го педагогическа практика, от друга.

**Тенденциите-предпоставки за интегрирана мета-методика на обучение действат в две посоки. В първата посока** се активизират личностните фактори на съвременните учещи се като външна заявка-потребител на образованието. Днес човек *активно избира* тип образование, равнище и време за придобиване на определени компетентности, среда за тяхното реализиране и развитие. Разнообразието на типове образователни услуги делегира *правото, но и отговорността* върху личността за търсене и изграждане на собствената цялост.

Съвременното образование е насочено към „ключови“ компетентности, но те се променят във времето и според социално-икономическите условия. *Ключовите компетентности функционират като прагматично проявление и конкретизация на трансверсалните базови компетентности* на човека - негов естествен дългосрочен „пожизнен“ потенциал. Можем да говорим за своеобразен „пазар на ключови компетентности“ – най-търсени или най-нужни в актуалните социални условия. Докато *трансверсалните компетентности* са постоянни, *атрибутивни за човека*. Те са преносими и валидни през целия му жизнен път като разумно социално същество. Свързани са с неговата когниция и метакогниция /познавателни компетентности/, с неговата етика на междуличностни и междугрупови отношения /социални компетентности/, с неговата организираност и целевост за перспективна дейност /методическа компетентност/, с неговото себепознание.

Ето защо съм убедена, че образованието е призвано да се съсредоточи върху трансверсалните базови компетентности на човека и върху развитието на уменията му да ги прегрупира и комбинира по различен начин. Така съвременното обучение може да подкрепи *усилията на личността* за изграждането ѝ в цялост, владееща ядрото от трансверсалния си жизнен потенциал. Самата личност е вече трансверсална – пренасяща себе си през териториите и времената. **Нейната идентичностна устойчивост чрез динамиката на множествените ѝ адаптационни преходи е и персонален и общностен ключ за родово самоосъществяване.**

**Втората посока на интегриращи методически тенденции е отговор на учителската професия отвътре** и се задава *от самите учители*, реагиращи спонтанно на горния нов тип условия в образованието. Все повече учители и преподаватели в училище или в неформална образователна среда създават професионални екипи, реализиращи бинарни или мултиекипни учебни занятия. Осъществява се „отворено и балансирано обучение“ – *интердисциплинно по съдържание, чрез интегрирани общи методически сечения, в отворена гъвкава учебна среда при различни съчетания на време и пространство, при непрекъсната самопроверка и самоконтрол от обучаеми.*

През годините на педагогически и методически търсения съм достигнала до увереността в ефективността и съвместимостта между *няколко базови методически подхода* по всички учебни

предмети, насочени към трансверсалния потенциал на личността и осигуряващи „в комплект“ такъв тип отворено обучение.

Табл. 1 систематизира подходите и параметрите, индикиращи методическата им реализация: **глобалната културна идея**, съответстваща на съвременния етап от развитието на човешкото общество и имаща съответен международен статут; **педагогическата концепция** – превежда **глобалните културни смисли** в конкретни образователни задачи и прави съответно образованието на културните и социалните очаквания; **личностната компетентност**; възможната **методическа конкретизация**.

**Табл. 1. Базови методически подходи в обучението**

Глобална културна идея	педагогическа концепция	личностна компетентност	методическа конкретика
Родовост	<b>генеалогичен подход</b>	генеалогична компетентност	библейски първични генеалогии, универсални всечовешки явления и лични събития
Общочовешки ценности	<b>аксиологичен подход към човека</b>	аксиологична компетентност	професионално ориентиране, жизнени избори, поколенчески и междуличностни отношения
Синергетизъм	<b>мултисензорен подход – стимулиране на всички сензорни системи</b>	мултисензорна компетентност	обучение по философия, сензитивна предучилищна възраст, междупредметни връзки
Интеркултурност	<b>интердисциплинен подход</b>	интердисциплинна компетентност	съдържание на обучението, работа по проекти, междупредметни връзки
холограмност	<b>динамично-моделиращ подход чрез динамика на интереси</b>	прогностична и проективна компетентност	личностна диагностика, професионални интереси, кариерно и жизнено планиране
Диференциация и специализация	<b>експертен подход</b>	експертна компетентност на учителя / екипна на ученика / експертна на ученика	експертиза и избор на училищния учебник; <b>ученическа експертиза и избори – на предмети, училище, партньори,</b>

			<b>изграждане на идентичност; работа в екип</b>
Глобализация	<b>регионален подход / краеведски метод</b>	интегрираща и гражданска компетентност	краеведска педагогика, работа по граждански и местни проекти, доброволчество

Ученето се състои както от кумулативни, логични процеси на натрупване, така и от вероятностни дисипативни самоорганизиращи се процеси на асоциативни ситуационни връзки и хрумвания. И двата вида процеси са ценни в развитието на личността. Но двата типа процеси на учене се ръководят и управляват по различен начин: първите чрез ясни структури, методики, утвърдени начини; вторите – чрез вероятностни и отворени взаимоотношения.

Факт е, че и на нормативно равнище тенденциите на отваряне и огъвкаване на класно-урочната система, на целеполагане за развитие на преносими /трансверсални компетентности/, на по-широко професионално и социално партньорство, на екипността между учители за интер-занятия в изнесена учебна среда, за самооценяване и ученическа експертиза, си пробиват път.

В новите учебни програми по философия за средното училище са особено индикативни два момента:

1. *Областите на компетентност*, които са свързани предимно с познавателно-информационните аспекти на педагогическите цели – базовите нови знания и когнитивни умения на учениците.

2. *Познавателните функционални компетентности* – са шест /анализ на аналитичен текст, създаване на аналитичен текст или философско есе, участие в критическа дискусия, анализ на казус, работа по проект – изследователски или социален, публично представяне/ и от 8-ми до 10-ти клас се надграждат от позоваване предимно на личен опит през познаване и използване на различни тези и гледни точки до прецизно използване на понятия, термини и критическо създаване на собствени тези. Познавателните функционални компетентности представляват свързка-среда между вътрешните познавателни компетентности и уменията за философстване.

3. За нас методическата основна задача е да се осигури процеса на обучение с „апарат за организация на усвояването“ – задачи, дейности, ребуси, казуси, етюди, игри, упражнения, **синергетизиращи** ключовото учебно съдържание /философските категории и понятия/, умения от основните начини за философстване и за философско познание, основните функционални познавателни компетентности, **но и** допълнителни ресурси, интердисциплинни връзки, предизвикващи себе-рефлексия, себе-познание, себе-споделяне, себе-развитие и личностна ценностна трансформация в контекста на взаимността и идентификацията с група, с общност, с култура, с рода. Този хоризонт позволява познание на философско равнище – аз, но като Човек, като Българин, като Млад, като Влюбен, като Смъртен, като Разумен, като Страхуващ се, като Самотен, като Страдащ, като ...

4. Един цялостен опит за философски курс за личностна ценностна трансформация и познавателно развитие, на базата на 6-те функционални познавателни компетентности и на още 6 допълнителни – за работа с информационни ресурси, за вътрешно експериментирание, за поемане на вътрешен риск-преодоляване на бариери, за изява на талант и креации, за мисионерство, за проектиране като екстраполиране – такъв методически опит е **Помагалото за личностно развитие**.

*Пета част - синергетическо направление в българските Педагогика и Образователна реалност*  
**На първо място**, пионер-радетел за развитието не просто на направление, а на **българска синергетическа педагогическа школа** е проф. Иван Марев. Той обединява около себе си кръг мислители и изследователи с ориентация и ясен ангажимент към **философско-методологическо обосноваване на синергетическата парадигма в педагогиката** – ролята, същността и

проявленията на синергетическия подход в педагогиката и в образованието. Търси се връзката „хуманизация-духовно развитие“ [Марев, Ив., Ив. Иванов 1995]; развиват се идеите за „съвместното синергично мислене в класната стая“ [авторизиран превод на И. А. Герасмова, 2006: 73-85]. Боян Лалов продължава с екстраполации върху „образованието на бъдещето“ [Лалов, Б. 2012а: 595-608] и върху „неизчерпаемите ресурси“ на човешкото познание. Тъкмо тази чиста „радост от познанието“ го превръща в неизчерпаем ресурс и за поколенческо развитие, и за развитие на личността, но вече осмислена като част от съвременното ѝ [Лалов, Б. 2012б: 1343-1359]. В такъв духовен контекст не е ексцентрично, а естествено да се формулира и разисква връзката между „мечтата за свобода и педагогиката“, както прави Йордан Колев [Колев, Й. 2012: 769-779]. Сава Гроздев, в контекста и на обучението по математика, и в общопедагогически контекст, разработва идеята и особеностите на „синергетичното учене“ [Гроздев, С. 2002: 15]. Ученето се състои както от кумулативни, логични процеси на натрупване, така и от вероятностни дисипативни самоорганизиращи се процеси на асоциативни ситуационни връзки и хрумвания. И двата вида процеси са ценни в развитието на личността. Но двата типа процеси на учене се ръководят и управляват по различен начин: първите чрез ясни структури, методики, утвърдени начини; вторите – чрез вероятностни и отворени взаимоотношения. Съвместно с Марга Георгиева обосновават, операционализират и апробират наречената от тях NDM парадигма – продължение на синергетическата [Гроздев, Георгиева, 2016]. В синергична кохерентност Емилия Василева разработва *взаимодействието между дете и училище*. Идеите, позициите, педагогическите и методически решения, настроенията в двата ѝ основни труда „Детето в началното училище“ [Василева, Ем. 2007] и „Урокът в началното училище“ [Василева, Ем. 2004] си партнират, за да пресъздадат непрекъснатост в „прекъснатите“ от системата жизнени преходи за малкия ученик: „семејство – детска градина – училище“; за да балансират адаптирането на детето към училищната среда и на средата към него, за да разкрият мощта на любовта и доверието като най-силни гаранции на педагогическия авторитет в училище.

**На второ място**, в синергетичен дух се разработват редица **общии за възпитателно-обучаващите практики въпроси**, защото са **ключови за цялостното развитие** на човека и са **приоритетни** в съвременната епоха. Разполагаме с холистичен интердисциплинен модел за „формиране на здравословен и хуманистичен начин на живот“ [Колева, Н. 2009]. Сийка Чавдарова-Костова обсъжда педагогическите проекции на идеята за „космополитно гражданство“ [Чавдарова-Костова, С. 2012: 917-932] в контекста на интеркултурното формиране на децата и младите хора. *Дистанционното образование, дистанционното и електронно обучение* – техните предизвикателства са проучвани и разрешавани от Румяна Пейчева-Форсайт чрез прецизно претегляне на множеството варианти и алтернативи на *съчетаване с традиционните присъствени форми*. *Интегрирането, а не заместването* е водещ принцип за автора в изследването на интеграцията на информационни и комуникационни технологии в българското средно училище [Пейчева-Форсайт, Р. 201]. Българската школа по професионално ориентиране и консултиране се развива и по посока на разработване на „синергичен модел за професионално ориентиране на деца и младежи със специфични потребности“ [Богданова, М. 2014].

**На трето място**, много смело, задълбочено, последователно и на всички равнища се опитват **трансформациите на образователната и на учебната среда, заедно с участниците в тях**, при иновирание на алтернативни (трансферни от други области идеи). Радка Василева създава през последното десетилетие истинска *българска школа за Образователен театър* със своя идейна основа и теоретическа обосновка [Василева, Р. 2006], функциониращ образователен модел [Василева, Р. 2012: 1146-1166], широка училищна мрежа и академична преподавателска територия [Василева, Р. 2014]. Синергични връзки на взаимно синхронизиране между образователни територии анализира и експериментира и Вася Делибалтова – *между училището и музея*. През последните години една възможна „музейна педагогика и музейно образование“ са в нейния изследователски фокус [Делибалтова, В. 2012а]. Нарастващото разнообразие на подходи и среди, от една страна, а от друга – нарастващото разнообразие на ученическите групи, ангажират автори да обособят *изследователския аспект на взаимодействието учител-ученици в процеса на обучение като „изследване в действие“* [Железова, Д. 2005].

**На четвърто място**, чрез синергетичен подход и синергетизиращи средства се разработват и трансформират редица **конкретни сегменти от образователната практика и на методическо равнище**. Нели Иванова отговаря на съвсем наболели потребности от синергетизиране на активности, дейности, методи и резултати в *обучение по български език и в слети класове, и в билингвална, и в мултиетническа среда* [Иванова, Н. 2014] – една гореща територия за неизбежни синергетични експерименти. Веска Гювийска върху една *педагогическа семиотика с философско-обучаваща конкретика във всички възрасти* [Гювийска, В. 2012: 1166-1180]. Георги Иванов повежда *методиката на обучение по бит и техника* към да Винчиански синтез в и между *триадите „сетивност – мислене – чувство“ / „тяло – наука – изкуство“* чрез *принципа на мултисензорност* [Иванов, Г. 2008]. Жулиета Савова синтезира и огромното, и противоречиво богатство от международен и национален опит в списването, усъвършенстването, регламентирането, оценката и използването на *училищни учебници* [Савова, Ж. 2014]. Преосмислянето на тяхната роля и статус, *препозиционирането им в синергичния комплекс от учебни и информационни ресурси* е сложна, многопланова изследователска и професионална задача. Същевременно постепенно, в специален „жанр“ се обособява проблематиката на електронните учебници, на електронните учебни среди, на електронните учебни ресурси [Савова, Ж. 2015; Делибалтвa, В. 2012б: 679-686]. Синергично представяне на *„компетентностния подход в образованието“* прави Николай Цанков в екип с Людмила Генкова [Цанков, Н., Л. Генкова 2009].

*Авторовата синергетическа философия на образованието* е отразена в „Пенталогия на родовостта“ 2010, в „Синергетическа философия на образованието. Синергетическа училищна педагогика. Синергично образование“ 2017, във „Философия на образованието, проявена в академичен курс“ 2014-2018, в „Маси и масово образование в глобална среда“ 2015, в „Базови методически подходи за трансверсални компетентности“ 2014. Всяка отделна философска парадигма не може да не си сътрудничи с останалите конкретни философии на образованието, систематизирани от Пламен Радев [Радев, Пл., Ал. Александрова 2009]. Защото *първо*, едновременността и взаимното допълване между философските парадигми е уникална отличителна специфика на философското познание *и второ*, защото по-ценно от историческото и аналитичното прецизно разграничаване на философиите, е *оценностяването на самото философско обосноваване на всеки образователен проект, за което настояват и самите автори*.

#### Заклучение

Философията на образованието е класическо направление в идейната му и теоретична систематика [Радев, Пл., Ал. Александрова 2009]. Но както всяко направление, и тя се развива. **Защото Образованието не може да се развива без философското си самоопределяне, и второ, защо и обществото не може да се развива, ако не съдейства и не подкрепя своето образование.** Оттук пък произтича един отворен въпрос:

#### **Свръх-Аз, Свръх-съзнание – а Свръх-Образование – що е то?**

**Едно изцяло субстанционално питане – каквито са всъщност категориалните питання във всяко философстване на нещата, което им позволява да застанат, да съградят устойчивите си основи и оттам насетне да се ширят.**

Прагматичният интерес винаги без особени затруднения се е възпроизвеждал. Днес педагогическата грижа за духовното възпроизводство е повече от нужна – тя е спешна и решаваща за културното бъдеще на човечеството. Днес, обаче, **тя е и повече от трудна** – тя е предизвикателна, защото от всички посоки се опитват да вменят на Образованието, че то подготвя просто „кадри за актуалните потребности на пазара на труда“. Неговата **непоклатима синергетическа устойчивост, спонтанно поддържана и отстоявана през вековете, е в упоритостта да защитава и позволява пълното време-пространство на Човека** – цялата му перспектива, подготвяйки го за перспективата на Живота, а не само за перспективата на спешната пазарна потребност.

**Убедена съм, че предизвикателната триада „философска – образователна – училищна – синергия“** може да подкрепи и Педагогическото мислене, и цялото общество, и педагогическите дейци в реализирането на тази мисия. С нейната **етичност на приобщаване и използване на**



**потенциала на всичко** – и заварено, и сегашно, и футурологично от опита на обществото в безценните усилия да се подпомага развитието на личността, **синергетическата философскообразователна парадигма става особено сензитивна и ИМПЕРАТИВНО НУЖНА към и за реализиране на задачите на образованието** в съвременния глобален свят.

Предизвикателство, което НИ осмисля в съвместността на принадлежността ни в тази Мисия.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Арместо, Ф. (2004) Цивилизациите. София: Прозорец.
- [2] Богданова, М. (2014) Синергичен модел за професионално ориентиране и консултиране на деца и младежи със специфични потребности. *Педагогика*, 3, 2014.
- [3] Василева, Ем. (2007) Детето в началното училище. София: УИ.
- [4] Василева, Ем. (2004) Урокът в началното училище. София: УИ.
- [5] Василева, Р. (2006) Възпитание и образователен театър. София: УИ.
- [6] Василева, Р. (2012) Как да превърнем класната стая в сцена, на която децата да учат. Драма-техники. *Педагогика*, 2012, 7, 1146-1166.
- [7] Василева, Р. (2014) Модел на образователна драма в училище. София: УИ.
- [8] Герасимова, И. А. (2006) Съвместното мислене като изкуство: опит за философско-синергетическо изследване. авторизиран (превод от руски, съавт. Ив. Марев, Я. Мерджанова) *Педагогика*, 2006, 1, 73–85.
- [9] Гроздев, С. (2002) Синергетика на ученето. *Педагогика*, 7, 9–15.
- [10] Гроздев, С., М. Георгиева. (2016) NDM парадигмата. София: Наука и изкуство.
- [11] Гювийска, В. (2012) Непознатият Сократ: критика на Сократовата беседа в образованието. *Педагогика*, 2012, 7, 1166-1180.
- [12] Делибалтова, В. (2012а) Музеи и образование – фрагменти и акценти. *Годишник на СУ*, Том 105, Книга Педагогика, 141-161.
- [13] Делибалтова, В. (2012б) Към дискусията за електронните учебници. *Педагогика*, 2012, 4, 679-686.
- [14] Железова, Д. (2005) Изследване в действие – теоретичен обзор. Силистра.
- [15] Иванов, Г. (2008) Мултисензорност в техническото и технологично обучение – начална училищна възраст. Стара Загора: ТУ.
- [16] Иванова, Н. (2014) Учебният процес по български език и литература в слети класове в 1-4 клас. София: УИ.
- [17] Капра, Фр. (2004) Дао на физиката. София: Готуранов.
- [18] Колев, Й. (2012) Мечтата за свобода и педагогиката. *Педагогика*, 2012, 5, 769-779.
- [19] Колева, Н. (2009) Формиране на здравословен и хуманистичен начин на живот. София: УИ.
- [20] Лалов, Б. (2012а) Образованието на бъдещето. *Педагогика*, 2012, 4, 595-608.
- [21] Лалов, Б. (2012б) Радостта от познанието – неизчерпаем ресурс за поколенията. *Педагогика*, 2012, 8, 1343-1359.
- [22] Марев, Ив., Ив., Иванов. (1995) Хуманизация на образованието и духовното развитие на човечеството. *Педагогика*, 1995, 8.
- [23] Мълкахи, К., С. Николаева, Дж. Скенлън. (2012) Към трансформиращо образование. Мултидисциплинарни изследвания и практики в България и Ирландия. София.
- [24] Николаева, С. (2008) Неформално образование. Философии, теории, практики. София: УИ.
- [25] Палюшев, Б. (1994) Политика, философия и трансцендентност в новата епоха. София: Наука и изкуство.
- [26] Пейчева-Форсайт, Р. (2012) Състояние на интеграцията на информационни и комуникационни технологии в българското средно училище – перспективата на изследователя. София: УИ.
- [27] Петкова, И. (2012) Професионална подготовка и квалификация на българския учител. София: УИ.
- [28] Пригожин, И. (2000) Краят на детерменираността. София: Херон Прес.
- [29] Пригожин, И., Из. Стенжер. (1989) Новата връзка – метаморфоза на науката. София: Наука и изкуство.
- [30] Радев, Пл., Ал. Александрова (2009) Философия на образованието. В. Търново.
- [31] Рашева-Мерджанова, Я. (2010) Пенталогия на родовостта. Другата философия на образованието. София: Петекстон.
- [32] Рашева-Мерджанова, Я. (2017) Синергетическа философия на образованието. Синергетическа училищна педагогика. Синергично образование. София: УИ.
- [33] Рашева-Мерджанова, Я., П. Панайотова (2017) Помагало за личностно развитие по философия 8 клас. София: Ещстрем.

- [34] Савова, Ж. (2003) Критерии за избор на учебници. София: Просвета.
- [35] Савова, Ж. (2015) Оценяване на образователното съдържание. София: Просвета.
- [36] Трисмегист, Х. (2002) Свод на херменевтичните науки. Corpus Hermeticum. София.
- [37] Цанков, Н., Л. Генкова. (2009) Компетентностният подход в образованието. Благоевград.
- [38] Чавдарова-Костова, С., Вася Делибалтова, Бончо Господинов. (2008) Педагогика, София: УИ.
- [39] Чавдарова-Костова, С. (2012) Педагогически проекции на идеята за „космополитно гражданство“. *Педагогика*, 2012, 6, 917-932.

## ОБРАЗОВАНИЕТО КАТО ЦЕННОСТ И ЦЕННОСТИТЕ В ОБРАЗОВАНИЕТО - СЪВРЕМЕННИ ДИСКУРСИ

**Сийка Чавдарова – Костова**

Факултет по педагогика, СУ „Св. Климент Охридски”, България

[S.ChavdarovaKostova@fp.uni-sofia.bg](mailto:S.ChavdarovaKostova@fp.uni-sofia.bg)

## EDUCATION AS A VALUE AND VALUES IN EDUCATION – CONTEMPORARY DISCOURSES

**Siyka Chavdarova – Kostova**

Faculty of Pedagogy, Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria

[S.ChavdarovaKostova@fp.uni-sofia.bg](mailto:S.ChavdarovaKostova@fp.uni-sofia.bg)

**Abstract:** Relation education – values is presented in its two dimensions – education as value and values in education. These dimensions are interpreted from the point of view of some actual discourses with social and personal importance.

**Key words:** education, values

**Резюме:** Отношението образование – ценности е представено в две негови измерения – образованието като ценност и ценностите в образованието. Тези измерения са интерпретирани от гледна точка на някои съвременни дискурси с обществена и личностна значимост.

**Ключови думи:** образование, ценности

Въпросът дали образованието е ценност (в обществен или личностен план) се актуализира обикновено когато се наблюдава понижаване на мотивацията за учене, посещаемостта в училищната среда, успеваемостта, в контекста на проблеми като преждевременно напускане, отпадане от училище.

За съжаление, ситуацията в България в тази насока не е обнадеждаваща. Според данни на Националния статистически институт, „нетният коефициент на записване на населението в образователната система” (в проценти) за учебната 2017-2018 година има следните стойности: „предучилищно образование – 78,4; начално образование (I-IV клас) – 90,8; прогимназиално и средно образование – 82,6”, като по възрастови групи, разпределението е: „3-6 г. – 79,8; 7-10 г. – 92,8; 11-13 г. – 91,3; 14-18 г. – 82,8; 19-23 г. – 44,0” [2].

Данните за напусналите образователната система също са повод за размисъл от гледна точка на резултатността на училищното ни образование. За учебната 2016-2017 г. при общ брой на учащите в България 740362, напусналите образователната система са 20092. За началните класове (I-IV клас) съотношението е 264503 към 7052, разпределени по причини за напускане: „поради нежелание – 347; поради семейни причини – 2547; заминали в чужбина – 3643”. За интервала V-VIII клас съотношението е 217553 към 7228, разпределени по причини за напускане: „поради нежелание – 940; поради семейни причини – 2578; заминали в чужбина – 3227”, а за IX-XIII клас съотношението е 256009 към 5711, разпределени по причини за напускане: „поради нежелание – 1325; поради семейни причини – 2501; заминали в чужбина – 1519” [6].

Значителният брой ученици, напуснали училище „поради нежелание” и „поради семейни причини” повдига сериозни въпроси не само от гледна точка на осигуряването на присъствието на всички деца в образователната система, което има своята социална значимост, но и от гледна точка на мотивиране на неприсъствието през липсата на оценностяване на самото образование (както от самото дете, за което се констатира „нежелание”, така и от семейната общност, която функционира по начин, който възпрепятства детето да посещава детската градина/училището). Фактът на приемането през 2018 г. на *Постановление на Министерски съвет за създаване и функциониране на Механизъм за съвместна работа на институциите по обхващане и включване в образователната*

система на деца и ученици в задължителна предучилищна и училищна възраст е достатъчно красноречив за това колко този проблем е наболял за българското общество. Достатъчно е да се посочат основните групи, към които е ориентирана дейността на механизма - „децата и учениците, които не са обхванати в образователната система, за които има риск от отпадане от училище и детска градина или са напуснали преждевременно образователната система” /чл.1.(2)/. Прегледът на посочените в чл.3 дейности на екипите за обхват показват необходимостта от работа не само с детето, но и с неговото семейство – „планират посещения в домовете на децата и учениците, които подлежат на задължително предучилищно и училищно образование и са отпаднали или са в риск от отпадане; провеждат разговори с родителите, настойниците/попечителите или с лицата, които полагат грижи за децата и учениците, с цел записването им в училище или в детска градина или предотвратяването на риска от отпадане” [3].

Такъв тип дейности с родителите са индикатор за прилагане на механизми за външно мотивиране (от страна на държавата), чрез което се акцентира върху осъзнаване на значимостта на образованието, което вероятно не е оценностено, щом е налице липса на ангажираност за осигуряване на условия за учене и мотивиране за учене в семейната среда. Може би е дошло време отново да бъде проблематизирана темата за „образованието като ценност” в контекста на съвременната ситуация на развитие на българското общество. Статутът на образованието като ценност несъмнено е желан от гледна точка на общественото развитие и затова се полагат съответните усилия от страна на държавата за поддържане и развитие на образователната система. Когато обаче се разглежда от гледна точка на конкретната личност, тук са възможни различни вариации, дължащи се на социокултурна детерминираност, способности, житейско планиране, дали и как образованието (като степен, вид, място и т.н.) се вписва в представата за ежедневието като потребност за детето и възрастните, които го отглеждат и др.

От съвременна гледна точка е особено важно не само коментирането на проблема за „образованието като ценност”, насочващ вниманието към „училището като ценност” (възприемано в качеството му на институция; на пространство – част от ежедневието на децата; място за обучение, за комуникация с връстници, в т.ч. извън учебните часове и т.н.). Все повече на преден план се извежда значимостта на **ученето като ценност**. Неслучайно в последния *Доклад за световното развитие (2018)* на Световната банка се поставя акцент върху ученето в контекста на „кризата в ученето”, представена чрез няколко измерения: „Резултатите от ученето са слаби. Ниски нива на знания, висока неравнопоставеност, бавен напредък.”; „Училищата са провалящи се ученици.”; „Системите са провалящи се училища.” [5]

Достатъчно красноречиво е първото изречение в Доклада: „Да ходиш на училище не значи, че се учиш.” Загрижеността относно ситуацията в световен план се базира върху твърдението, че „кризата на ученето е нравствена криза”. Качественото образование „лекува редица обществени болести”. Ценността му за индивида е свързана с функциите му да „насърчава заетостта, доходите, здравеопазването и намаляването на бедността”, а за обществото – да „стимулира иновациите, укрепва институциите и насърчава социалното сближаване”. В доклада изрично се посочва, че „тези предимства до голяма степен зависят от ученето. Училищно образование без учене е не само пропиляна възможност, но и голяма несправедливост, тъй като децата, които са в най-неравностойно положение в обществото, се нуждаят най-много от добро образование, за да успеят в живота [5, с.3-4].” Доста смущаваща е констатацията: „Децата, които и без това са поставени в неравностойно положение в обществото – независимо дали поради бедност, местоживеене, етническа принадлежност, пол или инвалидност – учат най-малко. По този начин образователните системи разширяват социалните неравенства, вместо да ги преодоляват [5, с.5].”

Докладът за световното развитие изключително открито и ясно поставя въпроси относно актуалната ситуация на функционирането на образователните системи от гледна точка на тяхната резултатност. Той е едно истинско предизвикателство към премисляне на статуса на образованието като ценност (в индивидуално-личностен и социален план) и трансформирането на усилията от страна на държавите, образователните системи, субектите, работещи в тях, по отношение на **оценностяването на ученето за всяко дете**. Заслужава внимание едно от „основанията за надежда”

в Доклада, открояващо възможностите на държавите „в процеса на нововъведения, насочени към подобряване на обучението” днес „повече от всякога, да стъпят върху систематизирани познания за това кое би било ефективно на микро ниво – т.е. на ниво учащи се, класове и училища” [5, с.18]. Това изречение може да бъде интерпретирано като акцентирание върху **отчитането на спецификите на учащите се в конкретното училище, прилагането на специфичен подход (независимо дали той би бил наричан диференциран или индивидуализиран), подходящ именно за децата, които се учат там**, дори и това да се извършва на базата на съществуващи типологии (социокултурни, психологически, педагогически или други).

Този тип промяна в търсенето на пътища за увеличаване ефективността на образователните системи има своите проекции и по отношение на проблематиката за **ценностите в образованието**, която е една от традиционните в контекста на дискусиите относно възпитателния контекст на педагогическата среда. Тук ще бъдат представени актуални аспекти на очакванията към ценностното формиране на гражданите на Европейския съюз чрез организирани педагогически дейности в образователно пространство, които ще илюстрират връзката с коментираните дотук проблемни съвременни аспекти на преживяването на образованието като ценност.

Темата за **общите ценности** неслучайно е водеща в политиката на Европейския съюз в качеството му на общност, оценноста идеи като „плюрализмът, недискриминацията, толерантността, справедливостта, солидарността и равенството между жените и мъжете“. Проекции на тези идеи са откритите в самото начало на *Договора от Лисабон*, член 1а, „общии за държавите - членки” ценности, стоящи в основата на Европейския съюз - „зачитане на човешкото достойнство, на свободата, демокрацията, равенството, правовата държава, както и на зачитането на правата на човека, включително правата на лицата, които принадлежат към малцинства”.

Значимостта на дефинирането на „общии” ценности е предопределена от целите на Европейския съюз, посочени в член 2 на Договора от Лисабон – „да насърчава мира, ценностите си и благоденствието на своите народи”. Европейският съюз „се бори срещу социалното изключване и дискриминациите и насърчава социалната справедливост и закрила, равенството между жените и мъжете, солидарността между поколенията и защитата на правата на детето. Той насърчава икономическото, социалното и териториалното сближаване, както и солидарността между държавите-членки. Той зачита богатството на своето културно и езиково многообразие и следи за опазването и развитието на европейското културно наследство.”

Общите ценности са изключително важни и за взаимоотношенията на Европейския съюз с останалите държави по света. В тази насока „Съюзът утвърждава и насърчава своите ценности и интереси и допринася за защитата на своите граждани. Той допринася за мира, сигурността, устойчивото развитие на планетата, солидарността и взаимното уважение между народите, свободната и справедлива търговия, премахването на бедността и защитата на правата на човека и в частност тези на детето, както и за стриктното спазване и развитието на международното право, и по-специално зачитането на принципите на Устава на Организацията на обединените нации.” [1]

Защо **познаването на тези ценности е важно за образователните системи?** Защото естественият път на **транслирането им до процеса на обучение и възпитание, реализиран в образователните институции е през държавните образователи политики**. Именно по съдържанието, което достига до децата и учениците в образователната система, може да се съди за общата ценностна ориентация на държавно ниво в съответен историко-политически контекст.

Друг е въпросът **дали и по какъв начин тази ценностна ориентация е познавана и припозната като своя от страна на възрастните извън образователната система, част от които са родителите**, доколкото те подкрепят дейностите на образователните институции по посока формиране на децата им в духа на актуалната към момента образователно-политическа насоченост. Тук възниква и един допълнителен въпрос – ако децата все пак, преминавайки през образователната система, би трябвало най-малкото да бъдат информирани за подкрепяните от държавата съвременни ценностни ориентации, то по какъв начин тази информация стига и до техните семейства (в някои от които може да има такъв тип ценностно доминиране, което да е различно от присъстващото в системата на образованието)? Това е един въпрос, който не би трябвало да бъде подминаван, тъй

като той засяга както семейството, така и училището/детската градина, особено в периода на задължителното образование.

**Всъщност задължителността на образованието прави възможно достигането до всички деца на идеите за ценностите, които се очаква да станат част от тяхното съзнание и то не само на информативно равнище.** Това е ясно подчертано в *Препоръката на Съвета от 22 май 2018 година относно утвърждаването на общите ценности, приобщаващото образование и европейското измерение на преподаването*: „Образованието във всичките му форми и на всички равнища от ранна възраст играе главна роля за утвърждаване на общите ценности.” Към образованието се отправят очаквания да „способства за постигането на социално приобщаване, като предоставя на всяко дете добри шансове и равни възможности за успех”, както и да „осигурява на децата възможности да станат активни граждани с критичен поглед и подобрява разбирането на европейската идентичност” [4].

Неслучайно в препоръката има **три основни акцента – общи ценности, приобщаващо образование, европейска идентичност, между които има преки причинно-следствени, хоризонтални и вертикални връзки и преплитания.** Тази взаимосвързаност е изтъкната още в началото, където е посочено: „Възприемането от държавите членки на ценностите, посочени в Договора, създава общата основа, която определя отличителните особености на европейския начин на живот и европейската идентичност, както и мястото на Съюза на световната сцена.”; „...образованието и културата имат решаващо значение за изграждането на приобщаващи и сплотени общества и за поддържането на нашата конкурентоспособност.”

Като основания за необходимостта от дейности на държавите в тази насока се посочват „различни предизвикателства, включително популизъм, ксенофобия, национализъм, причиняващ разделение, дискриминация, разпространяване на фалшиви новини и погрешна информация, както и радикализация, водеща до насилствен екстремизъм”. „Общите ценности като средство за социално сближаване и интеграция” се разглеждат като „неразделна част от решението” на такъв тип проблеми. Ето защо, чрез Парижката декларация (2015 г.), приета от министрите на образованието се потвърждава „ангажимента на държавите членки да утвърждават общите ценности и да подобряват критичното мислене и медийната грамотност, приобщаващото образование и межкултурния диалог”.

В препоръката се посочва ангажиментът държавите членки да съдействат за „*утвърждаване на общите ценности*” - „от ранна възраст и във всички форми и на всички равнища на образованието и обучението в перспективата на ученето през целия живот, с цел укрепване на социалното сближаване и на положително и приобщаващо чувство на принадлежност на местно, регионално и национално равнище и на равнище ЕС”. За постигането на тази цел се разчита много на „насърчаване на гражданското образование и образованието по етика, както и атмосфера на откритост в класната стая, благоприятстваща толерантните и демократични отношения и социалните, гражданските и межкултурните компетентности” [4].

Посоченото повдига комплекс от въпроси, свързани с необходимостта от постигане на баланс в рамките на образователната система: Как да се организират дейности по посока осъзнаването на Европа като ценност (дали това да се ограничи до пространството на Европейския съюз или да бъде в широките граници на Съвета на Европа)? Как да се поддържа оценностяването на България и свързаните с нея понятия като българска идентичност, българска култура, българска традиция и т.н.? Има ли вероятност да се стигне до противоречивост в осъществяването на дейности в контекста на българската и европейската идентичност? Отговор на този въпрос може да бъде намерен в резултати от изследване, проведено от Международното сдружение за оценяване на образователните постижения (2016 г.), според които „националната и европейската идентичност могат успешно да съществуват паралелно, без да са в противоречие”. Освен това се констатира, че „учениците с повече познания по въпросите на гражданското образование са и тези, които демонстрират по-толерантно поведение” [4].

Своеобразно решение, на което изключително много се разчита да подобри личностната и социалната резултатност от функционирането на образователната система както в контекста на

ценността на образованието, така и на ценностите в образованието, е идеята за **приобщаващото образование**. От държавите членки на Европейския съюз се очаква „да насърчат приобщаващото образование за всички учаци” посредством „включване на всички учаци в качествено образование от ранна възраст и през целия живот”, както и чрез „осигуряване на необходимата подкрепа за всички учаци в зависимост от техните конкретни нужди, включително за намиращите се в неравностойно социално-икономическо положение, от мигрантски семейства, такива със специални потребности и за най-талантливите учаци”. Като аргументи за необходимостта от такъв тип образователна политика могат да бъдат посочени актуални резултати от „проучването на PISA и Обзора на образованието и обучението за 2017 г.”, които „подчертават връзката между неравенствата в образованието и социално-икономическата среда на учениците”, напр. „за учениците от по-бедни домакинства е три пъти по-вероятно да се справят по-зле отколкото техните по-заможни съученици”, както и „за учениците от мигрантски семейства е над два пъти по-вероятно да имат слаби резултати в сравнение с останалите ученици”. Това дава основание за заключението: „За предотвратяване на маргинализацията на младите хора е жизненоважно да имаме приобщаващи и справедливи образователни системи, които спомагат за развитието на сплотени общества, полагат основите за активно гражданско участие и подобряват пригодността за заетост [4].”

Това изречение не само очертава основни насоки за развитие на европейските държави. То показва колко много работа тепърва трябва да се извърши в образователната ни система както по отношение формиране на децата в контекста на общите европейски ценности, така и включването на ученето в личностните им ценностни системи. Докато има деца и ученици, които трудно намират отговор за себе си на въпроса „Защо трябва да ходя на училище?”, както и на въпроса „Защо трябва да уча?”, педагогическата практика ще трябва да търси пътища, чрез които не просто да помогне за достигането до отговора, но той да стане и мотив за личностно развитие. А пред педагогическата теория стои предизвикателството да съдейства на педагогическата практика да постига такива резултати, което е една сериозна задача, която вече не търпи отлагане.

## ЛИТЕРАТУРА

[1] Договор от Лисабон за изменение на Договора за Европейския съюз и на Договора за създаване на Европейската общност(2007/С 306/01)– Официален вестник на Европейския съюз, 17 декември 2007 г. - [https://www.ecb.europa.eu/ecb/legal/pdf/bg\\_lisbon\\_treaty.pdf](https://www.ecb.europa.eu/ecb/legal/pdf/bg_lisbon_treaty.pdf). 10.04.2019.

[2] Нетен коефициент на записване на населението в образователната система през учебната 2017/2018 година. Национален статистически институт - <http://www.nsi.bg/bg/content/3550/%D0%BD%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%BD-%D0%BA%D0%BE%D0%B5%D1%84%D0%B8%D1%86%D0%B8%D0%B5%D0%BD%D1%82-%D0%BD%D0%B0-%D0%B7%D0%B0%D0%BF%D0%B8%D1%81%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B5-%D0%BD%D0%B0-%D0%BD%D0%B0%D1%81%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5%D1%82%D0%BE-%D0%B2-%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%BB%D0%BD%D0%B0%D1%82%D0%B0-%D1%81%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B0>, 27.04.2019.

[3] Постановление №100 от 8 юни 2018 г. за създаване и функциониране на Механизъм за съвместна работа на институциите по обхващане и включване в образователната система на деца и ученици в задължителна предучилищна и училищна възраст. – Държавен вестник, бр.50, 15.06.2018.

[4] Препоръка на Съвета от 22 май 2018 година относно утвърждаването на общите ценности, приобщаващото образование и европейското измерение на преподаването (2018/С 195/01). – Официален вестник на Европейския съюз. 7.06.2018. - <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/BG/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:195:FULL&from=BG>, 13.04.2019.

[5] Световна банка. 2018 г. „Доклад за световното развитие 2018 г.: Да се научим да реализираме обещаното от образованието“. Общ преглед. Световна банка, Вашингтон ОК. Лиценз: Криейтив Комънс Атрибушън СС ВУ 3.0 IGO.

[6] Учаци и напуснали по причини и степен на образование. Национален статистически институт - <http://www.nsi.bg/bg/content/3435/%D1%83%D1%87%D0%B0%D1%89%D0%B8-%D0%B8-%D0%BD%D0%B0%D0%BF%D1%83%D1%81%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D0%B8-%D0%BF%D0%BE-%D0%BF%D1%80%D0%B8%D1%87%D0%B8%D0%BD%D0%B8-%D0%B8-%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BF%D0%B5%D0%BD-%D0%BD%D0%B0-%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5>, 27.04.2019.



# ВЪЗПИТАНИЕТО НА ЧОВЕКА НА XXI ВЕК

Клавдия Сапунджиева  
СУ "Св. Климент Охридски"  
[sapundjievak@abv.bg](mailto:sapundjievak@abv.bg)

## THE HUMAN EDUCATION OF THE 21st CENTURY

**Abstract:** The article presents changes in the personality and education of the postmodern man. There are also postmodern pedagogical perspectives.

**Key words:** postmodern situation, postmodern education, the man of the 21st century

В доклада се представят някои от проблемите на възпитанието на човека в постмодерната ситуация на XXI век. Въпросите са дискуссионни, тъй като все още няма пълна картина на промените в личността, възпитанието и отношението към живота на постмодерния човек.

### 1. ПРЕЛОМИТЕ В ЛИЧНОСТТА НА ПОСТМОДЕРНИЯ ЧОВЕК

Темата за постмодернизма се наложи в културните среди на Европа и САЩ през 70- и 80-те години на XX век и на прага на сегашното столетие се утвърди като духовно настроение и практика, която има мисията да прехвърли мост към глобалната епоха. Термините постмодернизъм, постмодерен, постмодерност често се употребяват като взаимнозаменяеми и равнозначни. Те често се употребяват и без прецизна дефиниция, тъй като, по думите на У. Еко, терминът „постмодернизъм“ е подходящ за всичко. Постмодерността потапя човека в океан от избори, идеи и всеобхватен плурализъм, сред който той ризоматично преминава през многобройните лабиринти на своя жизнен път. Индивидуалните различия, разпадът на човешката цялост, фрагментираната идентичност са естествените характеристики на днешния човек. Обществото е все повече егалитарно и благосклонно към хетерономията на Другия. Успешното пребиваване в житейския контекст се свързва с характеристики и изисква качества, които променят представата за класическите психологически и социални норми за личността.

- *Фрагментираната идентичност.* Представата за идентичност търпи тотален прелом в постмодерността (вж. Ламбрева, 2014, с. 3), защото човекът е принуден да балансира между процесите на индивидуализация и плурализация, между Сцилата и Харибдата на това да конструира своята идентичност, да бъде "дизайнер на собствения си живот" и безкрайния избор от възможните идентичности (житейски философии, начини на себеизразяване, на обличане и т. н.). Концепцията на Ерик Ериксон за идентичността като формиран през юношеството и ранната зрялост конструкт с два основни елемента - личността, която аз смятам, че съм и личността, за която ме смятат другите, е поставена под въпрос (Roesler, 2008). Нещо повече, можем да кажем, че днес "идентичността се разбира като полицентрична, - дори фрагментирана - като кърпена, или "патчуърк идентичност" (Ламбрева, 2014, с. 3). Изследванията в тази област представят идентичността като "мултифрения" и "протеева личност" (пак там). Въведеното от американския социален психолог Кенет Гергън понятие "мултифрения", разкрива многото Аз-ове в една и съща личност и отразява т. н. "постмодерно съзнание". Според Гергън: "Тази фрагментация на себевъзприятието съответства на многообразието от несъгласувани и несвързани взаимоотношения. Тези взаимоотношения дърпат в безброй посоки, приканвайки ни играем такова разнообразие от роли, че самото понятие за "автентичен Аз" с познаваеми характеристики се стопява пред погледа. Изцяло наситеният Аз престава изобщо да бъде Аз (по: Рифкин, 2001, с. 225).

Друга метафора за идентичността на постмодерния човек е определянето му като "протеевата личност" (Робърт Лифтън). Както играта на древногръцкия бог Протей, който е приемал

различни форми, образи и роли, така днешният човек играе различни роли, включва различните части от личността си в различни ситуации и дори търси забавата в това. Според Джереми Рифкин: "Постмодерната епоха... е пронизана от игривост, докато модерната епоха се характеризираше с усърдие. В един режим, изграден около работата, производството е действащата парадигма, а собствеността е изражение на плодовете на човешкия труд. В един свят, аранжиран около играта, царува представлението, а търговският достъп до културни преживявания става цел на човешката дейност. В епохата на достъпа производството на вещи и размяната и трупането на собственост стават странична дейност спрямо писането на сценарии, разказването на истории и разиграването на фантазии" (Рифкин, 2001, с. 210). Промяната в отношението към собствеността и в ориентацията на глобалната икономика от потреблението на стоки и услуги към естетически обогатените сфери на потребление на култура и преживявания променя същността и самата природа на човека. Новите протееви хора възприемат себе си в процес на "ставане", при това като творци, които ускорено участват в пърформансите на житейската сцена. "Днес, докато глобалната икономика се преориентира още веднъж - този път от потребление на стоки и услуги към потребление на култура и преживявания, - човешката природа отново се променя. Новите протееви мъже и жени от епохата на достъпа виждат себе си и своя свят доста по-различно от своите родители и деди. Ако предишните поколения мислеха за себе си като за хора с "добър характер" или "силна личност" - в съгласие с производствените, а по-късно потребителските ценности, - това ново поколение започва да мисли за себе си като за "творчески изпълнители", движещи се с лекота между сценарии и декори, докато разиграват множеството драми, съставляващи културния пейзаж" (пак там, с. 216).

- *Виртуалният човек.* Все по-нарастващото значение съвременните информационни технологии и масови комуникации, и по специално на интернет, привлича изследователите от различни сфери и фокусира вниманието върху личностните особености, които са свързани с достъпа до мрежата и виртуалната комуникация. Дефинирането на особеностите на виртуалния човек е необходимо условие за опознаването на виртуалната среда и случващото се в нея. "Цялостният образ на мрежата е невъзможен без вижданията на нейните потребители, без техните стремежи и действия. Мястото на виртуалния човек е имплицитно заложено в основата на интернет и опознаването на структурата ѝ преминава през дефиниране на неговите особености. В известна степен понятието "виртуален човек" е продължение на вече наложилото се в научните среди понятие "(аудио)визуален човек" - продукт на еманципацията на електронните медии с тяхната тоталност на посланията, на визуалните им символни образци и на техните заместващи медийно опосредствани светове... Същността на виртуалния човек е свързана с това, че той е невъзможен (като мислене и съществуване) извън виртуалното пространство" (Попова, 2012, с. 8; 10). Виртуалната идентичност е променлива, гъвкава, пластична, превключваща, защото, от една страна, се проявява в зависимост от използваните комуникационни канали, а от друга, защото виртуалният човек изгражда своята субективност като конструира различни социални роли. "Той може да бъде видян като производител, който изгражда съдържателното многообразие, като консуматор - заплепен от практическите ползи на мрежовото общуване, като агресор използващ според собствените си разбирания виртуалните приложения и в крайна сметка разрушаващ някои от тях, като икономически и политически субект, като творец на културна продукция и т. н." (пак там, с. 11). Изменчивостта на виртуалната идентичност е предпоставка за анонимността на виртуалната същност, за свободното сърфиране из пространството, за снемане на предразсъдъци и стигми. Медийната опосреденост на виртуалната идентичност не само непрекъснато променя самооценката, но и я умножава, разклонява и групира калейдоскопично около нови ценности, идеи, каузи. Така идентичността се проявява като множествена и се появяват такива феномени и състояния, които изследователите определят като "края на докосваемостта", "досадата от другия", "дигиталния конформизъм" и др. (пак там, с. 20). Виртуалният човек експериментира с идентичността си, преструктурира ролеви си репертоар, преминава от роля в роля, допълва и колажира ролевата си биография.

Пребиваването във виртуалното пространство създава контакти - временни или трайни, ограничени или като общности и дори като цяло глобално виртуално общество. Проявява се нов тип

социалност, основана на локални каузи, солидарност, продиктувана от актуалните потребности, образователните дефицити, емоционалните състояния и т. н. Виртуалните общности обединяват хора с различен социален статус, на различна възраст, с различно образование и религиозна принадлежност. Това са новите "електронни племена", "моментните тълпи", които реагират мигновено на събитието, въздействат и преформират калейдоскопично общественото мнение, изявяват гражданственост, променят технологията на властта, полагат в основата на връзката между различните социални общности елиминацията на контрола, цензурата, препятствията. Така се ражда "виртуалната демокрация", която във все по-голяма степен влияе върху политическия, икономическия и културния живот.

- *Терапевтичният човек.* Постмодерността се свързва и с упадък на историческото съзнание, с промяна в разбирането, че собствеността и собственическите отношения са движещата сила на историята. Това е краят на епохата, "задвижвана от идеологията и твърдото убеждение, че производителните усилия на всеки човек неизбежно водят към един бъдещ рог на изобилието" (Рифкин, 2001, с. 218). Постмодерността е времето на замяна на историческото съзнание с новото терапевтично съзнание, което е освободено от мисълта за собственото място в историята и е заето с мисълта за създаване на своята собствена, лична история. Героичните нагласи и претенции са заменени с нова потребност за приятно прекарване на времето и максималното удоволствие. Ценностите, свързани с резултата от упоритите усилия и труд са заменени с търсенето на удоволствие и психично съхраняване и оцеляване. "Да бъдеш производителен и да създаваш нещо от себе си - ценности, които придружават ориентираното към производство историческо съзнание - изглеждат повече като откровено досадно усилие. Животът е твърде кратък, за да се жертваш за историята и някакво бъдещо състояние на благоденствие - особено ако себеосъществуването и благоденствието са на разположение тук и сега, за да ги вземеш. Ако "историческият човек" се жертва в настоящето и живее заради бъдещото, "терапевтичният човек" живее за настоящето и изоставя всякакви претенции за велика историческа мисия" (пак там, с. 218). Принципът на удоволствието и мига, на Хорациевото "carpe diem" (цени мига, грабни момента - б.м. К.С.) е положен в базисната характеристика на личността, а новото терапевтично съзнание - в основите на постмодерното човешко същество.

- *Зависимост от взаимоотношенията. Достъпът.* Постмодерната ситуация и дигиталните комуникации променят организацията на човешките взаимоотношения. Въпросът за достъпа става доминиращ, дори, по определението на Лиотар, "централен въпрос" на постмодерния свят (Лиотар, 1996). Нещо повече - влиянието му се разпростира върху контрола на преживяванията, върху по-всеобхватните културни измерения и контексти на комуникацията и човешките отношения. Старата представа за автономен Аз се свързва с един пространствен свят, в който хората са разделени от разстоянията, а стратегията за оцеляване е пряко зависима от себедостатъчността и ясните граници на притежаваното, на мое-востта. Днешните поколения са хванати в мрежата на един взаимозависим и взаимобвързан времеви свят, който налага по необходимост навлизането в непознати досега и неограничено разрастващи се мрежи и системи на взаимосвързаност както в отношенията, така и в различните практики на дейността. При това повече от когато и да било тези взаимоотношения се умножават и нарастват като интензитет, брой и разнообразие от форми. Така мястото на личната автономност се заема от множеството взаимоотношения, от своеобразната ризоматична среда, в която човекът броди сред лабиринтите на битието. "Настоящото поколение обаче е свързано повече с времето, отколкото с пространството. То се оказва вpletено в далеч посложен, взаимозависим времеви свят, съставен от вечно променящи се мрежи от човешки отношения и дейност. Накъдето и да се обърнем, насреща ни се понася някаква форма на потенциална човешка свързаност... Ние сме заобиколени от отношения, някои виртуални, други действителни. Нашите клетъчни телефони, гласова поща, факсове и електронна поща ни предлагат незабавна комуникация с хора по целия свят. Мрежите ни - както икономически, така и социални, - ни вpletат в още по-разнообразни взаимоотношения. Рекламните съобщения, рекламните кампании по пощата, радиото

телевизията и киберпространството осигуряват още повече взаимодействия. Време за усамотяване практически не е останало; всеки свободен момент става възможност за създаване на друга връзка. Живеем в свят, в който привличането и задържането на вниманието придобива първостепенна важност, а отношенията от всякакъв вид стават централни за съществуването ни. Максимата на Декарт "Мисля, следователно съществувам" е заменена с нова максима: "Свързан съм, следователно съществувам" (Рифкин, 2001, с. 224).

- *Нагласи и отношение към живота. Хиперконсуматорът.* След 70-те години на ХХ век се заговори за раждането на нов тип "потребителска" цивилизация и нов тип капитализъм и общество на хиперкосумацията. Човекът на ХХІ век е окачествен от изследователите като "хиперконсуматор" (вж. Липовецки, 2008). Основният белег на потребителската цивилизация е стремежът към "благоденствие и по-добър живот за себе си и за близките хора" (Липовецки, 2008, с. 9). Този процес бележи не само "излизането" от консуматорското общество, при това с посока нагоре, чрез зараждането на хиперкоконсумирането, но и попадането в света на "парадоксалното щастие" (Липовецки, 2008), защото консуматорската надпревара, в една или друга степен, е свързана със стремежа "да даде осезаем, макар и повърхностен отговор на вечния въпрос: кой съм аз?" (пак там, с. 38). Променя се нагласата и отношението към живота. Парадоксите будят безпокойство, пораждат страхове за отхвърляне от страна на другите, стремежи за желана принадлежност, насоченост към изява по посока не да се издигна над другите, а да не съм *по-долу от другите*. Една от най-характерните изяви тези желателности е страстта към марковите неща, в претенцията към най-доброто, в превеса на качествено пред количественото от първа необходимост. Така консуматорството става *емоционално*, преживяване, с което и чрез което Аз-ът се интегрира в групата на равните, налага своята индивидуалност чрез заявените знаци, които общността трябва да разчете и приеме. Нещо повече - то се превръща в инструмент за "повече мощ", във възможност за самоорганизация и управляване на себе си. "Докато консуматорската вселена се стреми да се освободи символичните сблъсъци, се появява нова представа, свързана със собствената мощ, с индивидуалното владение на условията на живота. Насладите, свързани с придобиването на вещи, вече се отнасят не толкова до социалната суета, колкото до една "свръхвласт", свързана с организирането на живота, с нарасналата мощ над времето, пространството и тялото. В сърцето си хиперконсуматорът усеща възможността да изгражда по индивидуализиран начин своя живот, да разпределя времето си, да ускорява действията в ежедневието, да развива способностите за общуване, да увеличава продължителността на живота си, да коригира несвършенствата на тялото си - всичко това като една "воля за мощ", като власт над света и над себе си" (пак там, с. 45).

Този процес на обсебващо консумиране обхваща дори и силно маргенизираните слоеве и фрустрира някои социализационни механизми за социално включване. Той става доминиращият начин за утвърждаване на групите, които са най-силно засегнати от несигурния начин на живот и бедността. На фона на отслабващото влияние на училището и семейството, на липсата на други начини за социално признание, консуматорското поведение не само изгражда част от идентичността им, но и се превръща в социално желана цел. Противоречието между достъпа до пазарните развлечения и бедността, между желанието за живот "като другите" и статусните бариери, поражда девиации и престъпно поведение, насилие, агресия. "От това противоречие произтича пристъпът на чувства за изключване и фрустрация, едновременно с поведението от пристъпен вид. Познаващи единствено неуспеха в училище и несигурността, младежите от "трудните" квартали загърбват труда, проявява се тенденция да се оправдаят дребната престъпност, кражбата и "комбините" като лесни средства за осигуряване на пари и за участие в доминиращия начин на живот, натрапван от медиите" (пак там, с. 179). Така насилието се превръща в инструментална стратегия за оценноставяне на самия себе си, в девиантна форма на житейски проект и себеутвърждаване. В този смисъл финансовото неблагополучие и личните неуспехи се преживяват не само като материални, а и като неудачност, лузерство, липса на житейска перспектива. Тази екзистенциална мизерия предизвиква тревожност, депресии, самоубийства и нова доминираща obsesия, поражда нов тип стигма, свързана със срама и самообезценяването. Нещо повече - нарастващото субективизиране и

психологизиране на бедността прибавя и още едно тревожно чувство, свързано с факта, че "при много родители се прибавя и виновността, че не могат да предоставят приличен и нормален живот на децата си" (пак там, с. 185). Този факт рефлектира силно както в и без това все повече психологизираното и щадящо семейно възпитание (в интерес на детето), така и в резултата - все повече психически нестабилни и уязвими личности, крехки индивидуалности, беззащитни за житейските изпитания.

Друг парадокс на измамното и подменено щастие е, че изключените от консумирането са също "своеобразни хиперконсуматори" на "сериали, на игри с парични награди ... телевизионни реклами" и др. (пак там, с. 180). Консуматорският натиск води до компенсация на социализационните липси чрез продължително стоене пред телевизора, придобит въпреки ограничените средства и неплатените сметки. Така, от една страна, тази житейска позиция става "превъзходен механизъм за социализация чрез консумирането; от друга, тя дезорганизира поведението на цели категории от населението, неспособни да се приспособят към бедността и да се съпротивляват на подбудите на пазарното предлагане" (пак там).

## 2. НОВАТА СОЦИАЛИЗАЦИОННА СИТУАЦИЯ И ВЪЗПИТАНИЕТО

В духа на изискванията на съвременното глобално и постмодерно общество, което налага глобални ценности, нови представи за социалност и морални норми за отношение към *Другия* се разкриват *възможности за различни превъплъщения и промяна на традиционните роли*. Налице е нова социализационна ситуация. По отношение на етиката и морала постмодерното общество се представя чрез социалната привързаност, която е динамична и позволява отдиференцирането на процесите на социализация и социалност. Те са съответните концептуални характеристики за социалната организация в модерното и постмодерното общество. Според Бауман социализацията е процес, който е рационално мотивиран, линеен, разположен във времето и насочен към бъдеща цел. Социализацията се представя като доминираща практика на модерния свят. Социалността е доминиращата практика на постмодерното общество. Тя е хаотична, без посока, без биография. Социалността е валидна само в настоящето, спорадична, без цел-извън-себе си, на взривове и епизоди, в които тя изпълнява своята роля в момента на взрива. Тя се осъществява и изразява чрез общности, които са калейдоскопични формации около отделни теми и проблеми, които са привлекателни и интригуват общественото внимание. Те са близки до образа на Г. Льо Бон за "психологическата тълпа" (вж. Льо Бон, 2002), но постмодерната специфика ги характеризира чрез естетическата доминанта, която разчита на емоциите и осъществява не морална, а естетична близост чрез "моментното синхронизиране на чувствата" (Бауман, 2001, с. 181). Чрез съвременните технологии и средствата за масова комуникация процесът на епизодичното им съществуване се улеснява и подражанието лесно завладява големи маси от хора, които се индуцират емоционално около локални проблеми, които бързо добиват "слава" и стават национални, световни, глобални. В постмодерната ситуация социалността действа с "позволения" на държавата, която губи способността си да е духовен (и морален) водач и това е "една от основните характеристики на постмодерната епоха" (пак там, с. 192). Глобализацията на икономиката и културата освобождават държавата от политическото върховенство, а националните ценности се инфилтрират в приватизирания частен живот и се разтварят в преструктурираните обединения, в които държавата има все по-малка намеса.

Значението на локалните общности е сред водещите характеристики за определянето на обществото като постмодерно (вж. Келиян, М., 2012). Една от ключовите характеристики на постмодерната ситуация е стилът на живот, който е показател за социално-груповия статус, основан на активността и на свободния избор на субекта. Понятието "стил на живот" не е ново за социологическата традиция, но през последните години на XX век, когато развитите общества навлизат в своя постмодерен стадий, а и днес, то все повече присъства в публичното пространство. За разлика от начина на живот, който се определя от заемания социално-групов статус, стилът на

живот е в пряка зависимост от активността на субекта и от избора, който той прави (вж. Келиян, 2012). Стилът на живот се свързва с общата конструктивистка парадигма на съвременното и се разбира като "моделиран" и "структуриран" начин на живот (Chaney, 1996, p. 99). Стилът на живот е значима цел и съдържателна характеристика на жизнения проект и социализираността на личността, свързани с формирането на съответните качества и социални умения, тъй като той изразява не само избраните от субекта дейности, но и начина на мислене, поведение, действия. Сами по себе си те могат и да не са предмет на избор, а да са по необходимост, но социално-груповите субекти избират как и кога те да се извършват, организират ги, йерархизират ги, преживяват ги и ги оценяват по свой характерен, различаващ се от този на другите хора с равни възможности, стил (вж. Келиян, 2012). В този контекст, по отношение на възпитанието, са особено значими две тенденции. Едната, свързана с глобализацията и развитието на информационните технологии и въздействието им от края на XX насам, характеризира сходството в моделите на комуникация (Интернет и др.), хранене, обличане, свободно време, развлечения и т. н. Другата - от 90-те години на XX век насам, отразява паралелните процеси на "връщане към корените" и националните традиции, при което локалните общности и съответният стил на живот са от особено значение, както в регионален, така и в глобален план - "глобализация на локалното". В този контекст се откроява перспективната за социалната изява ниша, свързана с утвърждаването и все по-голямата популярност (от началото на XXI век) на т. н. морално отговорен или "зелен" стил на живот, насочен към устойчивите ценности за екология и природосъобразност, които "присъстват в дневния ред на гражданското общество" (пак там).

Постмодерната ситуация в морала и социализацията на децата и младежите у нас разкрива сходни тенденции и характеристики, зад които стоят реални процеси и предизвикателства за възпитанието. Кои са някои от тях? (вж. Проданов, 2006).

- Налице е постмодерна социализационна ситуация, която се характеризира с „нарастващ плурализъм, демокрация, мобилност и неограничен достъп до новини, информация и забавления. Човек е изправен пред множественост от убеждения, реалности, светогледи. Появява се общество, загубило вяра в абсолютните истини, в което индивидите трябва и могат да избират в какво вярват” (пак там, с. 18).

- Отношенията между поколенията се променят и това поражда необходимостта от радикални промени и трансформация на възпитателния процес и води до **криза на възпитанието**. „Ако в традиционното общество ценности и образци се предават от най-възрастните към по-младите и миналото представлява висока ценност, ако в модерното общество значение придобива настоящето и образците на поведение на възрастните сега и в момента - родители, учители, политически лидери и пр., то постмодерната ситуация предполага криза на авторитетите и регулация на настоящето чрез очакванията за бъдещето” (пак там, с. 17). Така на практика много често се налага възрастните да копират и възпроизвеждат модела на младите, а строгите и традиционни образци на възпитание изчезват.

- Мястото на училището като фактор за социализация все повече се заема от медиите, Интернет и другите съвременни начини и механизми за въздействие, които не са пряко обвързани с възпитанието, а имат за цел информацията, сензацията, анимацията и пазарната логика. Така приоритетната роля на възпитателния компонент на заобикалящата среда и в училището се заменя с второстепенна и той започва да се губи, да се разтваря във и чрез други социални полета, да се превъплещава в нестандартни образи и модели. Особено силно е влиянието на телевизията, която според някои автори е "реалният свят на постмодернизма", неговата квинтесенция (Kroger, A., Cook, D., 1988, p. 267). Зрителят е подвластен на въздействието на многобройните програми, рекламите и на т. н. "клипово съзнание", което калейдоскопично колажира огромната визуална информация от превключването на различните канали. Анализите и практиката у нас показват необходимостта от цялостна концепция за защита на децата и младежите пред телевизионния екран, "основана на баланса между принципите на медийната грамотност на децата и ограничаването на достъпа им до съдържания с рискови и вредни въздействия" (Михайлова, 2011, с. 241).

- Нараства необходимостта и потребността от непрекъснато образование, обучение и квалификация. Тези процеси от ограничени във времето на човешкия живот се превръщат в

перманентни и се разполагат и активират в различни етапи и възрастови периоди. „Няма ги предходните граници на подготвителен и завършен етап на социализация, а в различни периоди имаме социализационни, десоциализационни и ресоциализационни процеси. При това възрастното поколение, поради бързото остаряване на знанията и квалификацията, може да окаже по-десоциализирано от някои млади хора” (Проданов, 2006, с. 18).

- Налице е **криза в семейството**. Появява се феноменът на т. н. “постмодерно семейство”, което, според Шортър, се характеризира с „безразличие на подрастващия към идентичността на семейството; нестабилност на живота на семейната двойка; разрушаване на представата за нуклеарното семейство като “гнездо” в резултат от еманципацията на жената и включването ѝ в публични дейности и кариера” (пак там, с. 19). Семейната история се развива в средата на непрекъсната и бърза промяна на социалните, физически и символните контексти, в които е включено семейството. Семейният живот става все по- опосредстван, контактите все повече - електронно зависими (чрез Skype, Facebook и др.), а конфликтите са все повече символни и виртуално опосредени, отколкото физически. Българското семейство нерядко губи контрола над децата си и битката с електронните технологии. Захвърлени в хиперпространството, децата и младежите често имат дефицит на внимание и грижа и най-лесният начин да привлекат вниманието се оказват агресията, насилието, чалга-поведението. Тези тенденции започват да се превръщат в еталон за псевдосоциализиране на една субкултурна общност, която става масова, започват да се налагат модели на поведение, които се ръководят единствено от принизения вкус и криворазбраната свобода. **Мисията на възпитанието** е да противодейства на тези опасни процеси чрез утвърждаването на духовността и високите морални ценности.

Моралните дилеми и характеристиките на постмодерното общество насочват педагогическата перспектива и възпитателните акценти към големите теми на нравствеността, свободното време като начин за оформяне стила на живот, езиковото съзнание и способността за повествование/разказ, като специфичен модел за конструиране на жизнен опит, проява на социалност, активност и усет към локалните/конкретни теми на социалното, отговорност за другия, но и игра, наслаждение, забава. Големите теми на възпитанието са все още актуални, но се постигат по нов път, чрез малките разкази и епизоди, отделните случаи и локалните проблеми. **Идеята за възпитанието** се променя, защото от позицията на постмодернизма:

- няма една/единна теория на възпитанието, а толкова теории, колкото гледни точки съществуват в общността. Всяка теория е важна и значима щом конструира вярна картина на локалните взаимоотношения и проблеми;

- няма универсална схема за възпитание, а мрежа от концепти, лабиринт от пътища и калейдоскопично преобразуващи се контексти;

- няма само една цел на възпитанието, а множество цели, които се разрастват ризоматично (като коренище) в зависимост от идеите на локалната социалност и конкретните потребности за удоволствие, наслада и удовлетворение от живота;

- няма определена система от методи на възпитанието, а има интеракция, игра, наратив и тълкуване на наратива, езикови и текстови контексти, истории, комуникация;

- възпитанието по същество е социален конструкт, конструктивизъм (социален или индивидуален), който пише личностната биография и формира социалност, усет към локалните проблеми, жизнени умения и хедонистична култура;

- възпитанието е насочено към социалната конструкция на множествения "аз", към калейдоскопичното формиране на смисли, качества, умения, които са необходими за контекстната социализация и са дискурсивно приемливи;

- възпитателният процес е пластичен, флуиден и ризоматичен, а пътят му през лабиринтите на жизнения път е провокиран от стремежа към подготовка на човека за отговорен избор и свободна воля;

- възпитанието все по-често се осъществява чрез терапевтични и консултативни практики;

- възпитателната реалност съществува в света на различието и плурализма, тя е наратив, текст, езикова конструкция, която се осъществява чрез езиковата игра;

- възпитанието битува в децентрирани ситуации, в рамките на които всичко е позволено (anything goes) и в които няма априорен смисъл (той се търси, създава/конструира/тълкува в процеса на взаимодействието и комуникацията);

- възпитанието формира (и ос-мисля) опит, жизнен свят и личен/екзистенциален контекст, но значим за другите, за съ-общността (екипа), групата;

- постмодерната педагогика е критика и нов прочит на традиционната възпитателна теория, чрез който се монтират/колажират предишните натрупвания, придава им се нов/друг смисъл и живот в настоящето, при това с иронично намигване към историята и системното познание.

Тези схващания са един възможен поглед към социалните предизвикателства, моралните дилеми и подходите към възпитанието на постмодерния човек. Обобщеният му образ не е едноизмерен, а сложен, колажиран и с множество фрагменти. Личността е натоварена със свободата и отговорността да конструира собствения си живот - реален или виртуален, при това с целта да е успешен, забавен и свързан с/чрез Другия. Сред тези многобройни перспективи, смисълът на възпитанието може да се търси в мярата и баланса между глобалните предизвикателства и устойчивите ценности на собствената национална възпитателна традиция. Защото в Евангелието е казано: „нищо, което влиза в човека отвън, не може да го оскверни; но което излиза от него то осквернява, човека" (Марк 7: 15).

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Библия. (1991). София: Изд. Св. Синод на БПЦ.
- [2] Бауман, З. (2001). Постмодерната етика. София: ЛИК.
- [3] Келиян, М. (2012). Стил на живот в постмодерното общество. - Проблеми на постмодерността. Т. II, бр.1.:
- [4] <http://ppm.swu.bg/media/33589/keluyan,%20m.%20postmodern%20society%20lifestyle.pdf>
- [5] Ламбрева, Е. (2014). "Ludo ergo sum!"- Постмодерният човек и границите между норма и патология в условията на неолиберализма:
- [6] [http://litnet.bg/publish17/ev\\_lambreva/ludo.htm](http://litnet.bg/publish17/ev_lambreva/ludo.htm)
- [7] Лиотар, Ж.-Фр. (1996). Постмодерната ситуация. София: Наука и изкуство.
- [8] Липовецки, Ж. (2008). Парадоксалното щастие. София: Рива.
- [9] Льо Бон, Г. (2002). Психология на гълпите. София: Жарава.
- [10] Михайлова, К. (2011). Телевизията за деца (между пазарната логика и обществената мисия). София: "М-8-М".
- [11] Попова, М. (2012). Виртуалният човек. Велико Търново: Фабер.
- [12] Проданов, В. От модерна към постмодерна ситуация в морала и социализацията на децата и младежта. – В сб.: Морал и социализация на децата и младежите България. С., 2006, 13-36.
- [13] Рифкин, Дж. (2001). Епохата на достъпа. София: Атика.
- [14] Эко, У. (1988). Заметки у полях "Имени розы". - Иностранная литература, № 10, 88-104.
- [15] Kroker, A., Cook, D. (1988). The postmodern scene; Excremental culture and Hyperaesthetics. - Basingstoke: London; Macmillan.
- [16] Chaney, D. (1996). Lifestyles. London: Routledge.
- [17] Roesler, C. (2008). The self in cyberspace. Identity formation in postmodern societies and Jung's Self as an objective psyche. - Journal of Analytical Psychology, vol. 53, 421-436.



## ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ГОСПИТАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ И РАЗВИТИЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ

**ИВАНОВА Н.В.** доктор педагогических наук, профессор,  
директор Института педагогики и психологии

**ВИНОГРАДОВА М.А.** кандидат педагогических наук, доцент,  
заведующий кафедрой дошкольного образования

**ТИМОШИНА Е.И.** кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного  
образования

Россия, г. Череповец Вологодской обл., Череповецкий государственный университет

**Аннотация:** Предметом исследования в рамках данной статьи явилась проблема влияния волонтерской деятельности будущих педагогов в госпитальных условиях на становление их профессиональной мотивации, которая рассматривалась в двух аспектах: определении влияния волонтерской деятельности на различные типы профессиональной мотивации будущих педагогов; диагностика степени выраженности типов профессиональной мотивации обучающихся, их мотивационных комплексов и отношения к волонтерской деятельности. В статье представлены результаты теоретико-прикладного исследования, целью которого являлась оценка эффективности построения волонтерского проекта с учетом комплекса педагогических условий, способствующих развитию у будущих педагогов профессиональной мотивации, в частности внутренних мотивов деятельности. В соответствии с целеполаганием на базе двух отделений детской городской больницы в течение десяти месяцев проводился эксперимент. На констатирующем этапе эксперимента проводилась диагностика типов профессиональной мотивации обучающихся и их мотивационных комплексов, а также отношения к волонтерской деятельности. На формирующем этапе проверялось предположение о том, что развитие профессиональной мотивации будущих педагогов под влиянием волонтерской деятельности будет определяться комплексом педагогических условий, обеспечивающих формирование внутренних мотивов у студентов-волонтеров. В ходе контрольного этапа выявлена положительная динамика по всем типам профессиональной мотивации.

**Ключевые слова:** профессиональная мотивация, мотивационный комплекс, волонтерская деятельность.

Одной из важнейшей составляющих профессионального самоопределения будущих специалистов является профессиональная мотивация. Особенно значимой она становится в профессиях, ориентированных на человека, и, прежде всего, в педагогических.

Важное место в осмыслении различных аспектов профессиональной мотивации студентов заняли работы Бойко Г.Г., Гладкой И.В., Долговой В.И., Максимовой Н.Ю., Молчановой Н.В., Рябова П.А., Тареевой А.Ю., Ткаченко В.А., Шведовой Е.А., разрабатывающих вопросы сущности, структуры, средств и методов профессиональной мотивации учащихся вузов.

Особое значение имели работы, посвященные проблемам формирования профессиональной мотивации студентов педагогического вуза (Абатуров И.А. Беляева Г.В., Дедюкина М.И., Захарищева М.А., Куленко Е.А., Лопаткин Е.В., Романова Е.В., Уйгурова А.И. и др.).

Однако можно найти лишь единичные обращения авторов к потенциалу волонтерской деятельности студентов и его связи с профессиональной мотивацией (Лагун А.В., Фролов В.В.) [8,9], хотя волонтерское движение и, в частности, в студенческой среде соответствует реалиям нашего времени, поскольку развитие системы образования на ценностной основе стало одной из ведущих тенденций российской действительности.

Противоречие между достаточно высокой оценкой значимости профессии педагога как таковой и слабой мотивацией педагогической деятельности среди студентов педагогического профиля в настоящее время, приводящее к снижению числа выпускников, выбирающих работу по специальности, определило цель нашего исследования: каково влияния волонтерской деятельности будущих педагогов на становление их профессиональной мотивации?

Исследование проводилось поэтапно в течение десяти месяцев (апрель 2018 – январь 2019 г.г.):

- первый этап посвящен феноменологическому анализу профессиональной мотивации, средств и способов развития профессиональной мотивации студентов и особенностям волонтерской деятельности в госпитальных условиях;

- второй этап содержал организацию и проведение эксперимента по осуществлению волонтерской деятельности будущих педагогов в госпитальных условиях;

- третий этап включал обобщение результатов исследования.

Базой исследования явилось одного из отделений БУЗ ВО «Череповецкая детская городская больница» Вологодской области. Контингент испытуемых составили 50 студентов 1 и 2 курсов направления подготовки **44.03.01. Педагогическое образование (профиль: Дошкольное образование), а также дети, преимущественно, дошкольного и младшего школьного возраста, находящиеся на госпитальном лечении в травматологическом и неврологическом отделениях.**

По статистическим данным, представленным заведующим одного из отделений БУЗ ВО «Череповецкая детская городская больница», одновременно на госпитальном лечении находится около 400 детей в возрасте от 1 года до 17 лет. Длительность лечения от 10 дней до 8 месяцев. С родителями госпитализируются приблизительно лишь 30-40% детей. Дети, находясь на госпитальном лечении, испытывают тяжелое психоэмоциональное состояние, обусловленное негативной реакцией на госпитализацию, страхом перед медицинскими процедурами, необходимостью длительного лечения, социальной изолированностью, а также изменением привычного ритма жизни и организации свободного времени. В этой ситуации дети остро нуждаются в присутствии близкого человека, в организации позитивного досуга, в общении с людьми, которые могут оказать психологическую поддержку. Один штатный психолог, в функционал которого входит работа с детьми-отказниками и с трудными детьми, решить эти проблемы не в состоянии. Помочь маленьким пациентам могут специально обученные волонтеры из студенческой педагогической среды.

Обратимся к основным результатам исследования.

Теоретическим положением, которое составило основу настоящего исследования, явилось утверждение о том, что любая деятельность полимотивирована, а её мотивационный состав иерархичен (Ю.И. Боголюбова, Е.П. Ильин, Д.В. Колесов, А.С. Лукьянов, П.А. Малыхин, А.Д. Ступникова, А.Ю. Попова) [1,2,8].

Процесс развития профессиональной мотивации основывается на изменении соответствующих потребностей, интересов, личностных склонностей студента, и предполагает возникновение такого новообразования как «человек — профессия», внутри которого происходит взаимодействие объекта и субъекта деятельности. И если же мы обращаемся к профессиям педагогического направления, то здесь предполагается активность, идущая не только от субъекта.

Развитие профессиональной мотивации студента невозможно осуществить в отрыве от тех воздействий, которые идут от самой профессии. По утверждению М.В. Рябининой, при определенных условиях отношения сторон могут приобретать характер диалектического противоречия, создающего движущие силы развития профессиональной мотивации.

Полного соответствия между объективным содержанием деятельности и ее личностным смыслом реально достичь практически невозможно, поскольку не всегда в структуре мотивов выбора профессии доминирует мотив, внутренне связанный именно с данной деятельностью. Но всегда существует возможность изменения системы мотивов и, соответственно, повышение уровня профессиональной мотивации.

Формирование мотивов, как отмечает В.И. Ковалев [2], равно, как и системы целей и намерений, идет вместе с формированием потребностей. Потребность и другие компоненты (интересы, влечения, цели, намерения) становятся устойчивее за счет более глубокого познания перспективы и трансформации возникшей потребности человека в конкретные мотивы.

Если же индивид в процессе деятельности не будет видеть перспективы или общественная значимость не представляет для него личностного интереса, направленность не будет развиваться, поскольку отсутствует активная деятельность по достижению общественно значимой перспективы.

Анализ исследований (В.И. Ковалев, А.А. Ростунов, М.В. Рябинина) позволяет утверждать, что более эффективна при преобладании внутренних содержательных профессиональных мотивов познавательная деятельность, поскольку обеспечивает приток новой информации о профессии, ее требованиях к человеку. Открывающиеся перед личностью новые цели могут стимулировать в этих случаях ценностно-ориентационную деятельность, расширяющую и углубляющую уже сложившуюся систему оценок и представлений. [2,5,6].

При преобладании внешних мотивов новая информация о требованиях, идущих от специфического содержания деятельности, не всегда достаточна для изменения первоначального личностного смысла выбора данной профессии, поэтому может не привести к сдвигу мотивов и, следовательно, не обеспечить перехода противоречия от внешнего уровня к внутреннему. Большое значение имеет в данном случае, во-первых, содержательность и яркость информации, во-вторых, психологическая готовность личности к ее усвоению.

Наибольшие же возможности для пробуждения рассматриваемого противоречия содержатся в преобразовательной деятельности, поскольку в ней ценностные отношения личности непосредственно взаимодействуют с требованиями деятельности.

Все три обозначенные характеристики свойственны волонтерской деятельности, особенно в госпитальных условиях, которая, во-первых, обеспечивает студентам существенный приток новой информации о профессии, во-вторых, организация систематической добровольческой помощи детям предполагает предварительную психологическую подготовку студентов в интерактивной форме, в-третьих, позволяет им ощутить преобразовательный эффект от своей деятельности.

Это дает нам право говорить об исключительно большом значении волонтерской (добровольческой) деятельности для развития профессиональной мотивации студентов, в конечном итоге определяющей работу по выбранной профессии.

В ходе теоретического анализа было сделано предположение о том, что добровольческая деятельность в госпитальных условиях является средством развития внутренних профессиональных мотивов.

Для проверки предположения был разработан и реализован социальный проект «Большие и маленькие арт-волонтеры», в рамках которого проведен констатирующий эксперимент, целью которого стало определение типов профессиональной мотивации, качественных характеристик мотивации студентов-будущих педагогов, их ориентированности на волонтерскую деятельность. (реализован в рамках гранта Президента Российской Федерации на развитие гражданского общества в 2019 году совместно с Некоммерческим партнёрством содействия воспитательно-образовательным программам «Цветы жизни»).

Диагностический комплекс включал в себя методику изучения мотивации профессиональной деятельности К. Замфир в модификации А. Реана с целью выявления типов профессиональной мотивации студентов, их мотивационных комплексов, а также в качестве метода исследования использовалось анкетирование с целью выявления ориентированности обучающихся педагогического профиля на добровольческую деятельность и её мотивы.

Как видно из таблицы 01, у обучающихся достаточно выражена внешняя положительная, менее всего - внешняя отрицательная мотивация.

Таблица 01. Степени выраженности типов профессиональной мотивации у обучающихся (на констатирующем этапе эксперимента)

Степени выраженности (%)	Типы профессиональной мотивации		
	Внешняя положительная	Внешняя отрицательная	Внутренняя
	51.8	12.5	35.7

Что касается качественных характеристик профессиональной мотивации у обучающихся, то анализ результатов методики показал наличие внешней отрицательной мотивации у студентов (12,5%), характеризующейся стремлением избежать наказания, критики, осуждения и других санкций негативного характера.

Хорошо выражена внешняя положительная мотивация (51.8%), характеризующаяся ориентацией на материальное стимулирование, возможность продвижения по службе, одобрение коллектива, престиж, т.е. стимулы, ради которых они считают нужным приложить свои усилия.

35,7% имеют внутреннюю мотивацию профессиональной деятельности, т.е. ориентированы на ее общественную и личную значимость; удовлетворение, которое приносит работа благодаря ее творческому характеру; возможность общения, руководства другими людьми и т.д.

В ходе исследования согласно методике нами были выявлены также мотивационные комплексы студентов-будущих педагогов, характерные для их профессиональной деятельности. Оптимальный для профессиональной деятельности мотивационный комплекс (ВМ>ВПП>ВОМ и ВМ=ВПП>ВОМ) характерен для 21 обучающегося. У 5 студентов выявлен худший мотивационный комплекс (ВОМ>ВПП>ВМ). Для остальных характерны промежуточные мотивационные комплексы (ВПП>ВОМ>ВМ) с точки зрения их эффективности. Таким образом, лишь 21 обучающийся полностью удовлетворен избранной профессией, их активность мотивирована самим содержанием педагогической деятельности.

Анкетирование студентов со всех четырех курсов показало доминирующую (96%) альтруистическую направленность их представлений о содержании волонтерской деятельности; 52% опрошенных рассматривают волонтерство как жизненную цель, 24% говорят о достойном способе самореализации.

В качестве причин занятия волонтерством 86% назвали соответствие своим жизненным установкам и принципам, 72% - желание помогать людям, 58% хотят попробовать применить свои знания на практике, 48% хотят получить опыт работы в определенной сфере, 28% движет желание открывать для себя новые сферы.

Среди приоритетных факторов при принятии решения стать волонтером является заинтересованность в данной деятельности (50%), наличие свободного времени (36%) и необходимого опыта работы (26%).

Ранжирование качеств, присущих волонтерам, продемонстрировало вдумчивое отношение обучающихся к добровольческой деятельности, так 100% отметили, что волонтер должен обладать ответственностью, доброжелательностью (96%), дисциплинированностью (84%), коммуникабельностью (72%), трудолюбием (64%) и стрессоустойчивостью (46%).

100% готовы отдавать своё время, 92% - вещи и книги, 62% готовы осуществлять организационную работу, 24% оказывать курьерскую помощь, но лишь 16% желают делиться профессиональными навыками.

Среди категорий населения, нуждающихся в услугах волонтеров, выделяются дети: 100% респондентов готовы оказывать помощь детям, посещающим детский сад, 82% - больным детям, 72% - детям-сиротам. 64% будущих педагогов готовы оказывать помощь пожилым людям, а 74% - приютам для животных.

Говоря о формате добровольческой деятельности, 72% респондентов отметили, что могут быть активным помощником организатора, 16% претендуют на функционал организатора, а 12% подходит выполнение частных поручений.

Никто из респондентов не сталкивался с негативной оценкой их волонтерской деятельности родственниками и друзьями, 32% близкие оказывают всяческую помощь, 60% не ощущают особой поддержки, но оценка их деятельности положительная.

52% имеющих опыт волонтерской деятельности никогда не встречали негативной реакции окружающих по отношению к волонтерам, 40% - крайне редко и лишь 8% отметили частую негативную реакцию на добровольчество.

Большинство респондентов считают необходимым популяризацию труда волонтеров. 92% говорят о необходимости приучать к волонтерству с юных лет, а также давать рекламу в СМИ (84%).

Если сравнить результаты диагностики профессиональной мотивации у обучающихся с результатами изучения понимания и отношения к волонтерской деятельности, то прослеживается явный положительный перевес в сторону волонтерства.

На формирующем этапе эксперимента было сделано предположение о том, что добровольческая деятельность в госпитальных условиях будет являться оптимальным средством развития внутренних профессиональных мотивов у будущих педагогов, если в рамках проекта будет реализован комплекс педагогических условий, соответствующих важнейшим характеристикам волонтерской деятельности, обоснованным нами теоретически.

В логике развития профессиональной мотивации у будущих педагогов в процессе волонтерской деятельности в госпитальных условиях были реализованы следующие педагогические условия:

- использование системного подхода к волонтерской деятельности, предполагающего у обучающихся смену роли (от событийного волонтера к волонтеру-другу), позволяющее им ощутить преобразовательный эффект от своей деятельности;

- разработка обучающего комплекса для студентов-волонтеров по работе с детьми в госпитальных условиях, предполагающего предварительную психологическую подготовку студентов, а также дополнительную подготовку в интерактивной форме, связанную с обогащением их умений в продуктивных видах деятельности, используемых в работе с детьми;

- организация стажировки студентов-волонтеров под руководством наставников и практики на базе детской больницы.

В рамках заявленного целеполагания наибольшими возможностями для решения задачи развития внутренней мотивации студентов-волонтеров обладает преобразовательная деятельность, поскольку в ней ценностные отношения личности непосредственно взаимодействуют с требованиями деятельности, на что обращала внимание М.В. Рябинина. Следовательно, необходимо не разовое участие будущих педагогов в организации праздничных развлекательных мероприятий для детей, находящихся на длительном лечении, а, во-первых, регулярное посещение волонтерами своих подопечных, во-вторых, организация их совместной деятельности, предполагающей тесное взаимодействие, способствующее возникновению доверительных отношений. Поэтому в рамках проекта «Большие и маленькие арт-волонтеры» было организовано еженедельное посещение студентами-волонтерами **детей, находящихся на лечении в травматологическом и неврологическом отделениях детской городской больницы. Приходя к маленьким пациентам, студенты-волонтеры проводили мастер-классы с использованием различных техник изобразительной деятельности (декупаж, скрапбукинг, бумагопластика и др.). Тесное сотрудничество в ходе работы способствовало возникновению доверия, и дети нередко начинали делиться со студентами своими проблемами. Встреча через неделю, как правило, сопровождалась бурной радостью со стороны детей и чувством удовлетворения волонтеров, а также любопытством среди вновь поступивших пациентов.**

На необходимость предварительной психологической подготовки волонтеров обращали внимание **А. Бородкин, А. Мещеринов, подчеркивая, что волонтеру необходимо уметь справляться со своими эмоциями, уметь слушать и говорить с болеющими детьми, подчеркивая, что это позволяет студентам-волонтерам справляться с вызовами, испытывая при этом чувство причастности и возрастающую ответственность, свойственные внутренней профессиональной мотивации.**

Лагун А.В., Фролов В.В. к главным мотиваторам относят личное развитие, в частности, возможности для обучения, экспериментирование, новый опыт, что широко представлено в волонтерской деятельности, но сфера её реализации такова, что требует соблюдения принципа «не навреди», поэтому была организована стажировка студентов-волонтеров под руководством наставников и практики на базе детской больницы.

Таким образом, все характеристики формирования внутренних мотивов учтены при проведении экспериментальной работы.

Для оценки эффективности педагогических условий развития внутренних профессиональных мотивов у будущих педагогов в процессе добровольческой деятельности в госпитальных условиях использовались данные повторной диагностики типов профессиональной мотивации и степени их выраженности.

Согласно результатам исследования, представленным в таблице 2, произошли положительные изменения по типам профессиональной мотивации, прослеживается тенденция роста внутренней мотивации, а также устойчивая тенденция снижения внешней отрицательной мотивации.

Таблица 02. Степени выраженности типов профессиональной мотивации у обучающихся (на этапе констатирующего эксперимента (КЭ) и контрольного среза (КС))

Степени выраженности (%)	Типы профессиональной мотивации					
	Внешняя положительная		Внешняя отрицательная		Внутренняя	
	КЭ	КС	КЭ	КС	КЭ	КС
	51.8	53.6	12.5	3.6	35.7	42.8
Статистические различия	Зависимость статистически значима ( $p < 0.05$ )					

Сравнение результатов диагностики показало, что положительная динамика произошла по всем типам профессиональной мотивации. В контексте нашего исследования принципиально значимыми являются позитивные изменения во внутренней мотивации студентов.

Мотивационные комплексы студентов-будущих педагогов, характерные для их профессиональной деятельности также изменились. Оптимальный для профессиональной деятельности мотивационный комплекс (ВМ>ВПМ>ВОМ и ВМ=ВПМ>ВОМ) характерен для 38 обучающихся. У 2 студентов выявлен худший мотивационный комплекс (ВОМ>ВПМ>ВМ). Для остальных характерны промежуточные мотивационные комплексы (ВПМ>ВОМ>ВМ) с точки зрения их эффективности.

Повторное анкетирование студентов со всех четырех курсов показало 100% альтруистическую направленность их представлений о содержании волонтерской деятельности. Возрос процент (с 86 до 94) студентов в качестве причин занятия волонтерством называющих соответствие своим жизненным установкам и принципам, а также желание помогать людям. С 48 до 72% возросло количество обучающихся, оценивающих волонтерство, как способ получить опыт работы в профессиональной сфере. Даже наличие свободного времени не указывается среди приоритетных факторов при принятии решения стать волонтером. С 16 до 82% возросло количество желающих делиться профессиональными навыками. А среди категорий населения, нуждающихся в услугах волонтеров 100% обозначены больные дети. Все респонденты считают необходимым популяризацию труда волонтеров, и говорят о необходимости приучать к волонтерству с дошкольного возраста, что предполагается в рамках проекта.

Итак, положения науки и результаты экспериментального исследования позволяют нам рассматривать волонтерскую (добровольческую) деятельность как одно из оптимальных средств развития профессиональной мотивации студентов-будущих педагогов.

Результатом реализации в рамках проекта «Большие и маленькие арт-волонтеры» комплекса педагогических условий стали следующие изменения: у студентов формируются внутренние мотивы профессиональной деятельности и осознанное к ней отношение; растет устойчивый интерес и альтруистическое желание заниматься волонтерской деятельностью, что личностно-ценно для будущих педагогов; дети же, находящиеся на госпитальном лечении, получают возможность пообщаться со старшим товарищем, тем самым снимая эмоциональное напряжение, а также удовольствие от результатов творческой продуктивной деятельности и определенные практические умения.

Таким образом, волонтерская деятельность в госпитальных условиях является оптимальным средством развития профессиональной мотивации будущих педагогов и стимулируется комплексом педагогических условий. Выделенные условия способствуют формированию внутренней и положительной внешней мотивации обучающихся, а также становлению у них оптимальных мотивационных комплексов.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Богданова Е.В. Педагогический потенциал волонтерской деятельности в формировании субъектной позиции студентов // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2012. № 1-2. С 220-222. [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-potentsial>
- [2] Ковалёв В. И. Мотивы поведения и деятельности. — М.: Наука, 1988. 192 С.
- [3] Косова У.П. Мотивация волонтерской деятельности // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. 2012. № 2 (20). С.123-127 [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-volonterskoj-deyatelnosti>.
- [4] Леонтьев В. Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования. — Новосибирск. 2002. – 264 С.
- [5] Ростунов А. Т. Формирование профессиональной пригодности. — М.: Высшая школа, 1984. 176 С.
- [6] Рябинина М.В. Особенности построения модели развития профессиональной мотивации студентов-архитекторов на занятии по иностранному языку // Вестник ТОГУ. Культурология и педагогика. 2012. №1 (24). С. 319-328.
- [7] Титма М. Х. Выбор профессии как социальная проблема. — М.: Мысль, 1975. 245 С.
- [8] Фролов В.В., Лагун А.В. Волонтерская деятельность и профессиональная мотивация студентов // Современное образование: содержание, технологии, качество. 2017. Т. 2.С.271-273.
- [9] Фролов В.В., Лагун А.В. Изучение мотивационной направленности студенческого коллектива // Ученые записки Санкт-Петербургского имени В.Б.Бобкова филиала Российской таможенной академии. 2015. № 4 (56). С. 189–197.

## MUSICAL FORMS CURRICULUM AND ITS SIGNIFICANCE FOR THE ANALYTICAL APPROACH TO A MUSICAL SCORE

**Danijela Ilić, PhD, Associate Professor**

University of Nis, Faculty of Arts, Music Department

Nis, Serbia

[danijelailic1@yahoo.com](mailto:danijelailic1@yahoo.com)

**Abstract:** The Musical Forms curriculum has a great impact on the appropriate education and improvement of future music theoreticians, the students who study at the Faculty of Arts, Nis, Music Department, but also the students who study at other music and arts faculties in Serbia. Relevant teaching materials and the studied musical scores contribute to a better understanding of the composers' procedures and developing analytical skills among the students. The contextually structured curriculum has a far-reaching impact: an educated music pedagogue who teaches future generations of students and thus influences the music tastes of their community and its interest in genuine music values. In case music theoreticians work in the media, they can also influence the music tastes and knowledge of the community by means of the music programmes they create. Therefore, it is of utter importance that educated music experts be employed in mass media enterprises (radio stations, television networks, internet networks). Educated music theoreticians are necessary in tourism since they can be involved in the organisation of concerts and music workshops aimed at the development and improvement of the community tastes in music. The relatedness and connection of music experts at all aforementioned levels enable their planned and joined activities: mutual visits, intercollegiate cooperation, a larger number of students' concerts broadcast in the mass media, greater concert-going audiences.

**Keywords:** Musical Forms, teaching materials, music taste, curriculum, mass media

In the late nineteenth century, scholars advocated the idea of a unique curriculum, emphasising that it would have to be different from a traditional curriculum that each school subject had. During the 1930s of the twentieth century, educators developed a systematic approach to the creation of a general education curriculum, which was regarded as the "core". Nowadays, mandatory school subjects and courses are termed the core subjects. The methodology of such a curriculum is based on solving problems by hypothetical or critical thinkings, joined planned activities of both teachers and students, large use of materials not to be found in textbooks and students projects.

Concept of the spiral curriculum refers to both the vertical integration of gathering more knowledge and the horizontal integration of expending knowledge. The vertical articulation, i.e. the curriculum distribution, is related to the improvement of learning coherence within one discipline. The horizontal articulation or the stability and range of the curriculum refers to the creation of links between different disciplines.

"Regarding the titles obtained after graduation, it has to be emphasised that they are clearly defined in those countries in which there is a distinction between university education and professional education. The Serbian education system allows for obtaining both academic and professional titles in the same field of study. The titles obtained have to be defined according to the results achieved, not according to the fact that a certain study programme is studied at faculties." (Vukasović, 2006, p 78-79) The Faculty of Arts in Nis qualifies students for academic titles.

The school subject Music is taught at elementary and secondary schools in accordance with the Serbian education system requirements. However, the music education is acquired in three stages: at primary music schools, where it lasts from two to six school years depending on the department, at four-year secondary music schools and at faculties of music, during the four-year studies. Graduates in music are also offered a choice of enrolling in master academic studies that last for one year, followed by either one-year specialist studies or four-year doctoral studies. Students of the Faculty of Arts in Nis can enrol in the



Bachelor programme in Music Theory and Pedagogy<sup>4</sup> and attend the courses in Musical Forms during the second and third year of studies. The students have exams after each of the four semesters of attending this course. In the fourth year, the course in Musical Forms is elective (and offered as part of other elective courses) and more comprehensive. It lasts for one semester and students are obliged to write two term papers. It is also possible that students choose a different course in their master academic studies. Unfortunately, this study programme is not studied at doctoral academic studies due to the lack of accreditation. Yet, the accreditation of this study programme is the future goal of the scholars teaching at the Faculty of Arts in Nis.

“Considering the fact that the quality of higher education (music, included) is determined by the quality of the study programme (curriculum), the quality of teaching, the results of learning and acquired competences (Gajić, 2009), the significance of the courses in music theory is evident in the procedure of the analytical approach to a piece of music” (Nagorni Petrov, Stojanović, Ilić, 2018, p.110). Courses in music theory are also an integral part of the studies conducted at departments of performing arts and playing instruments. Primary music school children attend the course in Musical Forms Basics. They learn about the tonality, intervals, and other means of musical expression. This knowledge is further improved during the first year of secondary music schools. “Secondary music school children attend the courses in music theory: Harmony and Musical Forms during the second year of schooling and Counterpoint in the third year. (*Regulations on changes and amendments of the Bylaw on curricula prescribed for acquiring four-year education in vocational schools of culture, music and publicity*, 1996)” (Nagorni Petrov, Stojanović, Ilić, 2018, p.110)..

Closely related subjects, such as Harmony, Counterpoint and Musical Forms, illustrate the possibility of the overlap and connectedness of the teaching materials. The notion of teaching these subjects by studying “the means of expression in music” (Ilić, 2002) has been long accepted at faculties of music in Serbia. The textbooks originating from the old “Russian School” are also based on this idea. This procedure appears to be most applicable in teaching Musical Forms since all theoretical knowledge is united in the analytical process, which enables the study of stylistics or focusing on a particular problem. “Teaching of Musical Forms, as well as of other related theoretical subjects, such as Harmony, Polyphony and Orchestration, does not adequately consider the importance of psychological factors, the sense and significance of the means and methods. Learning of ready-made schemes and formulas is sometimes dominated by sheer automatic learning. These negative tendencies are still present in textbooks and evident in teaching. The knowledge of the fundamental means of musical expression leads to more complex problems – a structural and dramatic analysis, the study of musical forms categories, genres, thematic analysis” (Ilić, 2002, 2). The course in Musical Forms first teaches the analytical procedures related to the means of expression in music, and then formal patterns<sup>5</sup>. The aforementioned three subjects are good examples of the possibility to link the teaching materials studied separately in each subject and study them as connected and interrelated. Therefore, Musical Forms becomes a “subject of wide range and orientation” within this trio of subjects, whose focus is, among other things, on the attempt to achieve a certain level of synthesis or unique branch of knowledge. The academic achievements in each of the subjects is reflected in the knowledge achieved in studying the other one.

Term papers have contributed to the quality of the research and analytical study, as opposed to mere theoretical knowledge acquired in certain courses. Students of the Faculty of Arts in Nis are required to write three term papers in Musical Forms that is taught in four courses. The compositions that comprise the analytical samples are changed each semester and are not repeated for the next generation of students. This subject is not taught in the fourth year of bachelor academic studies since students can choose one elective course, for which they are obliged to write two term papers and thus explore the desired issues more

---

<sup>4</sup> Students who enroll in other study programs, i.e. departments of performing arts and instruments, study Music Score Analysis, not Musical Forms.

<sup>5</sup> In Dušan, Skovran i Peričić Vlastimir, *Nauka o muzičkim oblicima*, Beograd, Univerzitet umetnosti u Beogradu, 1986.

thoroughly. This is also an opportunity for them to learn more about a subject or group of subjects to choose for their major during master academic studies.

“The development of modern technologies as well as the education reforms of modern times represent a challenge to those involved in all stages of education, including higher music education in the Republic of Serbia. The traditional learning paradigm has undergone a thorough change caused by contemporary trends and changes at the level of global education. The central part is occupied by a student and the competences achieved after the completion of a certain stage of music education. Thus, according to Kennedy, the teaching process is transferred from teachers and lectures to students, their needs, quality of knowledge, skills and abilities acquired during their education. This process is termed the outcome-based approach by the same author (Kennedy, 2007). The improvement of the quality of learning has resulted in learning being understood from the point of view of students, not the teaching process requirements (Allan, 1996). However, the role of the teacher remains still important. Teachers are expected to continually improve their teaching methods and means of transferring academic ideas into very particular teaching materials”(Nagorni Petrov, Stojanović, Ilić, 2018, p.112).

“It is the reason why the goal of education in the majority of the European countries has become the-so-called ‘lifelong’ students, whose learning includes permanent, conscious, self-motivated activities in the pursuit of personal and professional advancement (Ainley and Ainley, 2011). Thus, the new education paradigm focuses on the student as being cognitively, emotionally, behaviourally and actively involved in their personal learning. (2 I. Sorić. Priručnik o ishodima učenja Sveučilišta u Zadru 2) The constructive approach emphasises the student’s active role in building their own knowledge. Certainly, there have occurred changes in the theoretical approaches to teaching, i.e. the teaching aimed at shaping the student’s experiences is constantly being highlighted. Therefore, the teacher’s role has undergone some changes. Teachers have become facilitators in the development of students’ capacities necessary for the regulation of their own learning process with the purpose of accomplishing the set education goals. Teachers help students to become active participants in their own learning process, they encourage the development of their self-regulatory skills required for achieving academic success not only at present but also in the future, and even during their lifetime” (Nagorni Petrov, Stojanović, Ilić, 2018, p.110).

The twenty-first century is marked by an enormous technological and intellectual development that has a great impact on young people, so that they gather knowledge fast and instantly. The declarative system of transferring knowledge has been replaced by a new one, whose centre of attention is the student.

Contemporary classes of Musical Forms are focused on the analytical thinking of students. The students enrolled in the bachelor study programme of Music Theory study the first course during their second year of study. During their first year of study, they attend the courses that largely prepare them for the second year of studies, such as Harmony and Harmonic Analysis (studied for three years) and Counterpoint (studied for two academic years). These courses are attended for one semester. Therefore, the students are well prepared to start attending the course in Musical Forms 1, which they also studied at secondary music school. The ESBP system of assessing the students’ academic achievements enable them to plan their future goals, as well as to resist certain tests in order to gain better marks. The students are allowed to resist midterm tests and revise their term papers. The points gained for attendance and homework are fixed and immutable. Obligatory homework assignments may revoke secondary school requirements; however, they are necessary and have to be retained. Namely, the student is obliged to realise how much they know at home, without any help from professors or teaching assistants. The points are gained only for the handed-in homework (analysis), not for its accuracy. Thus, the student’s efforts and engagement are rewarded, and their temporary misunderstanding of certain analytical problems is not punished. During classes, students are presented with desirable solutions to the set problem, and all variants of potential solutions and interpretations are explained, as well as the reasons why certain solutions are better, more accurate or simply only possible. The students are not required to write a term paper during the first semester of the second year of studies, just to take a midterm test (they have to describe in great detail the role of each means of expression in a musical score, which teaches them to recognise details and do the micro analysis later on). The first semester is completed by the final examination (the analysis of motives 1, the formal analysis of the form of a simple musical score). Musical Forms 2, taught in the second semester,

entails the aforementioned pre-exam obligations with the addition of a term paper. The student can choose one analysis out of many offered and is required to do the motive, harmonic and formal analysis for their term paper, which is then handed-in for revision and correction. The corrected pattern is returned to the student, after which the most appropriate topic for further analysis is chosen with the help of the teaching assistant or professor (the topic has to examine a certain “problem” or it is examined using comparative method). Since this is the first term paper that students have to write, it is of utter importance to give them instructions in scholarly writing and use of referential materials. The midterm test includes the analysis of the form of a complex musical score, whereas the final examination is the analysis of a more complex musical score of a rather rare and free form. The pre-exam obligations are the same for Musical Forms 3 and Musical Forms 4, taught in the third year of studies. Yet, the scores to be analysed are more complex. The midterm test in Musical Forms 3 includes the analysis of any form of rondo, while the final examination is the analysis of the sonata form. The midterm test in Musical Forms 4 is the analysis of the sonata form of Romanticism, whereas the final examination presupposes both the student and the professor encountering a completely formed manner of analytical thinking through the “mid-form”, i.e. the musical composition containing the combination of standard formal patterns.

“It is generally agreed upon that students and learning (not teaching) are two aspects of education that the curriculum is based on. Therefore, the first step to be made in the creation of a new type of curriculum is the step made from the beginning, i.e. defining the competences that students are expected to have after graduation. The very notion of competences is an issue of discussion. Some scholars would say that it is nothing new, that the old curricula were also focused on the achievement of competences understood as the study goals, commonly defined either as a list of professions students can do after graduation or the knowledge they will acquire”(Vukasovic, 2006., p.1-2).

“The imperative of contemporary education is the development of students’ competences necessary for their further improvement and learning after graduation. They are expected to constantly improve, enlarge and modernise their knowledge, while simultaneously discarding some. Thus, they have to be qualified to use the sources of information actively, to reflect, analyse and enrich their experiences, to assess issues critically, to become more independent and resourceful in their community” (Subotić, Gajić, Lungulova, 2012, p.140).

## REFERENCES

- [1] Ilić, D. (2002.) *Sredstva izražavanja u muzici*, Niš–Knjaževac, Viša muzička škola u Nišu i „Nota“
- [2] Мазел Л. А.,(1979.) *Строение музыкальных произведений*, Москва, Музгиз.
- [3] Nagorni Petrov, Nataša, Danijela Stojanović, Danijela Ilić. 2018. “An impact of the theoretical courses curricula for analytical approach to musical work”. В: О. В. Шомшина (ред.), *Сибириада*, Сборник научных статей, Выпуск 5, V Международная научно-методическая конференция „Музыкальная культура в теоретическом и прикладном измерении”, 109–114, Министерство культуры Российской Федерации, Департамент Культуры и национальной политики Кемеровской области. Управление культуры, спорта и молодежной политики, Администрации г. Кемерово, ФГБОУ ВО „Кемеровский государственный институт культуры”, Факультет музыкального искусства, Кемерово.
- [4] Способин И. (1979.) *Музыкальная форма*. Москва, Музгиз, 1979.
- [5] Skovran, D. i V. Peričić,(1986.) *Nauka o muzičkim oblicima*, Beograd, Univerzitet umetnosti u Beogradu.
- [6] Živković, M. (2014.) „O metodici nastave teorijskih predmeta na Fakultetu muzičke umetnosti u Beogradu (Ili: Kako je počelo)“, *Interakcija muzike i vremena*, Zbirka tekstova, Beograd: Fakultet muzičke umetnosti.
- [7] Vukasović, M. (2006.) *Razvoj kurikulumu u visokom obrazovanju*, Beograd, Alternativna akademska obrazovna mreža Simina.

# CONTEMPORARY STRATEGIES FOR TEACHING AND LEARNING AT ACADEMIC TEACHING

**PhD Snezana Jovanova-Mitkovska**

Faculty of educational science, University “Goce Delchev” Stip

[snezana.jovanova@ugd.edu.mk](mailto:snezana.jovanova@ugd.edu.mk)

**Abstract:** Contemporary academic teaching is a multidimensional process that involves establishing a high level of interaction between the teacher, students and the material that has been teach. It can be improved by applying a numerous of interactive learning and teaching strategies. Which and what kind of strategies can be applied in higher education? What determines their application? What competencies should be possessed by the persons who apply them? These are just some of the questions whose answers we try to answer and present in this paper.

**Key words:** changes, higher education, teachers, students, techniques

## **Introduction**

The modern world, in which we live in, sets in front of us a multitude of questions by whose answers we constantly search: What kind of knowledge do we need to move forward, to be in collusion with the times in which we live, but also to move successfully towards the future? Where we can gain the knowledge that will lead forward? Is it possible to do it in such constructed systems, subsystems of education? If we acquire knowledge through organized systems, what changes should there be made within each system? How to get that knowledge? Who is the key actor for those changes? ....

Changes in the modern world, caused changes in the system of higher education. It is faced before the challenge to educate an individual, capable to move forward with the challenges of its personal profession but, also capable to contribute in personal development and development of the society.

By accepting the Bologna Declaration, the intentions in higher education were aimed toward improvement of its quality. ie. education that is in line with current social and individual needs; an education that will involve the application of modern and creative methods of learning and teaching, education aimed at the realization of the general educational outcomes and development of general and specific competences of the individual.

For these reasons, a number of changes have been introduced: changes in the educational paradigm (professional orientation of the studies, their internationalization, achieving a high level of interdisciplinary, achieving some standardization of the educational processes, constant adaptation to the new scientific and technological achievements); changes in structuring of study programs, creating curricula based on students' competences and learning outcomes; conducting a continuous evaluation of the course and learning outcomes of the students; changes in the way of realization of the higher education; changes in the position and role of students and professors.

## ***Changes in the academic teaching***

When talking about the organization and the realization of the teaching process in higher education, we set a number of questions: How the higher education is conceptualized? What are the key factors in the teaching process and what is the interaction between these factors? Does the academic teaching as it is conceived, dominate the teaching versus learning process? Whether and how students are stimulating for activity? ... a number of questions that require answers ...

If we start from the key determination, according which, teaching is a continuous developmental educational process, which is subject of constant change and improvement, the changes in higher education are also normal. According to accredited study programs, it is necessary to provide quality teaching that the higher education institution should maintain and promote.

As a multidimensional process, in academic teaching there are tendencies for overcoming the weaknesses of the most frequently organized teaching, lessons classes. In this form, the teacher is the main actor, lecturer, which carries out the transfer of knowledge and skills to students while students are in a passive, listening position. This position only occasionally changes in terms of their inclusion through

asking questions and occasional discussions. In this regard, is an interesting thought from Good i Brophy (1994) who point out that the mode of work in which the teacher only teaches, disable the development of social skills, results in exclusion of the student as a result of the "falling" of the concentration, leads only to the acquisition of information, but not the development of specific skills.

Contemporary academic teaching involves the establishment of a high level of interaction between the teacher, the students and the material who is taught. The reason is that in the basics of contemporary, academic teaching is contemporary constructivism which implies: construction of knowledge, knowledge is constructed as a result of the interaction of the teacher and the student; student's activity -the student is an active accomplice in the process of creating knowledge; reflexivity - both students and teachers reflect on the process of learning, teaching, and about their results; collaborative learning - knowledge is created in collaboration and communication between students; research approach- knowledge of students is created by applying the basic principles of research; knowledge development - knowledge is developed and changed according to new experiences. (Čudina- Obradović i M., Brajković, S., 2009:13)

In fact, the modern academic teaching is a dynamic interactive process of teaching and learning. Teaching in which new modern approaches are introduced. It is teaching that leads to the adoption of durable knowledge and the development of lifelong learning skills, which leads in development of creativity, ability for analytical thinking, construction of knowledge, problem solving, teamwork, reflection, self-initiative, responsibility, sense of success. Such form/mode of teaching leads to education of competent experts.

In the academic teaching, according to the Bologna Declaration, the focus is on student, of what he/she does, the achievement of the goals, the outcomes /learning outcomes and the knowledge and competencies the student acquires. The overall organization of teaching is focused on creating learning situations in and through which the learning objectives are realized, but in the same time, the evaluation process is also ongoing (achieved or not).

In this process, teacher has very important role. The teacher is the one who should train young generations to study independently, to become supporters of the idea of lifelong learning. The competencies that one academic teacher should possess refers to following: -competences for curriculum planning and planning of teaching units; providing the necessary information for students through direct instruction or referral to use different sources; mentoring work and providing related information; encourage and actively involve students in various forms of teaching, monitor and evaluation of the achievements of students, critical reflection and evaluation of their own work and preparedness for professional engagement, development of teaching materials and methods of work, achieving empathy and social sensitivity ...They allow him accomplished numerous roles such as: planner, initiator, moderator, instigator, consultant, coordinator, router.

But what actually happens in reality? The results of numerous research, as well as the findings from immediate practice, confirm that the still dominant type of teaching is the lecture-demonstration instruction. Application of innovative practice, project work, research and problem-solving approach, use of multimedia approach and other innovative strategies and models of work is rare and only from time to time. Their application implies implementation of numerous new, contemporary interactive strategies and techniques.

This situation implicated the question that is subject of our work ie what are the reasons for the occasional use of these new modern forms of teaching. The assumption is that insufficient knowledge and insufficient training of teaching staff could be some of the reasons for their non-application in the planning, organization and the realization of the teaching process. In this regard, is the theoretical elaboration associated with modern interactive strategies which can be applied in academic teaching.

### ***Contemporary interactive strategies in academic teaching***

Teaching and learning are the key components of the academic teaching. Teaching precedes learning. It is accomplished with the help of another, most often the teacher. Learning involves independent, physical or mental activity, whose goal is the acquisition of certain knowledge, abilities or habits (cognitive side), and learning how to behave, attitudes, self-motivation - an emotional side. Constant is the need for teaching in the teaching process. The length of instruction depends on a number of factors such as: chronological age, weight of the work, work materials. The modern teaching process means a combination of the process

of teaching and the process of active, creative learning (refers to the rule of the methods, techniques of independent acquisition of knowledge, skills and habits, ie. training for self-learning and permanent education).

Active student learning is possible by applying a number of interactive strategies. They have the task of transferring the activity from the teacher (professor) to students, to help them actively learn, together, collaborating, solving tasks, evaluating their work. Successful accomplishment of this task can be achieved only if they possess specific characteristics, i.e.

- to integrate cognitive and practical activities;
- to comply with the different learning styles;
- promote cognitive interaction with others;
- to enable the development of cognitive processes at a higher level;
- to encourage the reflexive and metacognitive activities;
- to provide support and readiness to carry out tasks;
- to strengthen motivation for learning;
- to enable observation and monitoring student achievements.

In fact, the application of interactive strategies leads to the active involvement of students in the learning process of the anticipated contents from the curriculum; it enables the integration of the procedural with declarative and metacognitive knowledge.

Strategies cover a multitude of methods and procedures, i.e. ways of activating students in the educational process aimed at achieving the tasks of education. The process of improvement of existing strategies, their modernization, innovations, is continuously going on. The need for their modernization stems from the role which they have in developing the needs for learning and creativity, the need for acquiring methodological knowledge, or how is still called knowledge for knowledge , to know how to research, to create and to meet the needs of the student.

The application of various strategies, initiated by the teacher, affects the incitement of the so-called internal motivation of the student, which in turn provides an incentive to the inner challenge to succeed, to know something new, to critically re-examine, accept, to take a new stand, to draw appropriate conclusions. In teaching in general, are increasingly applied so-called dynamic strategies that enable perspectives of learning, teaching, research.

***Interactive lecture*** - One of the oldest educational strategies. Their application in academic teaching implies a different approach in conceptualization of the lectures. It appears in order to overcome the weaknesses of the traditional lecture such as: difficult retention of the concentration, a little remember of what is be heard; only lower levels of opinion are encouraged, mainly the processes of recognition and reproduction (memory) are initiated.

It is based on the constructivist theory of learning according to which the student adopts the material starting from what he knows before. The role of the teacher is in reshaping the teaching material for easier its integration into the knowledge system that the student possesses.

Namely, in conceptualization the lectures, after the presentation from 10-15 minutes the teacher sets new requirements in front of the students, gives them specific instructions for accomplishing the assigned tasks;

The lecture is divided into sequences that always begin with some new concepts or methods, which mean, securing the student's attention. In the process of teaching, especially attention, the teacher devotes to training students for keeping notes. At the end of the whole lecture or at the end of individual parts it is necessary to make summary of the processed material.

***Cooperative learning strategy*** - For cooperative learning is spoken when there is a targeted collaboration and positive interdependence of students divided into pairs or groups who are facing with a common problem or explore a common theme. The aim is to develop mutual understanding, which will serve them to create new ideas, combinations or original innovations. Under the term cooperative learning understand the interpersonal relationships in which participants satisfy their needs, and at the same time

they also take into consideration the needs of the other participants, the cooperation and the adjustment of the participants in a common activity, aimed at achieving a common goal. The main goal of cooperative learning is to facilitate the progress of each student from different aspects. After participating in the cooperative work each member of the group should be able to solve independently, work out the same or similar task. So, just in that case is achieved the main goal of cooperative learning.

Cooperative learning occurs always in situations when participants are divided into microgroups, whose number of members would not be bigger than 6 members. Each group receives different task which should be resolved, ie. by solving all the individual tasks, achieve the ultimate goal: understanding, learning the relevant lesson. The basic features of cooperative learning are: "Positive interdependence", "Together we are stronger", "Together we will swim faster".

It is achieved by setting a common goal towards whose positive resolution all groups are aspiring, with common funds and shared resources.

- Promote face-to-face interaction – sitting together, establishing a common goal, the need for mutual cooperation promotes this kind of interaction;
- Individual responsibility - each member of the group is held accountable for his / her own part of the job as well as responsibility for the success / failure of the group;
- Interpersonal skills and small group skills - it is especially important to learn how to communicate properly, to carry out good communication and to adopt skills of decision-making, leadership, building trust, conflict resolution.
- Evaluating of the group processes and their effects - refers to the constant monitoring of each individual, and the group completely, in terms of the used procedures used, methods, ways of resolving certain problems or situations, as well as the ability to apply acquired knowledge, skills, habits by using a variety of instruments (check lists, questionnaires ...)

**Critical thinking strategies** - refers to strategies which are intended for the purpose to strengthen critical thinking, when students studying an appropriate subject or a problem to which students approach critically, without prejudice i.e. impartial.

**Demonstration strategy** - The goal of this strategy is acquiring new skills among students through observation and imitation, developing thinking skills and problem-solving skills. The crucial meaning of this strategy is that it allows maintaining the interest and enthusiasm of the students for the entire duration of the activity.

**Simulation strategy** -They are usually determined as a reconstruction of the situation or a series of cases that can occur in one environment. Simulations require each student to find a solution based on intermittent training and available information. Once the solution has been found, students are placed in a situation to discuss or to understand the consequences of the decision, So, the goal is to create as close a situation as possible to the real life or life experience of the students. Through this strategy students learn certain principles, skills for understanding and thinking in the cognitive area, psychomotor skills and ways of behavior, they are in a situation to discuss or to see the consequences of the solution. Of course the simulated situations should be in accordance with the age and abilities of students, with their previous knowledge in a particular area. Simulation provides an active approach to learning, facilitates retention, supports the cooperation among students, makes it possible to connect with real life. The restrictions in turn refer to the fact that they are very similar to the game, require time to construct, inadequate are for all the topics and they incite the noise.

**Group discussion strategy** - enables the promotion of thinking skills and decision-making, as well as encouraging different views and opinions from students. It is used to present examples of immediate reality, or solving tasks, way, procedure.

**Learning and teaching strategy** - is based on the laws of the cognitive process. Learning by discovering covers all stages of the cognitive process - perceiving a problem, its definition, through research, simulation and project, own activity in finding solutions. Teaching is a shorter learning process, it is not based on one's own experience, but it uses the experiences of others, systematized in different sources. And here we start from the problem, setting hypotheses, tasks, but to the request of the answer not using their own experience, but the answers are sought and found ready. There are numerous forms of teaching: problem-based teaching - students independently or with the help of the teacher find the problem, defined it, so they pass to the answer. But, solution is given by the teacher or another person demonstrating, explaining or exposing; or the student independently finds it in lexicons, encyclopedias, then it is systematized, explained in a certain way.

Heuristic teaching - the student gradually comes to the decision, comes to the conclusion independently. A heuristic conversation is used which will stimulate the student to think, discuss until the gradual solution of the problem.

Programmed (analytical) teaching consists in doing so that the problem is divided into the basic elements that are presented to the student, and then given him a task that requires a certain activity related to that content. When the student resolves the assignment, he receives feedback on the correctness or malfunction of the implemented and further instructions for work.

**Creation and research strategy** - The most common form of discovery is the research. If it is well prepared, students can determine problems, prepared procedures and try to find a solution. Finally, students should discuss not only the results, but also for the process of requesting the key to the problem and finding a response to it. It is always supported by a range of tasks and includes activities that may have more than one response. The goal is to actively involve students in problem solving and their own learning.

These are just some of the strategies which enables the development of the interest, motivation, critical attitudes and creativity of the students and the teacher.

These may include the use of a variety of techniques such as:

- Reinforced lecture - means a combination of frontal lecture and discussion;
- Insert technique that involves the application of previously acquired knowledge as the basis on which the new knowledge is built;
- Carousel - a technique that involves the rotation of groups working independently and studying a new teaching unit;
- Cube - a technique that allows you to consider the topic from multiple aspects;
- Discussion Network - The goal is to encourage discussion and active participation of students. It deals with the consideration of the question from two opposing sides and the argumentation of one's own views;
- Group research - used in the interpretation of new content, during the preparation of projects on a thematic whole ...

Whether, how and in what way interactive educational strategies and techniques will be applied in academic teaching depends on the capacity of the teaching staff for their application.

Some of the strategies, they introduced during their initial education, but also through active participation in various trainings, seminars.

What is lacks is permanent education of the teaching staff for their application in the teaching process.

This applies especially to young, collaborative staff in higher education institutions, to who is necessary to acquire teaching competencies, which would incorporate competence in applying modern learning and teaching strategies. Education related to modern strategies and approaches should also be part of the continuing professional development of academic teachers.

The higher education in which actively involved both, the teacher and the student, will contribute to the adoption of durable knowledge, development of creativity, a sense of success, development of skills for lifelong learning and interest, motivation for further professional development.



### **Conclusion**

The goal of teaching strategies is the preparation and training for self-learning, self-education, continuous education, creativity and active interpersonal communication between the subjective factors - the teacher, the student and among the students themselves.

The goal is feasible, if one always takes into account the thought "Not to charging heads, but to forming them".

### **REFERENCES**

- [1] Apel, H. J., (2003), *Predavanje, uvod u akademski oblik poučavanja*, Zagreb: EruditA
- [2] Bežen, A., i dr., (1993), *Osnove didaktike*, Zagreb: Školske novine
- [3] Bognar, L., Matijević, M., (2002), *Didaktika*, Zagreb: Školska knjiga
- [4] Good, T. L., & Brophy, J. E. (1994). *Looking in classrooms* (6th edition). Harper & Row: New York
- [5] Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2003), *Aktivno učenje 2*, Beograd: Filozofski fakultet, Institut za psihologiju
- [6] Kalina, B. (2004), *O nastavničkoj kompetenciji sveučilišnih nastavnika*, *Metodički ogledi*, br.11, Zagreb
- [7] Pešikan, A. i Ivić, I. (2000): *Interaktivna nastava – aktivno učenje kao vid osavremenjavanja nastave*, *Nastava i vaspitanje*, god XLIX, br 1-2, 160-73
- [8] Лазаревска, С., Ангелеска, Н., (2004), *Прирачник со читање и пишување до критичко мислење*, Скопје: Институт Отворено Општество, стр.71
- [9] Popović, A. (2007), *Interaktivno učenje – inovativni način rada u nastavi*, *Obrazovna tehnologija*” 4/2007. , Beograd
- [10] Terhart, E. (2001), *Metode poučavanja i ucenja*, Zagreb: Educa
- [11] Čudina- Obradović i M., Brajković, S. (2009). *Integrirano poučavanje*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
- [12] Vizek Vidović V., Vlahović-Štetić V., Rijavec, M., Miljković D. (2003), *Psihologija obrazovanja*, Zagreb: IEP-VERN

# МЕТОДЪТ НА ВЪЗПИТАНИЕ И ТЕРАПИЯ ЧРЕЗ ИЗКУСТВО В УНИВЕРСИТЕТА В БЪЛГАРИЯ

Нели Бояджиева

## THE METHOD OF EDUCATION AND THERAPY THROUGH ART AT THE UNIVERSITY IN BULGARIA

Nely Boiadjieva

**Abstract:** The theory and practice of implementation of the art and the education through art begins at the end of the 19-th and the first decades of the 20-th century. At the same time starts the scientific interest towards art as tool of therapy in the clinical practice and social treatment. The second half of the century the art-therapy theory and practice turns into central part of the educational system and social help and care. Today most of the developed countries have own professional organizations and models for applying art-therapy methods in work with different groups of clients in social and pedagogical sphere. It is similar in Bulgarian situation and this paper is a short critical survey of this process nowadays.

**Key words:** education through art, art-therapy, university research and education

Публикацията е по проект на Фонд „Научни изследвания на СУ „Св. Кл. Охридски“ № 80-1088/ 2019.

Възпитанието чрез изкуството в широк смисъл е отдавна утвърден подход в педагогиката. Той се прилага от най-ранна възраст в педагогическото взаимодействие на всички степени и етапи на образованието. В съвременните условия той се прилага и университетската дидактика и адрогогиката без да се обосновава целенасочено. Подготовката на специалисти за помагащите професии – социални педагози, работници и психолози, неотменно включва и този подход, в рамките на който се прилага методът на изкуствата с арт-педагогическа и арт-терапевтична проблематика.

През последното десетилетие на XX век и първото на XXI изучаването на изкуството като средство за терапия и профилактика в социалната и педагогическата сфера, става актуално. Налице са първи системни курсове по арт-терапия и отделни четения за приложение на изкуството не само при възпитанието на децата в детската градина и в училище, но и в социалните домове и институции, в извънучилищните дейности и неформалното образование, в сферата на любимите занимания и като елемент на социокултурната анимация в свободното време. В доклада се прави преглед на съществуващите актуални тенденции и варианти на приложение на изкуството и арт-терапевтичните методи за подготовка в помагащите професии и образованието.

Теоретичните основи на терапията с помощта на изобразителното изкуство произлизат от психоаналитичните възгледи на Зигмунд Фройд и неговите последователи. Особен принос има аналитичната психология на Карл Юнг, който използва собственото рисуване за потвърждаване на идеите за персоналните и универсалните символи. Маргарет Наумбург като пионер на арт-терапията в САЩ тръгва от динамичната теория за терапевтичната помощ чрез графично само-изразяване. Влияние върху развитието на арт-терапията оказват психотерапевтите с хуманистична насоченост.

*Терминът* „арт-терапия“ („art“ – изкуство, „art-therapy“- терапия чрез изкуство) разпространен в англоезичната литература и утвърдил се и в практиката означава най-често лечение чрез пластично изобразително творчество с цел изразяване на собственото психо-емоционално състояние. Смята се, че за пръв път е употребен от А. Хил през 1938 година при описване на занятията с болни в санаториумите. По-късно терминът арт-терапия постепенно започва да се прилага към всички видове терапевтични занимания с изкуство (музико-, драма-, танц , кино-, библио-терапия и т.н.), въпреки че много специалисти смятат такова определение твърде широко и неточно. В руската литература се използва терминът „изотерапия“ за обозначаване на арт-терапията в тесен смисъл на думата , „изкуство-терапия“, „терапия чрез изкуството“ или „художествена терапия“-в широк смисъл. В българската литература се срещат и двата варианта, но понятието „арт-

терапия” или „изкуство-терапия” вече е придобило достатъчна популярност като обозначаващо прилагането на изкуствата в помагачия процес. Понятията „възпитание чрез изкуството”, „образование чрез изкуство”, „обучение чрез изкуство” „арт-педагогика”, „художествено възпитание и обучение”, „образование и възпитание чрез изкуството”, „творческо възпитание и обучение” за прилагани и дефинирани още преди повече от век началото на педагогическото реформаторство.

Навлизането на арт-терапията в образованието и социално-педагогическата работа е сравнително по-ново направление от нейното развитие. То започва от преустройството на методиката на обучение по изкуствата и се появява като елемент, макар и в скрит вид в педагогическото реформаторство и движението за образование и възпитание чрез изкуството. Началото му започва от последните десетилетия на XIX век, но се разгръща с пълна сила в началото и първите десетилетия на XX век. Експресивната, проективна и продуктивна функция на изкуството намира отражение в практиката на училищното възпитание и обучение в опитните училища в Германия, в новото училище във Франция, в прогресивистките, антиавторитарните и алтернативни училища на Англия и новият свят. Изучаването на детските рисунки и техните символни функции в генезиса на детското развитие и в процеса на възпитанието стават неотменима част от научните изследвания на границата на психологията, педагогиката, естетиката „отдолу” и теорията на изкуството.

Новаторите в художествената педагогика помагат и за навлизането на изкуството не само като възпитателно, но и като терапевтично и психопрофилактично средство в образованието. Независимо, че движението бележи упадък към средата на XX век, създадените предпоставки и развитите методи, техники и практики, са основата върху която през втората половина на XX век се развива практиката на арт-терапията не само в образованието и психотерапията, но и в социално-педагогическата работа.

Най-интензивно това направление се развива във връзка с приложението на изкуството като средство за подпомагане на лечението и справяне с болестта в здравните заведения, санаториуми, профилакториуми и др. През 1938 г. А.Хил открива възможностите и силата на рисуването като лечебно и възпитателно средство и предлага едно от първите теоретични обобщения на опита от приложението на този метод за болните в книгата си „Изобразителното изкуство срещу болестта”. През следващите две десетилетия Ед. Адамсън във Великобритания допринася като фасилитатор за развиване на практиката на приложение на рисуването в психиатричната болница. Започва и се разраства прилагането на груповите форми за работа с изкуство при психотерапията в клиниките.

Исторически се утвърждава становището, че специалистите по арт-терапия са помощници на психиатрите и психотерапевтите за уточняване на диагнозата и за избор на начина на лечение на основата на анализ на рисунките на пациентите. Постепенно арт-терапевтите придобиват статус на независими специалисти. През 1969 година е създадена Американската арт-терапевтическа асоциация, която обединява арт-терапевтите-практици. През 60-те години възникват подобни асоциации и в Англия, Холандия, Япония, Русия и арт-терапевтите имат свой принос за изучаване на личността и процеса на психотерапия. Днес навсякъде в развитите страни е очевидна и безспорна необходимостта от използване в психотерапията на такъв мощен емоционален фактор като изкуството и творчеството. Твърдението, че арттерапията е продукт на XX век е безспорно и не се нуждае от доказване.

Основното съдържание на арт-терапевтичните сеанси в тесния смисъл на понятието „арт”, е предлагането на разнообразни занятия с изобразителен и художествено-приложен характер (рисунки, графика, живопис, скулптура, дизайн, малка пластика, резба, пирография, ковано желязо, линогравюра, батик, гоблиниране, мозайка, фреска, витраж, работа с кожа, тъкани и др.). Тяхната насоченост е свързана с активизирането на общуването с психотерапевта или в групата като цяло за по-ясно и тънко изразяване на своите преживявания, проблеми и вътрешни противоречия от една страна, а също така чрез творческо самоизразяване – от друга. Днес в арт-терапията се включват и такива форми на творчество като кино и видео-арт, фото, инсталация, перформанс, компютърно творчество, където визуалният канал на комуникация играе водеща роля.

Терапията чрез изобразително изкуство е сравнително нова терапевтична модалност, но произведенията на изкуството на пациенти в психиатричната практика се използват с диагностична цел от години. Изкуство-терапията се прилага при широк кръг от пациенти – от деца с емоционални разстройства до болни от рак. Сесиите се провеждат индивидуално или в групи. Някои средства, методи и техники са подходящи за специфични групи нуждаещи се от помощ. Затова изкуството-терапията трябва да има подготовка както за терапевтично използване на различни художествени форми, така и за психотерапия. Чрез внимателен анализ на спонтанните графики, рисунки или скулптури изкуство-терапията дава възможности за обективизиране и концептуализиране на вътрешната динамика и за реструктуриране на преживяването. Многобройните начини за използване на изкуство-терапията зависят от теоретичните убеждения на терапевта и конкретните цели на терапията.

Независимо от достатъчно големия фактически материал и активното ѝ развитие, арт-терапията е все още в стадия на емпиричните обобщения, но съществуват различни школи и направления, в които тя се развива. Не е утвърдена все още общоприета цялостна теория, която да обяснява целителното действие на изкуството и арттерапията. Това е свързано от една със сложността, полифункционалността и комплексния характер на въздействие на изкуството, които се отнасят към предпоставките за използването му като терапевтично средство и с периода на съществуване, прилагане и стадия на развитие като средство в помагачия процес.

В България интересът към използването на изкуството като терапевтично средство започва в 60-те години в дисертация, посветена на изобразителното творчество на психично болните. Ал. Маринов изследва на художествената продукция на пациентите в психиатричните клиники (1965). Авторът по-късно продължава темата в „Лудост и рисуване“ (2000) и изследване на детската рисунка (2002). Изкуството като социализиращ и възпитателен фактор се изучава най-активно в периода на 70-80 години в резултат на приемането на програма разгръщане на нейна основа на Движение на всенародно естетическо възпитание. В СУ „Св. Кл. Охридски“ се разработват дисертации и научни изследвания свързани с теорията и историята на естетическото възпитание (Ж. Атанасов, 1972, 1974, 1975, 1979), социализация и възпитание чрез изкуство (Л. Димитров 1977, 1986, 1988), изучаване на възпитателното въздействие на отделни видове изкуство на юноши и ученици в горна училищна възраст (Н. Бояджиева 1981), на малки ученици в начален етап на образование (К. Сапунджиева, 1984, Н. Александрова, 1987) и др. В ИК към КК и БАН се разработват национални програми, стратегии, научни изследвания и проекти за естетическо възпитание на народа и приложение на изкуството във всички социални, професионални и възрастови сфери, в които неговото въздействие е специален предмет на изучаване и прилагане като метод на възпитание и обучение, в.ч. и във ВУ.

От началото на 90-те години в дисертации в СУ „Св. Кл. Охридски“ продължава да се изучава изкуството във възпитателен аспект в различни етапи на образованието и периоди от детството - С. Нунев в началната училищна възраст (1994), О. Занков – предучилищната и началната (1996), Л. Ангелова – в предучилищното детство (1996), и др. Тази тенденция се развива и в други висши училища – в ЮЗУ – Т. Попов (1996), А. Куков (1999), ПУ - Д. Маркова (1998), Б. Дамянов и др., в ШУ - Бл. Папазов, във ВТУ – Пл. Легкоступ (1996), М. Гърмидолова (1998), Н. Гюлчев и др.

В дисертации, разработвани в различни университети се проучват аспекти на изобразителната дейност и нейното развитие при децата от предучилищна и начална училищна възраст (О. Занков, Л. Ангелова, Д. Маркова, М. Гърмидолова, Пл. Легкоступ и др.). В методиката на обучението по изобразително изкуство в подготовката на учители художествената образност започва да се съотнася и с някои терапевтични аспекти на изкуството (К. Димчев, Др. Немцов, П. Цанев, Б. Вълева и др.). Преподавателите в това професионално направление започват да се интересуват от арт-терапия, да я проучват и предлагат в обучението, да експериментират и обобщават резултатите в различен тип публикации - П. Цанев (2001), Д. Маркова (2002), Пл. Легкоступ (2006, 2010), Д. Заберска (2008), Бл. Папазов (2010) и др.

У нас интересът към изобразителното изкуство като средство за терапия подтиква методици и теоретици на изкуството за изучават съвременните тенденции на патологичната образност и

връзката с детските рисунки (П.Цанев, 2002), диагностичните и терапевтични им възможности - Е. Алексиева(2000), Ив. Башовски, Д. Маринова(2000), Д.Маркова (2001,2006), П. Митева (2005 ) и др. Представят се утвърдените видове и направления в световната практика, особеностите при работа с деца и възрастни в социалната сфера - Ал. Иванова и Н. Бояджиева (2001), В.Борисова (2001), Т. Попов (2004, 2008, 2009), М. Божилова (2008), Н. Бояджиева и Ю. Максимова (2008, 2009), М. Борисова (2007, 2009), Н. Бояджиева (2010), Пл. Легкоступ ( 2006, 2010), др.

Първите дисертации по педагогика посветени специално на терапевтичните възможности на изкуството са подготвени в СУ „Св. Кл. Охридски”- ФНПП, Катедра „Социална педагогика и социално дело” и в „Педагогика на изкуствата”. С. Нунев проучва колективната изобразителна дейност при децата и нейните психотерапевтични възможности в процеса на възпитанието в началната училищна възраст (1994). В. Борисова - процесите на социализация и ресоциализация чрез самоизява и творчество при децата от ВУИ (2000). Под моето научно ръководство А. Иванова доказва експериментално възможностите на арт-терапевтичния метод при деца от домове (2005), а Ю.Максимова - ефективността на арттерапията при възрастни с когнитивни нарушения с деменция – тип Алцхаймер (2008). В дисертации в областта на изкуствознанието в НХА П. Цанев (1999) проучва връзката между патологичната образност и детската рисунка детските рисунки и модерното изкуство (П. Цанев, 2002).

В други университети и специалности се подготвят дисертации за изследване на възможностите на изкуството като средство за профилактика, терапия и самоизразяване при деца от различни възрасти. Интересът към предучилищна възраст е доминиращ. В ШУ „Еп. К. Преславски” под моето научно ръководство П. Чешмеджиева проучи приложението на изкуствата в развитието на художествения изказ и експресивността при 5-7 годишните с акцент и върху арттерапевтичните възможности в процеса на възпитание (2012). Във ВСУ Д. Кирова (2006,2007) работи върху цветовете предпочитания и терапевтичните функции на цвета в рисунките на 3-4 годишните. ШУ, РУ, ТрУ, НБУ, У-т „Проф.д-р Ас. Златаров” също навлизат в тази област. В тях се подготвят докторанти с теми директно или косвено свързани с изкуството като средство за диагностика, профилактика, терапия и корекция. Очертава се тенденция на засилване на интереса към арттерапията в ОНС „доктор” във ВУ в проучвания от дисертационен тип.

На базата на преглед на представените подходи в научни доклади и съобщения на различни форуми, в студии, статии и материали от периодиката, могат да се обособят няколко групи изследвания. Първата група представя в систематизиран вид подходите и направленията в терапията и профилактиката чрез изкуството( Т. Попов 2004, 2008). Утвърждава се използването на различните видове изкуства с цел профилактика или терапия, в т.ч. чрез игра и танц. Други автори описват възпитателните, терапевтични и корекционни аспекти на изобразителното изкуство (Пл. Легкоступ 2006, 2010) и приложението за изкуството в социалната работа съвместно (Пл. Легкоступ, Р. Кузманова- Карталова, 2011).

Друга група изследвания представят визията за даден вид изкуство – преди всичко изобразителното като терапия за лица с различни проблеми в комуникацията в спектъра на специалната или социалната педагогика и работа( Д. Маркова 2001; Г. Владова 2005; Ал. Иванова, 2006; П. Терзийска, 2008; К. Караджова и Д. Щерева, 2009; В. Градинарова, 2018 и др.). По-често се търсят възможностите на изкуството в диагностиката и корекцията на различни нарушения. Представят диагностичните възможности на детската рисунка (Е. Алексиева, 2001; Д. Маркова, 2006) или като алтернативен подход в работата с деца със СОП (К. Караджова и Д. Щерева, 2009) В рамките на обучението по педагогика на зрително затруднени деца и деца в СУ - ФНПП се изучава скулптура, тактилна керамика, моделиране и работа с глина разработване се дисертации и се публикуват статии (М. Цветкова, 1995, 2000). Издава се и практическо ръководство за работа в тази област (И. Кънчев - Иванов, 2007). В НБУ се представят самостоятелни програми за обучение на студенти по артистични психо-социални практики, а в НХА, МА и НАТФИЗ се развиват и магистърски програми по арт-терапия.

В трета група публикации се правят опити за извеждане на практически приложими методики за работа чрез изкуство на базата на утвърдени направления в психотерапията. Излагат

принципи за работа с помощта на изкуството в социални центрове в търсене на „интердисциплинарни фериботи“ между арт-терапията и социалната работа. М.Борисова описва и практически опит работата с деца, лишени от родителска грижа на базата на психоаналитичен подход в социалната работа (2007, 2009). Към тази област могат да се отнесат изследванията на В. Борисова (2000), А. Иванова (2006), Ю. Максимова (2008), П. Чешмеджиева (2012) с деца от социално-възпитателни домове, детски градини и в болнични заведения. Те модифицират, създават, пилотират на опитни модели на базата на подбор на подходящи за целите на помагания процес средства. Подобни методи се прилагат и в рамките на практическото обучение и проекти по социални дейности и по социална и специална педагогика и др.

В публикации насочени към изследване на семейството, семейната терапия и педагогика се проучва неговото функциониране и влияние върху възпитанието при нарушения в поведението на децата като се търсят възможности на рисувателните методи като средство за диагностика. В статии за социална работа със семейството се съобщава за възможностите за подобряване взаимоотношенията в него чрез посещения на художествени галерии, музеи и културни изяви като елемент по-широко разбиране за въздействието на изкуството Пл. Легкоступ и Р. Кузманова (2009).

Друга група публикации представят изследвания за приложение на арт-терапията в консултирането, социалната и клиничната социална работа - Ж. Стойкова и А.Златева (2008) В националните конгреси по психология много автори представят свои изследвания в тази сфера. В различен тип университетски издания изкуството присъства метод на възпитание и терапия. То се прилага като средство за личностно развитие, диагностика, профилактика, терапия и корекция в социално-терапевтична и педагогическа работа. В рамките на психо-социалната и клинична работа този метод се използва при лечение на зависимости, различни видове синдроми и нарушения на развитието, при кризисната интервенция, подпомагането на жертви, претърпели насилие, малтретиране, изтезания. (Бояджиева, 2018)

В отделна група публикации се популяризират интензивно развиващите се практики и проектна дейност и на НПО и центрове за работа с деца за рехабилитация и подкрепа при работа с деца и лица поведенчески проблеми, трудности в комуникацията, дефицити в развитието, със специални образователни потребности и при нарушения в говора, с невросоматични заболявания, социално занемарени и в ситуация на риск или изоставяне, отглеждани в институции, във връзка с превенция и профилактиката на отпадането от училище и др.

В резултат на направения анализ могат да се направят *обобщени изводи* за развитието на арт-терапията и приложението ѝ в университета в България. Научните изследвания по арт-терапия стават неотменима част на търсенията в областта на педагогиката, психологията, обществените и хуманитарните науки у нас. Това е нов етап от развитието на арт-педагогиката и психологията у нас в първото десетилетие на 21 в. Във всички университети има специалисти, които разработват отделни полета на педагогиката на изкуството, а все повече и на терапията чрез него в различни направления и форми и търсят доказателства за ефективността ѝ. Те работят поотделно и независимо един от друг. Основните постижения публикуват в различен тип издания, докладват на научни конференции или подготвят дисертации. Водещ в това отношение е СУ-ФНПП/ФНОИ/ където тези проблеми се разработват от педагози, психолози, изкуствоведи, художници и методици на базата на една цялостна научна парадигма. Тази тенденция се продължава и в други университети и академиите по изкуства. Защитени са първите дисертации в областта на арт-терапията в рамките на изкуствознанието, социалната педагогика, педагогиката на обучение по изкуствата. Разработват се и теми свързани с приложението на изкуствата не само в творческия и педагогическия, но и в терапевтичния процес и консултирането. Подходите към този тип проучвания са от различни позиции в зависимост от професионалната област, научната и художествена компетентност на авторите и насоките за приложение – в обучението и подготовката на специалисти, в социалната практика или в монографични изследвания в т.ч. и от дисертационен тип. В социалната практика има варианти на проектна дейност без участието на ВУ за приложение и обучение по арт-терапията за работа с деца, юноши, семейства и млади хора, които се нуждаят от подкрепа. Налице са и първите теоретико-приложни разработки за изкуството и арт-терапията във възпитанието, в образованието и

обучението и като средство за профилактика в широката социална и педагогическа сфера при диагностика, консултиране, съветване, терапия и корекция на поведение.

#### ЛИТЕРАТУРА

- [1] Бояджиева, Н., З. Янакиева, Идеята за възпитание и образование чрез изкуството в България. Имеон, Пловдив, 2018.
- [2] Терапия изкуством, Под научной редакцией В.Н.Никитина, Н. Бояджиевой, Л. Д. Лебедевой, И.В. Вачкова, С., 2012
- [3] *Нели Илиева Бояджиева, проф. д-р, СУ „Св. Кл. Охридски”, ФНОИ, бул. „Цар Освободител” 15, тел. 0888438974, nelybo2@abv.bg*

# INTERCULTURAL SCHOOLS NEED OF MODERN SOCIETY

**Daniela Koceva,**

**Snezana Mirascieva**

University "Goce Delcev" - Shtip, Faculty of Educational Sciences

[Daniela.jakimova@ugd.edu.mk](mailto:Daniela.jakimova@ugd.edu.mk)

[Snezana.mirascieva@ugd.edu.mk](mailto:Snezana.mirascieva@ugd.edu.mk)

**Abstract:** Modern society is increasingly expressed in a multicultural structure and the intense need for intercultural communication. In order for multicultural understanding and cooperation between cultures to exist, it is necessary for human personal development to be enriched through direct communication with the values of a multicultural society, and in the broadest sense it is possible through schools through the process of upbringing and education. This paper reviews the needs of a modern society by building schools in the spirit of multiculturalism and intercultural communication, where conscious and conscientious individuals will be built through positive examples and values. How to create schools where, through the process of education and education, encourage and develop the ability for intercultural competence and communication.

**Key words:** multiculturalism, interculturalism, intercultural communication, intercultural competence.

## Introduction

The modern world is characterized by several basic tendencies, it is multicultural and the reduction of the effects of recognizing the diversity of an international and intercultural plan is of paramount importance. We are all in increased economic, scientific, cultural and political interdependence.

In the Republic of Macedonia live a large number of ethnic communities, Macedonia is a country that has existed in the past, and today it is characterized by a very complex and complex ethnicity. All these ethnic communities are characterized by a different cultural model, different faith, language, which raises questions about the characteristics of the Macedonian society in that respect, especially the characteristics of multiculturalism and its specificities.

In our educational practice a question arises, having in mind the characteristics of the Macedonian society, such as education is necessary, as if the educational institutions are reconstructed, so that all the participants in the educational process, regardless of whether they belong to the ethnic minority or the ethnic communities, they would be able to acquire knowledge, skills and attitudes that are necessary for efficient functioning in a cultural and ethnically diverse environment. This kind of education is not intended for certain ethnic communities regardless of their brutality, but it should enable all participants, independently of their national affiliation, to be well informed about their country, to take care of it and to become active citizens in their ethnically mixed environments.

## Differences in the educational system and way of overcoming them

In this context, there are understandings that multicultural education should include both the ethnocultural and historical heritage of the monks, as well as the ethno-cultural and historical heritage of the remaining ethnic communities. And they should be intended for all participants, regardless of their nationality, and they study in ethnically clean or mixed schools, of ethnically pure or mixed literature. Insisting alone on the culture of the Manuscript to present itself as a unique culture in the educational process, it may enter into self-disintegration, and not the building of trust between the different ethnic communities in the Macedonian society. The refocus of what it means to be victorious must be a process involving participants who emerge from all ethnic communities, which must overcome their cultural and ethnic borders in order to contribute to the well-being of all citizens in the country.

Having in mind the educational system in the Republic of Macedonia, the presence of negative feelings and stereotypes is most often the result of reduced communication, which can easily be frustrated by fostering or even blurring prejudices and negative attitudes towards members of other ethnic communities. And besides that reduced communication can be the result of an invention, it is often a consequence, but also a reason for mutual ignorance. Experience shows that a lot of people are communicating with someone who is known to someone with whom he / she does not know each other.



Mutual Recognition is one of the key factors for mitigating the negative feelings of the members of other ethnic communities, but also for the elimination of ethnic stereotypes, which can be most effectively realized through the education system of the Republic of Macedonia.

Multicultural education offers overcoming of the ignorance as a pretext for fostering and provoking ethnic conflicts. The recognition of the socio-cultural and historical heritage of the ethnic communities in the course of the educational process may contribute to satisfying the need for identity of the members of the ethnic communities, without the danger of jeopardizing the identity of the ethnic minority of the ethnic minority. This goal is achieved only because the culture of the other ethnic communities is given an appropriate meaning, because of which the members of the ethnic communities are offered the required respect for themselves and their entire ethnic community.

And the need for security can be considered through the prism of multicultural education. Ensuring quality communication among members of ethnic communities and meeting the need for group identity, the multicultural approach in education can contribute to ensuring the need for security. Communication is expected to alleviate the negative feelings of members of non-ethnic communities and to uncover ethnic stereotypes. In that way, provision is made to make clear that members of the ethnic community will be discriminated against due to their own ethnic identity.

Recognizing the co-cultural and historical heritage of the members of the ethnic communities enables not only to be aware of the specificities of different cultures, but also to look at the positive points in the cultural traditions. In such a way as through the need for identity and security, it is possible to provide for the fulfillment of the need for community, not only within the framework of the ethnic community, as a good community to which it belongs, but also within the rest of the communities belong to the Republic of Macedonia.

Regarding the multiethnic and multicultural education, considering the multiethnic and multicultural nature of the Republic of Macedonia, it should be possible to acquire knowledge about the ethno-cultural and historical heritage of both the world and other communities, which is a knowledge of the multinational and multicultural education and for the other ethnic communities in the Republic of Macedonia. In the Republic of Macedonia, this kind of education practice is not yet valid, and whether it will be possible and feasible, it should be subject to a number of substantive empirical analysis, as well as the subject of thinking about the inheritances that would provide such a concept of education in a positive or negative sense, above all in terms of building trust between the different ethnic communities.

For the purposes of this paper, data from research on the social distance in schools will be used to identify the actual situation in the schools, in order to indicate the urgent need to change these schools.

### **Distance in schools**

In order to explain and somehow find out the ethnic distance that has existed or does not exist in the Republic of Macedonia, among the different ethnic communities, is it important to overcome the mutual misunderstandings that should start with their major interethnic communication, primarily in the education institutions, we made an inquiry into that text and included a single block of questions to determine and represent the ethnic distance: whether members of the ethnic communities in the state should study in ethnically pure schools, whether to lead not to disintegration or ethnically mixed schools would build interethnic dialogue.

The analysis of the answers to the question and the specific views of the students from different ethnic communities-should members of ethnic communities need to study in ethnically clean schools? Indicate two honest and very clear positions of both ethnic communities and those of the Macedonian and Albanian communities, which in the first place prefer the attitude that they should be taught in ethnically clean schools, but there is also a small number of students who are not subject to this attitude, or they can not decide which schools give them the advantage. On the second position in relation to this issue, students from the Roma, Turkish and Vlach communities prefer to prefer to be taught in ethnically mixed schools, but they also have opposite views regarding this issue, but in a very small way, members of the Macedonian and Albanian communities. But in the context, we must realize that the attitude on this issue also depends on the ethnic structure of the population in those regions, in particular from the concentration of a particular

ethnic community in them. Thus, we have a situation in which Albanian students who are from Gostivar and Skopje, where we have their overarching concentration and give to ethnically clean schools, as well as students Macedonians living in the regions in which they are a minority. But students Macedonians living in the regions in which they are a minority are prominent in their representation to study in ethnically mixed schools, which in any case leads to the conclusion that the concentration of a particular ethnic community in a particular region has a significant impact on the building of the attitude of the students in terms of this issue, but also a greater flexibility in terms of giving priority to one or another type of school.

The next issue of this issue of questions should disclose our pupils' attitude: Do ethnic clean schools introduce the closure of ethnic communities members in their own ethnic communities? Unlike the previous already expressed opinion that students from the Albanian and Macedonian communities prefer ethnic cleansing schools, the answers to this question give us a completely different picture, which is a very positive attitude of the students from the already mentioned communities. The Albanian students in the greatest extent advocate the idea that ethnically clean schools do not introduce the closure of ethnic communities into their own ethnic boundaries, but the same is too big a lot, and for those students who still do not have a defined self-esteem on this issue, but also students who say that such a form of treatment can cause adverse consequences for the future of the Republic of Macedonia. In the Macedonian students, in this issue, we have a completely different attitude that is in contrast to the attitude of the Albanian students. They strongly argue that ethnically clean schools are introducing the closure of ethnic communities members within their own borders (meaning members of the Albanian community). The members of the Macedonian community, individually viewed, mostly stated that they are not determined, they do not have a clearly defined position on this issue, whether ethnically clean schools will lead to ethnic segregation and heteroization. The positions of the students from the other ethnic communities in this issue are very different, as their opinions are that ethnically clean schools represent a potential danger of ethnic closure of ethnic communities within their own borders.

The next question was to disclose students' views on the fact whether ethnic clean schools are introducing a disintegration of the Macedonian society, or whether, according to their opinion, this kind of objection will negatively affect the building of the future civil and multiethnic damage in the Republic of Macedonia. The concrete views on this issue show us the opinions of the members of the Albanian community as the most humble minority community, which is multinational in certain regions of the Republic of Macedonia, and the Macedonian minority community, which is a minority in certain regions, along with the Albanian one. The members of the Macedonian community prefer the position that ethnically clean schools introduce a potential disintegration of the Macedonian state, while the attitude of the students from the Albanian community is that ethnic clean schools are not a threat to the unity of the Macedonian state and its unitary character, and how the whole this will be reflected in the future life of future generations in the Republic of Macedonia, will be time to tell. The pupils from the Roma and Turkish communities are greatly in favor of opinion, and they maintain the attitude of the students of the Macedonian community that ethnically clean schools will introduce a disintegration of the Macedonian state, in which case the members of the Vlach community have no clear position this issue, which is a little surprising, it is important to note that the members of the Vlach community, on many issues, even on this issue, maintain the positions of the Macedonian community, hence, they have very little positive attitude with them.

At the end of this block of questions, there was a question that would be closely related to whether ethnic mixed schools, unlike ethnically clean schools, are trying to build mutual trust among the members of the various ethnic communities living in the Republic of Macedonia. The particular views of the students from the Albanian and Macedonian communities are different in relation to the assertion, whether the advantage should be given to the ethnically mixed schools in terms of building a complete trust in mutual relations. Albanians in general have accepted the attitude that they are not liable for the claim that ethnically mixed schools will be involved in building up inter-ethnic interdependencies, but not a small number of students who are stuck with the fact that mixed ethnic regions should be privileged gave to ethnically mixed schools, which they will establish to build a mutual trust, and mutual communication. As a matter of fact, there is not a small number of students who are affected by the ethnically clean schools for building interethnic trusts, have no clear definition regarding this issue, which does not indicate that they should

spend a long time period. Clearly, the predominant presence of ethnically clean schools of ethnically mixed schools is evident, and the text of building an interethnic climate and ambient in the Republic of Macedonia. Students Macedonians more maintain the attitude that preference should be given to ethnically mixed schools, but there is also a very large number of students who do not agree with this attitude, as well as those who do not have a clear-cut stand on this issue, which does not the fact that we pointed out earlier that the state still does not have a clear-cut attitude among the students, which schools should be given preference in ethnically mixed regions, in order to build many harmonious relations between the ethnic communities in the Republic of Macedonia, for which the element Yes they recognize that they are not envious of all segments of the Macedonian society, even in education. Unlike the students from the Albanian and Macedonian communities who do not have many clearly defined positions in relation to ethnically mixed schools and their influence on the interethnic climate, the students from the Roma, Vlach and Turkish communities prefer primarily ethnically mixed schools, and they believe that they will create a lot of inter-ethnic climate, unlike ethnically clean schools.

At the end of this analysis, we can not but point out that the most populous ethnic distance, and the difference between the positions appears between students from the Albanian and Macedonian communities, whose distance is not present among the members of the Roma, Vlach and Turkish communities. It was an opinion about the preferences of ethnically clean or ethnically mixed schools in building a global strategy, that it should give preference to ethnically mixed schools in ethnically mixed regions, which is a basic element of interethnic communication. The ethnically mixed schools would also contribute to the climate for additional changes in the school curriculum which would be the function of the population to engage with the situations that satisfy the legal measures of bilingualism.

## **Conclusion**

The intercultural "opening up" of the society that appears as a product of globalization, technological and electronic communication and migration is determined by the processes of European integration and internationalization. The consequence of such "opening" is the frequent occurrence of problem situations and conflicts in the process of communion and interaction between members of different cultures. All modern societies are multicultural, so the contacts between people coming from different cultures are inevitable. The developmental path of society is long, and thus is the long developmental path of communication between different cultures. Therefore, the respect and acceptance of diversity that we encounter in a particular society or culture, other than ours, requires the ability to accept diversity. How capable we are and willing to change, so that we can change the world we belong to. Acceptance and respect for diversity at the same time mean keeping and respecting one's own entity and identity. And this is possible if we know and understand our own identity.

Every further development of the social community is the product of communication among people from different cultures, and the greatest touch of these cultures may be in the educational institutions, and hence the importance of building as many intercultural schools as possible to meet the needs of the modern society. These schools should ensure the communication and interaction of each individual, who can express their possibilities only inside, in communion with other individuals. The cohabitation in each community requires knowledge and understanding of its norms, rules and values, the command of the skills necessary for the enduring interaction in the community. Learning processes are involved in this governing process. Such survival is entirely possible only through the process of communication and education in intercultural schools. Indeed, multicultural or intercultural communication can not be taught without an intercultural understanding that is based on knowledge of culture, but also without its daily practice in such an environment.

Ethnic mixed schools should be an example of institutions where intercultural relationships and relationships between students will be built. What does that mean?

We will start from delineating the terms multiculturalism and interculturalism.

The term interculturalism denotes dynamic and interactive relations and relations between cultures. The term multiculturalism naturally appears as a precursor to interculturalism and refers to "the cultural composition of the population in a certain territory, that is, the common life of people belonging to different

cultures. Moreover, the common life does not mean mutual interaction of different cultures. The actualization and popularization of the term multiculturalism prepares the soil for updating and popularizing the notion of interculturalism. It is therefore interpreted as an assumption and condition for the action of interculturalism. Hence, multiculturalism is a descriptive analytical and historical-sociological category that has a static and quantitative dimension expressed in the existence of numerous cultures on a particular territory. On the other hand, the term interculturalism is defined as relations between subjects from different cultures, which resulted in complex intercultural communication, intercultural communication, intercultural dialogue. In this way the term interculturalism is described as a process that strives for qualitative changes in social relations in the multicultural environment. Thus, interculturalism is dimensioned into a teleological, program, political and pedagogical category of normative character.

From here comes the need for ethnically mixed (multicultural) as well as schools that will have an intercultural character, in which there will be communication and established a relationship for the development and promotion among the different cultures of the ethnic groups studying in it. We should not allow a parallel education system or ethnically clean schools that will lead to greater segregation and distance between ethnic groups. The aim of the intercultural schools is to create a positive climate for communication, support, understanding and acceptance of each individual, and all this should lead to building a harmonious cohabitation as a challenge to modern society. It is therefore important to actualize these schools and to be a model for joint coexistence and promotion of both education and the community in general. The benefits of the same are yet to be enjoyed if they are in the function of creating intercultural communication and competences between students and teachers who represent pillars of every society.

## REFERENCES

- [1] Андерсон, Б. (1998). Замислени заедници. Скопје: Култура
- [2] Андреев, М. (1998). Образование и общество. София:Кръгзор
- [3] Ацески, И. (2000). Социологија (второ изм . изд.), Скопје : Филозофски факултет
- [4] Ballantine, H. J. (1983). The school as an organization, from book: The Sociology of Education, New Jersey: Prentice Hall, Inc. Engelwood Cliffs
- [5] Ballantine, H. J. (1983). The Sociology of Education: A systematic analysis, New Jersey: Prentice Hall, Inc. Engelwood Cliffs
- [6] Bennett, M. Janet(2011). Developing Intercultural Competence For International Education Faculty and Staff. Oregon Portland, Intercultural Communication Institute (paper presented on AIEA Conference,February 22, 2011)
- [7] Giddens, A. (2001). Sociologija (drugo izdanje). Vanja Luka:ZUNS
- [8] Гр. Авт. (2002). Образователната политика и културни различја, (Educational policy and cultural differences). София: УИ "Св. Климент Охридски"
- [9] Jandt, E.F. (2004): Introduction to Intercultural Communication identities in a global community. Thousand Oaks: Sage Publications
- [10] Камберски, К.(2000). Предучилишното и основното воспитание и образование во Република Македонија . Скопје:Филозофски факултет
- [11] Костова, Ч.С . (2006). Интеркултурно възпитание. София: „Веда Словена – ЖГ”
- [12] Мартинело, М. (2001). Живот заедно. Скопје: Култура
- [13] Петровски В., Мирасчиева С., (2013) Мултикултурализам и интеркултурна комуникација, Штип: Универзитет "Гоце Делчев", Факултет за образовни науки

## МОДЕЛИТЕ НА ОБРАЗОВАНИЕ ПРЕЗ 21 ВЕК И КОМПЕТЕНТНОСТИТЕ НА УЧИТЕЛИТЕ

**Проф. дн Вяра Т. Гюрова**

Софийски университет „Свети Климент Охридски“, гр. София

[viaragyurova@abv.bg](mailto:viaragyurova@abv.bg)

**Резюме:** Образованието на 21 век се отличава с динамични промени, диктувани предимно от развитието на информационните и комуникационните технологии, които в различни периоди от време определят спецификата на образователните модели. Всеки един от тях - Образование 1.0, Образование 2.0., Образование 3.0., Образование 4.0, Образование 5.0..... и т.н. - поставя конкретни изисквания към компетентностите, които трябва да притежават учителите, за да могат да подготвят учениците на 21 век. Коментира се и фактът, че с развитието на технологиите се усложнява и задачата на учителите не само да развият и поддържат своите компетентности, но да развият важни компетентности или поне определени умения у учениците си, за да се чувстват те комфортно в дигиталния и динамично променящ се 21 век.

**Ключови думи:** образование на 21 век, модели на образование, учителят на 21 век, компетентности на учителя на 21 век.

## PATTERNS OF 21<sup>ST</sup> CENTURY EDUCATION AND TEACHERS' CIMPETENCES

**Prof. Viara Gyurova, DrSc**

Sofia University St. Kliment Ohridski, Sofia

[viaragyurova@dbv.bg](mailto:viaragyurova@dbv.bg)

**Abstract:** 21<sup>st</sup> century education is distinguished for changes mainly related to ICT development that define specificity of the education patterns during different spaces of time. Every pattern – Education 1.0., Education 2.0., Education 3.0., Education 4.0., Education 5.0., etc.- poses concrete requirements to competences needed by teachers to be able to teach 21<sup>st</sup> century students. Technologies' development makes more complicated teacher's task to develop not only their personnel competences but students' competences, as well, or even some their skills needed for be able to feel comfortably in this digital and dynamically changing world.

**Key words:** 21<sup>st</sup> century teacher, teacher competences, patterns of 21<sup>st</sup> century education.

Образованието може да се реализира като формално (училищно, университетско), неформално (като краткосрочни курсове или „обучения“) или информално (самостоятелно, по собствена инициатива на учащия). В случая ще бъде коментирано само училищното образование и изискванията към компетентността на учителите да го реализират.

От векове образованието като цяло и училищното – в частност - не се е променяло с такова темпо, с каквото започва да се променя от края на 20-ти и особено от началото на 21 век. Редица изследователи свързват промените с темповете на развитие на новите информационни и комуникационни технологии, особено с това на Интернет и на Световната информационна мрежа (World Wide Web - WWW). Коментират се различни типове образование: Образование 1.0, което съответства на първия етап от развитието на Световната мрежа (WWW) - Web 1.0.; Образование 2.0., което съответства на втори етап на развитие на WWW - Web 2.0.; Образование 3.0., което съответства на третия етап на развитие на WWW - Web 3.0., Образование 4.0, Образование 5.0..... и т.н.

Образованието 1.0., съответства на версията Web 1.0. и като нея е „затворено“, „стардартизирано – образование по един размер, прилаган към всички“ (Gerstein, J. (2013). Учениците ходят на училище (задължително до определена възраст), учат в класни стаи, в които често седят на маси или чинове, подредени в редици (като в автобус), получават едно и също знание, без да се отчитат индивидуалните им особености. Процесът на обучение е линеен

(еднопосочен) - от учителя към класа. Учебното съдържание е предварително определено „отвън”, без участието на „потребителите” (на учениците). Неговото преподаване и усвояване, според Jackie Gerstein, се основава на трите „R”:

- *receiving* – „получаване” на информация чрез слушане;

- *responding* – „отговаряне”, свързано с водене на записки, научаване на текст и изпълнение на домашни работи;

- *regurgitating* – „връщане обратно” на информацията към учителя и оценяване на всички ученици от класа, реализирано по еднакви критерии, по един и същи начин.

От края на 20 в. на учениците започва да се предлага използването и на готова информация от Интернет. Но те продължават да са преди всичко консуматори на информационни ресурси, специално създадени за тях, изучават ги или работят с тях самостоятелно или в предварително формирани от учителя групи.

И тъй като Образованието 1.0. е предметно-ориентирано - фокусирано върху изучаването на учебни предмети, определени предварително с учебен план, учебни програми и планирани резултати, следващи логиката и стандартите на усвояването на учебното съдържание. Учителят е този, който определя какво, кога и как ще се учи. Той структурира учебния процес и използва такива педагогически методи и техники, чрез които в главата на ученика да се натрупат определените от него (от учителя) знания. (по: Heick, T., 2015; Heick, T., 2018). Поради това Образованието 1.0. се определя като ориентирано към учителя - той е в центъра на учебния процес и е ако не единствен, то най-важния източник на знания. Затова от него се очаква да има *компетентността на експерт* по предметите, които преподава и *методическа компетентност*, за да може да поднесе учебното съдържание по най-достъпния за учениците начин, като подбере методите и средствата на обучение. Общуването и работата с учениците в часовете и по време на извънкласните дейности предполагат наличието и на *педагогическа компетентност*.

С настъпването на 21 век, с поредния „информационен бум” (в т.ч. с появата на Web 2.0.) се налага моделът „Образование 2.0.”, характерен за периода 2000-2010 г. (Tekdal, M., Ş. Sayginer, F.Ç. Vaz (2018). Макар и да продължават да се учат в класна стая (или учебна зала), учениците са все по-активно включвани от учителя в учебния процес, поради което стават съавтори и автори на собственото си познание в условията на един учебен процес, който е активен, базиран в значителна степен на опита и експериментирането и подпомаган и от технологиите.

При образованието 2.0. технологиите и техническите средства улесняват ученето, достъпни са, но в много случаи не са масово използвани. Изключение правят по-амбициозни училищни ръководства и учители, които реализират в различна степен иновативни образователни дейности, прилагайки учене, базирано на проекти и изследвания, учене в сътрудничество („кооперативно учене”). През второто десетилетие на 21 в. постепенно навлиза ученето в мрежи чрез различни форми на използване на социалните мрежи и контакти - скайп в класната стая, споделени wiki, блогове, дигитални образователни ресурси, които напълно пасват на андрагогическите характеристики на учебния процес и засилват усещането на учащите, че са творци, съзидатели на собствените си знания, мислене и чувства. Но все още инициативата е предимно на учителя – той е диригента на оркестъра, който планира и разработва учебните дейности и ресурси и улеснява ученето (по: Gerstein, J., 2014), в т.ч. чрез консултиране и съветване при изпълнение на учебни задачи, проекти и изследвания. Той диагностицира образователните потребности на учениците, формулира учебни цели и определя съдържание, които да удовлетворяват тези потребности, организира образователната среда и изгражда климат, който улеснява ученето, структурира модели за придобиване на учебен опит и ръководи този процес, оценява очакваните и постигнатите учебни резултати, консултира, съветва и помага.

И тъй като водещи в Образованието 2.0 стават потребностите на учениците, учебният процес до голяма степен става споделена отговорност между участниците в него (учителя и учениците). Затова от учителя се очаква да има не само *компетентността на експерт* по предметите, които

преподава и *методическа компетентност* (как да преподава), но и в по-голяма степен *компетентност на мениджър на учебния процес и мениджър на класа*. В контекста на функционалния мениджмънт това означава: да може да планира, организира, ръководи (в това число да мотивира и подпомага работата на учениците за високи учебни постижения), да оценява (потребностите и резултатите им), да привлича съмишленици в лицето на родителите, колеги-учители и самите ученици. Неговите действия са в интерес на всеки ученик и на класа като цяло. В реализирането на партньорски взаимоотношения и учебни дейности, базирани на сътрудничество, определено значение имат както *педагогическата*, така и *андрагогическата*<sup>6</sup> *компетентности* на учителя.

Колкото повече навлизат технологиите в училище и колкото повече се разширява палитрата от източници на информация и образователни ресурси, толкова повече образованието от втората половина на първото десетилетие на 21 век придобива характеристиките на модела „Образование 3.0.” То се отличава с разширяване на образователната среда извън класната стая и предварително определения график на занятията. Много от медиите и ИКТ превръщат света в огромна класна стая с неизброим брой учащи и „преподаватели/обучаващи”, с огромно разнообразие от електронни и др. образователни ресурси, които могат да бъдат източник на самостоятелно придобивано знание, в центъра на което е човекът, който непрекъснато учи. Според Terry Heick Образованието 3.0. (не само училищното) има следните характеристики (Heick, Terry, 2015):

1. Има социално конструирано значение.
2. Технологиите са навсякъде (образованието се случва в една „дигитална вселена”).
3. Обучението е многопосочно - реализира се от учителя към ученика, от ученик към ученик, от човека – към технологията и от нея - към човека (и това е „конструктивизъм в сътрудничество”).
4. Училищата са навсякъде (изцяло са се втели в обществото).
5. Родителите възприемат училището като място, където и те могат да учат (и да научават полезни неща).
6. Учители са всички (може да бъде всеки, който е полезен с нещо на конкретния човек, в т.ч. ученик) и са навсякъде (в училище и извън него).
7. Хардуерът и софтуерът в училищата са налични на ниски цени и са използвани (стратегически).

Образованието 3.0. може да се опише като процес на социално, активно и продължаващо във времето учене на самостоятелно мотивирани и мотивиращи се учащи, свързани и свързващи се чрез дигиталните медиите, за да конструират заедно знание и да учат заедно (в сътрудничество) (Theoretical Background of Paragogy.,2014). То е децентрализирано образование – посоките му не се определят от един единствен център (училището) и един главен източник (учителя). Подобно на Образование 2.0. то е ориентирано към ученика, към учещия човек, който се самоопределя по отношение на ученето (self-determined learner). Той има властта, правото и инициативата да избира какво, кога, къде и как да учи, използва активно социалните медиите като образователен ресурс, както и комуникацията с други хора, равнопоставени по отношение на ученето, като източник на знания и полезен опит.

Според изследователите, целта на Образованието 3.0 е да формира триизмерно учащите (чрез Трите C/S):

- като осъществяващи контакти (connectors);
- като творци (creators)
- като конструктивисти (constructivists)

---

<sup>6</sup> Андрагогическият подход се счита за философията на Образованието 2.0. Той се проявява в равнопоставеност на учениците и учителя (по отношение на правата и споделените отговорности в съвместната работа), взаимното договаряне, проблемната ориентация на обучението (към научни проблеми и проблеми, проявяващи се на практика в живота), позитивния творчески микроклимат, в основата на който са взаимното уважение, доверието, сътрудничеството, диалога (Гюрова, В., 2011, пар.4.2)

Това са нов тип учащи, които са „взели образователната си съдба в свои ръце и, адаптирайки разнообразните източници и средства, ги използват в личния си живот, за да посрещнат собствите си образователни потребности” (Gerstein, J., 2014). Те могат също да създават и популяризират знания и информация и така да влияят върху конструирането и усвояването на нови знания от други потребители на социалните мрежи.

За периода 2020-2030 г. (Tekdal, M., Ş. Sayginer, F.Ç. Vaz, 2018) се прогнозира популяризирането на модела Образование 4.0, характерен с висока степен на дигитализация. Важна част от него ще бъдат „ултра-интелигентните електронни агенти”, които ще могат да отговарят на въпроси и ще са интуитивни към нуждите на потребителя, ще инициират и осъществяват различни връзки и услуги чрез интернет, ще вкарат виртуалното общуване в ежедневието на хората (Wiki: Web 4.0., 2018) и в процеса на обучение и учене.

Въпреки, че все още не е настъпила 2020 г. проекти за реализиране на Образование 4.0., в т.ч. и у нас вече са факт (Образование 4.0, 2018). Основният акцент на това образование е „обръщането” на класната стая, т.е. теорията (учебното съдържание) може да бъде обект на самостоятелно четене и усвояване от учениците в свободното им време извън училище (у дома), а класната стая става място за дискусии, експерименти, групови дейности. С помощта на технологиите учащите могат да се свързват в мрежи, както и да влизат в контакти с потребители на социални мрежи и учащи извън класната стая. Прогнозира се развитието на нови приложения за използване на Интернет, на нотехнологиите и изкуствения интелект, на машини, които могат да разчитат директно от хората команди и реакции. В живота и в образованието ще навлязат роботи, аватари, интелигентни системи, холограми, изкуствен интелект. И с тях – нови модели на образование – 5.0, 6.0.....

Това не са безпочвени фантазии. Технологиите се развиват с невероятно темпо, скъсяват разстоянията между прогнози и реалност и поставят нови предизвикателства пред учителите и техните компетентности.

*От какви компетентности се нуждае учителят на 21 век? Отговорът на този въпрос е труден и нееднозначен. Първите десетилетия доказаха, че образованието на 21 век залага и ще продължава да залага на ефективното използване на технологиите и медиите (в т.ч. електронните и на социалните медии). Те увеличават спектъра на източниците на учене, „обръщат” класната стая, съчетават он-лайн-ученето с присъственото учене и учене от опита. Различни иновативни модели, получили международно признание, акцентират върху това, че училището на 21 век трябва да формира у учениците многообразие от знания или „грамотности” (екологическа; дигитална или кибернетическа; здравна; „глобална” мултикултурна и интеркултурна; социална и емоционална; медийна; финансова и предприемаческа; общокултурна или творческа), както и на умения (за учене и иновации; за търсене и използване на информация, на различни медии и технологии; за живота и кариерата) (Гюрова, В., 2017). Това означава, че *самите учители трябва да са компетентни по съдържанието на тези грамотности и умения и по начините (методиките) на тяхното формиране.**

Но едва ли има съвременен учител в развитите страни, който да не осъзнава, че моделите на образованието на 21 век изискват на първо място развиването и поддържането на *дигитална компетентност* и че именно ИКТ определят профила на учителя на 21 век и съответно – на неговите компетентности. Този профил обединява компетентности (знания, умения, опит) на учителя (по:Palmer,Ts., 2015):

- да реализира обучение, в центъра на което е ученикът (Learner-Centered Classroom) и което е персонализирано (Personalized Instruction);
- да използва новите технологии и да създава сам електронно-базирани образователни ресурси;
- да приема учениците като „производители” („producers”) и да ги научи сами да създават дигитални образователни ресурси;
- „да стане дигитален” – да има собствена web-страница, на която да качва учебни ресурси, да провокира дискусии и да споделя мнения;



- да бъде „смайт“ (умен), като използва и насърчава учениците да използват Смартфони за образователни цели;
- да използва блоговете (както своя, така и на учениците), за да формира у учениците си умения за писмена комуникация и за презентирание;
- да работи в сътрудничество с учители и с учениците – като създава и споделя с тях дигитални ресурси, презентации и проекти;
- „да стане глобален“ като общува с различни партньори и съмишленици чрез ИКТ и да научи учениците да използват ИКТ, за да общуват и да се запознават с други култури, хора и събития;
- да използва виртуалното пространство, да се среща със съмишленици и да създава контакти (мрежи), за да споделя изследвания и идеи и да бъде в крак с новостите и промените;
- да се свързва с други хора – с всеки и навсякъде, по всяко време, чрез социалните медии;
- да остави своя позитивна дигитална следа – да бъде модел за използване на интернет и социалните медии за създаване на стойностни продукти и ресурси, които могат да бъдат споделяни; да научи своите ученици как да се държат он-лайн;
- да използва кодирането - да може да пише чрез HTML;
- да бъде иновативен – да използва неизползвани преди начини на преподаване – напр. социалните медии или да замести учебниците с електронни ресурси – „заради учениците“;
- да използва предимствата на ученето, базирано на проекти;
- да продължи да учи – защото нови технологии се появяват непрекъснато и „тяхното изучаване и адаптиране към тях е основно!“

Място в съвременния профил на учителя на 21 век има и *изследователската му компетентност*, която е свързана с търсенето, селектирането и използването на информация за образователни цели и за целите на научни проекти, реализирани самостоятелно (за целите на квалификацията и кариерното израстване на учителя) или съвместно с учениците. Във всички случаи изследователските му умения са „дигитално оцветени“, защото голяма част от информацията е в интернет-пространството, а нейното достигане, селектиране, осмисляне и проверяване чрез мнението на други съмишленици е немислимо без дигитално опосредстваната комуникация.

„Отварянето на границите“ на образованието и нарастване ролята на ученето в мрежи и в сътрудничество с други хора - ученици и възрастни (познати и непознати) - поставя пред учителя задачата да формира у своите ученици *комуникативна компетентност*, която има своя специфика. От една страна, навлизането на проектната работа в учебния процес изисква учениците да развият умения да работят със съучениците си в екип. От друга страна засилената комуникация в социалните мрежи изисква те да развият умения за он-лайн комуникация, а използването на различни информационни електронни ресурси - да развият и дигитални изследователски умения, както и чувствителност към своеобразната етика на използването и разпространяването на информация във виртуалното пространство, във и чрез социалните медии и мрежи. Това означава, че учителят на 21 век сам трябва да притежава *тези компетентности: за екипна работа и работа в сътрудничество; за ефективна, в т.ч. он-лайн комуникация; изследователска (за реализиране на собствени изследвания и за търсене и намиране на информация, в т.ч. чрез интернет); медийна (в т.ч. за използване на социалните медии за образователни цели); конструктивистка – за създаване на образователни ресурси, в т.ч. дигитални и пр.*

Нови нюанси придобива ролята на учителя като мениджър на класа, на обучението и възпитанието на учениците. Спецификата ѝ е свързана с увеличаване броя на факторите, които влияят върху образованието и възпитанието на учениците и отчитането на тяхното нарастващо влияние върху резултатите (образоваността и възпитаността на подрастващите). В този смисъл *мениджърската компетентност* на учителя се допълва от *социалната му компетентност*. Увеличава се значението и на *правната грамотност* на учителя, в т.ч. свързаната с авторските права, етиката на информационното общуване (опосредствано от ИКТ) и комуникацията с хора с различна културна принадлежност, от различни страни и региони. А това води до повишаване ролята

и на *интеркултурната компетентност* и „*глобалната грамотност*” (*компетентност за света*) на учителя.

Факт е, че от една страна новите технологии улесняват работата на учителя, улесняват ученето и достигането до нови знания. Но от друга страна е факт, че те не просто усложняват ролята на учителя, а често я изместват на по-заден план и по този начин ограничават мястото на контрола в едно образование, придобиващо все повече характеристики на самообразование.

С развитието на технологиите се усложнява и задачата на учителите не само да развиват и поддържат своите компетентности, но *да развиват важни компетентности или поне определени умения у учениците си*, за да се чувстват те комфортно в дигиталния и динамично променящ се 21 век. С други думи те трябва да развиват *компетентност да формират умения* за учене, за справяне с вълните от информация, промени и стрес, типични за това столетие.

Ефективността на новите модели образование на 21 век тепърва ще се изследва и доказва. Но фактът си остава – хората учат и ще продължават да учат, независимо дали учителите са част от този процес или не (*7 things to Know... 2015*). И тъй като голяма част от днешните учители не са учили в училището на 21 век, дори в университета на 21 век, те трябва сами да развиват необходимите им компетентности – чрез участието си в различни квалификационни форми и чрез самообразование.

Университетите и педагогическите специалности все още са в дълг към бъдещите учители. Въпреки промените в учебните си планове и програми, те все още има какво да обновяват, така че да започнат да поставят наистина стабилни основи на тези разностранни умения, грамотности и компетентности, необходими на учителите на 21 век. И това е сериозно и отговорно предизвикателство пред тях, тъй като промените следват една след друга и с тях идват все нови и нови очаквания и изисквания. И вероятно това, което най-неотложно трябва да се промени, е преориентиране на педагогическото образование от модела на Трите „R” (*receiving* – „получаване” на информация чрез слушане; *responding* – „отговаряне”, свързано с водене на записки, научаване на текст и изпълнение на домашни работи; *regurgitating* – „връщане обратно” на информацията от студента към преподавателя) към модела на Четирите „K” (Критическо мислене, Комуникация, Кооперативност/Сътрудничество, Креативност/Творчество). Уменията от групата на Четирите „K” са признати като супер умения на гражданина на 21 век, следователно са „супер важни” и за учителя на 21 век. Затова и обучението в университета трябва да се рализира така, че да развива и усъвършенства у студентите бъдещи учители критическото мислене, уменията за комуникация (в т.ч. он-лайн), за сътрудничество (в т.ч. чрез работата по групови проекти) и творчество (в т.ч. чрез различни предизвикателни творчески индивидуални и екипни задачи). Може да се каже, че наличието или липсата на такива умения в края на университетското образование би определило всеки кандидат-учител или в групата на тези, които са готови да работят в училището на 21 век, или в групата на тези, които не са готови за това (макар да имат диплома). И от това, а не само от заплатите и от претенциите на родителите и на обществото към училището, ще зависят приливът и оставането или отливът на млади учители от професията. А българското училище на 21 век сериозно се нуждае от своите млади учители.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Гюрова, В. (2011). Андрагогията в шест въпроса. Габрово, Екс-прес.
- [2] Гюрова, В. (2017). Образованието, училището и учителят на 21 век. - Годишник на СУ, ФП, книга „Педагогика”, т. 110.
- [3] Образование 4.0 - проект на “24 часа” и VIVACOM - <https://www.mgb.bg/Article/6881200> - 10.08.2018
- [4] Dede, C. (2009) Comparing Frameworks for “21<sup>st</sup> century skills” – <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.475.3846&rep=rep1&type=pdf> – 5.7.2016)
- [5] Гюрова, В. (2017). Образованието, училището и учителят на 21 век. - Годишник на СУ, ФП, книга „Педагогика”, т. 110.

- [6] Dede, C. (2009) Comparing Frameworks for “21<sup>st</sup> century skills” – <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.475.3846&rep=rep1&type=pdf> – 5.7.2016)
- [7] Heick, Terry (2018). 8 Characteristics of Education 3.0. - <https://www.teachthought.com> › Teaching... – 8.04.2018
- [8] Heick, Terry (2015). The Difference Between Pedagogy, Andragogy, And Heutagogy - <https://www.teachthought.com/pedagogy/a-primer-in-heutagogy-and-self-directed-learning> - 4.03.2018
- [9] Gerstein, J.(2014). Moving from Education 1.0 Through Education 2.0. Towards Education 3.0. In: User generated education:Experiences in Self-determined Learning Paperback - November 25, 2014 -
- [10] Gerstein, J. (2013). Schools are doing Education 1.0; talking about doing Education 2.0; when they should be planning Education 3.0. Retrieved from - <https://usergeneratededucation.wordpress.com/2013/03/22/schools-are-doing-education-1-0-talking-about-doing-education-2-0-when-they-should-be-planning-education-3-0/> - 5.04.2018
- [11] Palmer , Ts. (2015). 15 characteristics of a 21<sup>st</sup>-Century teacher – <http://www.edutopia.org/discussion/15-characteristics-21st-Century-teacher> /20.06.2015
- [12] PBL21 - the next step in the evolution of project-based learning! (2015) - <http://www.21stcenturyschools.com/what-is-pbl21.html> - 5.8.2016
- [13] 7 things to Know about Heutagogy and Paragogy (2015) – <https://rampages.us/pmcfarline/2015/06/30/7-things-to-know-about-heutagogy-and-paragogy/...-> 4.03.2018
- [14] Shaw, A.(2015). 21<sup>st</sup> century schools. – <http://www.21stcenturyschools.com/articles.html>
- [15] Tekdal, M., Ş. Sayginer, F.Ç. Baz (2018). Development of Web technologies and their reflections to education: a comparative study. – Journal of educational and instructional studies in the world. February 2018, Vol. 8, Issue: 1, ISSN: 2146-7463
- [16] Theoretical Background of Paragogy (2014) - <http://jeesusjalutasallveelaeval.blogspot.com/2014/10/theoretical-background-of-paragogy.html> - 4.03. 2018
- [17] 3 Compasses and framework (2016) - [http://www.21stcenturyschools.com/uploads/2/1/5/4/21542794/3\\_compasses\\_and\\_framework.pdf](http://www.21stcenturyschools.com/uploads/2/1/5/4/21542794/3_compasses_and_framework.pdf) – 7.7.2016
- [18] 21<sup>st</sup> century education (2016) - [http://www.21stcenturyschools.com/intro-to-21<sup>st</sup> -century- education. Html](http://www.21stcenturyschools.com/intro-to-21st-century-education.html) – 2.7.2016.
- [19] What is 21<sup>st</sup> century learning and citizenship all about (2016) - <http://www.P21.org/our-work/citizenship/a-parents-guide> - 20.07.2016)
- [20] Wiki: Web 4.0.(2018) – [https://stephenletts.wordpress.com/web-4-0/-](https://stephenletts.wordpress.com/web-4-0/) 10.12.2018

# INCLUSION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE

**Sonja Petrovska, Despina Sivevska, Jadranka Runcheva**  
Faculty of Educational Sciences, Goce Delcev University Stip

**Апстракт:**Значењето и важноста на вклученоста во системот на предучилишно воспитание и образование се големи за секое дете. Вклучувањето на децата со посебни потреби во редовниот предучилиштен систем е првиот чекор во создавањето на инклузивно општество. Создавањето на инклузивно општество не може да се замисли без успешна инклузија во образованието. Нејзината имплементација воопшто не е едноставна и брза, таа е условена од бројни фактори. Обезбедувањето на инклузија во предучилишното воспитание бара средина која ќе одговори на потребите на децата со посебни потреби, бара способен и компетентен кадар кој може да работи со овие деца, бара расположливи средства за работа со овие деца. Ова води кон заклучокот дека е потребно да се отргнат бројни бариери кои ги има постоечкиот систем на предучилишно воспитание и образование. Процесот на инклузија воопшто не е лесен, но бенефитите од неа се водилка и охрабрувачка нота на сите заложби за создавање на инклузивна предучилишна средина. Во продолжение на трудот ќе дадеме преглед на условите кои треба да бидат исполнети за да се оствари успешна инклузија во предучилишното воспитание и образование, притоа осврт ќе дадеме на ситуацијата во некои земји во Европа.

**Клучни зборови:** инклузија, предучилишно воспитание и образование, ситуација во Европа

**Abstract:** The inclusion in preschool education has a great importance for every child. Inclusion of children with special needs in the regular early childhood education and care system is the first step in creating an inclusive society. Creating an inclusive society cannot be imagine without successful inclusion in education. Its implementation is not simple and fast, it is influenced by a number of factors. Providing inclusion in early childhood education and care requires an environment that will respond to the needs of children with special needs, requires competent staff who can work with these children, and asks for available means of working with these children. This leads to the conclusion that it is necessary to eliminate numerous barriers that exist in the existing system of early childhood education and care. The process of inclusion is not easy at all, but the benefits from it are a guide and an encouraging note for all of the efforts to create an inclusive pre-school environment. In continuation of the paper, we will give an overview of the conditions that need to be fulfilled to achieve successful inclusion in early childhood education and care, and then we will give an overview of the situation in some countries in Europe.

**Key words:** inclusion, early childhood education and care, situation in Europe.

## 1. Introduction

Strengthening the quality of preschool education is an issue that more often is discussed in the European context. The quality in preschool education is determined by a range of terms. The access to quality pre-school education for all children, quality staff, quality curriculum and contents, evaluation and monitoring and governance and funding are the five key points, identified by the European Commission, that improve the quality and access to pre-school education (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017:6).

All children should have an access to quality pre-school education where participation is encouraged and diversity is accepted (Schuman, H., 2017:20-21). This period (from birth until compulsory education) is a period of rapid and intense development (physical, social, emotional, and cognitive). There is a great influence here not only from genetics, but also from the experiences that children gain through communication and contact with people in their environment (OECD, 2015:5). Here comes the great importance of early childhood education and care and the importance to make ECEC affordable and accessible to all children.

The acquired knowledge through the initial education is not the only knowledge that the educators should possess. They constantly need to upgrade their skills and keep up with the latest scientific knowledge. Numerous studies have shown that educators need trainings to work in inclusive groups. These trainings do not only concern the acquisition of knowledge, but also the development of skills and the acquisition of experience (according to Crane-Mitchel and Hedge, 2007, as cited in Sucuoğlu et al, 2013: 109).

The curriculum should enable children to achieve their optimal development. The quality of ECEC programs influence on the physical, intellectual, social and emotional development of the children (United Nations Children’s Fund, 2019: 69).

The process of upbringing and education in early childhood education and care should be continuously monitored and evaluated so that at any moment there is feedback in which direction it is moving, what needs to be corrected, where we need to improve. Monitoring and evaluation are processes that support children, the family and the community (European Commission, 2014:11).

All this can be achieved if states create conditions for cross-sectoral approach in the process of improving early childhood education and care. This involves partnership between the sectors responsible for education and care at the state, local and institutional (kindergarten) level. This will enable all stakeholders to have clear expectations about the importance of collaborative work. Legal regulations and financial resources should be directed to the public good, in this case towards ECEC, and for progress, stakeholders should be regularly reported (European Commission, 2014:11).

## 2. Inclusion of children with SEN in preschool education in Europe

According to the available data, from the European Agency for Special Needs and Inclusive Education, for the children/learners with an official decision of SEN educated in mainstream groups/classes in ISCED 02 level in the school year 2016/17<sup>7</sup>, the process of inclusion has entered in many countries in Europe.

From the available data can be seen that France has much higher number of children/learners with an official decision of SEN educated in mainstream groups/classes compared to the other European countries. The table shows that inclusive education has entered in many countries. Inclusion of certain number of children with SEN included in the mainstream groups’ pulls: staff training for work with these children, adapting the working conditions and providing appropriate means of work, as well as changing the organization, planning and realization of the educational work in the mainstream pre-school groups.

*Table 1.* Children/learners with an official decision of SEN educated in mainstream groups/classes for at least 80% of the time at ISCED 02 level in some countries in Europe

Country	Children/learners with an official decision of SEN educated in mainstream groups/classes for at least 80% of the time at ISCED 02 level		
	Boys	Girls	Total
France	24 388	10 285	34 673
Italy	20 307	7 661	27 968
Lithuania	11 328	7 314	18 642
Spain	9 171	4 063	13 234
Poland	6 501	3 010	9 511
UK (England)	4 979	2 310	7 289
Hungary	4 837	2 244	7 081
Slovakia	2 320	2 129	4 449
Greece	2 448	852	3 300
Czech Republic	2 103	926	3 029
Portugal	1 798	689	2 487
Estonia	1 304	719	2 023
Bulgaria	1 322	652	1 974
Belgium (Flemish community)	1 196	597	1 793

<sup>7</sup> Programmes designed for children from age 3 to the start of primary education

Slovenia	730	339	1 069
Cyprus	378	184	562
UK (Wales)	377	160	537
Malta	305	128	433

Source: European Agency for Special needs and Inclusive Education. Data.

Opening the door of the mainstream groups for the children with special needs is only the first step, but it is not the only condition that needs to be fulfilled to ensure inclusion.

In order to meet the needs of inclusion, numerous reforms in the system of education and upbringing should be made.

- The legal regulations need to be changed;
- The system of initial education of teachers (teachers' should be trained to work with children with special educational needs) need to be changed;
- Changes also affect the system of continuous professional development of teachers. Trainings for work in an inclusive environment should be included; and last but not least,
- Inclusion requires appropriate material and technical means of operation, as well as appropriate infrastructure conditions.

In continuation of this paper, an overview is given of the support that some European countries give to the inclusion of children with special needs in the regular groups in preschool education. Our focus was to the: number of children with SEN included in the mainstream groups in kindergarten, the additional support provided for these children, the initial education of kindergarten teachers, the in-service training of kindergarten teachers.

### 3. Inclusive groups in kindergartens

The inclusion of children with disabilities in mainstream groups imposed certain changes in terms of the number of children, which will be included in the group. The situation in some countries in Europe (Austria, Slovenia, Croatia, and Macedonia) shows that the inclusion of the children with special needs in the group entails a reduction in the number of children in the group. The inclusion of children with disabilities in mainstream groups except that initiate change in the number of children in groups, requires additional staff support. According to the information we came to, the mentioned countries mention the possibilities for engaging additional staff that will help in the process of inclusion. In Austria for example, each state employs professional for inclusion. In Slovenia, special need assistant can be hired to provide physical help for the children with physical disabilities. In Croatia, whenever it is possible, in the mainstream programme an assistant or third educator is included for the children with difficulties.

The number of children with special educational needs, who can be included in the mainstream groups in Austria, Slovenia, Croatia and Macedonia and the support for these children, provided by these countries is shown in the following table.

Table 2. Inclusion in kindergartens

Country	Inclusive groups in kindergartens		
	Number of children with disabilities in an inclusive group in kindergartens	Total number of children in an inclusive group in kindergartens	Support for inclusion
Austria	1 child with disabilities	at least 10 but no more than 20 children	A certain number of professionals (that give "expert advice for inclusion") are employed by each state. The responsibility of every
	2 to 4 children with disabilities	10 but no more than 15 children	

			professional is for approximately 2.5 children per hour.
<b>Slovenia</b>	A maximum of 2 children with special needs is allowed to be included in each mainstream group	There is a reduced number of children in the group when children with special needs are included. Consequently, the number of children could be reduced to six	For children with physical disabilities, kindergartens can hire a special needs assistant that will provide physical help for these children. This additional help is in cases where kindergartens cannot ensure the implementation of the statement within the existing staffing or through other appropriate means.
<b>Croatia</b>	-Based on the opinion of expert associates, in the educational group in the kindergarten can be included only one child with easier difficulty -Only 1 child with higher or combined disabilities can be included in the educational group, if there is insufficient number of children to set up a special educational program,	- If 1 child with easier difficulty is included in the group - the number of children in the group is reduced by two children - If 1 child with higher or combined disabilities is included in the educational group - the number of children is reduced by four	Whenever it is possible, an assistant or a third educator or rehabilitator is provided for the children with difficulties, which are included in the mainstream programme. If a child with severe difficulties is included in an educational group, an additional educator or expert associate with an educator-rehabilitator profile can also work in the group
<b>Macedonia</b>	1 child with mild disabilities in mental development or physical disability can be included in the kindergarten groups.	In this case the number of children in the groups is reduced by two children	

Source: IECE Country questionnaire – Austria, p.5-9; IECE Country questionnaire – Slovenia p.2-8; IECE Country questionnaire – Croatia, p.3 -8; Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe; Child protection law, 2018:16-17)

#### 4. Initial education of kindergarten teachers

Initial teacher education is the formal way of education that teachers receive. This form of education has an essential meaning in the process of building teacher's profile.

In the Eurydice Report: “*Structural indicators Monitoring Education and Training Systems in Europe*”, has been analyzed the initial education of the staff, whose duties are education and care of the children in the system of early childhood education and care. The analysis shows that in almost half of the countries (from the available data) in the entire ECEC phase (from birth to the start of compulsory education) at least one staff member per group of children is with a tertiary qualification in education sciences. Still, not a small number of countries (including Macedonia) do not have at least one staff member with a tertiary qualification in the education sciences per group of children under 3 years of age.

Alongside the initial education of the teachers, the continuing professional development of the teachers is a second very important factor that also has an essential meaning in the process of building teacher's profile. Through courses, seminars, workshops, peer observations, ECEC staff can gain new information's, knowledge, skills.

The analysis shown in the previously mentioned Eurydice report shows that in more than half of the countries CPD is a professional duty of a necessity for promotion for the staff who is engaged in each phase of ECEC.

But, there are countries (Belgium fr, Belgium nl, Hungary, Romania, Liechtenstein, Macedonia, Serbia) where the groups of children under 3 years don't need to have at least one staff member with a tertiary qualification in education sciences, but still CPD is a professional duty or necessary for promotion for every staff included in the entire ECEC phase.

Opposite to them, there are countries (Greece, Portugal) where in the entire ECEC phase at least one staff member should have tertiary qualification in education sciences and when it comes to the professional development of the staff, CPD is a professional duty or necessary for promotion for the staff engaged in the groups with children aged 3 years or more.

In the table 3, is shown the Initial education and CPD of the staff engaged in education and care of the children in ECEC in some countries in Europe.

The organization of the initial education of kindergarten teachers in Europe, Slovenia, Croatia and Macedonia, regarding the institution where kindergarten teachers gain their initial education, who can enroll in these programs and the duration of the programs, is shown in table 4. There is a difference in the initial education of kindergarten teachers between Austria and the other countries. In Austria, kindergarten teachers are prepared in kindergarten education schools that last 5 years, and after the eighth grade future kindergarten teachers can be enrolled in these schools. Graduates of higher education schools who also graduate with the kindergarten teacher qualification can continue a four-semester course at the Colleges at kindergarten education institutions. On the other hand, in Slovenia, Croatia and Macedonia the preparation of kindergarten teachers is at university level and the study programmes in Croatia and Slovenia last 3 years, while in Macedonia they last 4 years.

*Table 3. Initial education and CPD of the staff engaged in education and care of the children in ECEC*



	1. At least one staff member with a tertiary qualification in education sciences	2. CPD professional duty or necessary for promotion
Belgium fr	■	●
Belgium de	●	●
Belgium nl	■	●
Bulgaria	■	■
Czech Republic		■
Denmark		
Germany	●	●
Estonia	●	●
Ireland		
Greece	●	■
Spain	■	■
France	■	■
Croatia	●	●
Italy	■	■
Cyprus	■	■
Latvia		●
Lithuania	●	●
Luxembourg	●	●
Hungary	■	●
Malta	■	■
Netherlands	■	
Austria		●
Poland	■	■
Portugal	●	■
Romania	■	●
Slovenia	●	●
Slovakia		■
Finland	●	●
Sweden	●	
United Kingdom-ENG	■	■
United Kingdom-WLS	■	■
United Kingdom-NIR	■	■
United Kingdom-SCT		●
Bosnia and Herzegovina	●	●
Iceland	●	●
Liechtenstein	■	●
Montenegro	●	●
Former Yugoslav Republic of Macedonia	■	●
Norway	●	
Serbia	■	●
Turkey	●	●

Notes:

■ = children aged 3 years or more <sup>(5)</sup>; ● = the entire ECEC phase (from birth to the start of compulsory education).

1. Tertiary qualification in education = minimum 3 years ISCED 6.

2. CPD refers to continuing professional development.

<sup>(5)</sup> ■ refers to children aged 2 years or more in France, 2.5 years or more in Belgium (French and Flemish Communities) and to children aged 4 years or more in Greece, the Netherlands and Liechtenstein.

Source: European Commission/EACEA/Eurydice, 2018, p. 12

Table 4. Organization of initial education of kindergarten teachers

Country	Organization of initial education of kindergarten teachers		
	Institution	Enrollment	Duration

<b>Austria</b>	Kindergarten education schools	After the eighth grade	5 years
	Colleges at kindergarten education institutions	Graduates of higher education schools who also graduate with the kindergarten teacher qualification	Four-semester course
<b>Slovenia</b>	Educators at the pre-primary level are educated and trained at the three state universities: Ljubljana, Maribor and Koper	Anyone can enroll in the stated study programme who has: a. passed the matriculation exam. b. passed the concluding exam or professional matriculation exam in the secondary school programme The Preschool Teacher or in the secondary school programme The Health Technician. c. anyone who has prior to 01.06.95 completed any four-year secondary school programme.	3 years
<b>Croatia</b>	Undergraduate university study programme (Early and preschool education)	Completed secondary education	3 years
<b>Macedonia</b>	5 Faculties at 4 State Universities prepare pre-school teachers	Completed secondary education; passed state matura, international matura, passed the school matura or passed the final exam. At the faculties for pre-school teachers also can be enrolled candidates with completed four-year secondary education in the previous school years (prior to the academic year 2007/2008) who did not have a state matura.	4 years

Source: Country information for Austria; Country information for Slovenia; Preschool education, University of Ljubljana; Country information for Croatia; IECE Country questionnaire – Croatia, p. 5

### 5. Training of preschool staff for inclusive education

The initial education of teachers in kindergartens until a few years ago was directed only in preparing teachers to work with children with typical development. Special educators worked exclusively with children with special needs. Today's state of inclusion of children with special needs in mainstream groups in kindergartens requires ready teachers who will be able to work in such an inclusive environment. This entails changing the curricula for training of teachers in kindergartens. The analysis of some study programs that prepare teachers in kindergartens (Austria, Slovenia, Croatia and Macedonia) shows gradual uptake of knowledge for inclusive education in the initial preparation of pre-school teachers. For now, the findings in the field of inclusive education teachers (at University of Ljubljana, at the Faculty of Teacher Education, University in Zagreb, At the Faculty of Education – Bitola, at the faculty of Education in Skopje, at the Faculty of Educational sciences in Stip) generally receive from the contents of one or two courses within the study program. Some of these courses are compulsory, and some are just electives. In Austria, special education is included with 1-2 hours per week in the fourth and in the fifth years of teacher training. At University in Koper (study programme Pre-school teaching), students in the third year study Special pedagogics as compulsory subject, and as Internally elective subjects of the study programme they have Discovering and identification of children with special needs, Learning for diversity and social justice,

Basic methods of learning with blind and visually impaired pre-school children. At the Institute of Pedagogy in Skopje in the second semester students study the mandatory subject Special pedagogy and in the second semester they have the elective subject Pedagogical work with vulnerable children, in the fourth semester students can study the elective subject Educational work with children with interference in behavior

However, the practice itself and experiences will show which changes are necessary to make in the initial preparation of pre-school teachers in order to be prepared to work in an inclusive environment.

In addition to the initial preparation that provides knowledge, skills, here is the professional development of teachers through which the acquired knowledge and skills are deepened. Researchers have pointed out that the educators that constantly work on their professional development provide stimulating learning environment that enables children to develop properly and to achieve optimum results (According to Munton et al, 2002, as cited in Eurofound, 2015:6).

Country	Training (regarding inclusion) in initial education of preschool teachers	In – service training
Austria	<p>Special education is included with 1-2 hours per week in the fourth and in the fifth years of teacher training. From 2016 inclusive education was included with 2 hours per week.</p> <p>For each kindergarten group that requires training for kindergarten teachers, an educational specialist is uniformly provided</p>	<p>Teachers have the right to education in the extent of the working week. The content can be determined individually</p>
Slovenia	<ul style="list-style-type: none"> <li>• At the Faculty of Education, University in Ljubljana pre-school teachers study <i>Inclusive education</i> as a compulsory subject in the 5<sup>th</sup> Semester and gain 5 ECTS. And as an elective subjects they have: Special Pedagogy – 4 ECTS.</li> <li>• For the study programme Pre-school teaching at University in Koper students in the third year study <i>Special pedagogics</i> as compulsory subject with 7 ECTS, and as Internally elective subjects of the study programme they have <i>Discovering and identification of children with special needs</i> with 6 ECTS, <i>Learning for diversity and social justice</i> with 6 ECTS, <i>Basic methods of learning with blind and visually impaired pre-school children</i> with 6 ECTS.</li> </ul>	<p>Additional knowledge on working with learners with special needs in practice, pre-primary teachers may obtain within programmes of in-service training. The National Education Institute each academic year advertises and prepares these programmes. Since 2011-2012 was incorporated the principle that all teachers should obtain certain knowledge of learners with special needs.</p> <p>In-service training programmes for working with a selected group of learners with special needs are offered by the Central Faculties.</p>
Croatia	<p>The initial training of staff includes understanding and supporting children with diverse and additional needs. At the Faculty of Teacher Education, University in Zagreb, in the second year of studies, students have the mandatory subject <i>Inclusive Pedagogy 1</i> (3 ECTS), and in the third year students have the mandatory subject <i>Inclusive pedagogy 2</i> (2 ECTS),</p>	<p>The professional development of the educational staff is organized and carried by several agencies: Education and teacher training Agency. Some organisations that organise trainings for Preschool Teachers or other supportive professional staff on a regular basis are: the Croatian office of the International Step by Step Association; the Centre for Lifelong Learning of the Faculty of Teacher</p>

		Education, University of Zagreb, and the Centre for Life-long Learning of the Faculty of Teacher Education, University of Rijeka
<b>Macedonia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• At the Faculty of Education – Bitola, in the sixth semester students study the mandatory subject <i>Inclusive Pedagogy</i> – 4 ECTS, in the seventh semester they study the mandatory subject <i>Uppbringing – educational work with gifted and talented</i> – 6 ECTS</li> <li>• At the faculty of Education in Skopje, students study the elective subject in the seventh semester <i>Methods of work with gifted children</i> – 3 ECTS; <ul style="list-style-type: none"> <li>• At the Institute of Pedagogy in Skopje in the second semester students study the mandatory subject <i>Special pedagogy</i> – 6 ECTS, and in the second semester they have the elective subject <i>pedagogical work with vulnerable children</i> – 6 ECTS, in the fourth semester students can study the elective subject <i>Educational work with children with interference in behavior</i></li> <li>• At the Faculty of Educational sciences in Stip students can choose to study in the seventh semester between the 2 elective subjects: <i>Methods of work with children with SEN</i> – 6 ECTS and <i>Inclusive education – Inclusive education</i> – 6 ECTS</li> </ul> </li> </ul>	The employees in a public institution for children have the right to professional development, for which the director adopts a plan for continuous professional development in accordance with a program for continuous education of the professional public service providers

Source: Country information for Austria; IECE country questionnaire – Austria, p.7-8; Country information for Slovenia; Pre-school Education University of Ljubljana; Pre-school teaching. University in Koper; Study programmes at the Faculty of Education Bitola; Study Programmes at the Faculty of Education – Skopje, Study programe at the Institute of pedagogy Skopje, Study Programme at the Faculty of Educational Sciences – Stip, Child protection law, p. 43, IECE Country questionnaire – Croatia, p. 6, Course description – Syllabus, Teacher Education, University in Zagreb. Country information for Croatia. Bouillet, 2017:18;

### **Conclusion**

Today, the former practice of separating children with special needs and their accommodation in special institutions separated from other children is abandoned. Today, there is more and more effort whenever there is an opportunity to ensure the inclusion of children with special needs in the mainstream groups. Data from numerous European countries show a situation of inclusion of children with special needs in mainstream groups in kindergartens. The data show that inclusion is a reality in pre-school practice and that with all its disadvantages in realization, it is possible a model for education of children with special educational needs. The inclusion of children with special needs in the mainstream groups, necessarily requires the transformation of the system of pre-school education and upbringing. Requires a change in the initial preparation of staff working with children, requires engagement of persons and additional support in

the work with children with special needs, requires continuous professional development of the engaged staff working with children and requires commitment of the states.

The analysis of the study programs that prepare teachers who work in kindergartens have seen the involvement of subjects in the field of inclusive education. These are just the basics that future teachers receive, which they further have the opportunity to deepen and expand through their continuous professional development. This shows that the curriculum for teacher training in kindergartens began to undergo changes with the inclusion of content from inclusive education. Practical experiences and needs themselves should also be alert in the future for the necessary changes in the study programs. Almost all countries have placed continuing professional development as a duty and obligation for the advancement of teachers involved in the groups of children 3 years of age and older. Not a small number of countries (more than half) sets this requirement for all teachers involved in the overall process of preschool education. These educational policies are aimed at continuously upgrading the knowledge and skills of the staff. We can especially emphasize the need for continuous upgrading of the knowledge for working with children with special needs in the regular groups, certainly based on the previous analyzes and monitoring of the needs and development of the educational staff.

## REFERENCES

- [1] Bouillet, D. (2017). Croatia. ECEC Workforce Profile In Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and Care in Europe, edited by P. Oberhuemer and I. Schreyer. [www.seepro.eu/English/Country\\_Reports.htm](http://www.seepro.eu/English/Country_Reports.htm)
- [2] Child Protection law. Retrieved on 12<sup>th</sup> of June 2019 from <http://www.mtsp.gov.mk/content/pdf/zakoni/2018/198%202018%20ZAKON%20ZA%20ZASTITA%20NA%20DECATA%20%20консолидиран%20текст-converted.pdf>
- [3] Country information for Austria. Retrieved on 19<sup>th</sup> of June 2019 from <https://www.european-agency.org/country-information/austria/teacher-education-for-inclusive-education>
- [4] Country information for Croatia – Teacher education for inclusive education. Retrieved on 11<sup>th</sup> June 2019 from <https://www.european-agency.org/country-information/croatia/teacher-education-for-inclusive-education>
- [5] Country information for Slovenia – Teacher education for inclusive education. Retrieved on 11<sup>th</sup> of June 2019 from <https://www.european-agency.org/country-information/slovenia/teacher-education-for-inclusive-education>
- [6] Course description – Syllabus, Teacher Education, University in Zagreb. Retrieved on 20<sup>th</sup> June 2019 from <https://www.ufzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2013/12/Preddiplomski-sveučilišni-studij-Rani-i-predškolski-odgoj-i-obrazovanje11-2.pdf>
- [7] Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe. Retrieved on 21<sup>st</sup> of June 2019 from <http://www.propisi.hr/print.php?id=2561>
- [8] European Commission/EACEA/Eurydice, 2018. Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe – 2018. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- [9] European Commission. (2014). Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission, Brussels: EU.
- [10] Eurofound (2015), Working conditions, training of early childhood care workers and quality of services – A systematic review, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- [11] European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Data. Retrieved on 7<sup>th</sup> of June 2019 from [https://www.european-agency.org/data/slovenia/datatable-overview#tab-official\\_decision\\_on\\_sen](https://www.european-agency.org/data/slovenia/datatable-overview#tab-official_decision_on_sen)
- [12] European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017. Inclusive Early Childhood Education: New Insights and Tools – Final Summary Report. (M. Kyriazopoulou, P. Bartolo, E. Björck-Åkesson, C. Giné and F. Bellour, eds.). Odense, Denmark

- [13] IECE Country questionnaire – Austria. Retrieved on 10<sup>th</sup> of June 2019 from <https://www.european-agency.org/sites/default/files/agency-projects/IECE/Qs/Austria%20IECE%20Country%20Survey%20Questionnaire.pdf>
- [14] IECE Country questionnaire – Croatia. Retrieved on 19<sup>th</sup> of June 2019 from <https://www.european-agency.org/country-information/reports?country%5B188%5D=188>
- [15] IECE Country questionnaire – Slovenia. Retrieved on 10<sup>th</sup> of June 2019 from <https://www.european-agency.org/country-information/reports?country%5B205%5D=205>
- [16] OECD. (2015). Early learning and development: Common understandings. Retrieved on 28<sup>th</sup> of June 2019 from <http://www.oecd.org/education/school/ECEC-Network-Common-Understandings-on-Early-Learning-and-Development.pdf>
- [17] Pre-school education, University of Ljubljana. Retrieved on 11<sup>th</sup> of June 2019 from <https://www.pef.uni-lj.si/383.html#c1650>
- [18] Pre-school teaching. University in Koper. Retrieved on 11<sup>th</sup> of June 2019 from [https://www.pef.upr.si/study\\_programmes/undergraduate\\_programmes/pre\\_school\\_teaching/](https://www.pef.upr.si/study_programmes/undergraduate_programmes/pre_school_teaching/)
- [19] Schuman, H. (2017). EU Policy on and Practices in EU Member States Regarding Inclusive Education in Early Years Settings. Retrieved on 21<sup>st</sup> of June 2019 from <http://www.ogretmenplatform.org/subOutputs/altCikti3.pdf>
- [20] Study programe at the Institute of pedagogy Skopje. Retrieved on 12<sup>th</sup> of June 2019 from <https://drive.google.com/file/d/1yYSHkYsKTcd0Hj0E7ewRJvTejxmt9Ues/view>
- [21] Study programmes at the Faculty of Education Bitola Retrieved on 12th of June 2019 from <http://www.uklo.edu.mk/tabs/view/c19f13a3390b7e5a185ea6b1fad82812>
- [22] Study Programmes at the Faculty of Education – Skopje, Retrieved on 12th of June 2019 from [http://www.pfsko.ukim.edu.mk/?page\\_id=104v](http://www.pfsko.ukim.edu.mk/?page_id=104v)
- [23] Study programs at the Faculty of Educational Sciences. Retrieved on 12<sup>th</sup> of June 2019 from <http://www.ugd.edu.mk/documents/studiski-programi/2017/1-ciklus/fon.pdf>
- [24] Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşcen Karasu, F., Demir, Ş., Akalın, S. (2013). Inclusive Preschool Teachers: Their Attitudes and Knowledge about Inclusion, Inclusive preschool teachers: attitudes and knowledge. Retrieved on 7<sup>th</sup> of May 2019 from <https://dergipark.org.tr/download/article-file/91461>
- [25] United Nations Children’s Fund (2019). A World Ready to Learn: Prioritizing quality early childhood education, New York: UNICEF.

## ПРИБЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ – ПРОБЛЕМИ И ПЕРСПЕКТИИ

Доц. д-р Пелагия Мих. Терзийска  
ЮЗУ „Неофит Рилски“, Благоевград

**Резюме:** Реален път за реализиране на качествено образование, адекватно на разнообразието на индивидуалните особености на всички деца и ученици, свързан с осъществяването на мащабни промени в образованието, както и в разбиранията за ценността на всеки човек е приобщаващото образование.

В статията се отправя ретроспективен поглед към развитие на идеята за приобщаващо образование. Откроява се значимостта на отношението учител-ученик за активизиране на участието в приобщаващата класна стая. Анализира се ролята и новите функции на учителя в условията на приобщаващото образование. Конкретизират се бъдещи действия, необходими за осъществяването на действителен достъпът до качествено образование, а не въобще до образование, на всички деца и ученици, за изграждането на педагогическа и специализирана подкрепяща среда осигуряваща успешното реализиране на приобщаващия процес.

**Ключови думи:** приобщаващо образование, приобщаваща среда, приобщаващ учител, сътрудничество, толерантност

**Abstract:** Real path of realizing quality education, adequate to the diversity of the individual peculiarities of all children and students, a path that is related to the implementation of huge changes in education, as well as to the understanding of the value of every person is the Inclusive education.

In the article a retrospective review of the development of the idea of inclusive education is made. The significance of the attitude between the teacher and the student for activating the participation in the inclusive classroom is highlighted. The role and the new functions of the teacher in the context of inclusive education are analyzed. Future activities, needed for the accomplishment of an actual access to quality education (not just to education) of all children and students, for building pedagogical and specialized supportive environment that is ensuring the successful realization of the inclusive process are concretized.

**Key words:** inclusive education, an inclusive environment, inclusive teacher, cooperation, tolerance

В духа на идеите на хуманизма и днес продължава търсенето на все по-добри начини и подходи за разширяване на достъпа и реализиране на ефективно, на качествено образование, което да бъде адекватно на разнообразието на индивидуалните особености на всички деца и ученици. Реален път в тази посока, свързан с осъществяването на мащабни промени в образованието, както и в разбиранията за ценността на всеки човек, провокиращ необходимостта да се отговори на потребностите на всяко дете в общата образователна среда е приобщаващото образование. То е неизменна част от правото на всяко дете и всеки ученик да получи качествено образование. За целта от изключителна важност е създаването на адекватни условия за неговото реализиране, условия - гарантирани от националната политика и произтичащите от нея необходими и ефективни промени в образователната система.

Приобщаващото образование е призвано да се справи с едно изключително важно предизвикателство – премахване на всички форми на сегрегация в образованието и стимулиране участието на всички деца в образователния процес. Независимо от различията по отношение на пол, възраст, вероизповедание, етническа и социална принадлежност, увреждане или други трудности, пред които се изправя детето в процеса на учене то може и има право да се обучава в общообразователното училище – в училището за всички.

Приобщаващото училище създава условия, в които всеки ученик да реализира възможностите си, да може да учи със собствено темпо и по начина, по който може, да се радва на добри взаимодействия, да почувства принадлежността си към ученическата общност и да постига успехи.

Ретроспективен поглед към *развитие на идеята за приобщаващото образование*, за полагането на грижа и подкрепа за всяко дете и ученик, според особеностите и потребностите показва, че тя преминава през няколко етапа. Всеки етап се характеризира със своя специфика, със създаването и използването на съответни понятия, отразяващи новото мислене по отношение на образованието на децата с увреждане:

- началото на XX век – средата на 60-те години – „медицински модел”, сегрегация;
- средата на 60-те – средата на 80-те години на XX век - „модел на нормализация”, интеграция;
- от средата на 80-те години на XX век – „модел на включване”, включване - „inclusion”.

У нас достигането до съвременното разбиране за същността на приобщаващото образование, преминава през няколко етапа, които предпоставят постепенното поставяне на детето в центъра на образователния процес, осигуряването на подкрепа за личностно развитие и осъществяване на всичко онова, което е необходимо, за да не се допусне неговото сегрегиране. Българската образователна система от 80-те години на XX век преминава през следните етапа:

- **Интегрирано обучение** – Интеграцията е закономерен етап от развитие системата на специалното образование, свързан с преосмисляне от обществото и държавата на отношението към хората с едни или други увреждания, с признаване на техните права и предоставяне на равни възможност в различни области на живота, в това число и образованието. У нас интеграционните процеси придобиват признаците на устойчива тенденция в началото на 90-те години, с настъпването на демократическите преобразувания в обществото. Образователният ни закон (1991) и приетият през 1995 година “Закон за защита, рехабилитация и социална интеграция на инвалидите” регламентират интегрираното обучение като приоритетна алтернатива на специалното училище. Официално обаче началото на интегрираното обучение се поставя едва през ноември 2003 година с излезлия нов Правилник за приложение на правилника за приложение на Закона за народната просвета, както и Наредбата за обучението на деца и ученици със специални образователни потребности и/или с хронични заболявания. Интегрираното обучение предполага адаптиране на тези деца и ученици към системата, която сама по себе си не се променя съществено. Нормативната уредба предвижда осигуряване на психолого-педагогическа подкрепа на децата със СОП, насочена към коригиране и компенсирание на съответното увреждане, нарушение или затруднение. Изисква подпомагане на процеса на обучение и развитие за постигане на държавните образователни стандарти за предучилищно възпитание и подготовка или за учебно съдържание. Предполага стимулиране на ефективна професионална подготовка и реализация на пазара на труда, на социална интеграция и активно включване в живота на обществото.
- **Включващо обучение** – за разлика от интегрираното, включващото обучение е насочено към промяна на общото образование и обикновеното масово училище и детска градина. В тях се създава подкрепяща среда за равен достъп до образование, предоставя се необходимата подкрепа и помощ, осигуряващи на всички деца правото на всеобхватно и балансирано обучение, както и условия, които да удовлетворяват техните потребности. Включващото обучение е крачка по пътя на постигането на крайната цел – създаването на включващо общество, в което различията се уважават и ценят, където всяко дете получава качествено образование в достъпни училища, с осигурена помощ и подкрепа, в зависимост от потребностите. Включващото обучение изисква отстраняване на съществуващите бариери за участие на всеки, всеки да е равностоен и се приема еднакво в общообразователната среда, въпреки индивидуалните си особености. В този процес е необходимо да се осигури екип от специалисти, реализиране на ранно откриване и ранно взаимодействие с децата, имащи специални образователни потребности, успешната им социализация и включване; да се подобри средата и в специалните образователни институции, включително повиши капацитета на специалните училища за работа с деца със сензорни увреждания, както и подобри организацията и функциониране на училищата за деца с умствена изостаналост. В този контекст да се засили ролята на



специалните училища за социализацията на техните възпитаници и създадат повече възможности за общуването им с децата от масовите училища.

**Приобщаващо образование** – като неизменна част от правото на образование разглежда практиката на дискриминация и появата на физически и поведенчески бариери като основен проблем. За реализирането му всички институции трябва да преразгледат своите вътрешни правила и процедури за отчитане на потребностите на всички деца, да осигурят пълното им включване, адекватно да отговорят на всяко различие и създадат *реален достъп до качествено образование за всички деца и ученици*. Приобщаващото образование е реална възможност за тяхното развитие и участие в живота на общността. То е образованието, което не се отнася само за децата със специални образователни потребности, а се отнася за всички – деца, учители, родители. Включва на практика всички ученици в едно училище (независимо от техните, възможности, силни и слаби страни), с осигурен достъп за всяко дете по отношение на инфраструктура, приложимост на учебна програма и съдържание, екип от специалисти, начини на преподаване, съобразени с особености на всяко дете и начините му на учене. Включените деца и ученици са с различни познавателни възможности и надарености, което изисква ефективно прилагане на индивидуален подход и търсене на решения за развитие на познавателните възможности, на творчеството и креативността на всяко от тях.

В обн. в ДВ, бр. 86 от 27.10.2017 г. държавен образователен стандарт за приобщаващото образование то е определено като процес на осъзнаване, приемане и подкрепа на индивидуалността на всяко дете или ученик и на разнообразието от потребности на всички деца и ученици чрез активиране и включване на ресурси, насочени към премахване на пречките пред ученето и научаването и към създаване на възможности за развитие и участие на децата и учениците във всички аспекти на живота на общността.

Приобщаващото образование „предполага творчески идеи за приобщаването на всички деца в система, обхващаща училищата, неформалните програми и образованието у дома“ (Марчева, Петя, 2016, с.47)

Актуален и особено значим проблем в днешната социална ситуация, в условията на приобщаващото образование е **отношението учител-ученик**. Успехът в приобщаващата класна стая се определя в значителна степен от това отношение. То ще бъде ефективно, ако в основата му стои хуманистичният принцип. Този принцип изисква реализирането на достатъчно и адекватни на особеностите и потребностите на всяко дете дейности, които са насочени към развитие на личността на ученика, укрепване на хуманното, етичното и емоционалното му отношение към хората, към средата, която го заобикаля. Налага отговорно, особено внимателно и грижливо отношение към вътрешния свят на ученика, към неговите потребности, страхове и притеснения, към неговите интереси и мотиви за осъществяване на една или друга дейност. Провокира необходимостта от опознаване и зачитане на индивидуалните специфики на всеки ученик и търсене на възможностите за обогатяване на духовния му потенциал. Важно е ученикът да се научи как да чувства, как да разпознава и изразява емоции.

За да бъде образованието приобщаващо не бива да се допускат прояви на потискане на спонтанността на развитието, създаване на бездушни взаимоотношения и пренебрегване на потребностите на учениците, затормозяване и игнориране на тяхното участие, пренебрегване на чувствата им. В приобщаващата класна стая чувствата са особено значими, не само придобиването на фактическа информация. Необходимо е учениците да се учат на това, от което имат нужда, да се научат как да учат, какво и как да мислят, как да прилагат наученото, как да се справят с поставените задачи без да се притесняват от грешки, без да се чувстват застрашени.

Важно условие за изграждане на позитивни отношения в условията на ПО е да се даде възможност учителя да се запознае с децата такива, каквито са, да ги разбере и приеме такива, каквито са наистина. В този контекст от съществено значение е да се има предвид цялостната личност

на ученика, вниманието да не се концентрира само върху един аспект от личността му. В приобщаващата образователна институция да се осигурят достатъчно възможности не само за интелектуално, но и емоционално развитие. За да се постигне това детето трябва да бъде обичано с всички негови страни – добри и негативни. Чувствайки, че е обичано то спонтанно ще отвори душата си и ще даде възможност да бъде опознато по-добре. Познавайки и разбирайки конкретните потребности, интереси и възможности на конкретното дете учителят създава такава подкрепяща и най-малко ограничаваща го среда, в която те биха могли възможно най-добре да се развият.

Любовта на учителя към всеки ученик, позитивните модели на поведение, които демонстрира, толерантността, която налага придава нов облик на взаимоотношенията в приобщаващото училище. Максимално подпомага процеса на приобщаване и предполага правото на детето да бъде себе си, да прави свой собствен избор. За целта обаче учителят трябва да притежава необходими компетенции, сред които с особена значимост умението му да реализира *образователен процес от вътре навън*, а не обратно – отвън навътре. Така образованието става средство за удовлетворяване на определена детска потребност, отговор е на различни, възникнали у детето въпроси, предпоставка за провокиране към самостоятелно търсене и откриване на ново знание, за разбиране на същността и значението на нещата. По този начин стимулирано и внимателно насочвано от учителя детето узнава истинското значение на всяко знание, открива нови пътища за добиване на нови знания, за натрупване на опит.

От учителя зависи твърде много усвояването на достатъчно опит от учениците в приобщаващата класна стая. На основата на сътрудничеството, на доброто партньорство той трябва да изгради отношенията си с учениците. Да подбере и организира такива дейности, в които всеки има възможност и необходимост да общува с другия, да обменя идеи и получава такива, да участва в обсъждане на решения и изразени мнения. По този начин всеки дава своя принос за постигането на общата цел, за изпълнението на общия проект. Всеки се чувства отговорен за крайния резултат и полага усилия за постигането му. Това е изключително полезно за всеки ученик, за повишаване на неговото самочувствие, за изживяване на позитивни емоции и усещането, че е част от ученическата общност.

Любовта и уважението към децата, сътрудничеството с тях не могат да бъдат компенсирани нито от високия професионализъм, нито от добрите материални условия, нито от архитектурните подобрения или нови технически средства и апаратура.

Специално внимание в условията на приобщаващото образование заслужава **проблемът за функциите на учителя**. В приобщаващото училище учителят е онази обединяваща фигура, която не шаблонизира педагогическата дейност, не натрапва готови решения, ново регламентиране, схематизиране и автократизъм.

Вниманието и цялостната педагогическа дейност на учителя би следвало да са насочени към изискванията на новото време, към преодоляване на онези настроения, които водят до отчуждение, до неприемане на определени деца и ученици, до пренебрегване на потребностите им. Приобщаващият учител се стреми към преустройство на педагогическия процес на ново качествено равнище, към изграждане на отношения, в основата на които стои *сътрудничеството*. Това е учителят, който добре познава всички възможни различия, с които вероятно ще се срещне в практиката си и с които умее да осъществи адекватни взаимодействия в полза на децата и техните родители, с които може и трябва да реализира ефективна работа.

Приобщаващият учител е учителят, който приема многообразието в училище като ресурс за обогатяване на учебния процес и във всекидневното си общуване с децата и учениците вижда във всяко едно от тях уникална, богата личност. В този контекст фокусът на педагогическото взаимодействие, на сътрудничеството между учителя и ученика е създаването на оптимален организационен механизъм за вдъхване на увереност у детето, че ще постигне успех, че може да се справи; да го научи да се учи; да не се допусне да изостане. Всичко това е насочено към формиране и развитие на активна личност усвояваща социален опит и ценности необходими за успешната ѝ социализация.

В приобщаващата класна стая учителят е необходимо да се стреми да развива способностите на всяко дете, да поощрява и най-малките му успехи, както и да провокира у него социални чувства. В този смисъл методическият избор и средства са в непрестанна динамика, ориентирана да следва актуалните индивидуални образователни потребности. Търсят се и се прилагат алтернативни и иновативни методи и подходи за повишаване качеството на обучение на всеки ученик. Равноправното и пълноценно участие на всички деца и ученици изисква и „целенасоченото прилагане на помощни средства и технологии в образователния процес за деца и ученици със специални образователни потребности“ (Янкова, Ж., 2016, с.4). Това е възможно, ако учителите имат достатъчно знания, умения и компетентности за използване на тези средства и технологии и за спецификата на приложението им в процеса на обучение.

Самият процес на преобразуване на класната стаята, с участието на всички деца, е значим за създаване не само на комфортна физическа среда, но и на атмосфера на доверие и споделяне, на изпитване на радост от положените общи усилия, от постигнатото. В обстановката, която сами сътворяват учениците, подкрепяни и насочвани от учителя, те са по-щастливи, по-мотивирани и по-уверени в собствените си способности. Участието в процеса на създаване и трансформиране на средата в класната стая овластява учениците, кара ги да се чувстват по-значими, прави ги по-отговорни, подпомага изграждането на общност и развитие на чувство за принадлежност. Всичко това позитивно влияе на нагласите на децата към ученето и към техните ценности.

Всеки учител трябва да осъзнае, че приобщаващото училище *не е само* място за придобиване на знания и умения, то е и многостранния емоционален живот в детската общност, множеството от възможности за общуване на нейните субекти, които са обединени от разнообразни общи цели, мотиви и интереси. Учителят, чиито функции се свеждат само до срещи с учениците по време на учебния час, който не се стреми да опознае детето, неговите особености, възможности, стремежи, проблеми, потребности в различно от учебните занятия време не може да бъде приобщаващ учител. Такъв учител провокира пренебрежение към ученето у част от учениците, което води до отчуждение от учебния процес, до апатия и незаинтересованост.

Приобщаващият учител осъществява всекидневно, непосредствено общуване и споделяне с учениците, намира път към разбиране на всяко дете. За него многообразието на децата е източник на нови педагогически идеи и открития, на ценно предимство за ученето, на нови възможности за сътрудничество, за съвместен труд и усилия, на неуморна подкрепа на своите ученици, на радости и удовлетворение от постигнатото. Това е учителят, който може да отиде с всяко дете при учебния предмет, а не обратно, както правят някои учители – отиват с предмета при децата. Добрата комуникация и сътрудничество с учениците е значима предпоставка за голямо съвпадение на целите и средствата, на обучението и социализацията.

Многостранните емоционални отношения в ученическата общност, в която учителят е и наставник и приятел, който демонстрира уважение към детето, разбира го и се съобразява с неговите чувства и потребности предполагат ефективно реализиране на приобщаващия процес. Вярата на ученика в учителя, взаимното доверие между тях, добрият пример, който ученикът вижда в своя учител са специфични индикатори за добрите отношения в приобщаващата образователна среда. Среда, в която уважението и любовта, а не властта и зависимостта провокират участието на всяко дете, стимулират го към полагането на усилия за постигане на определена цел. И в този процес е необходимо учителят да наблюдава внимателно, да вижда и отбелязва навреме положеното старание и труд, както и дори най-малкия успех на всеки ученик. Това създава вътрешен комфорт и радостно настроение, повишава вярата в собствените сили, което подпомага значително изграждането на детската личност. Ведрата атмосфера, доброжелателността, взаимното подпомагане са условията, които учителят създава, за да осигури успеха на своите ученици.

От педагогическия такт и талант на учителя зависи недопускането на негативни изживявания, поради неуспех от усилията. Постоянните неуспехи убиват вярата и желанието за старание и успех в ученето, което приобщаващият учител знае и никога не злоупотребява със забележки, критики, негативни оценки. Точно обратното старее се да подкрепи всеки ученик, претърпял неуспех, похвалва го за неща дори когато на пръв поглед изглеждат незначителни.

Учениците се чувстват по-свободни, без страх от въпросите, работят активно и с желание, защото вниманието на учителя е насочено не към грешките, а към успехите, дори те да са малки.

Приобщаващият учител организира толкова разностранен живот в класната стая, в училището и извън него, че у всеки ученик се появява желание активно да участва в него, да намери поле за разкриване, изразяване и утвърждаване на своите възможности и способности, да прояви индивидуалната си неповторимост. Участие в добре балансиран набор от различни извънкласни форми и програми провокират емоционалната обвързаност към класа, училището и предизвикват гордост сред ученици. Важно е в тази дейност да се осигурят условия за участие и признаване на постиженията всеки участник, независимо от пол, раса, принадлежност, увреждане. Това е добра възможност за недопускане на образование, в което се стига до обезличаване на деца, до излизането им "по калъп" неуки, без умения, без надежда, обезверени и без мечти.

Изместването на ценности, прехвърлянето на отговорности, липсата на комуникация и положително взаимодействие между субектите в образователната система, довежда до демотивация на учителите, до засилване незаинтересоваността на родителите и пълно отрицание на образованието като такова. В така социална среда приобщаващото образование ще си остане само красива хуманна идея.

В този контекст екипната работа и сътрудничество с родителите и специалистите, които работят с децата е много важен подход, който учителите прилагат, за да се реализира качествено образование и максимално възможното развитие за всяко дете. Владенето на техники за успешно сътрудничество между учители, родители и местна общност е важно за осъществяването на необходима подкрепа в процеса на приобщаването. Методите за изграждане на среда на доверие, на взаимопомощ и сътрудничество между тях, за пречупване на негативни нагласи небива да бъдат пренебрегвани, а да заемат своето значимо място за получаване на подкрепа от родителите при справяне с проблемни единици, както и за популяризиране на дейности сред местната общност и родителите. Това е от съществено значение за прекратяване на практиката на пренебрежително отношение към учители и други специалисти, работещи с децата, които имат нужда от специална подкрепа и подпомагане.

Действащият учител, неподготвен чрез университетско образование да реализира приобщаващи технологии и осигури адекватно на особеностите на всяко дете и ученик качествено образование основателно се чувства некомфортно, професионално неустойчив и притеснен. Необходимо е да се дадат отговори на въпроси като: „Всеки учител ли е способен да се справи с предизвикателствата в приобщаващата класна стая без специална подготовка?“, „Всеки ли може да създаде онези ценности у учениците, които са необходими за успешното реализиране на приобщаващия процес?“ Ефективното реализиране на приобщаващото образование е целенасочен процес, осъществяван чрез професионално организиране и осъществяване на дейности и съответстващата им последователност от процедури. Не може да се разчита на случайността, на предполагаемото умение на учителя да се запознае и разбере разнообразието от потребности на всички деца и ученици, да ги разбере и приеме такива каквито са и им осигури не само интелектуално, но и емоционално развитие.

Реализирането на ефективно приобщаващо образование предполага осъществяването на конкретни дейности насочени към:

- Поддържането на непрекъснат процес на търсене и използване на онези механизми, които позволяват повишаване нивото на учене и участие на всички ученици.
- Увеличаване на опита и провокиране на процес на извличане на поуки от него, насочени към недопускане на дискриминационни практики, преодоляване на бариери и предразсъдъци по отношение на достъпа и участието на едни или други ученици.
- Насърчаване на устойчиви взаимоотношения между образователните институции, родителите и общностите на основата на толерантността, споделените отговорности и съвместното вземане на решения.
- Преодоляване на мисленето в стереотипи.

- Превръщането в приоритет на директорите на образователните институции създаването на приобщаваща култура; осигуряване на канали за обратна връзка за проучване на нагласи, интереси и потребности и издигане престижа на приобщаващото училище /детска градина.
- Прилагането на политики за изграждане на сензитивност, на разбиране на различieto без предразсъдъци и приемане на разнообразието от целия персонал на образователна институция; за демонстриране от педагогическия екип на поведение показващо уважение към всеки, подкрепящо правата на всеки ученик, независимо от неговите особености, възможности, потребности.
- Осигуряване възможности на всички деца да участват заедно не само в общата класна стая, но и в различни извънкласни занимания, без значение на техните способности, увреждания, етническа, религиозна, социална принадлежност, майчин език и др.
- Непрекъснато повишаване на подготовката на учителите, така че да могат да отговорят на високите очаквания от тяхната дейност - за осъществяване на равноправен диалог между представителите на различни общности и признаване идентичността на другия; за идентифициране, приемане и балансиране на всички различия между обучаващите се чрез прилагане принципите и подходите на приобщаващото образование; за достъпно и адекватно към всяко дете преподаване в разнородна учебна среда.
- Осигуряването на подкрепа за учителите и недопускане на negliжиране на проблема за „прегриване“ на учителя (“бърнаут” – „burnout“).
- Подпомагане процеса на самоосъзнаване на ученика и безпроблемното му приобщаване в училищната общност. В този контекст е полезно детето да припознае себе си в учебното съдържание, в дейности и материали от извънкласни форми на работа; в интериора на класната стая и училището, включително табла, постери, надписи, снимки.
- Непрекъснато насърчаване на сътрудничеството, на споделяне на идеи, на вземане на съвместни решения от учениците; на мотивиране за участие в групови форми на работа и преоткриване на радостта от нови възможностите за общуване. Сътрудничеството трябва се разбира и като процес, който отразява уменията (готовността) за оказване на помощ, както и за приемане на помощ.
- Продължаване процеса на представяне на добри практики за приобщаващо образование, както в България, така и в други страни. Внедряване в практиката на общообразователните училища на нови и ефективни нетрадиционни методики и иновативни методи в ПО ориентирани към потребностите на детето, с позитивното фокусиране към неговите възможности и уникалност, вместо към неговите дефицити.

Приобщаващото образование изисква създаването и поддържането на активна среда на поливариантно взаимодействие между участниците, среда, в която всеки се чувства ценен, уважаван и приет със своите различия, в която всеки може да се себеизразява и да бъде полезен, да изказва своето мнение и то да бъде чуто. Среда, в която има толерантност, сътрудничество, свободно взаимодействие на различията, в която се създават хора, които не се страхуват да взимат решения и да носят отговорност.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Марчева, П. (2016). Концепцията на приобщаващото образование.- Педагогически алманах, №1, с.47 ISSN: 2367-9360 (Online) ISSN: 1310-358X (Print)
- [2] Терзийска, П. (2012). Децата със специални образователни потребности в общата образователна среда. УИ „Неофит Рилски“, Благоевград, ISBN 978-954-680-789-2
- [3] Янкова, Ж. Атанасова. (2016). Помощни средства и технологии в обучението на деца и ученици със специални образователни потребности, Ст. Загора: Алфамаркет Прим, ISBN 978-619-90246-2-1

# СЪВРЕМЕННИ АСПЕКТИ НА ОЛИМПИЙСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ В УЧИЛИЩЕ В ИЗВЪНКЛАСНИТЕ ФОРМИ

Даниела Томова  
ЮЗУ „Неофит Рилски“ Благоевград,  
[danitomova@swu.bg](mailto:danitomova@swu.bg)

## CONTEMPORARY ASPECTS OF OLYMPIC EDUCATION

Assoc. prof. Daniela Tomova, PhD  
SWU “Neofit Rilski” – Blagoevgrad

**Abstract:** From a substantive point of view, Olympic education is a part of humanitarian education, the priority of which is the universal moral and spiritual values on which the ideas of Olympism are based. Physical and spiritual perfection of personality, full and active human life, health, healthy lifestyle, the spirit of rivalry, respect and affection - these are the human values that are enshrined in physical culture. The Olympic ideology and concepts can be described as universal. Pierre de Coubertin introduced the notion of sports pedagogy and laid the foundations of Olympism as a philosophy and way of life. He emphasized the need for creating an institution for educating young people in Olympic values and ideals. The created International Olympic Academy in 1961 and then the National Olympic Academies were the product of these ideas. According to Pierre de Coubertin, sports education should contribute to personal development, which he considered as extremely important for youth physical and spiritual development. The aim of the study is to present the forms of Olympic education at school today and beyond. Olympic education is a priority of the IOC / International Olympic committee/. The Action Plan 2020 emphasizes its tremendous importance in shaping the personality.

**Key words:** Olympism, training, popularization, students

**Резюме:** Олимпийското образование е част от хуманитарното образование, чийто приоритет са универсалните морални и духовни ценности, на които се основават идеите на олимпизма. Физическо и духовно съвършенство на личността, и активен човешки живот, здраве, здравословен начин на живот, дух на съперничество, уважение и солидарност - това са човешките ценности, заложили във физическата култура. Олимпийската идеология и концепции могат да бъдат описани като универсални. Пиер дьо Кубертен въвежда понятието спортна педагогика и поставя основите на олимпизма като философия и начин на живот. Той подчерта необходимостта от създаване на институция за обучение на младите хора в олимпийските ценности и идеали. Създадената Международна олимпийска академия през 1961 г. и след това Националните олимпийски академии са резултат от тези идеи. Според Пиер дьо Кубертен спортното образование трябва да допринася за личностното развитие, което той счита за изключително важно за физическото и духовното развитие на младите хора. Целта на изследването е да представи формите на олимпийското образование в училище днес и извън него. Олимпийското образование е приоритет на Международния олимпийски комитет. Планът за действие 2020 г. подчертава огромното му значение за оформянето на личността.

**Ключови думи:** олимпизъм, обучение, популяризиране, ученици

Новите Европейски измерения в образованието се ориентират главно към усвояване на знания през целия човешки живот и към овладяване на все повече умения за въздействие върху средата. Като естествено продължение на тези принципи са овладяването на умения да живеем заедно, да си сътрудничим във всички дейности, по-добро познаване и толерантност към другите и образование, водещо към по-добро себепознаване. Това са предпоставки за значимо и цялостно развитие на индивида – дух, тяло, интелигентност, лична отговорност.

В съдържателен аспект олимпийското възпитание е част от хуманитарното възпитание, приоритет на което са общочовешките морални и духовни ценности, на които се основават идеите на Олимпизма. Олимпийската идеология и концепции, които са дефинирани можем да окажем като универсални.[2]

Олимпизмът е педагогически фактор за формиране на духовни ценности на личността на спортиста. Основни принципи на олимпийското образование представени от барон Пиер дьо Кубертен и съставят основата на образователната идея насочена към училището и учащите се:

- Съюз на тялото и духа;
- Стремение към самоусъвършенстване, принцип залегнал в олимпийския девиз "По-бързо, по-високо, по-силно";
- Честна игра – обществено – етична конвенция, която прави конкуренцията цивилизована;
- Мир и равенство – живот в условията на сътрудничество и равенство между нации и полове [8].

В съвременните условия на живот отношението на младото поколение към духовните ценности е в по-голяма степен е безразлично. В тази връзка е необходимо практическото реализиране на различни дейности и мероприятия за пропагандиране и възпитаване на учениците в олимпийската философия.

В процеса на олимпийското образование се използват разнообразни форми и методи на работа. Централно място сред тях заема разясняването и пропагандирането на идеите на Олимпизма, олимпийско движение в учебния процес в спортните училища.

Много учени смятат, че да се повиши активността в пропагандирането на олимпийските идеи те трябва да се провеждат не само в уроците по физическо възпитание и спорт, но и в уроците по други хуманитарни дисциплини – история, философия, етика. Да се използва не само учебното време, но извън училище да се реализират различни организирани прояви: Олимпийски ден, оформление на плакати, олимпийски зали, провеждане на лекции, семинари, диспути, викторини на олимпийска тематика[6]

Спортът в съвременното общество е най-масовото развлекателно зрелище, в което интересът, напрежението на публиката се поддържа от неизвестността на крайния резултат.

“Спорт” означава всяка форма на физическа дейност, която чрез случайно или организирано участие, има за цел изразяване или подобряване на физическата дееспособност и душевното благосъстояние, формиране на социални отношения или постигане на резултати в съревнованията на всички равнища” (Европейска харта)

Чрез участието в организирани спортни дейности се създават значими ценности, които подпомагат развитието на знанията, мотивацията, уменията и готовността за полагане на лични усилия. В този процес е необходимо отчитането на здравния статус на посочените групи учащи и влиянието на спортните занимания върху него, както и на предпочитанията към съответните видове спорт.

Принципът на „честната игра” обединява общочовешкия морал с нормите на спорта, а възникващите в резултат на поведението норми се явяват положителни от гледна точка на хуманизма, при което не противоречат на идеята за победа в състезанията.

Възпитаване на култура на поведение в спорта е чрез културната норма за честно игра (fair play) – основна форма, която изисква не само просто спазване на правилата, а представлява модел на мислене, модел на поведение. Спортният противник се възприема като приятел, като партньор в една забавна игра, а не като враг, който трябва да бъде унищожен.[7].

Олимпийските игри със своята продължителност и мащабност са възможност за спортистите от целия свят, практикуващи различни видове спорт да общуват и се опознават помежду си в условията на олимпийското село.

. Спортът е социален феномен. Към социално-обществената функция на спорта преди всичко се отнасят функциите насочени към възпитание, обучението и развитието на личността. Спортът предоставя големи възможности не само за физическо и спортно усъвършенстване, но и за нравствено, естетическо, интеркултурно възпитание. Притегателната сила на спорта, високите изисквания към проявлението на физическите и психически сили на човека предоставя големи възможности към възпитание на духовни качества на човека /воля, емпатия, съпричастност, уважение/. [1]

От съществено значение е, че постигането на възпитателните цели зависи не само от спорта, но и от социалната насоченост на цялата система на възпитание и развитие. По този начин възпитателните възможности на спорта се реализират не сами по себе си, а посредством системата на възпитателни отношения, натрупващи се в сферата на спорта.

Така спортът е включен в социално-педагогическата система, се явява действащо средство за физическо възпитание.

Актуална цел на физическото възпитание е, «да съдейства за правилното физическо развитие на младото поколение, със стремеж за достигане на физическо съвършенство. Физическото съвършенство е съчетание от всестранно телесно развитие, богата двигателна култура, високо равнище на физическа работоспособност и двигателна координация, отлично здравословно състояние» [3]. Тя кореспондира пряко с олимпийският принцип за духовно и физическо съвършенство.

Физическото възпитание и спортът допринасят за социалната интеграция и социализация на личността в обществото

Специфичните спортни отношения /междупличностни, групови, екипни/ въвличат учащите в системата на обществените отношения. Специфичните спортни отношения /междупличностни, групови, екипни/ въвличат учащите в системата на обществените отношения.

Теоретичните знания по предмета физическо възпитание и спорт запознават учениците с правилнознанията на различните видове спорт, историята на спортните игри, приложимостта на физическите упражнения в бита. В Държавните образователни изисквания по предмета не е отбелязано запознаване на учениците с историята, провеждането и посланието на Олимпийските игри.

Педагогическата дейност се характеризира с цели и задачи, които формират и усъвършенстват следните знания:

- за Олимпийските игри и олимпийското движение, тяхната история, цели и задачи, основните идеали и ценности на Олимпизма;
- за спорта като социален феномен;
- за средствата и методите на спортната подготовка, изискващи високи резултати;
- за социално-културния потенциал на спорта, за ролята и мястото му в системата, осигуряваща здравословен начин на живот и физическата култура на личността, за въздействие му върху нравствената, естетическа, комуникативна култура на човека;
- за концепциите и основните идеи на хуманизма, за идеалите и ценностите в отношенията между хората.

От гледна точка на мотивацията в системата на олимпийското образование е необходимо да се развие и формира у децата потребността от спортни занимания, стремеж за постигане на високи резултати; ориентация към предпочитан спорт; формиране на естетическо, нравствено, културно човешко проявление, което се отразява върху отношението на личността към природата и психическото здраве; потребност от активни спортни занимания; желание да се участва в олимпийски състезания; да разяснява и пропагандира идеите на Олимпизма; да съдейства неговото развитие; естетическото чувство за красота в спорта

Олимпизмът е ценен компонент в системата на физическото възпитание, стреми се да обедини всички принципи за усъвършенстване на човека

В олимпийското образование се използват разнообразни форми и методи на работа не само учебното време, но извън училище да се използват различни организирани прояви: Олимпийски ден, оформление на плакати, олимпийски зали, провеждане на лекции, семинари, диспути, викторини на олимпийска тематика

През последните години за пропагандирането на олимпийските идеи сред младите хора се използват самите спортни състезания и символите в Олимпийските игри – вдигане на олимпийското знаме, олимпийската клетва, запалването на олимпийския огън, олимпийското мото- „По – бързо, по-високо, по-силно”!



В много страни и в България се провеждат младежки олимпийски игри „Малки олимпиади“; национален олимпийски събор „Юначе“. [6]

Изградените Олимпийски клубове в страната и в няколко училища работят с подрастващите за формиране на морални и етични ценности чрез популяризиране на олимпийските принципи. Националната олимпийска академия, към която функционират тези клубове е учредена през 1983 г.

Други форми на реализация са: училищни и междуучилищни състезания, срещи с известни спортисти, олимпийски шампиони; изложби с рисунки на олимпийска тематика на ученици от различните образователни етапи.

В системата на средното образование има изградени структури - извънучилищни педагогически учреждения:

- Центрове личностно и творческо развитие (Обединени детски комплекси.)
- Ученически спортни школи

Обединените детски комплекси, в които има направление спортно-туристически дейности; гражданско образование са тези учреждения, в които намират място ученическите спортни школи, Те разполагат с голям организационен ресурс от деца, които са включени в различните образователни дейности и съответните квалифицирани специалисти.

Безспорно приобщаването на младежта към спорта не е само на теория, но в същото време не може да има действително пълно приобщаване без да се включва и теоретическата дейност по опознаване на духовната същност на спортиста с неговите ценности, в това число и идеалите на олимпизма.

Приоритет на Международния олимпийски комитет е олимпийското образование на младите хора. Това е заложено в плана за действие 20201, приет през 2014г.

Програмата за възпитание в Олимпийски ценности . **Olympic Values Education Programme (OVER)** стартира през 2016 г. Програмата за обучение в олимпийски ценности е поредица от безплатни и достъпни учебни ресурси, създадени от МОК. Използвайки контекста на олимпийските спортове и основните принципи на олимпизма, участниците се насърчават да формират олимпийски ценности за да бъдат добри граждани. Разяснава се ползата от спорта и физическата активност чрез разбирането за олимпизма и влиянието му върху индивидуалното здраве, удоволствието и социалното взаимодействие .[10].

Свързването на спорта с образованието и културното изразяване продължава да бъде основата на Програмата за образование на олимпийските ценности на МОК (OVER), версия **2.0**. Връзки с глобалните образователни приоритети, свързани с популяризирането на уменията за 21-ви век, OVER използва универсалността на спорта в контекста на олимпийските игри, за да подкрепи предоставянето на учебни програми във и извън класната стая. OVER се основава на олимпийската философия, че ученето се осъществява чрез балансирано развитие на тялото и ума. OVER позволява на младите хора да се докоснат до човешките ценности като върхови постижения, уважение и приятелство.

Програмата за обучение в олимпийски ценности (OVER) е практически набор от учебни ресурси, предназначени да вдъхновят и да дадат възможност на младите хора да изпитат ценности от живота като върхови постижения, уважение и приятелство.

**<https://www.olympic.org/olympic-values-and-education-program>**

Представените материали са за деца и младежи, представени съдържателно и адаптирано за три възрастови групи:

- Начална възраст 5-8
- Междинни възрасти 9-11
- Средна възраст 12-14
- Възраст 15-18 години [15]

Това е възможност различните Национални олимпийски комитети и национални олимпийски академии да използват наличните ресурси за олимпийско образование. В тази връзка е от основно значение да се предприемат мерки за увеличаване на популярността на спорта сред подрастващите, чрез отразяване на постиженията на елитни спортисти. Необходимо е изработването на учебници,

помагала и ръководства за Олимпийско образование за студенти и ученици. Извънкласните форми по физическо възпитание и спорт предоставят разнообразни възможности за реализиране на олимпийско образование.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Съществуват много програми за насърчаване на физическата активност на младите хора, стратегии и начини за популяризиране на заниманията със спорт. Резултатите, които се реализират не оправдават очакванията на държавата и обществото.

В приетите стратегии за развитие на физическото възпитание и спорта не е заложено формирането на олимпийски ценности в българското училище —2009-2015, 2012 2022

Олимпийското образование е един от факторите за развитието на съвременния Олимпизъм. Необходимо е да се следват думите на създателя на съвременния Олимпизъм барон Пиер дьо Кубертен: „една цялостна педагогика – физическа, интелектуална, морална и етическа” и един вид първоначално училище за усилено. [4]

Безспорно приобщаването на младежта към спорта не е само на теория, но в същото време не може да има действително пълно приобщаване без да се включва и теоретическата дейност по опознаване на духовната същност на спортиста с неговите ценности, в това число и идеалите на Олимпизма. Запознаването на младите хора със системата от идеи на олимпийското движение има смисъл преди всичко като възпитание в активност по отношение на мирното съвместно съществуване между държавите, утвърждаване на дружбата и приятелството между народите; като възпитание в общочовешки добродетели.

## **ЛИТЕРАТУРА**

- [1] Дашева, Д. Ст.Иванов Д. (2001г) Теория и методика на спортната тренировка. Гера Арт, София
- [2] Митев Л. Олимпийската слава ва на България, (2014 ), БОК, София с.117-119
- [3] Русев, Р. (2000) Теория на физическото възпитание, Благоевград,
- [4] Солаков, А. Н.Георгиев. (1985) Духовното наследство на Пиер дьо Кубертен. т. 2 1985 г, „Медицина и физкултура“, с 58 ;
- [5] Солаков, А. Н.Георгиев. (1983)Духовното наследство на Пиер дьо Кубертен. т. 1, С., „Медицина и физкултура“
- [6] Томова, Д., Ст. Иванов. (2007). Олимпийското образование в българското училище. Годишник «Науката, образованието и изкуството», том 1, част II, Университетско издателство „Неофит Рилски”, Благоевград, (350-354
- [7] Цанев,Ст. (2004) Спортът в европейската перспектива на България. Ново време 2004, с.125-131
- [8] Олимпийска харта – Устав на МОК, 2004
- [9] <https://www.olympic.org/olympic-values-and-education-program> OVEP
- [10] <http://www.olympic.org/news/olympic-agenda-2020-strategic-roadmap-for-the-future-of-the-olympic-movement-unveiled/241063>

## ЛИЧНОСТНО РАЗВИТИЕ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ФИЛОСОФИЯ КАТО МЕТОДИЧЕСКО ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВО

Петя Панайотова

СУ „Св. Климент Охридски“, България,  
[panayotova.petya@gmail.com](mailto:panayotova.petya@gmail.com)

## THE SELF-DEVELOPMENT THEORY ASPECT IN TEACHING PHILOSOPHY AS A METHODOLOGICAL CHALLENGE

Petya Panayotova

Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Bulgaria,  
[panayotova.petya@gmail.com](mailto:panayotova.petya@gmail.com)

**Abstract:** The following presents “My Tsunami” module – published in a textbook for Self-Development for 8 th grade, part of the official teaching data base, evaluated by the Ministry of Education and Science. The “My Tsunami” Module is theoretically explained and experimentally validated methodological instrument for teaching philosophy, psychology in particular as a model of narrative psychology and the life story approach, that here are developed and integrated as a synergetic, multisensory and transversally in order to achieve a complex in functional aspect, and simple in terms of handling with, instrument to be applied in both formal educational environment and also in informal and open educational such.

**Keywords:** narrative psychology, narratology, life story, curriculum in psychology, cross-cultural approach, synergetic philosophy, self-development

**Резюме:** Този доклад представя модул „Моето Цунами“, включен в учебно помагало по Личностно развитие за 8 клас, част от учебното съдържание, одобрено от МОН. „Моето Цунами“ е теоретично-обоснован и експериментално апробиран инструментариум за съдържание по цикъл философия и, в частност психология, като модел на наративната психология и подхода life story, които тук са развити и интегрирани синергетически, мултисензорно и трансверсално, за да дадат един комплексен и, същевременно, опростен технически апарат за работа както във формална училищна, така и във всяка отворена и неформална учебна и образователна среда.

**Ключови думи:** наративна психология, наратология, life story, учебно съдържание по психология, крос-културен подход, синергетическа философия, личностно развитие

### Увод

Настоящата работа предлага методически модел по психология, който интегрира в себе си наратологията, синергетическата философия, философската екстраполация, мултисензорния подход и наративната терапия. Приложението му е широкоспектърно – приложимо е както във формална, така и в неформална образователна среда, а аргументът за неговата актуалност е нуждата от адаптирана методика в общуването в контекста на глобалната мултикултурна среда. Резултатът е технологичен модел на транскултурен подход за развиване на умения за личностно развитие.

Етюдът „Моето Цунами“ разработва подхода Life Story („История от живота“) чрез Личния наратив, който е развит теоретично и експериментално апробиран в дисертационен труд по Методика на обучение по философски дисциплини. Етюдът реализира децентрализиран, крос-културен философски подход на Аза, изразен чрез наратива, в тук определения и въведен като техника Личен наратив. Разбираме и разработваме методически Личния наратив като преживян, разказан и споделен личен опит, но рефлектиран и през призмата на друг оригинален културен пример. **Чрез това личното преживяно се трансформира** в по-общо – групово, народностно, общосоциално, универсално, и с това се разширява, развива и обогатява личният опит в познавателно, езиково, ценностно, поведенческо отношение.

Интегрирането на идеите за наративните подходи в психологията, социалните, философските и гражданските науки е естествено развитие в глобалното колективно съзнание като метод за

утвърждаване на идентичността. Така парадоксът на самосъхранението на всеки индивид е в това да се себеизрази, себеизяви чрез отношенията си с другия. Културният наратив, носейки душата на народа, представя възможността на човека да осъзнае себе си като главен лирически герой във виртуалния и динамичен свят в конкретната народопсихологична ситуация. В настоящия модул „Цунами“ са интегрирани наративните подходи на *life story* и техники през кроскултурна перспектива, което осъществява отворени синергетични методи на сливането на доскоро противопоставяните категории на рационално и ирационално, на Запада и Изтока, изразени в теоретизирането и съзерцанието. Въведени за първи път от Фройд и Рикъор, наративните идеи днес се развиват като *адаптиран кроскултурен модел на общуване*. Джеръм Брунър, Хенри Мъри и Теодор Сарбин са първите, които разглеждат личния наратив като разказ, в който Азът подрежда обективни факти в субективната си реалност и така изразява обективно себе си. Изразяването на своята „история на живота“ чрез утвърждаващия се през последните около години в обучението по езици, психология и в терапията метод *life story*, е модел, който подпомага формиране на личностно, от една страна, и гражданско само/съзнание, от друга. Тук използваният модул „Цунами“ реализира метода *life story* през философската екстраполация на децентрализирания АЗ, който метафоризира себе си, разказвайки за себе си, срещайки другата култура, тук японската, в конкретна жизнена ситуация, която сама по себе си носи общочовешки емоции – наративната техника на **личен наратив, изразен чрез лайф стори** (*life story*) „история от живота“, *преводът е мой, по-долу го аргументирам*.

#### **1.Обект-предметна област на изследването и изследователска концепция:**

**Обект на изследването** е обучението по философски дисциплини и по-специално разработването /като процес и процедура/ на учебното съдържание – подбор и съставителство, методическа обработка, апробиране и оценяване.

**Предмет на изследването** е интегрирането на личния наратив в обучението по психология на основата на крос-културния подход.

**В предметно-съдържателно и проблемно отношение** се фокусира в обучението по психология, но с интерфериране в обучението по всички предмети от цикъл „философия“ и културно-образователна област „обществени науки и гражданско образование“, в ролята си за формиране на определени личностни структури, съответни на възрастовия етап. Личният наратив под формата на съчинения по преживяно, свързани с жизнени катаклизми, са подходящи като средства за постигане на заложените в учебните модули и планове по „Психология“.

**В културно и езиково отношение** се фокусира върху българския и японския образователен опит и изследването се провежда в българска образователна среда със засилено изучаване на японски език като се проследяват и ефектите от овладяването на чуждия език.

**В методическо отношение** се фокусира върху разработването на учебното съдържание в пълния му цикъл на подбор, методическа обработка, апробация и оценяване, но се интерферира и върху останалите компоненти на обучението – взаимодействие учител-ученици, само-оценяване и само-организация, учебни ресурси, учебна среда.

**В личностно отношение** се фокусира върху уменията за емоционално-езиково обогатяване и разбиране, емоционално-езикова експресия, емоционално-езикова трансформация, емоционално-езиково проектиране, но се интерферира и върху останалите личностни структури като отношения, умения, компетентности, ценности – в културно-езиково отношение, на младите хора чрез използване на личния наратив от друг тип култура.

#### **Обект на изследване:**

Обучението по философски дисциплини и по-тясно разработването на учебно съдържание по философски дисциплини.

**Предмет на изследване като научен теоретико-приложен проблем:** Интегриране на личния наратив при разработване на учебно съдържание и на методическо равнище в контекста на крос-културния подход.

**Целта на изследването** е многостепенна: **Непосредствената цел** е разработване /подбор, методическа обработка, апробиране и оценяване/ на методически адекватен модул на интегриране на наратив лайф стори (life story) в обучението по психология и философия на базата на крос-културния, мултисензорен и регионален подходи за развитие на специфични емоционално-езикови умения на учениците – за себеразбиране, експресия, надграждане на перспектива на базата на трансформация, проектиране.

Тъй като става дума за специфичен чужд език, изследването включва и специална част за превод и качествен съдържателен културно-езиков анализ на учебно съдържание – личен културен наратив.

**Дългосрочната цел** е за трайно и обосновано включване на крос-културния подход в решаване на образователните проблеми на равнище образователно и учебно съдържание в области със засилен културно-образователен акцент и задачи чрез интегриране на личния културен наратив в налагащата се глобална културна и образователна среда.

**Задачите на изследването** са съответни на целта и на процедурата на изследване на заявената обект-предметна област:

1. Анализирание и обосноваване на крос-културния подход в съвременното образователно международно пространство.
2. Обосноваване на Личния културен наратив в контекста на наратологията и народопсихологията.
3. Анализ и представяне в крос-културна перспектива на обучението по философия в българската и японската образователна системи.
4. Обосноваване на процесуалността и процедурата по разработване на съвременно учебно съдържание – подбор, обработка, апробация и оценяване.
5. Реализиране на първия етап от процедурата - подбор, авторски езиков превод и разностранен културно-езиков анализ /феноменологичен, дискурсивен, автобиографичен, лингво-семиотичен/ на съчинения по преживяно цунами от японски на български език
6. Реализиране на втори етап от процедурата - съставяне и методическа обработка – технологизиране на модул „Наративна психология“.
7. Емпирично изследване по следващите два етапа на процедурата за разработване на учебно съдържание – апробация на модула „Наративна психология“ в две софийски училища с изучаване на японски език, експертно оценяване на множествен принцип.
8. Обработка и анализ на резултатите чрез „крос-изследователски“ процедури на проблематизиране, открояване на тенденции, перспективи, проблеми.

**Общата изследователска хипотеза е многостепенна:** Предполага се, че интегрирането на личния наратив чрез модул „Наративна психология“ ще се окаже *първо*, резултатна, икономична и адекватна методическа реализация на крос-културния подход в съвременното обучение по философия; методически съответно на спецификата, целите и задачите на обучението по психология; *второ*, ще се окаже подходящо за културнообразователните и езиковообразователните цели на учебна среда със засилено изучаване на втори специфичен език /японски/; *трето*, ще способства във висока степен за стимулиране на емоционално-езиковите умения на учениците: емоционално-езиково разбиране, емоционално-езикова експерсия, емоционално-езикова трансформация, емоционално-езиково проектиране.

По този начин интегрирането на личния наратив ще съдейства като синергично крос-културно решение за развитие на културните и езиковите качества на личността.

По-конкретната **работна хипотеза** е също комплексна и проследява методическата реализация на модула за интегриране на ЛН: Работата с ЛН /анализ на съчиненията по преживян жизнен колективен катаклизъм и създаване на лични съчинения следвайки методиката на модула/ стимулира:

- себеразбирането, себеприемането на емоционалния личен свят,
- обогатяването на емоционалния спектър,
- емоционалното себеизразяване и експресия,

- трансформацията на емоциите и чувствата,
- създаването на позитивна перспектива,
- приемане и разбиране на другия човек чрез разбиране на колективната култура /основа на културната толерантност и адаптация/.

**Методи на изследване:** те също са комплексни и се групират освен на теоретическо и на емпирично равнище, и в отделните етапа на разработване на учебното съдържание в избираемия модул „Наративна психология“.

На **теоретическо равнище:** сравнително-образователен анализ, обобщаване и систематизиране, работа с библиографски източници, обработка на образователни документи, педагогически анализ на учебници и учебно съдържание.

На **междинно равнище** се реализира моделиране на изследователската концепция.

На **емпирично равнище:** математико-статистически методи на количествена обработка и

- В Етапа на подбор на учебно съдържание – авторски езиков превод от японски на български език; качествен многостранен анализ – феноменологичен, дискурсивен, автобиографичен, лингво-семиотичен, езиково-комуникативен.
- В Етапа на методическа обработка на модула – методическо технологизиране, моделиране.
- В Етапа на апробация на модула – естествено педагогическо апробиране с включени с включени диалогови, ситуационни, проективни, тренингови методи и техники; проучване на мнението на ученици чрез рефлексивна анкета за обратна връзка.
- В Етапа на оценяване на модула – експертно оценяване на множествен принцип – ученици, учители, родители, директори, преподаватели ВУ, автори на учебници и японски експерти.

**Обща концепция на изследването:** Съвременното образование в глобалния свят все повече се превръща в културно образование – образование за определен тип култура, за компетентност, за межкултурно партньорство и разбиране. От една страна, в контекста на културологията, крос-културният подход в съвременното образование позволява при познаване и отчитане на особеностите на различните култури, адекватно да се разработва и интегрира учебно съдържание, което да съхранява националната идентичност, но да позволява и стимулира пълноценното опознаване и разбиране на другата култура и овладяването на специфичния „културен израз“ на езика. На следващо място, в педагогически и методически контекст, Обучението по философски дисциплини е отворено към опознаването и овладяването на другомислието, на особеностите на другата култура, задачите му са свързани с формиране на качества като интеркултурност, толерантност, приемане на различията и т.н. От трета страна, произтичаща от предишната като възрастова детерминанта, юношеската възраст е сензитивен период за психосоциално развитие, за изграждане на собствена идентичност. Заедно с опознаването и приемането на другите, това го превръща в особено богат период на емоционални преживявания. Уменията за емоционално себеразбиране и разбиране, на експресия, на емоционална трансформация и изграждане на перспектива са водещи в тези процеси на личностно развитие. От четвърта страна, в контекста на наратологията, личният наратив е есенциален разказ на колективно преживяно общностно значимо събитие /сюжет и разказвач/. Авторската концепция стъпва на тези методологически за изследването области на познанието и човешкият културен и образователен опит и стига до идеята за ЛИЧНИЯ НАРАТИВ като личния разказ на индивидуалното преживяно, но колективно като съдба и масовост събитие – жизнен катаклизъм, и за неговата уникална стойност като двуезиков модул учебно съдържание /японски и български език/ и методически крос-психосоциално и като следствие - културно личностно изграждане на младите хора.

Теоретико-емпиричният опит на разработване /подбор, авторски превод, качествен анализ и методическа обработка/, оценяване и апробиране на учебен модул „Наративна психология“ на основата на оригинални японски съчинения на деца и семейства, преживели колективното японско събитие „цунами“ е предизвикателството на настоящото изследване.

**Модулът Цунами е синергетически екологичен пример на методически инструмент за работа, като реализира отворена и гъвкава структура на методическо взаимодействие.**

С кои свои характеристики Методът „Цунами“ е синергетически?

1. Модулът е естествено интегриран в учебна тематика по психология в темата Личност и себепознание – личностна идентичност, аз и другите, подходи за изследване на човека, себепознание и самооценка.
2. Участието на учениците е на принципа на доброволност – по желание.
3. Модулът е проведен в училища с изучаване на японски език, така че оригиналните съчинения и техният превод да се вписват естествено в учебната програма и по чужд език и да съдействат за по-пълноценното културно приемане и осмисляне на опита на „другостта“.
4. Отделните стъпки в модула са придружени винаги с опция на изборност – по какъв начин, до каква степен, с какви изразни средства, дали да бъде споделено – всеки участник действа като отворена автономна система, която избира своето поведение според собственото си състояние и отговаря за своите решения.
5. Представянето на резултатите е при отворени врати – веднъж в класа и втори път-пред Отворените философскообразователни ателиета в края на май месец в университета СУ „Свети Климент Охридски“ със студенти и преподаватели. Участието също е по избор.
6. Модулът е придружен с авторефлексиращ въпросник за обратна връзка.
7. Учител-ученици действат като равнопоставени партньори и учителят също може да подготви и представи своето Цунами. Експериментаторът го прави заедно с учениците.
8. Транскултурният подход съхранява спецификата на културното езиково и емоционално преживяване, но дава възможност на личността да съ-преживее опитът на другата личност, на другата култура, на другата общност – да го разбере и про-умее, и да трансформира личните си представи и разбирания, чувства и ценности в степента, която му е съответна. Така синергетизацията е естествена, а не наложена.
9. Отваряне на учебната среда – като територия на изнесено „Цунами“, като разширен кръг участници. По този начин модул „Цунами“ може едновременно да отговори на изискванията и нормите на учебната програма по философия (психологическа проблематика), но и да синергетизира интердисциплинно учебно съдържание в активността на ученици-учители-студенти-преподаватели-други участници като партньори в отворена учебна среда.

**Как реализацията на метода „Цунами“ е допустима и валидна от етична и социална гледна точка в училище?**

1. Експериментът е проведен, след като модулът е представен на директорите на училищата и на учителите по философия. Той е получил тяхното съгласие.
2. Всички ученици се ангажират доброволно и докдето пожелаят в методически обособените стъпки на етюда. Този количествен избор е синергетизиран и съчетан с качествения – до каква степен ще извървят избраните стъпки – като лична работа, като представена (предадена на учителя/експериментатора), като представена в групата, като представена на откритите философскообразователни ателиета. Този комплексен подход е съответен на същността на философско синергетическата концепция за диалогичност и на целите на обучението по философия в средното училище за поведенческа култура и социална ангажираност на младите хора.
3. Модулът Цунами е представен и на служителите от японското посолство в Република България и в момента се реализира неговата експертна оценка като приложимост в българското образование и съответност на японския културен опит.

Модулът използва вече преведени авторски съчинения на деца, станали жертва на земетресението и цунами в района на Фукушима, Япония, на 11 март 2011 година – предмет на дисертационен труд „Детският дискурс в контекста на страха. 80 съчинения“ за защита на степен магистър в специалност „Преводач-редактор“ във ФСлФ на СУ „Св. Климент Охридски“. Тези оригинални ръкописи на

съчинения са издадени в сборник, издание от литературното списание „Бунгейшюнджю“, чийто компилатор и редактор е авторката Нанами Шиано. Съчиненията са събирани от райони по бреговете на Североизточния район в две префектури, засегнати от земетресението и последвалото цунами, от журналиста Кен Мори. Той включва предговор и заключителни думи към самото издание, където описва целта на текстовете, какво е видял във тези временни убежища, както и анализ за написаното от децата и отношението на педагогическите лица към тези съчинения. Все повече центрове за емоционално здраве и психологическа грижа за жертви от бедствието прилагат именно този метод за преодоляване на травма чрез използване на собствените истории като *лежи на камера* (Sween: 4). Водещата идея в японския сборник е децата да бъдат изслушвани и да бъдат стимулирани да артикулират/конкретизират проблема. (Във всички текстове е зададена тема, назоваваща самото бедствие: „Цунами“, „11. Март“, „Страхът от цунамито“). Основен проблем при децата, за разлика от възрастните, които са развили психологическата способност да плачат; изразяват невербално и вербално своите емоции и конкретни психологически и емоционални състояния, е, че те не могат да говорят с конкретни описания за емоционалното си състояние, тъй като често не осъзнават първопричината на това състояние или самото състояние остава неясно. Групираны са в основните състояния: безизразност и липса на емоция при вида/по време на бедствието; чувство за вина; паника; наратив за проблемите в съня; наратив за игрите и спомените за тях; раздразнение, надежда, благодарност.

Тези съчинения са интегрирани като основен методически инструмент в модула като пример за човешкото усилие за трансформация на преживени негативни емоции, а думата *цунами* е метафора за тях самите, като така се осъществява децентрализацията на диалогичния Аз, и чрез повторемостта на природния феномен се обосновава нуждата от култивиране на уменията за посрещане и справяне с тези емоции.

Прилагам в раздел Приложение актуалния работен вариант на модула, адаптиран след пилотната емпирична фаза, състоящ се от оригиналния авторски превод на две от четирите съчинения от литературния сборник от общо 80те съчинения „Моето Цунами“, които в модула са функционална единица в процеса на работа от гледище на философската екстраполация на универсалния АЗ. В оригинала те са придружени от допълнително обяснение под формата на бележки под линия, които компилаторът дописва, за да придаде допълнителна яснота на конкретната ситуация на всяко от децата.

#### **Философска екстраполация в контекста на наративната психология**

**Важно е да се открият следните специфики:** модулет Цунами не използва методи на психоанализа, а на универсалната философска идея за Човека и за Живота, методически реализирани по стъпки чрез синергичен мултисензорен подход на осъществяване на себепознание и самоанализ, а именно чрез четене, рисуване и създаване на емоционални карти по житейските истории на Другия, осмисляйки универсалната културна същност на Човека, метафоризирайки катаклизмите, за (себе)изграждането умения за трансформация на негативните емоции в положителни.

Ще разгледаме конкретни резултати от стъпките на модула, които изобразяват и отворен подход към преосмисляне на критериите за оценяване на умения за диалогичност и себеизразяване:

**\* Самото участие и четене в група е достатъчно за формиране на развитие в себепознавателните и себеизразителните способности.**

**\* Анонимността е начин на достигане на себеизразяване.**

**\* Оценяването на уменията на себеизразяването е обективно само когато се осмисля в контекста на индивида да превъзмогне и надмине себе си преди и след.**

**\* Всеки един наратив е неоспорима и свещена истина. Истинността на жизнената история на всеки не се подлага на оценка.**

## **2. Крос-културният подход в съвременното философско образование**

### **2.1. Обучението по философски дисциплини в българското и японско образование /крос-културни измерения/. Методът Life story – теория и приложение в обучението**



Наратологията излиза от лингвистичния кръг на приложение и започва да се прилага като нов подход и методика в психологията и обучение – life story – ще подчертая **приноса** на настоящата работа от гледна точка на въвеждането на това понятие в българския език, приложено методически в педагогическата и езиково-обучителната традиция.

### **Въвеждане на понятието life story на български език**

Тъй като life story няма превод на български език, в настоящия труд се предлага превода „история от живота“. Ще аргументирам своето преводаческо решение, като отхвърля следните три възможни превода:

- „*житейска история*“ – свързва се с житийния дискурс на средновековната литература, препраща към *житийна* конотация на мъченическа библийска литература, свързва се лонгитуден разказвателен характер;
- „*жизнена история*“ – жизнен се свързва с физиологична конотация, напр. жизнен сок, „който поддържа живота“ – \* БАН, употребата в словосъчетание е двусмислена и неточна;
- „*история на живота*“ – свързва се продължителен период от време на разказване на целия/ част от живота;

ИСТОРИЯ ОТ ЖИВОТА е финалното преводаческо решение, което представя еднократност в рамките на целия живот; запазва точния превод на думата story като разказ/ разказване за случило се.

### **Приложение на Life story интервю в обучението по чужд език в Япония**

**Методът life story /история от живота/ намира все по-широко приложение в Япония като метод по чуждоезиково обучение.** Проф. Мийо Джумпей в своята лаборатория по приложна лингвистика провежда изследване за съвременните възможности на изследване на life story и приложението му в обучението по японски език.

Лайф стори интервю - метод на life story интервюто в подпомагане на развитие на езиковите умения по чуждоезиково обучение, конкретно тук, на чужденци, които изучават японски език.

Интервюто представя „приказката“ (Мийо: 2014) на всеки един, като в този метод използва потенциала на разказващия за себе си като „жител на региона“ (Мийо:2014), в което цели разгърне езиковия потенциал чрез емоционалния спектър на описанието за собствения живот, впечатленията, навиците, трудностите, които ежедневно среща един студент чужденец в Япония. Обект на изследване на приказката на всеки остава Смисълът на думите - наративът, сам по себе си, като нов продукт в неговата цялост и избора на разказващия като носител на чужда култура, който представя новата чрез нея самата – чрез употребата на всяка една дума.

Разказването за себе си затвърждава процеса на усвояване на лексиката и дава обратна връзка за перцепцията на научаването в контекста на чуждата среда чрез референция на общо познатото. Авторът на изследването подчертава приносът на лайф стори като метод в обучението по японски език в социологията, заради „субективизацията“ (Мийо) на наратива и интерпретацията. Важно за дискурс анализа и метода на изследване е да подчертая, че на японски думата наратив се изписва по два начина, единият, който е фонетичен - транскрипция на чуждицата-заемка, а другият с изконни японски символи се пише със символите за приказка - т.е изследващият life story го отъждествява с приказка, а приказка с наратив.

За родоначалник на метода life story в Япония се приема Сакураи, който дефинира три подхода на лайф стори при работата и приложението му:

- **Доказателствения подход** – Азът предава достоверно факти и разказва за тях;
- **Интерпретативно-обективен подход** – Азът се отграничава и се опитва обективно да интерпретира случилото се, разказът има аналитичен характер и се откроява с висока степен на себerefлексия;
- **Диалогично-структуриран подход** – Азът е в диалог със себе си – разказът тече като вътрешен диалог със псевдо въпроси, има наличие и на въпроси към трето лице и те често са преразказани.

### **Релацията между Идентичност - езиково обучение - езиково научаване**

Взаимовръзката между разказващия и слушащия се осъществява по време на часа в процеса на реализиране на наратива.

В своите изследвания се приема тезата, че Life Story има двупосочен ефект както върху разказващия, така и върху слушащия – в образователната среда конкретно учителят и учениците, като "чуждият разказ ражда нов смисъл за слушащия, както и актът на разказването за разказващия, и ще доведе до промяна в действията им след това" (Иино, Такаи). И това подпомага и развиване както езиковите умения за усвояването на ученика, така и процеса на обучението за учителя.

В духа на японската образователна традиция лайф стори се използва основно като методическа помощ за реализиране на целите на учителя. Лайф стори е утвърден метод в чуждоезиковото обучение, при който фокусът е разбирането на това как разказващия разбира средата.

Само чрез историята на Другия ние ще можем обективно да оценим как той конструира света и как употребява конкретната лексика, граматика и всички други езикови средства. Какъв нюанс имат за него – по какъв начин ги е научил и с какво ги свързва.

## **2.2. Крос-културният подход в межкултурното общуване и глобалната образователна среда – среща на различни култури**

### **Човекът, вечният Разказвач – изграждане на мост към глобалното общество**

Наратологията се основава на теорията за Човека като Разказвач *human as a storyteller*, който е постоянна историческа и културна съпоставка на Аза (Василиева:3).

Основоположници на наративната теория са Брунер и Сарбин. Брунер намира във фолклора и народопсихологията „изначалният наратив“, за който той казва „психологията на фолклора функционира като културен инструмент за изграждането на индивидуалност и култура (Брунер:13). Той и Сарбин за първи път дефинират диалогичната теория, наричайки я „Аз-мен дихотомия“ (*the I-me dichotomy, преводът е мой*) (Sarbin:9).

Актът на осъзнаването е чрез подреждането на частите от живота - преди Азът да се „разкажат“ първопричините, следствията от действията в живота на Аза са логически непоследователни, разбъркани. Съответно, към дадения момент на разказване Азът се самосъзерцава – реализация на Аз-Мен - и подрежда частите, но преди да се роди наративът, това логическо подреждане не би могло постижимо.

### **Модулът Цунами се обосновава с вярата, че мисията на психологията в задължителния етап от образованието е да създаде условията всеки един човек да придобие уменията за себerealизация и личностно развитие.**

Поставен в такава ситуация, Азът тренира уменията за подреждане на частите - разказване на епизода във взаимовръзки и създаване на наратив и така, в идеалния случай Азът ще ги придобие и започне да прилага несъзнателно.

Метафората за повторемостта в символа на цунами в самото заглавие задава основната концепция за трениране на умения за личностна трансформация.

И макар актът на артикулирането и разказването у човека да е естествено и присъщо, самоанализът е трудна операция, която изисква да бъде възпитана и култивирана у повечето хора в младежка възраст.

## **2.3. Наративът като методически инструмент за екологично образование**

Наративният подход е екологичен. Анан за първи път използва в съчетание „екологично образование“, като интерпретира екологичността от гледна точка на ефективност, естествено включване в интеракцията с другия и съгласуваност. „Наративният подход предлага начин за адресиране на проблеми в посока навътре в себе си, но същевременно в интеракция със заобикалящата го среда (Другия-Слушащия)“ (Анан:22). И така наративната психология може да се нарече и екологична практика, в която всички участници са активни и равнопоставени, което е идентично със синергетическата философия.

Началото на интегрирането на наратива започва с Брунер през 1981 година, когнитивен психолог, който илюстрира как ние всъщност конструираме личен смисъл и реалност, докато създаваме и разказваме нашите наративи (Gubrium:125). За първи опит за академична интерпретация и употреба на наратива се приема психоанализата на Зигмунд Фройд.

През 1935 година Хенри Мъри за първи път изследва ретроспективно човешкия живот като наратив за живота, *life narrative* (Gubrium:125), за целите на проучването на личностното развитие. Теодор

Сарбин през 1986 година използва наратива, за да изследва етапите на личния опит и го поставя в центъра на себеформирането. Психолозите Ръниан, 1993, и МакАдамс, 1982, използват наратива, за да изследват развитието на личността (Gubrium:124).

Разказването на история е феноменологичен конструкт, феноменологията намира пряко отражение в структурирането на текста. Разказването на своя история от живота, лайф стори, вече има терапевтични възможности. В модула Цунами разказването се случва **контролирано по стъпки, които спомагат за децентрализиране на Аза, за отграничаване от историята (си), за да стане тя, като че е чужда, посредством универсализиране на контекста в същността на самите емоции, за да се изведе непреходното човешко у разказващия чрез кроскултурния подход.** Разказвачите са социално позиционирани да разказват истории по дадени биографични и исторически моменти под влиянието на доминиращи културни обстоятелства – чрез което се осъществява преминаването от личностното, родното, регионалното към глобалното.

Пенка Илиева-Балтова открива взаимосвързаност и закономерности при функционирането на психиката и вербалното и невербалното изразяване на личността. Изхождайки от съществуването на връзката между психика и реч, между психика и език на тялото, съставяме и дизайна на Модула – на базата на мултисензорния подход, в който се дава израз на всички сетива и всяка от стъпките остава „отворена“ за изпълнение.

#### **Диалогичната АЗ теория на Хуберт - *Dialogical Self Theory***

„В диалогичната АЗ теория Азът е мултиплициран. Той се позиционира спрямо себе си или спрямо другия/ други в пространствена релация.“ (Конопка:13) В даден момент от наратива Азът може да се изправи срещу себе си, срещу част от миналото си, срещи конкретно проявление на своята емоция в дадена ситуация; срещу въображаемо проявление на себе си. "Това е динамичен акт на **противопоставяне**, поставяне или изместване на Аза, **който не е абстракция** във времето, а е вътрешно-релационно действие на реални факти между Себе-то и неговите вербализирани проявления." (Конопка:13)

Диалогичната АЗ теория се прилага при подрастващи и деца с мултикултурни корени, които са поставени в условията на "парадокса между локализацията и глобализацията". Авторът *Van Meijl* разгръща Аз-теорията като метафора на Аза като *общество на ума, в което Азът има две пространствени проявления - вътрешно и външно спрямо обществото* (Хуберт:54). Наративният подход в мултикултурна среда като себепозициониране в търсене на идентичност авторът в Хуберт определя като необходимост във възпитателния и образователния процес на модерните общества. Хуберт развива диалогичната АЗ теория, определяйки това „отграничаване“ като дихотомията Аз-Мен, като засяга въпроса за истинността, като нарича истинността на наратива неоспорима. Тази теза защитава и Ласзло: „Конструирането на наратив води към кохерентност и извеждане на съждение. В наративния контекст концепцията за истина (също като концепцията за причинност) е получена чрез логически позитивизъм. Наративната истина се различава от истините формалните науки по това, че набляга на житейската, понятна и вероятна история. Историите обикновено отразяват една кохерентна (противопоставено на съответстваща) теория за истината, при която разказвачът се бори за наративна вероятност - история, която да има смисъл; наративна вярност..." (Ласзло:27)

### **3. Методическо технологизиране на модула – начин на работа в процеса на обучение /продължителност, технология на работа, задания/**

#### **3.1 Изводи и основни резултати – нужда от преосмисляне на критериите за оценяване на личностно развитие и трансформация**

##### **Транскултурният подход в процеса на работа започва от Учителя в групата на класа.**

Модулет е експериментално проведен в среднообразователни училища в София сред 8, 9, 10 клас и сред студенти от Софийски университет.

След провеждането на експерименталната фаза на апробиране и анализ на резултатите от модула възникнаха въпросите: обществото, ние, училището дефинираме ли критерии за личностна

трансформация, за оценяване на себеизразяване и себепознание? Успяваме ли да изградим гъвкав подход към осъществяването на обективните критерии за оценяване на развитие в уменията за себеизразяване и себепознание спрямо конкретния контекст на всеки индивид?

Тук ще разгледаме формиращите възможности на модула като отворен синергетичен кроскултурен модел за уменията за: себеразбирането, себеприемането на емоционалния личен свят; обогатяването на емоционалния спектър; емоционалното себеизразяване и експресия; трансформацията на емоциите и чувствата; създаването на позитивна перспектива; приемане и разбиране на другия човек чрез разбиране на колективната култура (**основа на културната толерантност и адаптация**).

Основна характеристика при работата с модула: свобода и неформалност.

**Свобода** тук обозначава преминаването през стъпките, свобода на оформлението и писането, свобода в избора на лексика, свобода в пунктуацията или липсата на такава, свобода на сроковете на предаване на модула и всички други характеристики, с които ще бъде „родена“ моята жизнена история, моето цунами. Само тези, чиито автори са студенти изпълняват всяка една стъпка писмено и я предават обратно. Тези резултати не са изненадващи. В така приетата зряла студентска възраст, мотивацията на изпълнение на задачата се свързва и с вътрешния дълг пред институцията, пред обществото (как ще бъде прието това от групата). Готовността за споделяне е по-висока в общия брой получени съчинения, но не и при получаване на групата лични съчинения. Съчиненията на студентите в по-голяма степен формални – дескриптивни.

Този резултат доказва нуждата от изпълнението на такъв тип модул от наративната психология именно в по-ранна възраст на процес на самоопределяне.

В по-ранна възраст, в училищна среда, наблюдаваме готовност за споделяне на историята с нейните вътрешно-емоционални интерпретативните характеристики – как се почувствах и защо се почувствах така.

При тази възрастова група обаче наблюдаваме закономерност от по-малък общ брой предадени съчинения.

**Неформалността** тук се изразява в изпълнението на стъпките, които изискват изразяване на емоционални състояния чрез рисунка; в писането на текста (не следва правила на писане, стандартизирани по други учебни предмети), структурирането на текста е свободно, използване на различни изразни средства – междуметия, поетични форми и др.

### **Анализ на съчиненията, получени от апробацията на модула. Категоризация в основни две групи**

Анализът е комплексен и се състои от количествен и качествен анализ. В количествения анализ от значение са броя на глаголите, прилагателните имена и междуметия.

Получените съчинения класифицирам в основни две групи: с по-скоро дескриптивен или от интерпретативен характер, съответно по-скоро формални или лични.

- Дескриптивните съчинения са по-скоро формални, липсва саморефлексивната интерпретация в хода на разказването на случката, която е споделяне на Аза и неговите емоционални състояния

- Дескриптивно-интерпретативни съчинения са с изявен личен характер – определението личен тук обосновавам като споделящ своите емоционални състояния. В плана на описанието на своята история се наблюдава саморефлексия – висока или ниска – и умение за самоопределение на чувствата. Постигането на това „отграничаване“ е една от основните цели на модула. Разказващият да има нагласата да отговаря на въпросите *как се почувствах?* и *защо се чувствах/чувствам така?* Ако тази себerefлексия липсва, тя може да бъде компенсирана в следващите стъпки – рисуване на емоционална карта след писане на съчинението, както и въпросника за обратна връзка, или в края при „вектора на самоопределяне“ – вектор на Цунами.

Векторът на самоопределяне е добавен след пилотната фаза на апробиране на модула в гимназиите. Той реализира високо ниво на разбиране на Универсалното, общочовешкото и по този начин – чувството за толерантност и приемане на себе си като част общия наратив, от Живота.



В тази стъпка всеки се позиционира ПРЕДИ и СЛЕД работата с модула по вектора на вълната Цунами – споделената или не история от живота, това е последната стъпка, чрез която осъществяваме децентрализирането на Аз, по Василиева, или казано с други думи по Хуберт дихотомията Аз-мен спрямо неговата диалогична АЗ теория

Отвореността и свободата на стъпките наблюдаваме и тук – дори тези, които не предали свое съчинение, се самоопределят по този вектор и попълват въпросника, независимо от изпълнението на предходните стъпки. Защото наративът се е случил вътрешно за Аза. В неизпълнението на задачата Азът вече се е самоопределил и този феноменологичен конструкт се е осъществил в съзнанието, паметта на Аза и той е преминал *успешно*, според нас, според изискванията на през емоциите от това припомняне. Стъпките са така формулирани и хронологично подредени, че да може да се реализира това плавно преминаване на стимулиране на симпатия и емоционално оглеждане още от началото при срещата с Другия – чуждата история на японските ученици.

### За истинността на историите

„Моето Цунами“ или историята от живота на всеки от нас не подлежи на съмнения относно фактологията, не може и не бива от морална гледна точка да бъде оценявана по показатели фактология, лексика, синтаксис, правопис (грешките при писане са съществени за подсъзнателни процеси) - всичко в цялостта на създадения текст е изконна истина за разказващия. Изборът на стил и думи, съдържание, графика е *субективната* (спрямо другите) истина на сърцето на разказващия и затова е ценна и неповторима за него самия, за да се огледа в нея, отстрани *обективно* (спрямо себе си).

### Експериментални резултати от количествен характер – частично представяне

Привеждам резултатите от провеждането на модула Цунами в 1 паралелка в 10 клас в Национална финансово-стопанска гимназия, София:

Проведен е сред 27 ученици, от които 5 момичета, в 2 учебни часа в 2 последователни дни, като в първия ден работата е групова до стъпката, в която всеки може да напише своето собствено Цунами вкъщи. На втория ден никой не беше написал съчинение, но за разлика от предишни експерименти, проведени в езикови гимназии, където има по-голям брой на написани съчинения, но по-малък общ брой предадени модули, всички без 2ма ученика носеха модула в хартиен формат на следващия ден, макар и без всички попълнени стъпки.

На въпроса „защо не са писали“ 2 момчетата отговарят: "забравихме", "не разбрахме, че трябва да пишем". Едно момиче сподели "не мога да споделям лични неща с други хора".

Следва зимна ваканция. Свободни са да предадат в края на часа или да задържат модула за допълнителна самостоятелна работа и да предадат в следващи срещи на учителя си.

В крайна сметка предават обратно модула 15 ученика, от които няма нито едно получено съчинение.

**Необходим е качествен анализ на резултатите от модула, за да можем да анализираме коректно формирането на личностни умения.**

### За Националната финансово-стопанска гимназия:

Провеждането на експеримента и в професионална гимназия, конкретно финансово-стопанска, в сравнение с резултатите от езикови гимназии, показва пълна ангажираност на учениците относно поемането на отговорност за изпълнението на задачата - половината върнаха обратно модула, като само 1 от тях предаде непопълнен модула. Тази реакция на учениците на втория ден след работата

- да бъде предадено празно или частично изпълнено в стъпките Цунами - показва висока степен на себеприемане и поемане на отговорност пред аудитория/ авторитет за заемане на позиция и изразяване на идентичност. Чрез тези резултати се откроява специфичната характеристика на модула като синергичен и отворен и съответно неговия методически принос. Модулът представлява предизвикателство за срещане пред самия себе си, затова заявяването на решението за неизпълнение на стъпка от модула, е проява на позиция и, в този смисъл, изпълнение на формиращите възможности на модула за себепознание, самоанализ и експресия. В останалите гимназии с хуманитарна насоченост (18. и 138. училище) броят на получени обратно карти е по-нисък (до 10 броя на клас), като останалите ученици често не предават обратно модула. Открояваща се тенденция в НФСГ е, че стъпките, които изискват проява на експресия като рисуване на емоционалното състояние по време на слушане и четене на съчиненията, са изпълнени от половината от получените в черно-бяло в семпли рисунки, като никой не е писал съчинение. За сметка на това стъпките, които включват отговор на формулирани въпроси - стъпки за анализ на съчиненията, въпросник за обратна връзка, вектор на самоопределяне „къде се намирам сега, след четенето на съчиненията по скалата АЗ - Другия - Живота“, са изпълнени детайлно и подробно. Тези резултати могат да бъдат пряко съотнесени към контекста на образователната среда, интересите на учениците и техните възгледи и мироглед – изявена практическа насоченост, прагматическо мислене.

След пилотната фаза на провеждане, в НФСГ през 2018 година адаптираната методика е пожелание да отбележат само пол - М или Ж – без имена, което ги предразполага от предварителната нагласа за това дали ще бъдат оценени и запомнени, ако споделят.

**Тази свобода за избор на анонимност** преминава плавно в стимулиране на открито четене на 2 ден след работата по модула. Методиката на модула изисква да се стимулира среда за свобода на споделянето в група. Като методик и водещ на работата по модула аз започвам да разказвам или чета своето съчинение на втория ден от срещите ни независимо от това дали има желаещи от учениците да четат. За учениците самият процес на преминаване по стъпките, както и работата в група, откровеното четене/ споделяне на Учителя с тях, вече носи **формиращи резултати за умения за изразяване и себепознание.**

Като всеки друг процес в класната стая и тук в основата е изграждането на доверие и увереност в себе си, между учениците, между ученици и учител, за което е отговорен Учителят. Работата с модула е приключение за учениците, когато учителят без страх реализира себеизразяването като личен пример и така споделянето се превръща в естествен, общочовешки процес. Така да споделим какво ни тревожи вече не е недопустимо „пред други хора“, цитат от съчинения на учениците.

Обобщавайки методиката и работата на модула, в заключение ще приведа основен извод от изложението за тълкуване на отговори на въпроси 1-5 от въпросника за обратна връзка в края „Смятате ли, че модулът съдейства за вашето, *тук съкращавам началото*, 1. себепознание/ 2. себеприемане/ 3. да изразите по-добре своите чувства и емоции/ 4. да развиете готовността си да споделите с други „трудни“ емоции и чувства/ 5. да развиете умения за превръщане на негативни емоции положителни?“, на които е отговорено „във висока степен“ от възможни „средна“, „ниска“, „никак“ **без да е писано съчинение?**

**Оценяването на уменията на себеизразяване е обективно само когато се осмисля в контекста на индивида да превъзмогне и надмине себе си преди и след.**

12 от 15 от учениците от НФСГ оценяват високо съдействието на модула, като 2 са отговорили „ниска степен“. Защото високото оценяване на себепознанието и себеприемането на всеки от нас не е обвързано със създаването на конкретен текст от стъпка, а с осъзнаването, че *мога или не мога* да напиша нещо подобно, за начало, а по-нататък да надградя в писане.

За да бъдат критериите за умения за себеизразяване и личностна трансформация определени и за да могат тези умения да бъдат премерени, е необходимо да изолираме общоприети норми на умения, които функционират като предразсъдъци и предубеждения, и да предоставим отворени синергетични, екологични методи на обучение, в които всеки може да се себеизрази чрез процеса на конструиране на живота си, да се изрази и самоопредели слушайки другия, в кроскултурна среда, естествената за Човека.

## Заклучение

Модулът Цунами реализира поставените цели, като стимулира естественото преминаване на всеки един участник през стъпките, всяка от която е проекция на общите цели за модула, отразяващи общите образователни изисквания. Само в такава отворена синергетична среда наративът може да бъде ефективно и ненасилствено включен в обучението по психология, тъй като именно тук ние реализираме споделянето чрез метода лайф стори в разнообразни мултисензорни стъпки, в които всеки може да се самоизрази и да бъде стимулиран да продължи една стъпка напред пред себе си. Основните приноси на изследването са въвеждането на понятието лайф стори като конкретен методически инструмент и на личния наратив, от една страна, а и от друга интегрирането му с комплексна технология в един развит крос-културен контекст; както и апробацията на този модул в училища и висши учебни заведения; неговото публикуване и издаване в учебно помагало по личностно развитие. Така то става преносимо както за работа във формална училищна среда като един одобрените материали по обучение по философия за 8и клас, но и за неформална среда, в която може да се реализира психотерапевтичен, интерактивен метод на общуване.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Илиева-Балтова, П. (1997) *Аспекти на речевата комуникация*, Тилиа, София
- [2] Рашева-Мерджанова, Я. (2010) *Пенталогия на родовостта. Другата философия на образованието*. София.
- [3] Рашева-Мерджанова, Я. (2017) *Синергетическа философия на образованието. Синергетическа училищна педагогика. Синергично образование*. София.
- [4] Рашева-Мерджанова, Я. (2018) *Философия на образованието, проявена в академичен курс*.София.
- [5] Рашева-Мерджанова, Я. (2014) *Базови методически подходи за трансверсални компетентности*. София.
- [6] Рашева-Мерджанова, Я., П. Панайотова. (2017) *Помагало за личностно развитие по философия 8 клас*. София.
- [7] Annan, Jean; Priestley, Anna; Phillipson, Roger *Narrative Psychology: A tool for ecological practice*, Kairaranga, v7 n2 p20-27, 2006
- [8] Gubrium J., Holstein J., *Handbook of interview research*, A Sage Publications, 2002
- [9] Hubert J. Hermans, *Applications of Dialogical Self Theory: New Directions for Child and Adolescent Development*, Number 137, John Wiley & Sons, 2012
- [10] János László, *The Science of Stories An Introduction to Narrative Psychology*, 1st Edition, Routledge, 2008
- [11] Konopka, A. Hubert J. M. Hermans, Miguel M. Gonçalves, *Handbook of Dialogical Self Theory and Psychotherapy Bridging Psychotherapeutic and Cultural Traditions*, 1st Edition, Routledge, 2019
- [12] Sarbin, T.R. (Ed). *Narrative psychology: The storied nature of human conduct* NY: Praeger, 1986
- [13] Sween, E. *The One Minute Question: What Is Narrative Therapy? Some Working Answers*, Dulwich Centre Publications, 1998
- [14] Vassilieva, Julia. *Narrative Psychology: Identity, Transformation and Ethics*. Springer., 2016
- [15] Yamada, Yoko. *Psychological Meanings of Telling and Re-telling Life Stories, The Annual Report of Educational Psychology in Japan*, Vol.39, 2000
- [16] Vassilieva, J. *Narrative Psychology: Identity, Transformation and Ethics*, Springer, 2016
- [17] Sandelowski, M. *Telling Stories: Narrative Approaches in Qualitative Research*, Volume 23, 1991
- [18] Sarbin, T.R. (Ed). *Narrative psychology: The storied nature of human conduct* NY: Praeger, 1986
- [19] 三代 純平、日本語教育におけるライフストーリー研究の現在 その課題と可能性について、リテラシー14, くろしお出版, 2014
- [20] 飯野令子 日本語教師のライフストーリーを語る場における経験の意味生成—。語り手と聞き手の相互作用の分析から『言語文化教育研究』9, pp.17-41. 2010
- [21] 桜井厚 ライフストーリー論 (現代社会学ライブラリー) 弘文堂, 2012

# ECOLOGICAL EDUCATION AND UP BRINGINGIN FUNCTION OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT FROM AN ANGLE OF SOCIO-ENVIRONMENTAL VIEW

Full professor Snezana Stavreva Veselinovska<sup>1</sup>

M.A Snezana Aleksandar Kirova<sup>2</sup>

Faculty of Educational Sciences<sup>1</sup>

Faculty of Philology<sup>2</sup>

University “Goce Delcev”, Stip

R. North Macedonia

**Abstract:** This paper deals with the relations among nature, man and life and in this context it questions the ecologically sustainable development. It looks for a philosophical reconciliation between the claims of physical eschatology that life was created during the cosmic big bang, and the social theory of sustainable development which is anthropocentric in its essence. Modern scientific and theoretical achievements, development of technology, and political changes on the world’s map now question the concept of sustainable development conceived in Stockholm (1972) and pompously announced at the summit of chiefs of states and governments in Rio de Janeiro (1992). The disagreement from Kyoto, especially visible at the second conference in Johannesburg, is deepening every day so that the original concept of sustainable development is increasingly moving toward a utopia, while new social theories (first and foremost the theory of the new world order) are taking the upper hand. Sustainable development is more and more understood as a utopia of postmodernism. The ecologization of social consciousness designed at the beginning as a democratic swing towards sustainable development is threatening to grow into a new ideology of postmodern colonialism.

**Key words:** Ecological education, sustainable development, ecological phenomenon, pedagogical practice, ecological-pedagogical process.

## Introduction

The starting point of eschatological conception is the question what the essence of nature is and what the purpose of a man’s life and death are in it. The early concepts started from the perfect harmony of man and nature, from the infinity of life continuing after death, and from the noticed necessity as an ephemeral state of life. Necessity ends with the return of man to nature. In various mythologies this return is marked as life after death, either through the immortality of ideas or through reincarnation in other forms of material life. The Egyptian mythology discovers three levels of life or world: monistic (world creators), dualistic (the world of divine “married” couples), and pluralistic (a variety of deities). The first one is the highest, spiritual, celestial and eternal. The world of souls. For man, it is lost due to Oziris’s death, thus he can return to it solely after life on Earth. The ancient Greek mythology also uses eschatology (*eschatos* = ultimate, last, and *logia* = learning, science) to denote the belief into the existence of soul after death. Greek myths abound in stories about life in the underworld and communication of souls in sepulchral world. Jewry, and later Christianity, transformed eschatology into a conception of resurrection after death, last judgment, heaven and hell, upheaval and end of the world. Christianity preaches about the day when all the righteous ones will rise and live infinitely in divine harmony. The man’s homeland is paradise where all his needs are satisfied. Notwithstanding the paradise lost, the memory of that state urges him to expiate his sins “in the sweat of his flesh” and to return to the perfect existence. This conception is particularly supported in the Middle Ages although Christianity even today has not abjured “the end of the world” idea where the righteous ones will be rewarded and the evil will be condemned. “The belief in *ma’ād*, literally “return” to God, or what is theologically known as eschatology, is the part of Islamic belief... People live in a world full of injustice, so if someone accepts the Divine Justice it makes it necessary for him to accept the reality of other worlds and posthumous states of the human soul where ultimate justice is found”.<sup>8</sup>

---

<sup>8</sup> Seid Husein Nasr: (2002), “Srce Islama”, *Islamska eshatološka učenja*, El-Kalem, 2002, Sarajevo



### **Eschatological concept of future**

The eschatological concept of future is philosophically-mythical and therefore uncritical and utopian. Although real life is going on outside these conceptions, fairy tales reflect upon the state of social awareness and social relations. The choice of human imperfectness (unworthiness of divine existence or “the paradisiacal sin”) as the sole cause of natural necessity influences the formation of institutions and rigorous rules for most people. The conceptual disposition transfused into a legal regulation produced sanctions that were more drastic than the natural ones. Crucified body on the cross, castigation, quartering, guillotine and similar (all these in the name of religious purity) showed that human sanction can be more merciless than natural. On the other hand, earthly pleasures were positive sanctions nicer than those nature itself could have offered. “Real fantasies” enabled small groups of people to transfer natural necessities, even if just for a certain period of time, onto the shoulders of wide masses of people. Slaves, with rare exceptions, were not able to breed; they were not even treated as human beings. Equality of people in the eyes of God did not eliminate inequality on Earth; it only legitimized the new institutions and the division of moral rules in the preparations for the world of the righteous ones. Where a moral rule could not be realized through customs, it was turned into a written rule. The following question has stayed open until today: Do institutions precede the conception of future or they are created out of available futuristic concepts? Engels’s letter to Werner Sombart says: “According to Marx, all history till present day – when it is about major events – happened unconsciously, i.e. those events and their consequences did not depend on human will”.<sup>9</sup> Such point of view is partially also represented in Christian teachings. The man did not create the world, but it was given to him by God to manage it. Hence his role is not to possess it but to rule it by the laws of God. Malinowski and Levy Strauss claimed the opposite. People have always established functional relations and accepted them without feeling great obligation. Consequently, man has always been endowed with consciousness.

### **Life and nature – value**

The totality of the visible and invisible world in man’s consciousness exists as nature. The complexity of nature, especially phenomena happening in man’s immediate and farther surrounding has always occupied his attention and thinking. From animism to monotheism, from practices to philosophy, from empirical to the most complex scientific-theoretical discoveries and interpretations, human consciousness was constantly concerned with nature. The ruling human consciousness attributes infinite movement to the state of nature, processualism and changes in its internal structure. Thanks to this, numerous fusions, relations, structures and restructuring inside nature occur, as well as expansion and narrowing of compounds, qualitative transformations of internal relations and the genesis of life. There are also views that nature reflected its own universality onto the internal elements, which enables it to function as a whole.<sup>10</sup> **Vladimir Gregorievic Karamanov** claims that plants have senses and that, if they lost them, there would be no possibility of “transporting and processing information in their own language and memory”.<sup>11</sup> We should not forget that the French materialist **Didro** emphasized that even rocks speak but we do not understand it. All this leads to the question whether nature is a value in itself or values originate from nature’s movement.

If we begin from the earliest man’s perceptions until today, human attention was occupied with a specific form of the occurrence of natural processes marked as life. The goal was to penetrate into the very essence of life. Is life given or is it a consequence of some states before life appeared? Although this question is not the subject of this paper, let us mention that basically there are two global perceptions: religious and natural-scientific. The first one interprets that all life in the existent form is *given*, which could induce the

---

<sup>9</sup> K. Marx –F. Engels (1979), “Dela”, book 46, p 389, Prosveta, Beograd, 1979.

<sup>10</sup> Howard Miller (2006), tried to prove that “some form of cell consciousness must be common for all the living things”, and Clive Baxter in 1966 tried to prove by means of a lie detector that plants reacted to human feelings (Peter Topkins and Christopher Bird: “The secret Life of Plants”, pp 19-33, Red Box leader, Belgrade, 2006.

<sup>11</sup> Ibid., p 88

Indian writer and spiritual teacher Shril Prabupada to state that life develops out of life.<sup>12</sup> Having the same motives the Indian chief was able to write the first “ecological letter” to the American President Abraham Lincoln appealing for preservation of the natural environment. However, when the quest for the creator of life began (God, idea) it was unavoidable to involve the question of the meaning of life. It is pointless to respect life, says Kolakowski, because then we would not be able to live without destroying other forms of life. This has no foundation in the religions of biblical provenience as well as the respect for nature as a value in itself.<sup>13</sup> Natural scientific theories explain the genesis of life in an evolutionary manner with chemical and biological revolutions that could have begun 15 billion years ago; life as appeasement of cosmic stress or as existence, movement and transformation of forms of matter and compounds from lower ones into higher. Therefore, the nature itself is a form of life. It is a material form of expressing a bearable stressful state of movement. What is visible or what is characteristic for our senses and thinking perception. Nature and life are seen as autonomous entireties while nature is given a material character and life is given a dynamic form of expressing the material world. In this context we speak about cosmic nature as about nature, and about other nature or natures as about ulterior nature. Ulterior nature has appropriate ulterior stress and possible forms of life. Human nature, analogue to such understanding, could be determined as a concrete material expression and bearable feeling of cosmic stress begot more than billions of years ago, with the emergence of first cells that evolved to the human form of existence. Life as stress has a value. As long as we are able to adapt to it, life will exist as a value for us. Apart from this, even if it keeps producing new natures, without us life becomes a value in itself. Stress is manifested as movement, processing, changes, and nature as phenomena, being or thing. It should not be removed because it would mean that we remove life. If possible, it should be maintained in a bearable state for us by means of technology or by anything else.

### **Between natural and social laws**

The harmony of nature is realized through the unity and struggle of the factors opposites of the internal structure. The nature realizes its ideal harmony at the meeting point of confronted poles. By removing from the meeting point harmony tends to turn into disharmony and the existence of opposites by themselves. How concrete natural processes will take place depends on the quality of factors and mutual connections that are built among them, as well as of connections established with some distant realities. The noticed regularities apply until the relationship between reason and result and their inner links are not changed. Change brings in other rules. So, harmony cannot be viewed in totality but in relativity. If we let this out of our sight, nature will show itself to us once as a divine force and another time as wilderness. How are we to discover the driving mechanisms and the forces of movement of natural harmony? Historical practice showed that man did this in two ways: a) by discovering rules that act in nature and communicating with them; b) by analogously transferring or modifying these rules of behavior in the society with the aim to mainly realize social harmony; they are denoted as social laws.

A law is a general rule created as a result of the cause and effect relation factors of the internal entirety and their inner connections. In this sense a law is a general value. A natural law is an objective general value for man. The determination of a law as a general rule understands both a vertical and a horizontal dimension. Vertically, a law is a supreme and irrefutable rule. From the horizontal point of view, a law is a universal form of expression or indication of cause and effect relations of any natural or social process. By determining it as a *form* of expression or indication of cause and effect relations we have it a material mark. Every law is available to human senses, either directly or by means of certain technical aids, and to a logical mind, or through thinking and understanding.<sup>14</sup> It means it has the capacity to simultaneously

---

<sup>12</sup> . Shri Shrimad Bactivedanta Swami Prabupada (2002) “Life develops out of life”, In Bagavad Gita, among else, it says that a living being is life itself and that it is expressed in various material conditions. So he mentions eight million and four hundred thousand forms of life, pp 17-18, VVZ Weda, Belgrade

<sup>13</sup> Lesek Kolakowski (1999), “About Respect for Nature”, “Gazeta Wyborska”, 13-14 February 1999., Poland

<sup>14</sup> Wilhelm Diltay (1994), “Foundation of spiritual sciences”: “Our actions everywhere presume the understanding of other persons; a great part of human happiness is the result of getting into psychological states of others; the entire

express and confirm the objective state. Thanks to this, man did not have to invent but to discover natural laws. The existence of laws as a form confirms the consistency of the internal content. The formal character made it possible to discover the causality of cause and effect gradually, and leave their invisibility somewhere for future generations to notice, though out or abstracted from the abundance of relations and factors. The universal character of laws indicates to the conclusion that space and time are not crucial for their expression. Causality is based on the relations between forces, on *quantity* and *quality* of factors and connections of inter-intra phenomena or processes, and not on simple time or space expression. Hence it could be said that a law is a consequence or that what comes out of the continuity of movement and processes to which humans and things in nature are exposed. Accordingly, a natural law has no sanction but the disposition indicates the general rule. Sanction (Lat. Sanction = dedication), a positive (reward) or negative (punishment) exists as a subjective value or value for someone. According to the manner of its expression and action laws are various, which denote the variety of the cause and effect relations and the expressions of life consequences. The most general classification of natural laws done according to the amplitude of the rule application distinguishes general and specific laws. The existence of general and specific values, i.e. laws makes it possible to notice the development of phenomena, to determine and foresee the results.

### **Sustainable development – for whom?**

However we define it, sustainable development is an endeavor or attempt to manipulate nature and life and in that way produce new values or systems of values meant to provide easier “suffering” (adaptation) of man. The shielding of ecologists of different orientations behind the respect for nature, protection of the environment or “deep ecologies” did not essentially abolish anthropocentrism. In the spirit of the Marx’s 11<sup>th</sup> thesis about Feuerbach (“the philosophers have interpreted the world in various ways...”) the divisions went from those who thought that individual forms of life should be protected to radical ecologists who involved the entire nature at the price of human abandonment of easygoing life. With this we do not advocate a deviation toward ecological theories and various movements. Their merit, if nothing else, enabled the modern man do reasonably reach the need for a natural balance as a factor of his own survival. But, the duality of man and nature has not been prevailed by this. Sustainable development designed in a man’s head is assigned to man. Since man is a natural being and cannot exist outside nature, the concepts of sustainable development are calculated potentially for that natural surrounding which confirms him as a manipulator or, at least, a factor of life and nature. Biodiversity outside the tolerable ecological balance, i.e. survival of man in nature and life is the same as the ulterior nature. It does not reach either feeling, manipulative and adaptive way of existence and it cannot be transferred into a value for man.

The events from the second half of the previous and the beginning of this century showed that the issue of sustainable development was not only scientific and philosophical, but also practical and political. The idea of sustainable development that was conceived in 1972 in Stockholm and promoted in Rio de Janeiro (1992) as a planetary vision, in Kyoto (1997) showed that the scientific warning about the impaired ecological balance and planet overheating did not impinge on the interests of the USA administration. The US has not signed the Kyoto protocol till the present day. Only five years later at the second summit of presidents of states and governments in Johannesburg it became obvious that a planetary agreement was impossible, and the great powers turned to bilateral forms of solving ecological issues. The managing of sustainable development conceived as a dialogue of civilizations ended up in the milieu of political utopianism in a relatively short period of time. The last decade of the previous century turned the attention to the “struggle against communism”, i.e. destruction of socialistic state establishments in the world. The enormous amount of power and mass impoverishment in the name of “human rights” pushed the concept of sustainable development into the background, and in its place put the concept of globalization and establishment of a new world order. The confrontation within a species got the priority in relation to the end facing of the ecosystem issue. Or maybe a foundation for this could be found in deep ecology, according to

---

philological and historical sciences are based upon the presumption that such understanding of singularity can be raised to objectivity. The historical consciousness built on this enables the modern man to have in himself present the whole past of humankind...”, p 94, Prosveta, Belgrade

which modern humankind is disturbing the natural balance with its excessiveness and overspending of natural resources. Sustainable development must not be anchored only on common sense or be satisfied with the answer to the question who should manage the further development. "Stress" does not always function either mainly by the common sense principle or necessarily has a humanistic character. It gets this meaning from man. Unless it gets the meaning assigned by species, it will become sustainable development for a subspecies or only a part of the human community.

### **Instead of conclusion, about the ecologization of consciousness**

The conscious endeavor of man not only to solve and overcome current problems of relations with nature and social relations, but it also futuristically foresee, is as old as man himself. In the name of invasive goals humankind put soldiers into uniforms and in the name of great ideas the consciousness of the entire humanity. History teaches us that any imperialism expanded in order to fall, and that all great ideas ended up as utopias. Unlike all imperial conquests so far, the concept of sustainable development represents a strategy of limiting and withdrawing of social nature in front of planetary nature. The people were to be prepared for that process by the ecologization of social consciousness.

Contemporary events, inertia of the technological process and political practice increasingly indicate that the concept of sustainable development represents the antithesis of the historical development that should be disputed. Postmodernism - yes, but elimination of the bipolar world - no. There is a danger of sustainable development becoming a modern utopia, and ecologization to grow into an ideology or religion of mass movements. It stands naively in relation to the real world, theoretically wide and morally far. It adopts the forms of ecological prophecy without consequences, at least in modern time. Milentijevic and Stavreva-Veselinovska depict the contemporary paradigms but this does not outreach the interests of either the privileged social classes or of ordinary people. It withholds the right to individuality to the first ones and to the latter environmental problems is not a priority. A critique could be sent to the European and American science concerning keeping data in computers which creates unreal, utopian judgments so that it gives politicians with practical spirit the right to act in the name of moral instead of moral acting. Is ecologization being increasingly twisted into religion of postmodernism, new cultural trend, or is it only a transitive solution toward some Orwellian theory? Only time will answer these questions because any prejudgment of the answer would jeopardize the truth.

### **REFERENCES**

- [1] Herbage, Judith H. and Gordon H. Orians (2002), "The ecological world of children" Children and Nature. Eds. Peter Kahn and Stephen Kellert. Cambridge: The MIT Press, 2002. 29-64.
- [2] Kaplan, Rachel and Stephen (2002), "Adolescent and the natural Environment. A time out?" Children and nature. Eds. Peter Kahn and Stephen Kellert. Cambridge: The MIT Press, 2002. 227-258.
- [3] Katcher, Aaron (2002), "Animals in therapeutic education: Guides into the liminal state." Children and nature. Eds. Peter Kahn and Stephen Kellert. Cambridge: The MIT Press, 2002. 179-198.
- [4] Moore, Robin (1986), *Childhood's Domain*. Croom Helm Ltd, 1986.
- [5] Nabhan, Gary Paul and Stephen Trimble (1984), *The geography of childhood - Why children need wild places*. Boston: Beacon Press, 1994
- [6] Milotijevic, V. (2005), "Ecological Culture", fakultet zastite na radu, Nis, 2005
- [7] Pavlovic, V. (1996), "Ecology and Ethics" Proceedings "Ecology and Ethics", Ekocentar, Beograd, 1996.
- [8] Marx, K. (1979), "Works", Prosveta, Beograd, 1979.
- [9] Mainly P., Haal (1984), "Lectures on ancient philosophy", The Philosophicalresearch Society Inc., Los Angeles, 1984
- [10] Palmer, Yoy A. (1998), *Environmental education in the 21<sup>st</sup> century - Theory, practice, progress and promise*. London: Routledge, 1998.
- [11] Stavreva\_Veselinovska, S. (2006), *Paradigmatic changes, tendencies, and goals of modern ecological education*, Proceedings of the Pedagogical faculty Stp, vol. 5-6, Stip, 2006.
- [12] Thomashow, Cynthia (2001), "Adolescents and ecological identity: Attending to Wild Nature". Children and nature. Eds. Peter Kahn and Stephen Kellert. Cambridge: The MIT Press, White, Randy. "Moving from biophobia to biophilia: 2001 .

# DIDACTIC ISSUES IN HIGHER EDUCATION AND THE FUTURE DEVELOPMENT OF SOCIETY

**Prof. D-r Snezana Mirascieva, Doc. D-r Daniela Koceva**  
Faculty of Educational Sciences, University "Goce Delcev" Stip

**Abstract:** Society continually evolves in parallel with technology development. Namely, society is in constant evolution due to the development of information and communication technologies, digital applications and social networks, which at the same time are frequently used by all kind of people, no matter their social status. In that sense, more questions about modern methods, tools and tools in higher education are actualized. But very little attention is paid to some key issues such as the goals, content and competences of higher education teachers, which will be discussed in this paper.

**Key words:** didactic, higher education, development, society.

## ДИДАКТИЧЕСКИ ВЪПРОСИ ВЪВ ВИСШЕТО ОБРАЗОВАНИЕ И БЪДЕЩОТО РАЗВИТИЕ НА ОБЩЕСТВОТО

**Проф. д-р Снежана Мирасчиева, Доц. д-р Даниела Коцева**  
Факултет за образователни науки, Университет „Гоце Делчев“ Щип

**Резюме:** Обществото се развива едновременно со развитието на технологията. Именно, обществото е в постоянна еволюция с информационно-комуникационната технология, дигиталните апликации и социални мрежи които се ползват от различни хора едновременно без значение на техния социален статус. В тази посока се повдигат бройни въпроси за съвременни методи, инструменти и средства във висшето обучение. Но малко се отделя внимание на някои ключови въпроси като цели, съдържание както и компетенции на учителите във висшите училища. За това ще стане дума в този доклад.

**Ключови думи:** дидактика, висше образование, развитие, общество.

### Въведение

Обществото се развива едновременно со развитието на технологията. Именно, обществото е в постоянна еволюция с информационно-комуникационната технология, дигиталните апликации и социални мрежи, които се ползват от различни хора едновременно без значение на техния социален статус. Влиянието на технологиите върху образованието е неизбежно. Адаптацията на информационно-комуникационните технологии, цифровите инструменти и приложения, социалните мрежи не само че са неразделна част от учебния процес, но са и средство за работа на педагогическите работници. В следствие на това, сама по себе възниква ситуация която предполага модернизирани на методите, формите и средствата за работа, както и стратегии в организирания възпитателно-образователен процес в институциите на всички нива. И докато технологичната страна на обучението се развива и променя бързо, появиха се редица емпирично проверени констатации които налагат нов модел на преподаване който променя ролята на учителя, но също така и ролята на този който се учи на всички образователни нива, включително и преподаването във висшите училища. В този смисъл са актуализирани редица въпроси за съвременните методи, средства и инструменти във висшето образование. Но много малко внимание се обръща на някои ключови въпроси като целите, съдържанието и компетенциите на учителите във висшето образование. А там, където се правят опити за определяне на компетенциите, цели и съдържанията са повърхностно или частично модифицирани което създава картина на непълнота, непоследователност и открива нови дилеми в областта на трите ключови въпроса в дидактиката, свързани с учебните програми, а това са: цели, съдържание и стратегии, но не от гледна точка на тяхното дефиниране, а от гледна точка на реда, който по същество е логичен и не толерира промяна.

Отговорът на въпросите защо, какво и как във висшето образование, от друга страна, е пътна карта за развитието на обществото в бъдеще. В раздела, който следва като основни въпроси излагаме: ясна представа за нашето разбиране за понятието дидактика в доклада, определяне на целта като понятие и същност, след това връзката със съдържанието и методите и процедурите. От особен интерес е въпросът за тяхната връзка и реда в учебните програми, който между другото е предмет на дидактически интерес.

### **Защо говорим за ключови дидактически въпроси**

В доклада използваме термина *дидактика*, за да обозначим "изкуството или науката на преподаването" и следователно в съответствие с етимологичния смисъл на понятието, дефинираме дидактиката като изкуство на показване, привличане на внимание, което позволява нещо което просто не се показва или не може да бъде разбрано, да бъде видно, разбрано и признато. В съответствие с този първичен смисъл на думата, Дидактиката може да се определи като наука за такива действия на демонстрация, или по-скоро като урок за обучение - Дидактиката като теория на преподаването и възплъщение на преподавателското знание (Künzli 1998: 42).

Дидактиката може да бъде описана като един от трите вида знания за преподаване: наука за преподаване, дидактика и опит базиран на знанието. Тези три вида знания са обединени от техния обект на интерес (преподаване и учене в образователната система), но те имат различни интереси на знанието и съответно използват различни критерии или кодове за създаване и определяне на разликите между знанието което принадлежи (или не принадлежи) на специфичния тип познания.

### **През призмата на миналото**

Мисията на качествена образователна система създава цели, които трябва да бъдат постигнати. Следователно, първа стъпка е въпросът какво означава понятието цел. Целта в по-широк смисъл на думата е очакваният резултат или повече или по-малко, повече или по-малко постоянни промени които настъпват в личността на ученика в резултат на дейностите в учебния процес. Факт е, че обобщението при определянето на образователните цели все още е една от характеристиките на учебните програми. Изобщо не може да се реализира никаква дейност. За това са необходими конкретни действия. Следователно, ако целта трябва да бъде постигната чрез конкретни действия, тогава тази цел трябва да бъде по-точно и по-прецизно определена. Общо взето дефинираната цел не функционира. Що се отнася до начина на постигане на целите, в понятията във висшето образование целта се подчертава, но връзката между съдържанието и методи и дейности не е пряка. Целта не е пряко свързана със конкретното съдържание, а планирането е съдържателно.

### **През призмата на настоящето**

Що се отнася до качествените постижения и ефективното висше образование, учебните програми са най-важната основа за планиране, организиране и оценяване на учебния процес. Те имат централно място в образователната политика. Програмите за обучение обхващат съдържанието на образованието, преподаването и ученето. Поради тези причини иновацията на учебните програми и програмите привлича много по-голям интерес сред професионалната и широката общественост. Новата концепция на учебните програми се фокусира върху принципите, целите, съдържанието, дейностите и компетенциите, т.е. очакваните резултати. Същност те изискват нов подход при планирането, организирането и осъществяването на висшето образование, което е в съответствие с новите изискванията тези които се учат в живота, както и социалните, икономическите и културните нужди. Най-важната промяна в развитието на концепцията е преместването на фокуса на образователния процес от планирането на съдържанието и програмирането към програмирането на целево съдържание. С други думи, изричният подход при определяне на очакваните ефекти - постиженията на тези, които учат (знания, умения, съдържание, ресурси, дейности) е разпознаваем. Това осигурява основа за измерване и проверка на постиженията и качеството на образованието. Следователно това е отлична възможност за учителите самостоятелно да определят учебното съдържание и методите на преподаване съответно с антропологичните, психологическите и

социално-културните предположения в които протича образователният процес. Това е възможност за изразяване на опита и творчеството на учителите. Основните характеристики на този подход са свързани с: използването на съдържанието и методите на преподаване за свързване на ученето и опита на тези които учат, гъвкаво организиране на уроците, насърчаване на индивидуалната дейност, както и насърчаване на социализацията и сътрудничеството в ученето. В контекст на промените и императивите на социалния прогрес образователните цели и задачи следват нуждите на съвременното общество. Следователно промените в обществото изискват промени в целите на образованието и възпитанието на всички образователни нива. Когато говорим за цели, ние чувстваме нуждата да подчертаем, че постигаме целите чрез специфични задачи, които са в съответствие с целите, а задачите са всъщност действията които се реализират и водят до целта.

Що се отнася до връзката между целите и съдържанията, промените в целите са съпътствани от промени в образователните съдържания и обратно. Новите цели налагат ново учебно съдържание, което е съвсем логично. Когато говорим за цели и съдържание, има опити за директно свързване на определена цел и съдържание в съществуващите учебни програми, основаващи се на цялостен и интегриран подход който обхваща индивида учащ се в цялост. Всъщност това е таксономичен подход към целите. Таксономията на целите във възпитанието и образованието във висшите училища има големи предимства като: позволяване на индивидуализиране на преподаването; определените цели по този начин помагат на учебния процес; така дефинирани цели са отлично средство за организиране на различни преподавателски дейности; така определени цели осигуряват адекватно преподаване; създаване на йерархия на целите и sukcesивност; помощ при диагностицирането на проблеми в преподаването. Така че таксономичният подход при определяне на целите прави тези цели по-оперативни, по-диференцирани, по-специфични и по-ясни. Това са цели, които интегрират знанието и дейностите. Необходими са по-нататъшни изследвания и ясно и последователно определяне на терминологията, както и създаване на причинно-следствена връзка между трите елемента което ще бъде по-близо до по-ефективни учебни програми в бъдеще.

Остава отворен въпросът колко педагогически работници във висшите учебни заведения познават основните дидактични закони и закони и колко от тях са способни да ги прилагат на практика.

Добре известен е основният модел на учебната програма който съдържа трите основни въпроса: какво? (съдържание да се изучава), защо? (цели които трябва да бъдат постигнати) и как? (организация на преподаването по отношение на методи, процедури, средства). И не само това, но има и връзка между тези три елемента. Съвременната и функционална учебна програма следва реда на елементите. Ефективната учебна програма започва от целта чрез съдържанието и учебния процес на края. Учебните стратегии се определят в края на цикъла на планиране, т.е. реда преминава от цели чрез съдържание към методи и дейности. С други думи, научната основа и определянето на съдържанието на възпитателно-образователните цели разкриват начините и средствата за тяхното постигане. От друга страна, на ниво на дидактиката на висшето образование трябва да се преодолее превъзходството на възприемчивите форми на преподаване и учене и да се даде възможност на учениците да придобият такава форма на обучение която според тях е важна от гледна точка на техните основни познания за бъдещата професия, подчертава Гойков. (2015, 100) Днес фокусът при трансфера на знания трябва да бъде поставен в комуникационната перспектива. Да се създаде критичен мислител означава да се развие личност. Те трябва да са партньори в преподаването и да станат партньори в експертни дискусии. Критичното мислене предполага компетентност в определена област, предмет или група. Компетентността никога не е без риск, тя е част от жизнената позиция, тя не е просто набор от интелектуални компетенции, изразява се по начин който излиза от обичайната рамка която изучава посочените а и дава посока. Този който създава ученици с критично мислене трябва да е наясно че те са еманципирани, те се движат по свой собствен път и първо трябва да опитат своето критично мислене пред своите преподаватели. Това е метакомпетентност което дава конкретна посока и собствен смисъл на специфичните компетенции. Накрая се създава впечатлението, че за всичко това е необходимо различно структурно подреждане на учебните занятия, което означава преди всичко работа с по-малка група студенти и изисква повече менторство, препоръчва Гойков. (2015,94)

### **Какво може да се заключи?**

Въпросът за целите е основния проблем на дидактиката, педагогиката и всички образователни институции. Специфична характеристика на човешката дейност е неговата познавателна и телеологична природа. Както във всяка целенасочена дейност, така и в учебния процес определени цели се ръководят от този процес. В най-общ смисъл, целта е замислен и желан резултат след определена дейност. Възпитателно-образователните цели са идеално когнитивно-планирано одражение за възможния очакван резултат от възпитателно-образователния процес когато възприемат въздействието на различни фактори и условия. Ясната познавателна цел е определено предположение за подбор на адекватни методи и средства за нейното постигане. Дори когато се дефинира конкретно, тогава може да се определи съдържанието и средствата за постигането и. Това, от друга страна, дава възможност да се оцени ефекта от дейностите, както и да се проправи пътя за бъдещо развитие. Ако сме създатели на бъдещето, тогава какво образование имаме, такова бъдеще ще живеем.

### **ЛИТЕРАТУРА**

- [1] Gojkov, G., Stojanović, A.(2015). Didaktičke kompetencije i Evropski kvalifikacioni okvir, Beograd: Srpska akademija obrazovanja
- [2] Gojkov, G., Rajić-Gojkov, A., Stojanović, A. (2014). Heurističke didaktičke strategije u visokoškolskoj nastavi, Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača "Mihailo Palov"
- [3] Künzli, R. (1998). „The Common Frame and the Places of Didaktik“, in B. B. Gundem and S. T. Hopmann, (eds.), Didaktik and/or Curriculum. New York: Peter Lang.



# INTEGRATING THE CREATIVE ACADEMIC WRITING WITHIN THE CURRICULA

**Marijana Dimitrova**

Goce Delcev University Stip, RN Macedonia

**Abstract:** This paper presents the necessity of academic writing within the curricula, and a case study in this topic. In thematic it refers to both academic staff and students and the two categories were included in the research. The aspects elaborated in the paper include the following characteristics of academic writing: complexity, accuracy, formality, objectivity, explicitness, responsibility. The research methodology is presented and results obtained are indicated.

**Key words:** creative academic writing, university, presentation, curriculum, academic staff, students

## Introduction

The academic writing is a separate style of expression and falls in the category of formal writing. There are many types of academic writing like: a dissertation, an essay, a seminar paper, a scientific paper, a research project, etc. The following three components are universal for every academic writing. First, the academic writing is a product of the academics for other academics. The students often find this to be a surprising news although it should not be considered that way because during their studies they would read, think, discuss and write on various topics. Then, the academic writing is based on themes and issues which are of interest for the whole academic community. That is a higher level of thinking for a certain topic, and not only a personal expression; it is always written on a subject which will be of use for the readers and which will enable them a higher understanding for it. And the third component of the academic writing is that it provides the readers with a good argument. Besides the three components of the academic writing, in this context we will briefly take a note on the key aspects of the writing skill.

In fact, when it comes for the academic writing, the idea is of “hard” writing where the thinking precedes the writing. The grammar of language of writing should be on the highest level, and the overall writing to be consistent. The creative side of the academic writing is its most important and significant feature. Other characteristics of the creative academic writing are: complexity, accuracy, formality, objectivity, explicitness, responsibility. Therefore, and also due to the fact that large number of students complete their studies “academically” illiterate, I decided to study the topic of the integrating of the creative academic writing within the curricula. It is particularly important to be answered to the need of why it is important to be included even in the first year of the academic studies.

Namely, most of the students who enroll at the university have good knowledge and successful results. Anyhow, the academic writing differs in many aspects from the writing at high school. During the first year of studies, the students are requested to write on a given topic, and their writing is requested to be concise, with arguments and rich in content. The fact is that most of the students initially keep to the writing strategies they already know from high school; anyhow, the old formula and tricks could only result with a negative mark in the new environment. The plagiarism is another additional component of the writing, but in this research we do not put much emphasis on it.

In brief, the creative academic writing is a dynamic process which is constantly upgraded, and therefore it is important for it to be part of the curricula.

## I. Theoretical approach to the research problem

### 1. Defining the problem and the basic concepts

The academic writing is a combination of inspiration and technique, a formal representation and its complement based on previously researched topics.<sup>1</sup> There are many types of academic writing, like : dissertation, essay, seminar paper, scientific paper, research project, and so on. Many studies have shown that the students have to apply the following seven criteria in their academic writing: to set the problem, to develop arguments, to use evidence, to use appropriate language, to make a critical notice and to properly

structure their paper. From the other side, it is a fact that students are not familiar with those criteria mainly because of the poor information they have. This is starting point for our research, in particular because the creative academic research plays a significant role in the teaching process. That is a way for strengthening the relation teacher- student. It is significant because through it, the students develop skills which they will find very useful not only during their studies, but even later. From the other side, the published academic materials are a reflection of the higher educational institution itself.

## 2.Relevant previous researches

Creative academic writing- education, culture, society <sup>2</sup>

Author of this research is Rebecca O'Rourke from the Metropolitan University, Manchester.

The theme of this book point to the following:

-In practice, the creative academic writing is based on a compulsory relation between the group and the teacher. The students depend on their teachers in the choice of topics: they do not think of the topics individually. They also expect their teachers to give them exact formulated directions for writing.

- When the teachers do not allocate topics and instructions for writings, a moment of "confusion" arises among the students which reflects on the efficiency of their participation on the lessons.

-The papers of the teachers could often be confusing and devoted only to their publishing without relying on the critical evaluation of their colleagues.

-There are tensions between the criticism and the feedback of the students where the abilities of the students are particularly emphasized that they are not skilled enough to give their critical notice for the academic writing of their colleagues.

-O'Rourke emphasizes the issue of internal and external instruction, that is, the fact that the students value more the feedback that they receive directly from their teachers.

Integrating the creativity within the curricula- Peter Howarth <sup>3</sup>

-the creative academic writing is not integrated to a level of intellectuality.

- the students are not acquainted that the true creativity is not based on a strictly set standards, and that the writing of a creative academic text does not require a genius.

-there is a dilemma between the creative freedom and the social conditions where the writing problem appears.

-creative academic texts should be foreseen as direct active components in the organization of the social relations.

-the creative writing is a possibility for "me to be me" and "to write my own paper".

## II. Methodology of research

### 1.Subject of research

The subject of research is: the need of integrating the academic writing within the curricula. This is a result of the fact that the students usually do not accomplish the academic expectations their teachers have set. This situation is very common among the universities in Republic of Macedonia, and it has an impact upon the final result in the work of the universities and their users- the students.

---

<sup>1</sup> The definition is undertaken from the book *Writing Craft: Composition, Creative Writing and The Future of English Studies*, на T. Myers

<sup>2</sup> The first relevant research is presented in the book *Creative Academic Writing: Education, Culture and Community* by R O'Rourke

<sup>3</sup> The second relevant research is presented in the paper *Integrating Creativity Into the Curricullum* of P. Howarth published in the magazine *The Journal of Aesthetic Education, Vol. 41, University of Illinois Press*

The subject of the research will be studies through the following parameters: the knowledge of the students for academic writing, the attitude of the teachers and the students for the academic writing, the presence of creativity and the range of the available relevant literature, the influence of the academic writing upon the overall success of the students and the need of its integration at the beginning of the academic studies.

With this determination the need of integrating the academic writing within the curricula is studied, and the usage of key terms which point to the subject of the research appears. In brief, the main aspect will be on the following key words: integration, creativity, writing and curricula.

- The need of integration of the academic writing within the curricula is primarily necessary. The integration means linking two things together. The way of integrating the academic writing within the curricula is very important, too. It means, organization of workshops, public presentations for various open calls and competitions through which the interest for academic writing among the students will increase.

-The creativity means “production” of very significant original ideas, forms, interpretations. The creativity is closely linked with the critical thinking of the students, but that is not the subject of our research. Anyhow, together, they are very important for a successfully written academic text.

- The writing is an activity through which acts like texts, articles or poems are produced. The academic writing differs from the rest of the writing in style, language, the freedom for writing and sharing individual constations and attitudes, creativity, originality and the technical format.

- the curricula is a list of courses studied in a given time frame at some educational institution. The curricula in the higher educational institutions differs from the courses which are more detailed elaborated and for which content there is a large range of home and foreign literature, as well as more complicated ones.

## 2. Objective and character of the research

### Objective of the research

The objective of the research is to determine the need for integrating the academic writing within the curricula.

### Character of the research

This is a fundamental research because through it we will study the fundamental theoretical issues for the place of the academic writing within the curricula.

But, this is also an action-oriented research because the notion will be studied in natural conditions and the objective is to increase the quality and productivity of the education.

This is a transversal research because the creative academic writing will be studied in various universities and conditions, and the samples of the research will be of a various age as well.

The research is a comparative because through it we will determine the similarity at different groups.

This is a descriptive research because our objective is to determine the factual situation of the creativity of the academic writing.

The research will be conducted by me, as an individual, and therefore it is an individual research.

## 3.Tasks of the research

The objective of the research was defined through the following tasks:

-to study the need and importance of the integration of the creative academic writing within the curricula at the very start of the studies;

-to obtain knowledge for the level of development of the creative academic writing at students;

-to determine to what instance the students are familiar with the writing of an academic text. In that context, it will be examined if the students have an information on how to write a seminar paper, if they individually choose the topic or it is given by the teacher, how they define the problem, the language and the grammar which they will use in the writing, the size, the technical format, and so on.

-to obtain knowledge for the level of engagement and influence of the teacher over the students when they are given a task to write an academic text. The results of this task will clarify to what extent are the teachers

concise when setting the task and how available they are for explanations regarding the creative academic writing, as well as their expectations from the students;

-to get a perception of the attitude of the students and the teacher towards the academic writing, as well as their opinion of its importance;

- to determine the range of available relevant literature, as well as the presence of creativity and individuality of the students in the academic writing. In other words, to what extent do students use the critical thinking in the consideration of the topics they write.

-to determine the influence да се утврди влијанието на креативното академско пишување врз севкупниот успех на студентите.

#### 4. Hypothesis

General hypothesis according to the objective of the research:

It is supposed that:

There is a clear and real need of integration of the academic writing within the curricula.

Special hypothesis:

- as a result of the insufficient information, the academic writing of the students is poor and not creative at all;

-the teachers have very high, even unreal expectations from the students, in comparison to their inclusion during the writing of the academic text;

-by integrating the academic writing in the curricula, both the students and the teachers will change their attitude towards it;

- the motivation for writing directly influences the attitude and the mood of the students for academic writing;

-the creative academic writing contributes with higher results at the students.

#### 5. Variables of the research

The independent variable of the research is a change within the curricula.

Dependent variable is the integration of the creative academic writing.

Other variables which come out of the given hypothesis:

i.v. student's information d.v. level of development of the academic writing

i.v. expectations of the teachers d.v. inclusion of the teachers within the academic writing

i.v. the attitude of the teachers and students d.v. the creativity within the academic writing

i.v. student's motivation d.v. the influence of the moos and attitude of the students for the academic writing

i.v creative academic writing d.v. total success during the studies

#### 6. Methods, techniques and instruments of research

In order to research the integration of the creative academic writing within the curricula, the descriptive method was used in a form of the functional analyses and generalization. An analyses was made for the influence of the independent over the dependent variables.

##### Instruments and techniques

For the research the following instruments and techniques were used:

Instruments:

- interview
- scale of estimation
- questionnaire

Techniques:

- interviewing
- scalling
- questionarrie

An interview was held for the professors, consisting of the following questions:

- How would you evaluate the academic writing at the institution where you work?
- What are your expectations from the students in context of the creative academic writing?
- Do you explain the creative academic writing to your students and if yes, when and how?
- What is your attitude for integrating the creative academic writing in the curricula?

For scaling, the Likert scale without neutral category was applied. With this scale, the opinion and the attitude of the students were questioned. They were expected to indicate to what degree they agree with a certain statement.

The students and the teachers were given questionnaire forms with an open type questions. The questions were of open type because besides the questionnaire the techniques of interview and scaling was also applied. Within the questionnaire form, there were 10 questions of open type, and it could be filled in for 15 minutes.

#### 7. Population and sample of the research

The sample of the research was random and stratified. The research encompassed many students and teachers. The population of students and teachers consists of students and teachers from four different universities (two private and two public). The sample of teachers is 4, whereas the sample of students is 10 students from all the faculties within the universities. They were chosen randomly, that is, on a voluntary basis. The research encompasses students from first and fourth year of the academic studies which attend courses according to their schedule at those academic years.

#### 8. Statistical elaboration of the data

Through application of the research techniques of questionnarie, scalling and interviewing, certain data is obtained for a further statistical elaboration. The data was administered manually on a centralized way. The data was signed and grouped, and quantity analyses was applied for calculation of the percentage. By such elaboration of the data it should be determined wheter there is a real need for integration of the academic writing within the curricula.

#### 9. Organization and implementation of the research

The research was conducted on two private and two state universities with a prior allowance from the university governance administration. During the meeting, the teaching staff was introduced with the subject and the objective of the research, and was offered to voluntarily participate into it. In case many teachers apply, a priority was given to the ones into whose curricula the academic writing is obligatory. All the participants at the research were asked to encourage their students to take part in it as well. The research activities lasted for three months.

#### Conclusion

The research results pointed that the awareness of a productive authentic creative academic writing is present among the academic staff and the students, yet, they are still gaps that need to be filled. While most of the examiners are confident that they know how to write an academic text, and that its authenticity and creativity is important or their studies, they seem to lack some basic skills of creative academic writing as well as relevant literature. Students point out that the expectation of the academic writing is not always clearly stated by the teacher which emphasizes their demotivation for the class. Additional obstacle they are facing is the methodology of writing.

The following findings point clearly to the inevitable need of integrating the academic writing in the curricula in order to clearly explain the methodology, vocabulary, language and grammar used in the academic writing as well as the purpose, authenticity and the contribute of the student/ teacher essay, thesis, handbook or manuscript.

#### Annex

Likert scale without neutral category

	Totally disagree	Partially disagree	Partially agree	Fully agree
I know how to write an academic text	1	2	3	4
The creative academic writing is important for the completion of my studies	1	2	3	4
The skills of the creative academy writing will very beneficiary for my career	1	2	3	4
I have on a disposal a large number of available literature and while writing I practice critical thinking	1	2	3	4
Because of the task academic writing I often feel demotivated and discouraged to go on a class	1	2	3	4
The teacher clearly states the expectations of my academic writing	1	2	3	4
The teacher explains us the skills and methods for developing the creative academic writing	1	2	3	4
The teacher constantly monitors us while we work on an academic text	1	2	3	4
There is a need for the creative academy writing to be integrated within the curricula	1	2	3	4

## REFERENCES

- [1] Ganobcsik, W., (2006) *Teaching Academic Writing in UK Higher Education*, Basingtoke: Palgrave Macmillan.
- [2] Hattie, J.A., (1987) Identifying the salient facts of a model of student learning: *A synthesis of meta-analyses. International Journal of Educational Research*.
- [3] Higgins, R., Hartley, P., Skelton, A., (2001) Getting the message across: the problem of communicating assessment feedback, *Teaching in Higher Education*, (269-274)
- [4] Hounsell, D., McClune, V., (2008) The quality of guidance and feedback to students, *Higher Education Research and Development* (55-67).
- [5] Howarth, P., (2007) Integrating Creativity Into the Curricullum, *The Journal of Aesthetic Education*, Vol. 41, University of Illinois Press
- [6] Lillis, T., (2006) *Moving towards an "Academic Literacies" Pedagogy: Dialogues of Participation*, Basingtoke: Palgrave Macmillan
- [7] Myers, T., (2007) *Writing Craft: Composition, Creative Writing, and The Future of English Studies*, Pitt Comp Literacy Culture
- [8] Nicol, D.J & Macfarlane-Dick,D., (2006) Rethinking formative assessment in HE: a theoretical model and seven principles of good feedback practice, *Studies in Higher Education* (199-218)
- [9] Norton, L., Harrington, K., Elander, J., Sinfield, S., Lusher,J., Reddy, P., (2005) Supporting students to improve their essay writing through assessment criteria focused workshops, *Improving Student Learning: Diversity and Inclusivity*, Oxford, The Oxford Centre for Staff and Learning Development
- [10] O'Rourke, R., (2005) *Creative Academic Writing: Education, Culture and Community*, NIACE

# METAPHOR AND ABSTRACT VOCABULARY ACQUISITION IN TEFL

Milena Levunlieva

**Abstract:** The paper explores the application of concept maps in the process of teaching English as a second language. It argues that the prevalence of audio- and visual stimulation in contemporary society, which often makes students 'impervious' to textual information, requires new, more intellectually challenging ways of teaching vocabulary. Concept maps combine graphic and textual information into a synergetic whole which presents concepts and explicates the relations among them. This makes them a suitable tool for the introduction, revision, and, most importantly, systematic presentation of abstract vocabulary items (words, phrases, idiomatic expressions). What gives teachers this opportunity is the fact that the abstract concepts signified by abstract vocabulary are often rooted in concrete conceptual domains through metaphor – a pattern of thought and a mechanism of experiential grounding of abstractions.

**Key words:** abstract vocabulary acquisition, conceptual metaphor, conceptual domain, semantic field

## Introduction

The English language is universally accepted as a lingua franca not only because of the great number of people who use it, but also because of the structural simplicity and contiguity of its grammatical system. Yet, the step between working knowledge of the language and mastery in using it is rather difficult to make. One reason for this is its rigid collocational criteria and the complexity of its vocabulary that stems from this characteristic. The requirements of collocability and the intricate variety of phrasal verbs, phraseological unities and idioms whose motivation is difficult to retrieve, at least synchronically, are a serious barrier to the acquisition of native-like knowledge of English.

The goal of this study is therefore to present an approach to vocabulary teaching that might aid students' memory and at the same time reveal the picture of the world that is peculiar to the English speaking people. The ultimate purpose of this approach is the formation of conscious knowledge patterns that allows students to compare and contrast English and Bulgarian at a deep level and help them predict and use these differences and similarities in the perfection of their linguistic performance.

The approach consists of three basic elements: 1) the concept of the internal metaphoricality of language (Lakoff, Johnson 1980; Lakoff, 1990; Lakoff 1993); 2) the principle of visualization in education (Попов 2005); 3) the persuasion that in language teaching concept maps can function as both a means of visualization and an instrument of cognition.

Additionally, the study explores ways to enhance students' ability to recognize, learn and predict metaphorical uses of lexical expressions since true mastery of vocabulary includes not only knowledge of phraseological unities, idioms and lexemes but also the ability to generate them aptly when the communicative situation and the linguistic context require that.

The abovementioned concept of the internal metaphoricality of language is instrumental in transforming conceptual metaphor, as an inherent language property, into a means facilitating abstract vocabulary acquisition through simulated knowledge promoted by the construction of concept maps. More specifically, being a mental construct and a process of cognition, metaphor establishes a foundation for the formation of abstract concepts through concrete ones by: 1) isolation of distinctive properties of objects, processes and phenomena from the material reality (source domain object); 2) projection of these properties and the relations they emerge through onto an object from ideal reality (target-domain object); 3. Reiteration of the perceptions of the target-domain object through those related to the source domain object. This activation of perceptions of the unfamiliar object, its functions, the scope and content of its mental representation, its relation with object from the same structure of knowledge (conceptual domain) constitute an act of simulated knowledge (Barsalou 2009) achieved through the identification of correlational interactions between the material and the ideal reality. In the process of these interactions the experience of the cognizing subject functions as a point of departure for metaphor to enable the transposition of knowledge from one situation to another by simulating relations based on analogy or similarity elicited from bodily experience or sensory-motor stimuli.



### **Linguistic metaphors, visualization and concept maps in the study of abstract vocabulary**

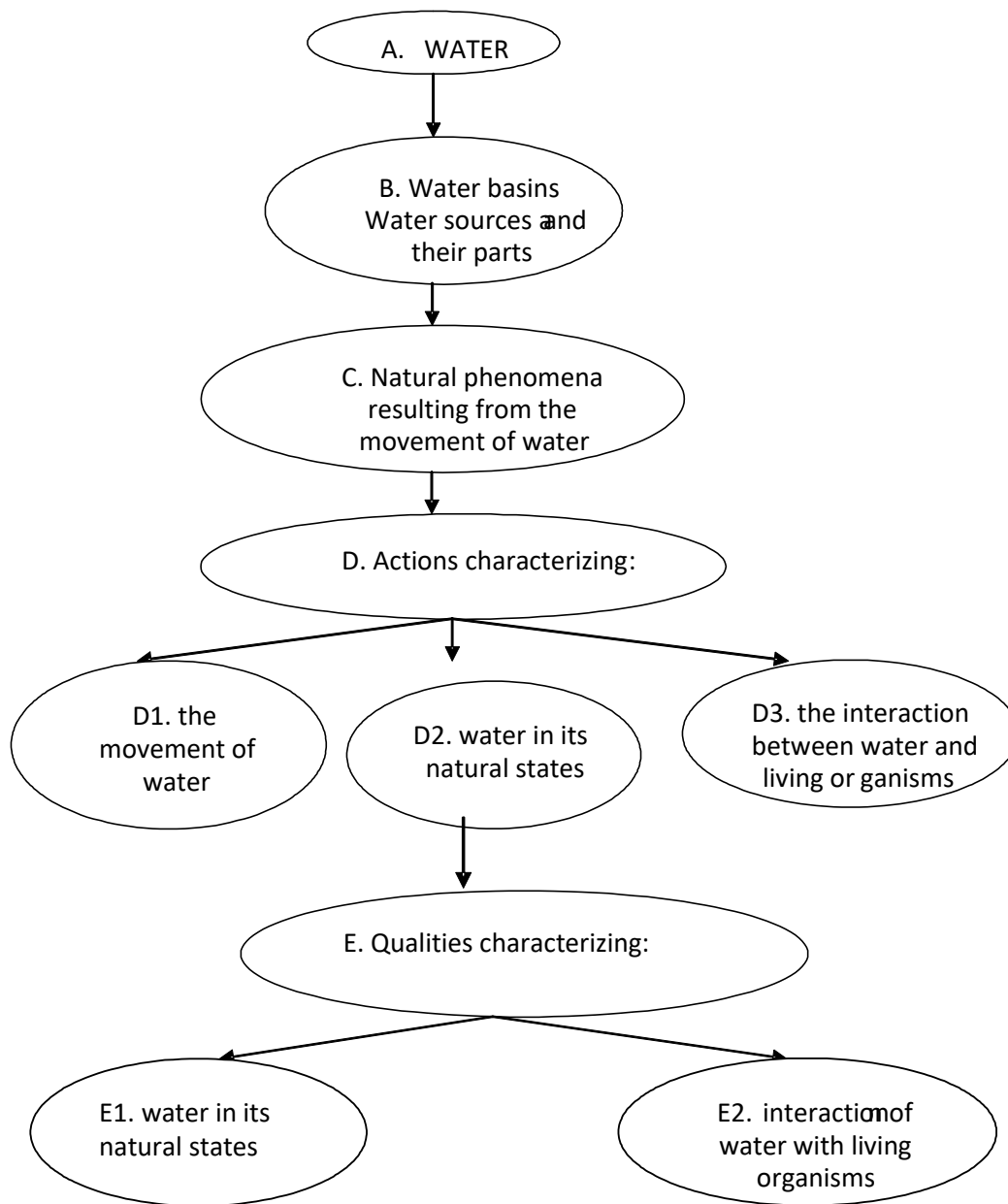
The promotion of an approach to abstract vocabulary learning, in which concept maps are instruments of abstract vocabulary acquisition which facilitate the process through the employment of students' own language knowledge and experience of the world, requires a preliminary discussion of the connection between linguistic metaphority, visualization and concept maps on the one hand and vocabulary study on the other. Lakoff and Johnson's theory on conceptual metaphor (Lakoff, Johnson 1980) proves that language is a system of experientially motivated metaphors that convey meaning through mappings of semantically important elements from one domain (Source domain) to another (Target domain). Their argument is that we acquire concepts that are difficult to understand and/or categorize through concepts we know from experience. The former are said to be metaphorical as they are conceptualized (through mappings) in terms of other concepts. For instance, states in many languages are construed as containers (be **in** a good/bad mood, be **in** the blues, be **in** one's right mind, etc.). The analogy between a container restricting our movement and a state that imposes limits on our emotions is rather transparent. Emotions, in turn, are commonly conceptualized as processes taking place inside these containers. Anger, for example can be represented as a pressurized liquid trying to escape from a container (*simmer with anger, bottle up one's anger, blow off, etc.*), excitement is sometimes seen as movement in a container (*have butterflies in the stomach*), etc. This complex system of metaphors is indicative of a particular picture of the world (Петрова 2002). Since linguistic pictures of the world are language-specific, i.e., they are largely rooted in the structural and semantic levels of the respective language (Telya et. al, 1998) the metaphors that built these pictures also differ in range and nuances (Kovesces 2002, Kittay 1987) sampling the flow of reality in different ways.

An important task of an English teacher then is to employ these differences helping students to form a strategy that will allow them to consciously shape the whole picture by gradually putting together its separate parts. Visualization and analogy may be useful in this process. **Telling** a student that English and Bulgarian conceive of certain concepts differently is one thing but **showing how** they differ and to what extent they are similar is actually quite another. Differences and similarities in the linguistic construal of metaphorically encoded concepts across languages can be explicated by demonstrating: 1) the choice of a source domain, whose content serves to reframe a concrete concept by mapping semantic elements and relations onto the target domain forming our knowledge of an abstract concept; 2) differences in the semantic elements (features and relations) of the source domain term(s) chosen to be highlighted in the metaphorical mapping.

For example, Levunlieva (2008) argues that the conceptualization of quantity in English reflects the fact that we think of **quantity as of number or amount**. Here the terms most actively used in their metaphorical conceptualization are bodies of water and natural phenomena resulting from the movement of water (*oceans of, seas of, a river of, a flood of, a flow of, flood the market, a stream of, a tidal wave of, a spray of, a drop/dash/splash of*). These lexical items are mostly focal terms – basic level terms in the semantic field which is a system of interrelated linguistic elements that articulate conceptual content. The reason for this linguistic choice is the relative ease with which it is empirically observable if something is large or small, a lot or a little, enough or not enough. While in English both number and amount are represented through terms from the conceptual domain water/liquids, Bulgarian employs this domain mostly in the conceptualization of amount (*прилив на енергия, приток на сили*). Number, in turn, is metaphorically rooted in the concrete domain of entities. Therefore, the respective abstract vocabulary comes from the domain of entities or objects rather than water/liquids (*низ от неприятности, редица проблеми, верига от грешки, на орляци, орляк деца*, etc.). How can a concept map visualize these linguistic relations?

To construct a concept map illustrating the expression of the concept QUANTITY, it is first necessary to analyze the content of the conceptual domain WATER, projections from which determine the linguistic items expressing aspects of the abstract concept. This structure is illustrated in Figure 1:

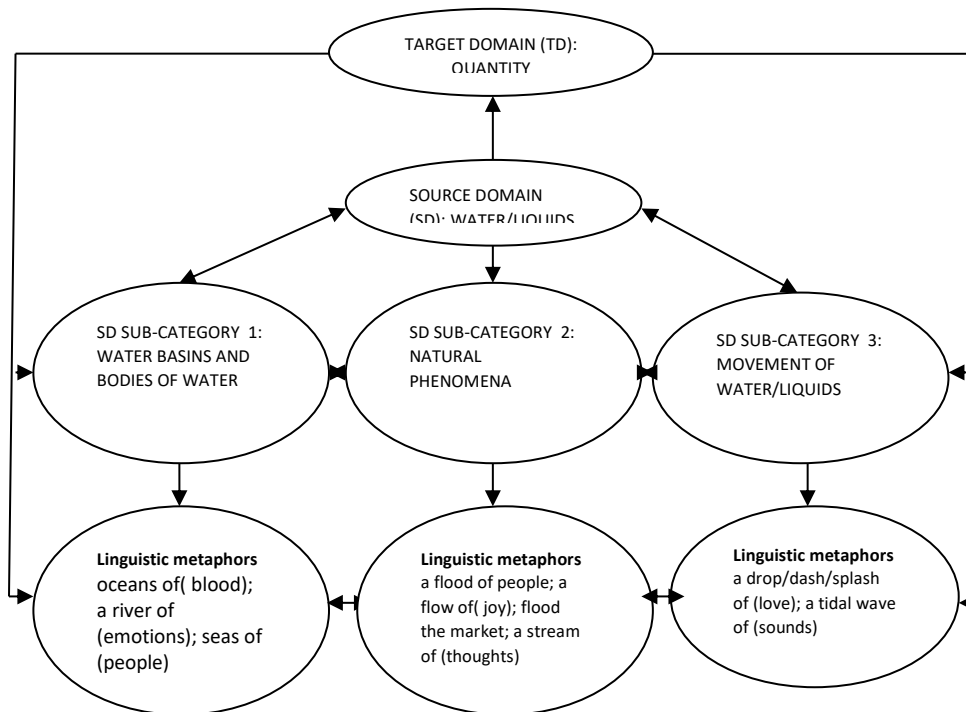
Figure 1. The structure of the semantic field of water/liquids (based on Levunlieva (2011)).



By definition, a concept map is “a top-down diagram showing the relationships between concepts, including cross connections among concepts, and their manifestations (examples)” (Eppler, 2006: 203). It can be used to “clarify the elements and examples of an abstract concept” (ibid.: 204). Concept maps are

thus an effective way to facilitate abstract vocabulary learning by explicating the metaphorical mappings (relations) that ground abstract concepts and the respective vocabulary items in concrete conceptual domains through experientially based analogy. Figure 2 demonstrates these relations in a top-to-bottom manner including: 1) the abstract (target) domain conceptualized through a concrete one; 2) the concrete (source) domain; 3) its key sub-categories defining the target domain (the aspects of the metaphorically encoded concept); 4) examples of the linguistic construal (words, phrases, expressions) of these sub-categories (actual abstract vocabulary items that exemplify the concrete – abstract concept relation).

*Figure 2. Concept map illustrating the metaphorical conceptualization of QUANTITY through terms from the concrete domain water/liquids in English*



The interpretation of concept maps, as a tool of visualization and cognitive stimulation, incorporates both the senses and the mental processes engaging students actively, rather than passively, in the process of learning. These maps demonstrate graphically connections between language and the mind that are otherwise difficult to grasp. Additionally, they function as models (Tsankov, Levunlieva 2007) that mirror the hierarchical structure of language, which facilitates the application of this feature in language in teaching. They also explicate fragments of the linguistic picture of the world by illustrating in a step-wise manner the way in which the extralinguistic reality is represented with the discrete means of language. Thus, concept maps can be considered similar to infographics as “an instrument in the development of a comprehensive system of cognitive tasks in education related to the formation of skills for modeling” (Damyanov, Tsankov 2018: 82), which increase student’s awareness of the inter- and extralinguistic associations that make up the interactional, experiential nature of abstract concepts and the respective abstract vocabulary which articulates them, giving learners an insight into the way the formal and semantic characteristics of different languages lead to a divergence (or similarity) in their ways of “grasping” reality. That is, this type of visualization improves students’ abilities to discover and learn heuristically.

It should be noted, however, that the design of such a map requires both profound knowledge of the terms of the source domain whose metaphorical mappings are to be visualized and an ability to structure that domain so as to achieve the effect of showing how an abstract concept is actually construed in language and that abstract vocabulary is after all largely motivated by experience rather than arbitrary. This

structuring or modelling ability is vital because two languages may employ the same source domain to represent a concept but different source domain sub-categories (lexical and/or grammatical) may occur in the actual metaphorical expressions. For example, the progress of time in English and Bulgarian can be presented as the flow of water. Whereas the English verb *flow* (*тека*) may be used only in its durative sense without prepositions to express beginning or end of an activity, in Bulgarian we can activate different metaphorical meanings through prefixation to express different aspects of the concept (*протичам, изтичам*, etc.). Hence, the collocability of the translation equivalent in Bulgarian differs significantly from that in English. The terminative aspect in English is actually expressed through a verb from the domain of movement, rather than liquids (*The meeting went well*).

### **Designing a concept map for educational purposes: prerequisites and expected results**

The preliminary discussion of visualization in the teaching of abstract concepts and vocabulary items means that the design of a concept map with optimal educational results has two crucial components: 1) the concept whose linguistic expression is to be illustrated should have a high order of abstractedness so that there will be more vocabulary items related to it that can illustrate its linguistic construal and 2) it should have a potential to relate to other concepts. This can give teachers a chance to demonstrate how these associations may be reflected differently in different languages. It will also give students a good idea of the interrelatedness of concepts reflected in their linguistic expression. Thus, for example, terms from the conceptual domain WATER/LIQUIDS are used to express both *knowledge* (*shallow/deep knowledge*) and *understanding* (*foggy explanation, as clear as wind, clarify the answer, deep understanding*), which shows how their experiential association is mirrored in language.

Such a choice of concrete and abstract conceptual domains whose metaphorical associations are to be presented in the concept map has yet another important consequence. The maps that demonstrate their interrelatedness will have a greater **cognitive value** and therefore greater **weight** based on: 1) **the number of hierarchical levels** that lead from the source domain level through its sub-categories to the target domain with its own, metaphorically conceptualized subcategories and finally, the abstract vocabulary items that illustrate this conceptualization; 2) the number of relations demonstrating the interdependence between terms occupying the same level of the concept map. While the first group of relations demonstrates the transposition from external reality to linguistic expressions through metaphorical conceptualization, the second manifest the manner in which language articulates an infinite variety of concepts with a finite set of elements whose associations account for its capacity to express practically any concept.

Lazarov (2018) reconsiders these links in concept maps as streams rather than relations motivating the employment of the term as follows: “[T]he stream is a multi-component relation reflecting, to different degrees and from a variety of perspectives, the interrelation between bases [key concepts] in a certain educational context” (Lazarov, 2018: 127). Importantly, since concept maps illustrating the associations between abstract vocabulary items, abstract concepts, and the interactional experience of reality underlying the metaphorical reframing of these concepts through mappings from concrete ones do not necessarily contain genus – species type of hierarchical links, the term streams, rather than relations, is particularly pertinent to apply here.

The important question, however, is how the construction of these sophisticated models of concepts and their linguistic construal can be employed in **effective** language teaching. Such visual representation of lexical expressions at all levels of the lexicon is a challenge to both teachers and students, yet it is extremely useful in ways crucial to language learning.

First, these concept maps create a bridge between source and target language culture and corresponding mindset and are thus instrumental in forming students’ intercultural competence. According to the tenets of the linguistic relativity hypothesis, we conceptualize in a mode set by the structure of our own language. Language learning is therefore partly adopting new modes of conceptualization. The deeper our knowledge of these modes is, the better our linguistic performance will become as a result of our realization of otherness encoded in the foreign language. Concept maps are a means of guiding students in the process of this realization to the effect that it turns into a systemically structured picture of the world inherent to

speakers of the target language. Awareness is the key word in this process, not internalization. The quality of our students' language skills will be greatly enhanced as soon as they start paying attention to conceptual differences and try to consciously avoid transfer from the source language. They do not really have to use the target language conceptual system. All they need to do is develop an idea of its nature and simply know that it is there to explore.

Second, it takes considerable preparation that must be performed in advance so as to structure the source and target domains and collect the relevant linguistic data. The success of this process is predicated on the ability to decompose complex systems (in this case semantic fields that articulate conceptual domains) into their constitutive elements (groups of focal and peripheral terms whose interconnections and mutual determination depletes the representation of the ontologically-rooted conceptual domain through the epistemologically constructed field) by applying consistent criteria grounded in experience. Since the organization of these fields is epistemological, rather than ontological in nature, the choice of these criteria yields different arrangement of the key components, which reflects the individual experience of learners. This means that the cognitive task of constructing such maps in education is suitable for the design of project-based activities for students because each participant will be able to contribute to the project on the basis of their own experience and knowledge of the world and of the foreign language. This feature of concept maps as cognitive tasks in education encourages students to participate actively in the process and proves to be a good way to provoke their interest, stimulate their motivation and last, but not least, set new paths for **conscious** language learning. Additionally, their design can be instrumental in the formation of a competence for cognitive modeling in education, which is an important educational goal, inasmuch as it is "a motivated, transversal (portable) ...personality quality that gives meaning to a large range of situations conducive to the acquisition of knowledge " (Tsankov, 2013: 33). That is, concept maps can be successfully applied in the formation of cognitive skills for modeling in education while at the same time they can be used to facilitate the acquisition of a large number of abstract vocabulary items, whose learning, if not organized in the form of a map or another type of visual model, is largely a matter of memorization. Unfortunately, the latter hardly offers opportunities for stimulation and creative use of reasoning.

### **Conclusion**

In a society where traditional data formats, such as the text, are gradually being overridden by visual information, students learn in manners and styles that have little in common with the way their teachers used to learn. The application of concept maps in the process of teaching English as a foreign language is a way to break away from the stereotype of learning vocabulary through memorization, which contemporary students find increasingly tedious and often simply refuse to do relying on picking words up randomly from movies, videos, podcasts, or advertisements. Their apparent drawback, the fact that they require diligent and sedulous analysis and modelling in advance, can (with some systematic preparation) actually turn into an additional benefit over and beyond the acquisition of lexical expressions. In fact, the intricate design of these maps not only helps students learn more creatively and heuristically, but shows them the real life motivation behind linguistic expressions, which, in the long run, enhances fluency, facilitates communication in English and reveals fragments of the linguistic picture of the word constructed through its formal and semantic characteristics.

### **REFERENCES**

- [1] Barsalou, L.W. (2009). Simulation, situated conceptualization, and prediction. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London: Biological Sciences*, 364, 1281-1289.
- [2] Damyanov, I., N. Tsankov. (2018). The Role of Infographics for the Development of Skills for Cognitive Modeling in Education. *Emerging technologies in learning*, 13/1, 82 – 92.
- [3] Eppler, M. (2006). A comparison between concept maps, mind maps, conceptual diagrams, and visual metaphors as complementary tools for knowledge construction and sharing. *Information visualization*, 5, 202 – 210.
- [4] Kittay, E. (1987). *Metaphor. Its Cognitive Force and Linguistic Structure*. Clarendon Press, Oxford.

- [5] Kovesces, Z. (2002). Metaphor: A Practical Introduction. Available at: <http://site.ebary.com/lib/agder/Doc?id=10084799&ppg=200>.
- [6] Lakoff, G. (1990). The Invariance Hypothesis: is abstract reason based on image-schemas? *Cognitive Linguistics* 1(1): 39-74.
- [7] Lakoff, G. (1993). The contemporary theory of metaphor. In A. Ortony (Ed.), *Metaphor and thought* (pp. 39 - 74). Cambridge: Cambridge University Press.
- [8] Lakoff, G., M. Johnson (1980). *Metaphors We Live By*. University of Chicago press, Chicago and London.
- [9] Levunlieva, M. (2008). *The cognitive significance of the semantic domain of water: metaphorical presentation of some abstract concepts*. Language, Individual, Society. Bourgas: Science Invest.
- [10] Teliya, V., N. Bragina, E. Oparina, I. Sandomirskaya (1998). Phraseology as a language of culture: its role in the representation of a collective mentality. In A. P. Cowie (Ed.). *Phraseology, theory, analysis, and applications* (pp. 55-75). New York & Oxford: Oxford University Press.
- [11] Tsankov, N., M. Levunlieva (2007). Towards the Use of the Model Method in the Teaching of English Grammar and Vocabulary. In: Scientific Research, vol. 5, South-West University "N. Rilski", Blagoevgrad
- [12] Лазаров, Б. (2018). Разработване на концептуална карта в тематично-ориентирани образователни единици. *Образование и технологии*, кн. 9, 125 – 131 [Lazarov, B. (2018). Razrabotvane na kontseptualna karta v tematichno-orientirani obrazovatelni ediniti. *Obrazovanie i tehnologii*, kn. 9, 125 – 131].
- [13] Левунлиева, М. (2011). Понятийното пространство ВОДА/ТЕЧНОСТИ като източник на онтологични метафори в английския и българския език. Автореферат. София: СУ „Св. Климент Охридски” [Levunlieva, M. (2011). Ponyatiynoto prostranstvo VODA/TECHNOSTI kato iztochnik na ontologichni metafori v angliyskiya i balgarskiya ezik. Avtoreferat. Sofiya: SU „Sv. Kliment Ohridski”]
- [14] Петрова, А. (2002). “Образната” картина на света, метафората и национално-езиковата специфика. В: Състояние и проблеми на българската ономастика, т. 6, Велико Търново: Университетско издателство “Св. Св. Кирил и Методий” [Petrova, A. (2002). “Obraznata” kartina na sveta, metaforata i natsionalno-ezikovata spetsifika. V: Sastoyanie i problemi na balgarskata onomastika, t. 6, Veliko Tarnovo: Universitetsko izdatelstvo “Sv. Sv. Kiril i Metodiy”]
- [15] Попов, Т. (2005). Педагогика. Теория на обучението. Дидактика (ч. 2). София: Изд. Типографика. [Popov, T. (2005). Pedagogika. Teoriya na obuchenieto. Didaktika (ch. 2). Sofiya: Izd. Tipografika]
- [16] Цанков, Н. (2013). Компетентност за познавателно моделиране. Дидактическа конкретизация и развитие. София: Авангард Прима.[Tsankov, N. (2013). Kompetentnost za poznavatelno modeliranje. Didakticheska konkretizatsiya i razvitie. Sofiya: Avangard Prima]

## РОЛИТЕ НА МАЙКАТА И БАЩАТА ПРЕЗ ПОГЛЕДА НА УЧЕНИЦИ И СТУДЕНТИ

д-р Йорданка Стойнова Николова  
СУ „Св. Климент Охридски“, асистент

**Резюме:** В статията са анализирани част от резултатите от проведено изследване на тема: „Готовност на младите хора за семеен живот и родителство“, посочени са идеи и предложения за подобряване педагогическата култура на младите хора чрез обучение, заложено в теми по различните учебни дисциплини в прогимназиален и гимназиален етап на средното образование.

**Ключови думи:** структура и функции на семейството, национална идентичност, педагогическа култура

**Abstract:** The article analyzes part of the results of a research on the topic: „Readiness of young people for family life and parenting“, there are presented ideas and suggestions for improvement of the pedagogical culture of young people through training, set in topics in the different educational disciplines in lower and upper secondary education.

**Key words:** family structure and functions, national identity, pedagogical culture

*Всички цветя на утрешния ден са скрити в семената от днес.  
Индийски поговорка*

Динамичните промени в съвременното общество, агресивното поведение на децата и родителите, неумението им/нежеланието им да общуват пълноценно помежду си и с учителите, да се впишат успешно в социалната среда и редица други проблеми насочват педагози, психолози, психотерапевти да анализират процеса на дестабилизирането на брака и бягството от основната функция на родителя – отглеждането и възпитанието на детето, „отлива“ от семейните ценности, от изграждането на благоприятна семейна среда, ориентирана спрямо детето и насърчаваща го да се развива като уникален социален феномен, подчиняващ се на изконни норми и ценности. Майката и бащата са основните двигатели, осъществяващи макро- и микрофункциите на семейството: възпитателната, социализиращата, резониращата, емоционалната, протекционистката, икономическата (Иванов, Ив.: 1998). Изграждането на хармония и баланс между целите, методите и действията им води до формирането на устойчиви възгледи, убеждения, ценности и мотивация у развиващата се детска личност. Анализът на данните от анкетното проучване<sup>15</sup>, обаче, показва, че представите на днешните млади хора за ролята на майката и бащата, за структурата на семейството (за начините на разпределяне на задълженията и отговорностите); знанията и уменията, които трябва да притежават; приоритетите, които е необходимо да си поставят са неясни и/или объркани. Въпрос с особено значение предвид факта, „че при проблеми в структурата на семейството може да се стигне до „затрудняване или възпрепятстване на изпълнението на функциите му“ (Чавдарова – Костова, С: 2017, с.67) и то в напълно променена възпитателна среда. Ако в миналото обществото, медиите, законите, общоприетите ролеви модели са подкрепяли изграждането на здрави ценностни системи и семейства и са формирали от най-ранно детство ясни представи у момичето и момчето за ролята им на баща или майка, то съвременните условия вървят в посока „антисемейни“ (въпреки записаното

---

<sup>15</sup> Анкетното проучване е извършено по проект „Готовност на младите хора за семеен живот и родителство“ по НИС, договор №. 80-10-125 от 25.04.2018 г., проведено през периода май 2018 – февруари 2019г. Анкетирани са 362 дванадесетокласници от училища в София, Пловдив, Бургас, Дупница и 85 студенти – първи курс от специалностите „Педагогика“, „Неформално образование“, „Социални дейности“ на СУ „Св. Климент Охридски“. След провеждането на анкетата с цел доизясняване на възникналите въпроси, бяха проведени две дискусии.

в чл. 47, ал. 1 от Конституцията на България – „Отглеждането и възпитанието на децата до пълнолетието им е право и задължение на техните родители и се подпомага от държавата“) и комплицират много семейства и родители, непозволявайки им да вървят в правилната посока, да съхранят отношенията помежду си и да възпитат детето си като отговорна и самостоятелна личност, която да се адаптира, социализира и реализира пълноценно в обществото и да работи за своето и неговото усъвършенстване.

Промените в ролите на майката и бащата са естествен резултат в контекста на промените в ролите на мъжа и жената. До XX век те са ясно дефинирани, реализирани в общество, което строго следи за спазването им, „жените гледат децата, готвят и съхраняват храната, шият и кърпят дрехите; мъжете се занимават с лов и риболов, отглеждат животни, добиват дървен материал и руда, храна и метали, строят къщи.“ (Аргайл, Хендерсън: 1989, с.163) Мъжът и жената работят заедно и от тях се очаква да са стабилни и единни, за да осигурят прехраната, децата също се включват активно в осигуряването на прехраната и поддържането на дома и се отглеждат и възпитават в процес на тежък труд – съвместна дейност, без която оцеляването на семейството е невъзможно. Животът и трудовата дейност на хората преминават изцяло в едно селище и мнението на обществото е сериозен коректив за поведението на майката и бащата. Мъжът взема решенията, жената се предоставя безусловно във властта му, грижи се за домакинството и в малкото свободно време се старее да дари с нежност децата си, които са изцяло подчинени на родителите си и са възпитавани да ги уважават и зачитат т. е. стремежът е – подчиняване волята на детето, контролиране ума и действията му, вътрешния му свят, съобразно собствените си виждания и нужди. Грижата за децата се ограничава до осигуряване на покрив, храна, облекло. Патриархатът и семейството „Крепост“ (Иванов, Ив.: 1998) са най-разпространената форма на съжителство и организация на дома. Липсва свободен личен избор на брачен партньор, това също е право и задължение на родителите, така те индиректно насочват детето си да спазва традиционната си роля (за която стриктно е обучавано и му е вменена идеята, че няма път назад и е необходимо да търпи и мълчи – особено жените), обичаите, правилата на общността, в която живее. Колективните ценности формират семейните, личните.

„В началото на XX век, с настъпването на промишлената революция, мъжете масово напускат фермите и започват работа далеч от семействата си, оставяйки съпругите и децата си у дома. Налагат се двете основни роли на мъжа и жената през миналия век: мъжът, осигуряващ прехраната, жената – грижовна пазителка на семейството. И вкъщи, и в училище децата се възпитават в съответствие с този модел. Момчетата се учат да са силни, целеустремени, борбени; момичетата да са грижовни, емоционални, помагачи... Според традиционните правила за XX век, ако мъжът редовно осигурява прехраната, стабилен е, не пие много и не вдига ръка да бие, значи е добър съпруг“ (Риъл, Т: 2009, с.16). „През втората половина на XX век жените се превръщат в значима работна сила. Те придобиват икономическа свобода, политическа власт, нова психология, желание за независимост... Жените променят радикално своите роли, както и очакванията си от дългосрочните си връзки..., а мъжете като цяло не го направиха“ (Риъл, Т: 2009, с.16 -17). Индустриализацията и урбанизацията водят до извеждане на преден план на индивидуалния успех, рационализма, материализма.

„Промените, които настъпват в обществено-икономическия и духовния живот на обществото се отразяват върху структурата и функциите на семейството, както и върху вътрешносемейните отношения“ (Попова, Сн.: 2000, с. 212) Личните ценности определят семейните и формират отношение към колективните/общоприетите. Днес жените и мъжете имат повишени изисквания към партньора; искат повече – любов, подкрепа, самостоятелност, време за себе си, време за приятели, за професионално израстване, за реализиране на мечти и се изправяме пред немалък брой отговори на респонденти (11; 3,1%): „*Не желая да бъда родител*“, „*Не искам да имам деца*“, както и „*Много ми е рано да разсъждавам за тези роли*“ (15; 4,1%), „*Не знам*“, „*Не искам да мисля за това*“ (16; 4,4%) . Традиционният стремеж към създаване на семейство и деца намалява или се изтегля в по-късен етап от живота, а младите хора имат възможност да избират партньорите си и да договарят задълженията си. Имат по-голяма свобода в организацията на дома и семейството си, но това създава условия за пораждаване на конфликти, както и поставя структурата и функциите на



семејните роли в процес на дифузия. Те имат различни вариации в отделните семејства, променят се и от условията, в които съществува семејството в даден момент – отдалеченост на работното место от дома, безработен родител, родител-емигрант, промяна в социалниот статус, професионално израстване на единият од родителите, појава на следващо дете, присуство на прародител и др.

Наблюдаваните в детството од учениците и студентите различни модели на поведението на мајката и бабата и измененијата во задолженијата и одговорностите им, како и невозможността/нежеланието им да одделат време за общување и съвместни дейности не им позволяваат да изградят јасна и точна представа за ролята, која ќе исполнуваат и за изисквањата, коишто општеството има кон нив. Посочените одговори на въпросите: „**Каква според Вас е ролята на мајката?**“ и „**Каква според Вас е ролята на бабата?**“ (въпроси со отворен одговор, којшто објаснува фактот, че општиот процент надвишава 100%, тъй като респондентите са посочили повеќе од един одговор), свидетелстват за тоа и насочваат кон изводот: Младите хора са изразили по-скоро своите очекувања кон поведението и одношението на мајките и бабите си, а не са разграничили и идентифицирали ролята, која предстои да исполнуваат. Немалка част од нив расъждаваат над въпросите од позицијата на деца, а не се „превзпълшцаваат“ во ролята на бъдещи родители.

Мненията на 59 (19,6%) респонденти се обединяваат околу виждането, че полът не треба да определува одговорностите и извршваните дейности во семејството („*Полът не определува задолженијата*“, „*Равни и важни са ролите и на двамата*“, „*Ролята на бабата не е и не треба да биде по-малка од таа на мајката*“, „*Няма мајка, няма баба – и двамата са родители и треба да се грижат заедно за детето*“). Неопходно е, според нив, двамата родители заедно да ги обсъждат и распределат/договарат, заедно да отглеждат и възпитават детето и посочваат конкретните им задолженија, коишто съотнесени кон предложените виждания на другите анкетирали лица образуваат лабиринт од идеи. Някои, насочващи кон затворени врати или проблемни ситуации, други, говорещи за предполагаема хармонична врска со партнерот и детето. Предлаганите идеи можат да бидат распределени во следните групи:

#### **Ролята на мајката е:**

- **да се грижи за детето и неговото правилно развитие и възпитание** (138 респонденти; 38,1%), „*но да не го ограничава во старанието си да му даде нај-доброто, защото условјата на живот динамично и непрекъснато се променат и е изключително важно тя да му помогне да се изгради како самостојателна личност, како зачита решенијата на детето си, а не ги заменува со свои*“, „*да не е обсебана, а да се вслушува во мнението му*“ (мнение на ученици и студенти). Познанијата на съвременните млади хора са формирани на основата на поведението на модели за подражание, коишто са придобили опит, знања и умения за исполнување на ролите си на родители през XX век. Те ќе исполнуваат тези роли през новиот XXI век и въпреки настъпилите промени во схваќањата им, отново определуваат мајката како основен носител и двигател на възпитателната функција на семејството. Уточнуващите дополнения раскриваат призива кон българското дете да биде прието како равноправен член на семејството, којшто има възможност да учествува във вземањето на решенија, свързани со неговото развитие; карактеризираат съвременната българска мајка како сврхобгрижваща и амбициозна, непозволаваща на децата си да се справат сами со трудностите, да са активни и формираат силен карактер.
- **да обича и закрила детето си, да обича и се грижи за съпруга си.** (121 респонденти; 33,4%) „*Да е любяща, подкрепяща, всеотдайна*“, „*Да подкрепя детето си и да му вярва, да го обича*“, „*да го разбира*“, „*да е непоклатимо вярна на детето си*“. „Изключително важна детерминанта на възпитателната функција на семејството е испитваното од детето чувство, че е обичано“ (Кембъл, 1996). На тази основа одговорите можат да се интерпретираат во различни посоки. Едната насочва кон фактот, че мајките изразуваат обичта си кон детето, подкрепят го и респондентите споделят позитивниот си личен опит, чувствуваат се щастливи и приети и искат да даруваат същите усещанија и на своите деца. Другата: прекалената обич не позволява на децата да са независни, мајките непрекъснато контролираат действията им, тревожат се и ги манипулираат. Трети ракурс предоставяат проведените дискусии. Установи се, че част од респондентите не са подкрепјани, разбирали во доволна степен во проблемни ситуации, не получаваат нужното им доверие; мајките не изразуваат

любовта си, а разчитат, че децата ще я почувстват сами. Това са част от причините анкетираните да посочат този отговор.

- **да напътства детето си** (104 респонденти; 28,7%), „да формира ценностната му система, самочувствието и самооценката му“, „да го научи да обича, да изразява нежност“, „да е отговорно“, „да формира емоционалната интелигентност на детето си и му оказва морална подкрепа“, „да го научи на хигиенни навици“. Майката има висока сензитивност към емоционалното развитие на детето, тя е призвана да го научи да изразява и овладява емоциите си, да възпита качества, които да осигурят адаптацията му в обществото. Съветите и напътствията ѝ са нужни на детето от най-ранна възраст, като му осигуряват защитена, безопасна и спокойна среда на развитие.
- **да бъде домакиня и се грижи за дома** (78 респонденти; 21,5%), „да се грижи за домакинската работа“, „да пере, да готви, да чисти“, „в кухнята“. Идеи, наследени от миналото, но битувачи в съзнанието на представителите от мъжки пол и на по-малките селища.
- **да възпитава чрез личен пример** (75 респонденти; 20,7%) - „принципна, честна, отговорна“, „красива – в облеклото и поведението си“, „силна и независима, добра и прощаваща“, „да е добър пример за отговорен родител“. Примерът на майката е определящ за изграждането на личността, характера, мирогледа, светоусещането на детето. Важно е как то я възприема, какви качества открива в нея, по какъв начин общува с него, какви цели си поставя и как ги постига, как взаимодейства с бащата и др.
- **Изграждане на пълноценна връзка с детето си** (63 респонденти; 17,4%)- „Да създаде силна връзка с децата си, за да общуват свободно с нея“, „да предразполага детето към лични разговори“, „да отделя повече време на детето си“, „да насърчава детето да споделя всичко с нея“, „да чува детето си“, „да говори с детето си“. Младите хора ясно осъзнават нуждата от двустранна здрава връзка с майката и функцията ѝ на „душеприказчик“ (по думите на един ученик), съветник и защитник. Видно е, че отделеното време за детето в количествен и качествен аспект е недостатъчно. То не може да потърси съвет, да сподели успехите, положителните емоции и тревогите си, да поиска помощ при необходимост. Възможността да я потърси извън семейството би могла да доведе до вземане на неправилни решения, „вписване“ в групи, най-често с девиантно поведение, присмех и подигравки от страна на съучениците и др., което го прави гневно, агресивно, води до отчуждение във връзката родител-дете (извод, изведен от разговорите по време на дискусиата).
- **да създава и сплотява семейния дух, уют, хармония** (54 респонденти; 14,9%) „Тя е движещият механизъм в семейството, държи всички заедно“, „да сплотява семейството и приобщава мъжа си“, „да задава настроението в семейството“, „емоционална подкрепа на членовете на семейството“. Видим е стремежът на младите хора към хармонични и пълноценни взаимоотношения в семейството, към изграждането на благоприятен микроклимат. Ролята на бащата е сериозна и важна, но истинският архитект, сърцето на семейството, според респондентите, е майката. Професионалната ангажираност, следствие от промените в социалното положение на жената в обществото, намалява възможностите ѝ да гради сплотено и здраво семейство и това провокира участниците в дискусиата да търсят решения за балансиране на кариерното развитие и семейните задължения на жената. Предложени са следните идеи: осигуряване на работно място в близост до дома, почасова ненормирана работа при отглеждане на малки деца, заплащане на труда на жената в семейството и др.
- **да се интересува от детето си, да участва в живота му**, посочен от 34 (9,4%) респонденти, който отново насочва към нарасналата професионална ангажираност или стремеж към кариерно развитие на майката и липсата на време за своето дете;
- **да бъде добър и отговорен родител** (30 респонденти; 8,3%) и **решаваща роля за отглеждането и възпитанието на детето** (30 респонденти; 8,3%); - „главната роля“, „най-важна е майката“(фрази-клишета).
- „**Да е независима и да намира време за себе си**“, „да има и свой личен живот“. Отговор, посочен от 15 (4,1%) респонденти от женски пол и 8 (2,2%) от мъжки, който обуславя следните изводи: майката споделя/„непрекъснато навира в очите на децата“ прекалената си ангажираност в дома,

неудовлетворена е от семейния си живот или в противовес: децата са забелязали пълната всеотдайност на майката към семейните задължения, липсата на други интереси и това не кореспондира с представите им за съвременната жена. В проведените дискусии някои ученици споделят, че „майките им наподобяват слугини“ и още по-сериозно – „с тях не може да се говори на различни теми, само за дрехи, храна и сериали“.

- **Да участва в осигуряването на финансови средства за поддържане на домакинството** – „да внася своя дял в семейния бюджет“, „да подпомага финансирането на семейството при желание“, „да внася средства при необходимост“. Респондентите, посочилите тези отговори, са от мъжки пол - (10; 2,8%);
- „Да е отличен сексуален партньор“, „Да не изневерява“ - 7 (1,1%) – отново представители на мъжкия пол.
- „Да ражда и кърми“ (7 респонденти; 1,1%);

Отговори (посочени само от един респондент), които говорят за силна връзка майка – дете, са: „Майката е обичливият чаровен родител, който полага най-добрите грижи за децата“; „Тя създава света на детето и го отглежда с любов и нежност“; „Тя е най-силната закрила на детето“. Но и такива, които показват сериозни дефицити в отношенията: „Да преглъща егото си в името на детето“, „Да не е завършен егоист, а да отделя малко внимание“, „Няма роля и не иска да я изпълнява“, „Не искам и да се замисля, като съдя по „ролите“ на моята“, „Да защитава детето си, да застава на негова страна“, „Да не оценява непрекъснато детето си“

#### **Ролята на бащата е:**

- **Да осигури финансово семейството** (189 респонденти (преобладаващо от мъжки пол); 52,2%) – „да осигурява прехраната“, „всички необходими удобства“ „висок стандарт на живот на своето семейство“. Възможна причина за посочване на този отговор е свързъматериалната ориентираност на младите хора, както и традиционната представа за ролята на мъжа в семейството. Промените в стереотипите и предразсъдъците за ролята на бащата настъпват в мисленето на жените, но мъжете все още не са осъзнали, „че се е променила „дължностната им характеристика“ (Риъл, Т: 2009, с.17) Отговорите на анкетираните ученици и студенти са и в резултат на наблюденията им над семейния живот на родителите, които показват, че „жилищните проблеми, паричните и други материални затруднения водят до нервно напрежение и конфликти, затрудняват функционирането на семейството, влошават семейния климат...“ (Спасовска, 2000 по Чавдарова – Костова: 2017, с. 75).
- **Да бъде добър пример за детето си и да му показва правилния път** (141 респонденти; 38,9%). „Да научи детето на правилата и задълженията и тяхното спазване и уважение“, „Да бъде авторитет“ „Да бъде пример на детето как да взема правилните решения“, „как да бъде успешно, да намери своята пътека“, „да насочи детето си в професионалното му развитие“. Отговорите на респондентите потвърждават мнението на психолозите, че бащата е ориентиран към социалното развитие на детето и то очаква от него ангажираност и помощ в процеса на социалната си адаптация и реализация, да го научи да разрешава конфликти, да се ориентира в трудните житейски ситуации, да се защитава. „За да си добър родител не е достатъчно само да декларираш, че обичаш детето си. Много е важно родителят да бъде последователен в своите действия, да има единство между думите и поведението му, да акцентира върху положителното в развитието на детето, а не върху неуспехите, да планира това развитие.“( Чавдарова – Костова: 2017, с. 91).
- **Да възпитава и разбира детето** (119 респонденти; 32,9%) – „да го научи на труд и всичко, което ще му бъде полезно за неговото бъдещо развитие“, „на трезво мислене и адекватна преценка на ситуацията“, „да го научи на обноски“, „да формира ценностната система на детето си“, „да съветва и да посочва грешките на детето“, да го възпитава като отговорна личност“, „да формира самосъзнанието и самочувствието“, „да научи децата си на морал и свободен избор“. За тази цел бащата трябва да осъзнава своите отговорности, да е обучен да бъде родител, да познава методите на възпитание, интересите на детето, да уважава чувствата му, да се вслушва в думите му, да умее да общува пълноценно с него.

- **Да се грижи добре за майката и детето и да участва пълноценно в живота на семейството** (104 респонденти; 28,7%) („а не да лежи пред телевизора“), „да не изоставя никога детето си, по възможност и съпругата си“, „да се интересува от детето“, „Да участва активно в процеса на възпитание на децата, да бъде опора на майката“, „Да отделя внимание на майката и детето“, „Да помага на жена си и споделя отговорностите с нея“, „да говори със сина ни за всичко, по всички теми, които го интересуват“. В тези отговори се забелязват новите очаквания и желания на жените да имат за партньор мъж, който може да им предостави нещо повече от финансови средства, търсят по-високо ниво на споделена отговорност и емоционална близост, стремеж за равноправно разпределение на домакинския труд. „Днес все повече се налага „необходимостта от взаимопомощ, координиране и коопериране на всекидневните дейности за задоволяване на битовите потребности от храна, поддържане на жилището, облеклото, хигиената, малките деца.“ (Спасовска, 2000 по Чавдарова – Костова: 2017, с. 79).
- **да обича детето си** (65 респонденти; 17,9%) – „да е любящ, подкрепящ и грижовен“, „да оказва емоционална подкрепа на детето си“, „да му показва обичта си“. В дискусиите след провеждане на анкетата бе констатирано, че бащите в резултат на различни причини (професионална ангажираност, развод, пристрастеност към хобита, проблемно детство, семейно възпитание и др.) не изразяват обичта си към детето, не присъстват активно в живота му, а това оставя отпечатък върху детето и до голяма степен определя поведението му като възрастен, както и осъществяването на пълноценна връзка с партньора.
- **„да е строг, силен и стабилна опора на семейството си“** (44 респонденти; 12,1%), „Да закриля майката и детето“, „да дава чувство за сигурност“, „да защитава жена си и детето си“. Респондентите посочват необходимостта родителите заедно и в единство да отглеждат и възпитават децата си.
- **„да е стожерът на семейството“** (38 респонденти; 10,5%) – „да взема решенията при необходимост“, „той е главата на семейството“, „да създава ред в семейството“. Анализът на тези отговори отново насочва към извода, че в част от българските семейства е съхранено традиционното разбиране за съпруга като властимащия и определящия фактор при вземането на дефинитивни решения.
- **„Да е добър сексуален партньор“** (5 респонденти; 1,4%)

Анализът на отговорите на данните от анкетирането и дискусиите насочват към следните

#### **обобщения и изводи:**

- Най-голям процент анкетираните са посочили традиционните роли на мъжа и жената в семейството, въпреки увеличената активност на жените в различни сфери на обществения живот. Това е естествено предпочитание, предвид дългия период от време, през който ролите на майката и бащата са били ясно разграничени и строго спазвани, както и факта, че за осъществяването им те са обучавани от хора, съхранили стереотипите и статуквото на тези роли. Приемането на традиционните виждания за ролите на майката и бащата могат да дезориентират младите хора, когато бъдат поставени в условия на динамично променящи се ценности и модели на поведение, на нови правила на взаимодействие в семейството и на професионалното развитие.
- Новите виждания за това, че задълженията, свързани с възпитанието на децата и грижата за дома, трябва да са симетрично разпределени, споделят 118 респонденти, като подчертават значимостта на тази организация на дома за семейната стабилност и благополучие. Видно е, че новите идеи настъпват плавно в живота на младите хора. Интересен факт е, че в дискусиите участничките споделят мнение, свързано с желанието си да намалят прекалената професионална ангажираност на жената и да предоставят на мъжа по-голямата част от задължението да осигури финансовата стабилност на семейството, с цел да разширят възможностите си за общуване и възпитание на децата, за изграждане на семейния уют и благоприятен микроклимат, но не са съгласни да се превърнат в домакини и детегледачки и търсят пътища за балансираното съчетаване на ролите си на майки, съпруги и професионалистки.
- Майката е отговорна за физическото и емоционално развитие на детето, а бащата му помага да заеме своето място в социума, да се развие професионално. Майката е източник на обич и нежност, а

бащата - на сила и сигурност. Хармоничното съчетаване на ролите на майката и бащата е основа за пълноценното развитие на детето. В живота му е важно да присъстват и двамата родители.

- Младите хора осъзнават важността на ролите на майката и бащата, но познават само отделни компоненти на функции им като такива. Съществуват сериозни дефицити в подготовката на младите хора за родители. Свидетелство за недостатъчни знания за същността на тези роли са посочваните като отговори фрази – клишета, липсата на елементи като: конкретни съдържателни аспекти на ценностната система, контрол върху спазването на социалните норми, създаване на правила в семейството, стимулиране за постижения, пълноценно общуване извън семейството, духовно развитие, развитие на интелекта и мисленето, поставяне на цели и пътища за постигането им, връзката с природата, здравословният начин на живот, приемането на различните, но и овладяването на езика, традициите, обичаите, запознаването с историята, литературата, културата на народа ни, т.е съхраняването на националната идентичност в период на глобализация и евроинтеграция. Тревожен е фактът, че част от посочените отговори разкриват нарушената връзка родител – дете и последвалия емоционален дискомфорт у детето и изразяват желаната от децата промяна в посока качествено и осъзнато изпълнение на родителските функции.

Изискванията към родителите са много и в нарастналите случаи на агресия от тяхна страна към партньора, детето или учителя обществото остро ги осъжда и им вменява вина. Колко от тези родители са подготвени да изпълняват тежката си и вдъхновяваща, стресираща и отговорна роля денонощно и в продължение на целия си живот? „Независимо, че към родителството се предявяват не само очаквания от страна на обществото, но и изисквания, изглежда парадоксален фактът, че обществото не осигурява подготвеност за съблюдаването на тези изисквания, така, както осигурява подготовка за професионално – педагогическа дейност. Ако училището (в широкия смисъл на думата) е обществена институция, подготвяща младите хора за встъпването им в самостоятелна жизненост, неангажираността му с подготвянето за осъществяване на функциите на семейството, в т.ч възпитателната, може да се коментира като сериозен пропуск в рамките на образователната система“ (Чавдарова – Костова, С.: 2017, с. 98-99).

Това налага необходимостта да се търсят ефективни решения. Могат да бъдат формулирани следните предложения:

- Да се въведат в учебното съдържание теми, свързани с подготовката на младите хора за семеен живот и родителство в часовете по „Биология и здравно образование“, „Свят и личност“, „Психология и логика“ и особено в „Час на класа“, който позволява тази подготовка да започне от начален етап и завърши в гимназиален етап на средното образование. Темите да са съобразени с възрастовите особености на учениците, разработени отговорно от учителите, при използването на разнообразни и практически ориентирани методи и със съзнанието, че добре обученият родител отлично си взаимодейства с училището, открит е за разговори и подкрепа и по този начин осигурява спокойна атмосфера за осъществяване на ОВП. В часовете по БЕЛ е целесъобразно да се изучават произведения на наши и чужди автори, интерпретиращи темата за майката и/или бащата и се провеждат дискусии, свързани с ролята им в живота на детето в съвременните условия. Възможно е клубове/групи с такава насоченост да се организират по проекти на МОН, Еразъм+ и др. Оптимален вариант е създаването и функционирането на „Училище за родители“, в което да се обучават не само бъдещите родители, но и настоящите такива, по този начин те ще имат възможност да повишат педагогическата си култура, ще се чувстват уверени да възпитават адекватно на обществените изисквания своето дете, ще се усъвършенстват непрекъснато в изпълнението на своите функции.
- Организирането и провеждането на тематични родителски срещи, подготовката на информационни брошури, неформалните добронамерени разговори с деца и родители способстват да се преодолеят по-бързо и ефективно дефицитите в готовността на младите хора и техните родители да изпълняват отговорно тази си роля.
- Провеждането на тренинги и тимбилдинги, както и други форми на извънучилищна дейност с участието на деца, родители, учители и психолог е един от предпочитаните начини за повишаване на компетентностите на родителите и подготовката на учениците като бъдещи такива.

Поддържането на добра педагогическа култура е като поддържане на добра физическа форма – изисква поставяне на реални цели, ежедневни усилия и напътствия от добри професионалисти. Необходимо е тези усилия да се полагат и от двамата родители – заедно и поотделно, защото днес се поставят основите на процеса на формиране на децата като добри родители и добри граждани на спокойно и подкрепящо общество, възпитани „не само от обичащи, но и обучени родители, имащи по-голямо самообладание и самочувствие, изпитващи по-малко вина и имащи уважението на своите деца.“ (Сивиър, С: 2001)

#### ЛИТЕРАТУРА

- [1] Аргайл, М, М. Хендерсън *Анатомия на човешките отношения*. Издателство „Наука и изкуство“, С., 2000
- [2] Иванов, Ив. *Семейна педагогика*. Издателство „Аксиос“, Шумен, 1998
- [3] Кембъл, Р. *Тийнейджърът – как да го обичаме истински*. Издателство „Нов човек“, С., 1996
- [4] Попова, Сн. *Семейството като основен фактор за възпитание*. В Попов, Ат, Сн. Попова „Теория на възпитанието“, УИ „Н. Рилски“, Благоевград, 2000
- [5] Риъл, Т. *Новите правила на брака през XXI век*, Издателство „Изток-Запад“, С., 2009
- [6] Сивиър, С. *Децата гледат от нас*. Издателство „СИЕЛА“, С., 2001
- [7] Чавдарова – Костова, С. *Възпитанието в структурата на семейните отношения*, УИ „Св. Климент Охридски“, С., 2017

Тази публикация е финасирана от Националната програма „Млади учени и постдокторанти“. Йорданка Стойнова Николова носи цялата отговорност за съдържанието на настоящия документ и при никакви обстоятелства не може да се приеме като официална позиция на Софийски университет „Св. Климент Охридски“, Факултет по педагогика.

# ИЗГРАЖДАНЕ НА ПРОФЕСИОНАЛНИ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БЪДЕЩИТЕ УЧИТЕЛИ ЗА ИДЕНТИФИКАЦИЯ И РАЗВИТИЕ НА ТАЛАНТЛИВИТЕ ДЕЦА

Проф. д.п.н. Добринка Лукова Тодорина  
Югозападен университет „Н. Рилски“, Благоевград

**Анотация:** В материала се представя значимостта и актуалността на проблема за необходимостта от целенасочена подготовка на бъдещите учители за идентификация и развитие на талантливите деца; мястото на разработен модел за изграждането на компетентности у бъдещите учители за работа с надарените деца; същност и ефективност на модела; основни изводи, които го характеризират и обосновават неговата ефективност.

**Ключови думи:** надарени деца; бъдещи учители; компетентности; технологичен модел; основни изводи

**Abstract:** The material presents the importance and timeliness of the problem of the need for targeted training of future teachers for identification and development of talented children; the place of a developed model for the development of competences for future teachers to work with gifted children; nature and efficiency of the model; main conclusions that characterize it and justify its effectiveness.

**Keywords:** gifted children; future teachers; competences; technological model; main conclusions

От Платон до наши дни талантливите хора на планетата служат на себе си и на другите по неоспоримо успешен начин. Гениалните открития на човечеството във всички области на науката са плод на техния ум и труд. Възниква генералният въпрос: Как в нашето съвремие да съхраним огромния им потенциал да съграждат, да се конкурират, да останат двигатели на цялостния икономически, обществен и духовен живот? Дължни сме да потърсим предпоставките, предизвикателствата и измеренията на този въпрос на всички йерархични равнища в европейското образователно пространство при запазване спецификата на националните ни приоритети и ценности.

Във висшите училища, които подготвят учители е целесъобразно бъдещите педагози да получат целенасочена подготовка за работа с надарените деца в рамките на специална учебна дисциплина. За целта във Факултета по педагогика на Югозападния университет „Н. Рилски“ – Благоевград предлагаме учебната дисциплина „Идентификация и развитие на надарените деца“ в рамките на образователно-квалификационната степен „бакалавър“. Разработихме и магистърска програма „Педагогика за надарени деца“.

Изграждането на професионални компетентности у бъдещите учители за идентификация и развитие на талантливи деца се осъществява чрез специално разработен за целта технологичен модел (подробното му представяне и апробиране виж в монографиите Тодорина, 2009).

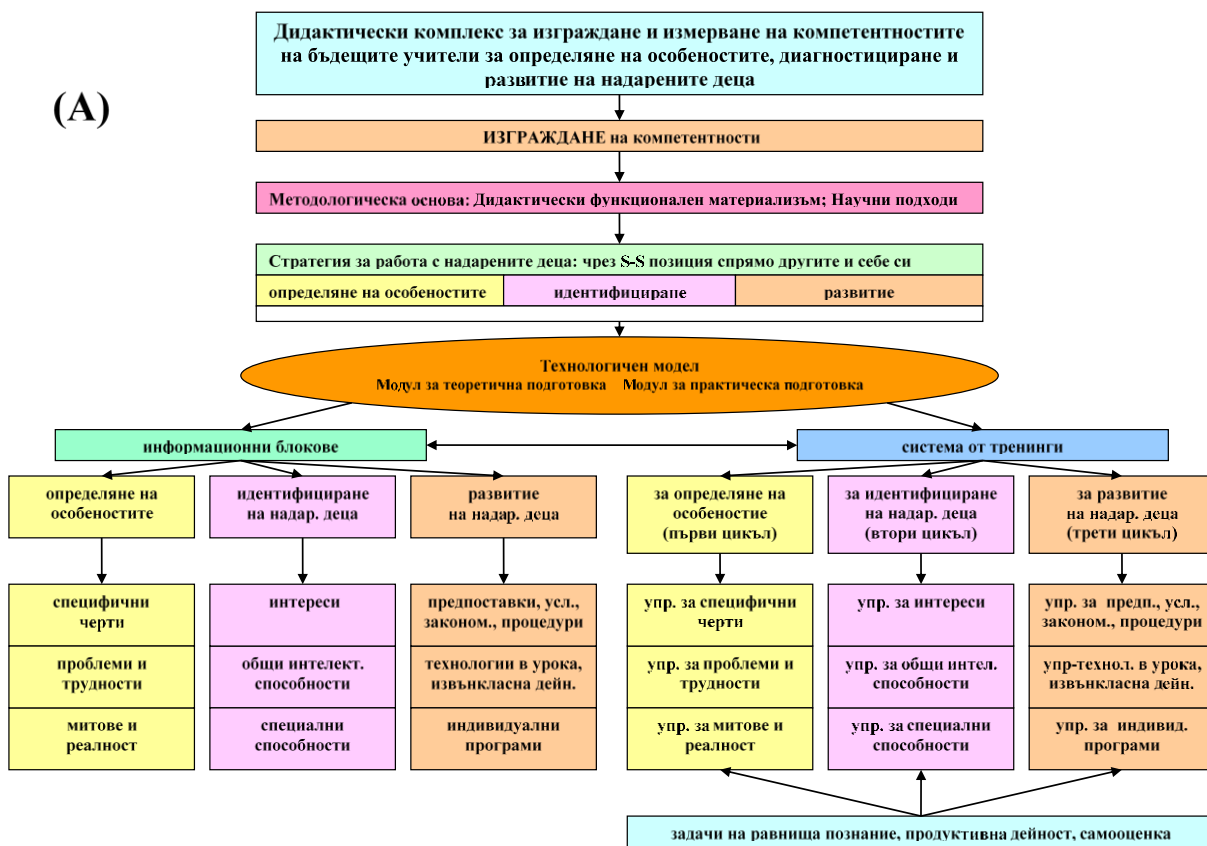
Разработеният технологичен модел (с инвариантни и вариативни характеристики) довежда до изграждането на компетентности у бъдещите учители за работа с надарените деца (определяне на техните особености, диагностициране и развитие) на равнища познание, продуктивна дейност, самоконтрол и самооценка, при следните условия:

- неговото конструиране е адекватно на хуманистичната личностно-ориентирана стратегия за развитие на децата в условията на субект-субектна позиция спрямо другите и себе си и взаимоотношения на интердепенденция;
- взима се предвид дидактическата детерминанта – съобразеност с възрастовите и психологически особености на изследваните лица (студентите) като равностоен субект в познавателния процес;
- разработеният модул за теоретична ориентация е адекватен на очертаната стратегия за работа с надарените деца в условията на поэтапно определяне на особеностите им, идентифициране и развитие, предвид логиката на очертания технологичен процес;
- предложеният модул за практическа подготовка съответства на модула за теоретическата подготовка относно очертаните етапи и е построен на основата на система от тренингови упражнения за изграждане на компетентности у бъдещите учители за определяне на особеностите,

диагностициране и развитие на надарените деца в условията на интерактивност и субект-субектни взаимоотношения на интердепенденция;

- гарантира се паралелност между отделните технологични етапи – определяне особеностите на надарените деца (в модулите за теоретична и практическа подготовка); диагностициране на надарените деца (в модулите за теоретична и практическа подготовка); развитие на надарените деца (в модулите за теоретична и практическа подготовка);
- има адекватност между предвидените теоретична ориентация, тренингови упражнения и критериите на системата за измерване на компетентностите у бъдещите учители спрямо технологичните етапи: определяне на особеностите, диагностициране и развитие на надарените деца.
- познавателната дейност на студентите в рамките на реализираната дидактическа технология се осъществява чрез интегриране на равнищата: познание (чрез теоретична ориентация и информационна осведоменост); продуктивна дейност (чрез преобразуващо и творческо равнище на дейност); рефлексия (чрез самоконтрол и самооценка спрямо създадените продукти).

Схематичното представяне на разработения технологичен модел включва:



Изграденият технологичен модел може да бъде характеризирен като:

- концептуален – чрез модела се очертава авторската концепция за необходимостта от целенасочена подготовка на бъдещите учители за работа с надарените деца от различните възрастови групи и пътя, по който може да се осъществи това;
- дидактически – защото включва обучение със съдържателна страна (на основата на учебното съдържание на трите основни стратегически етапи и съответни подетапи в рамките на модула за теоретична ориентация) и процесуално-дейностна страна (чрез операционализиране на основната



информация, нейното прилагане в нови познавателни ситуации и творчески търсения в условията на модула за практическа подготовка), както и взаимовръзка между преподаването (осъществявано от ръководния субект – преподавателят) и ученето (от равностойните субекти – студентите педагози) в рамките на цялостния процес на обучение;

- информационен – модулет за теоретична ориентация предполага представянето на основна информация по проблема за работа с надарените деца: определянето на техните особености, диагностициране и развитие;
- практически – в модула за практическа подготовка се операционализира представената основна информация, осъществява се практическа дейност чрез тренингови упражнения за изграждане на компетентности у бъдещите учители относно определяне особеностите на надарените деца, тяхното диагностициране и развитие;
- контролно-оценъчен – защото е налице контрол, самоконтрол и самооценка;
- динамичен – защото предполага динамика (преход от един етап към друг) самооценка при всеки от циклите и срещите в тренинговата програма; трансверсалност (пренос на знанията, уменията и компетентностите) в отделните технологични етапи;
- универсален – защото разработеният модел с неговите инвариантни и вариативни характеристики може да се използва за подготовка на студентите, по която и да е педагогическа специалност, курс на обучение, за ОКС „бакалавър” и ОКС „магистър”;
- обяснителен – защото прозира обяснителният характер на модела, определени са отделните етапи и подетапи на обучението по модела, графичното изображение „обяснява” откъде се започва, как продължава обучението и с какво приключва; определена е и връзката между двата модула, както и между отделните етапи и подетапи на използваната технология на обучението.

На основата на резултативната страна от прилагането на технологичния модел за идентификация и развитие на надарени деца, могат да бъдат изведени някои основни изводи, които характеризират модела и обосновават неговата ефективност:

1. Изграденият технологичен модел за подготовка на бъдещите учители за работа с надарените деца е методологически предпоставен от важни основания:

- а) Функционираща връзка между дейност – познание – общуване (на основата на дидактическия функционален материализъм).
  - б) Разглеждане на човека като дейностен субект в условията на субект-субектна позиция спрямо себе си и другите (на основата на антропологичния подход и хуманистичната парадигма).
  - в) Насоченост към осигуряването на целесъобразни условия за развитие на интересите, способностите и цялостната личност на надарените деца (на основата на подготовката на студентите за личностно-ориентирано обучение и създаването на индивидуални образователни траектории).
  - г) Творчески действия и взаимодействия в условията на тренинговата система и интерактивните методи на обучение при подготовката на студентите (на основата на дейностния и на интерактивния подход).
  - д) Технологична ориентация при подготовката на студентите в рамките на поэтапното изграждане на компетентностите за работа с надарените деца (на основата на технологичния подход).
  - е) Формиране на компетентности – интенция за работа с надарените деца като иманентна насоченост и намерение (на основата на компетентностния подход и мотивирането на студентите за целенасочена дейност).
  - ж) Интегриране на равнищата на познание – продуктивна дейност – самоконтрол/самооценка (на основата на интегративния подход и интегрирането на таксономичните равнища в когнитивната таксономия).
- з) Прилагане идеите на новото мислене, новото познание, новите техники и технологии (на основата на качествения подход на обучение и образование във висшето училище).

2. Представеният технологичен модел има своя съдържателна страна (определена в отделните технологични етапи и подетапи); процесуална страна (предвид осъществяването на двата модула по определен начин във времето и пространството); технологична страна (поради технологичната

организация на дейността – в три последователни етапа); резултативна (постигане изграждането на компетентности у бъдещите учители за работа с надарените деца).

3. Разработеният технологичен модел е концептуален и приложим в образователния процес на висшето училище, поради конструираните специално за целта (изграждането на компетентности у бъдещите учители за работа с надарените деца) инвариантни характеристики.

4. Вариативните характеристики в надграждащия модул са в зависимост от специалността на студентите педагози и съответно възрастовите особености на децата, с които им предстои да упражняват избраната професия.

5. Доказана е издигнатата хипотеза, че разработеният технологичен модел (с определените инвариантни и вариативни характеристики) може да доведе до изграждането на компетентности у бъдещите учители за работа с надарените деца (определяне на техните особености, диагностициране и развитие) при определени условия. Имат се предвид:

а) Избраната стратегия за дейност (която е хуманистична при наличието на субект-субектна позиция спрямо себе си и другите и постигането на субект-субектни взаимоотношения на интердепенденция).

б) Специфичните особености на разработения технологичен модел (с предвидено поетапно изграждане на компетентностите у бъдещите учители за определяне на особеностите, идентифициране и развитие на надарените деца).

в) Адекватността между модулите за теоретическа, практическа подготовка и критериите за измерване на резултатите (чрез ориентирането им към определените технологични етапи) и паралелното им осъществяване (налице е информация – тренинг – измерване при всеки от етапите).

г) Интегрирането на равнищата на познание, продуктивна и рефлексивна дейност (разгледани като елементи на компетентностите, които се изграждат у бъдещите учители).

6. Постигането на ефективност в подготовката на студентите педагози по проблема за работата с надарените деца, се дължи не само на наличието на подходяща учебна дисциплина в учебните планове на педагогическите специалности, а и на: избраната стратегия на обучение (чрез хуманистичната парадигма при субект-субектна позиция спрямо себе си и другите в условията на поетапно изграждане на компетентности за определяне особеностите на надарените деца; тяхното диагностициране; развитието им); на създадения модел на обучение – с модули за теоретична и за практическа подготовка по посочените технологични етапи; чрез използването на интерактивни методи и форми на обучение и създаване на условия за субект-субектни взаимоотношения на интердепенденция на равнище “преподавател-студент” и “студент-студент”.

7. В съвременните условия изграждането на компетентности у бъдещите учители за работа с надарените деца, може да обхване всички образователно-квалификационни степени – „бакалавър”, „магистър” и „доктор” чрез включване на подходящи дисциплини по проблема; разработката на съответна учебна документация (учебни планове, учебни програми, учебници); целенасочена аудиторна и извънаудиторна дейност на студентите; работа със студентски проблемни групи; разработката на проекти от студентите в сътрудничество с преподавателите и др.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Тодорина, Д. (2001). Стратегия за развитие на надарените ученици. Монография, Благоевград, 146 с.
- [2] Тодорина, Д. (2009). За надарените деца (Развитие на идеята в педагогическата теория и практика). Монография. Благоевград, 256 с.
- [3] Тодорина, Д. (2009). Технологичен модел за подготовка на бъдещите учители за работа с надарените деца (Изграждане и измерване на компетентности), Монография, Благоевград, 334 с.

## ПОДГОТОВКАТА НА УЧИТЕЛИТЕ НА 21 ВЕК ЗА СОЦИАЛНИТЕ И ПРОФЕСИОНАЛНИТЕ ИМ РОЛИ

**Проф. дпн Вяра Т. Гюрова**

Софийски университет „Свети Климент Охридски“ гр. София

**Д-р Румяна Т. Гьорева**

Югозападен университет „Неофит Рилски“ гр. Благоевград

**Анотация:** С всяка изминала година социалните изискванията към училището и учителите нарастват. Обществото и родителите очакват от тях да подготвят учениците да живеят пълноценен живот на граждани на 21 век. Но за да постигнат това самите учители трябва да придобият още в университета някои важни компетентности, които да им помогнат да изпълняват своите социални роли: на работещи хора (в сферата на образованието), на учещи се и развиващи се личности (особено в контекста на съвременната концепция и философия за учене през целия живот); на граждани – на демократичното общество, на информационното общество, на Европа и на света. Авторите се опитват да дадат отговор на следните въпроси: Какви компетентности са нужни на учителите, за да изпълняват тези роли? Как Наредба 12 на МОН от 2016 г. определя съдържанието на четирите основни компетентности на учителя (академична, педагогическа, комуникативна, административна)? Доколко българските учители придобиват тези компетентности чрез обучението си в педагогическите специалности на университета? Какви промени са необходими по отношение на университетското образование на бъдещите учители, с оглед по-добра подготовка за социалните им роли?

**Ключови думи:** учителят на 21 век, образование на учителите, компетентности на учителите, роли на учителите.

## PREPARING 21<sup>ST</sup> CENTURY TEACHERS FOR THEIR SOCIAL AND PROFESSIONAL ROLES

**Viara T. Gyurova, DSc, Professor**

Sofia University St. Kliment Ohridski, Sofia

**Rumyana T. Gyoreva, Ph.D, Assistant professor**

South-West University "Neofit Rilski", Blagoevgrad

**Abstract:** Year by year social requirements to school and teachers become more and more. With every year the social requirement of schools and teachers become higher.

Society and parents expect from them to prepare students for living of full value as 21<sup>st</sup> century citizens. In order to do so the teachers have to acquire some important competences at university which can help them -fulfill their social roles: of working people ( in the education system), of learners and self-developing people (in the context of life-long learning tendency and philosophy), of citizens of the democratic society, of the information society, of Europe and the World. The authors are trying to give answers to the following questions: What competences need teachers to fulfill the enlisted roles? How Order N12 of the Ministry of Education and Science (from 2016) determines the content of the four main teachers' competences (academic, pedagogical, communicative and administrative)? To what extent Bulgarian teachers acquire those competences through their education in the educational majors at the university? What changes at the university education are needed for better preparation of the future teachers for their social roles?

**Keywords:** 21<sup>st</sup> century teacher, teachers' education, teachers' competencies, teachers' roles.

Всяка професия има своето социално предназначение – да осигурява определени блага (материални или духовни) на обществото в определен период от време. От възникването на училището като социална институция до днес учителската професия се свързва с високите очаквания и претенции на обществото към учителите. От учителите се очаква да работят едновременно за настоящето и бъдещето, като подготвят учениците като личности, които живеят тук и сега, и като бъдещи действащи лица на промените, чиито действия ще имат значение не само за собственото им благополучие, но и за благополучието на държавите, чиито граждани са (и на народите, към които принадлежат), дори на света и на човечеството. Ако до миналия век бе достатъчно учениците да

имат знания, за да завършат успешно училище и да продължат в по-високи степени на образование или да търсят професионална реализация, то от днешните ученици се очаква още в училище да усвоят многообразни компетентности, определяни като „грамотности на 21 век” и „умения на 21 век” (Гюрова, В., 2017), както и да бъдат формирани като отговорни и активни граждани на обществото, които ще допринесат за икономическия растеж и напредък на страната си, а в по-широк план – за прогреса на човешката цивилизация.

В този контекст професионалната роля на учителите – да обучават и възпитават учениците си – всъщност е комплексна социална роля, свързана с глобалната им задача-мисия: да образуват и възпитават учениците си така, че да ги подготвят едновременно за настоящето и за бъдещето – тяхното, на общностите и на обществото, от които са част и на света, чиято съдба зависи както от действията на елитите (подготвяни също в училищата и университетите), така и на всеки човек, народ и държава, които заедно определят световната общност от граждани на света, живеещи на планетата Земя. И благодарение на информационните и комуникационните технологии и на социалните мрежи учениците реално вече са граждани на света.

Това означава, че университетското образование трябва да подготвя учителите за тази тяхна мисия. Като институция за формално образование на възрастни<sup>16</sup> университетът трябва да формира студентите – бъдещи учители – така, че да изпълняват конкретни роли, като за целта развива у тях определени компетентности<sup>17</sup>. Защото основна цел на образованието изобщо и на образованието на възрастните в частност, е “развиването на компетентност за изпълнение на различни роли в човешкия живот: на учещ човек, работещ човек, самостоятелен човек, приятел, гражданин, член на семейство, човек със свободно време, гражданин на обществото и света и пр.” (*The International Encyclopedia of Education*, 1985, с. 308). Тази комплексна компетентност всъщност е сбор от отделни компетентности, необходими за изпълнението на различни социални роли. В този смисъл, университетското образование на учителите трябва да подготвя своите студенти за упражняването на техните основни **социални роли** – на:

- работещи хора – в сферата на образованието;
- учещи се и развиващи се личности – особено в контекста на съвременната философия, концепция и стратегия за учене през целия живот;
- граждани на демократичното общество;
- граждани на информационното общество;
- граждани на Европа;
- граждани на света.

Първата роля на учителя (като работещ човек) всъщност е свързана с професионалната му реализация. Тя е *комплексна професионална роля*, която е сбор от много конкретни роли: на мениджър на класа и мениджър на учебния процес; на образоващ („доставчик” на знания) и на формиращ умения; на диагностициращ и оценяващ, на възпитаващ (гражданите на конкретното демократично общество, на Европа и света), но и на навигатор, посредник и подпомагащ ученето и самообразованието на учениците. Всяка една от тези роли е свързана с извършването на определени дейности, за успеха на които той се нуждае от определени компетентности (управленска; лидерска; диагностична; експертна; изследователска; информационна; дигитална; педагогическа, андрагогическа<sup>18</sup>, хьогагогическа<sup>19</sup> и парагогическа<sup>20</sup>; методическа, психологическа; консултантска,

---

<sup>16</sup> Възрастни са всички хора, които според законодателството на своята страна са навършили пълнолетие.

<sup>17</sup> В случая под компетентности разбираме комплекс от знания, умения, опит в дадена сфера и способности на хората, които ги притежават, да ги прилагат за решаване на конкретни професионални и житейски задачи и проблеми, както и за избор на решения в нови, нестандартни ситуации. Компетентността е сбор от компетенции, които на свой ред са комплекс от конкретни знания, умения и осъзнати отношения към определени обекти на дейност (операции) и тяхното изпълнение.

<sup>18</sup> Андрагогическа компетентност – знания, умения, опит, отношение към обучението на възрастните.

<sup>19</sup> Хьогагогическа компетентност - знания, умения, опит, за самообразование, предимно чрез използването на ИКТ

<sup>20</sup> Парагогическа компетентност - знания, умения, опит за реализиране на образование с другите (в т.ч. учене в мрежа и чрез социалните мрежи)

треньорска и пр.). А многообразието от дейности, свързани с реализацията на професионалните роли на учителя изискват той да притежава и определени качества (лидерски, организационни, комуникативни, социални, изследователски и др.). И така естествено възниква въпросът: *От какви компетентности се нуждае учителят на 21 век?*

Няма еднозначен отговор на този въпрос – нито у нас, нито на международно равнище. Има различни класификации, подходи и модели. Например, според доклад на експерти от Централния университет на Мичиган за необходимата трансформация на подготовката на учителите до 2023 г. (*Transforming to a 21<sup>st</sup> Century Educator Preparation Program, 2014*) учителите трябва да бъдат подготвени в три основни области, формиращи три групи компетентности, отнасящи се до:

1. Глобализацията, местните отговорности, различието и включването.
2. Оценяване на наученото (на академичните постижения на учениците).
3. Познание и интегриране на технологиите в работата с учениците.

Разгледани през призмата на ролите на учителите тези компетентности придобиват конкретни измерения. *Първата група компетентности* се отнася до ролите на учителя като гражданин: гражданин на света, а за българите и другите европейци – и на гражданин на Европа, следват ролите му на гражданин на обществото в което живее (определяно от населеното място и държавата) и член на общността, към която принадлежи (последната роля се определя от статуса на учителя в неговата културна общност и в училищната общност). Компетентностите от тази група имат определящо значение и за професионалната роля на учителя като възпитател, формиращ у учениците си качествата на граждани и членове на различни социални по характер групи и общности – на училищната общност, на обществото, в което живеят (според населеното място), на страната си, на Европа и света.

*Втората група компетентности* имат отношение към една от професионалните роли на учителя – ролята му на оценяващ (или на диагностициращ). В повечето случаи тази роля се асоциира с оценяване на наученото от учениците, т.е. с усвояването на учебното съдържание и с диагностика на постиженията. И в този контекст от учителя се очаква да има компетентност в областта на доцимологията.

Но в съвременните условия ролята на диагностициращ изисква от учителя изпълнението на различни дейности, свързани с провеждането на: входна диагностика на образователните потребности на учениците (в началото на учебната година и в началото на всеки учебен срок); перманентна проверка на степента на удовлетворяване на диагностицираните и на нововъзникнали (или на проявили се в конкретни ситуации) потребности; оценяване на учебните постижения на учениците и техния успех по отношение на усвояваните знания и умения, но и оценяване на развитието на учениците (интелектуално, личностно – психологическо и нравствено, емоционално, физическо); непрекъснато получаване от и даване на учениците, на техните родители и на колегите си, работещи със същите ученици, обратна връзка относно постиженията и затрудненията, различните образователни потребности и степента на тяхната удовлетвореност, интересите и мотивацията за учене на учениците.

*Третата група компетентности* се определя като приоритетна за учителите на 21 век във връзка с реализирането на съвременен образователен процес в условията на масово и интензивно навлизане на нови информационни и комуникационни технологии в училище. Почти няма изследовател на съвременните тенденции в образованието, който да не отбелязва сред най-важните образователни промени именно тези, свързани със и провокирани от научния и техническия прогрес, от развитието на информационните и комуникационните технологии. Факт е, че в образованието в повечето страни по света, в т.ч. в училищното, категорично навлизат дигиталните технологии и електронните образователни ресурси, „умните“ образователни платформи и машини (като технически средства в обучението), които „обръщат“ класните стаи<sup>21</sup> и променят характера на

---

<sup>21</sup> „Обърната класна стая“ (flipped room) организация на учебния процес, при която учениците се запознават самостоятелно с голяма част от теоретичния материал, а в класната стая се провеждат дискусии и се решават практически-ориентирани задачи.

обучението, като превръщат виртуалното пространство и социалните мрежи във важен компонент на образователната среда. И тъй като техническият прогрес през 21 век се развива с неудържими темпове, в образованието на развитите страни се очаква още в близките години да се намесят още по-умни роботи, аватари и други „интелектуални“ образователни машини, в т.ч. „говорещи“ и самите те учещи се. Затова, за да са в крак с времето, учителите трябва да поддържат високо ниво на информационно-комуникационна (в т.ч. дигитална) компетентност, която ще им помогне да подготвят и използват различни образователни ресурси и софтуер, да общуват пълноценно с дигиталното поколение ученици и да развиват у тях полезни умения за обучение и учене във виртуална образователна среда.

У нас, според Чл. 42. на Наредба № 12<sup>22</sup> необходимите компетентности на педагогическите специалисти, работещи в училище (като съвкупност от знания, умения и отношения), изграждат професионалните им профили и дават право за заемането на определена длъжностна позиция в училище (на учител, директор, възпитател, психолог, педагогически съветник, логопед и пр.) Приложение № 2 (към този член) определя четири компетентности, които трябва да притежава българският учител:

1. *Академична компетентност* – определя се от знанията, които е придобил учителят чрез първоначалната си професионална подготовка (педагогическа, психологическа, методическа, специално-предметна) и от група умения и отношения, които демонстрира към „личностното си развитие и професионално усъвършенстване“ (Наредба 12, с. 57), определени като „умения за учене през целия живот“.

2. *Педагогическа компетентност* – свързана е с реализирането на образователния процес и се определя от знания и умения за планиране на урок или на педагогическа ситуация, организиране и ръководене на учебната работа, оценяване на напредъка на учениците и управление на процесите, протичащи в групите и/или в класовете (паралелките) по време на учебната работа.

3. *Комуникативна компетентност* – обхваща две групи умения (и свързаните с тях знания и отношения): за работа в екип (с колегите, с други педагогически активисти и с ръководството на училището) и за работа с родители и други заинтересовани страни (обществения съвет, училищното настоятелство и други партньорски организации).

4. *Административна компетентност* – свързана е с познаване, разбиране и прилагане на нормативната уредба, държавните образователни стандарти, „законно установените норми“, които имат отношение към професионалните права, задълженията и трудовото правоотношение на учителя, както и към професионалната етика и етичния кодекс на образователната общност, на която е член, и към правата и задълженията на човека и детето.

Липсва отделно обособена компетентност за възпитателна работа с учениците, което може да бъде определено като сериозна слабост на документа. Възпитателни дейности не липсват, но те се развиват сред другите компетенции, отнасящи се до реализирането на успешна образователна работа с учениците (в духа на образователния мениджмънт и мениджмънта на класа), пълноценната комуникация с тях, с родителите и с други партньори на учителя.

Могат да се открият важни акценти в Приложение 2 на Наредба 12 в описанията на различните компетентности, насочващи вниманието към:

- *учебната работа* – познаване на предмета, който ще се преподава, както и на методиката, чрез която ще се реализира; усвояване на ключовите компетентности по съответния учебен предмет; познаване и използване на основни дейности, свързани с функционалния мениджмънт на учебния процес (планиране, организиране, ръководство, в т.ч. мотивиране на учениците и контрол върху постиженията и процесите, протичащи в рамките на обучението); прилагане на съвременни и иновативни образователни методи, технологии средства и материали, в т.ч. на информационните и комуникационните технологии; определяне на критерии и показатели за оценяване на знанията и уменията на учениците;

---

<sup>22</sup> Наредба 12 от 1 септември 2016 г. определя Държавния образователен стандарт за статута и професионалното развитие на учителите в Република България.

- *осигуряване на позитивна, сигурна и безопасна среда* за учениците, включително и условия за работа в интернет среда;

- *работа в мултикултурна среда и с различни групи ученици*, в т.ч. с ученици със затруднения в ученето, част от които са и учениците със специални образователни потребности, хронични заболявания или с деца в риск, но и работа с ученици с изяви способности и дарби;

- *работа в информационна и технологизирана среда* – от учителя се изисква да „умее да прилага информационните и комуникационните технологии в работата си, да подпомага и мотивира децата/учениците за формиране на дигитални умения” (Наредба 12, 2016, Приложение 2, т. 2.4) и да развива у тях навици за самостоятелно търсене и правилно използване на информацията;

- *личностно развитие на учениците (възпитателни аспекти на образователния процес)* – в контекста на формиране на умения от групата на „4-те К”: като прави учениците активни участници в процеса на собственото им образование, учителят трябва да има компетенциите да съдейства за възпитанието и максималното развитие и изява на личностния потенциал на всеки ученик, според индивидуалните му заложби, способности и интереси; мотивира учениците да се чувстват ценени, но и отговорни за собствените действия и да проявяват съпричастност към другите; насърчава ги и ги направлява не само в усвояването на знания, но и във формирането на нагласи за успех, умения за критично и креативно мислене, за саморефлексия, за вземане на решения, за пълноценно междуличностно и межкултурно общуване и за самостоятелен живот;

- *комуникативността* в различните ѝ измерения – с учениците, с колегите, с новопостъпващите учители, с родителите, с представители на различни институции, които биха били или са в ролята на партньори на учителя;

- *подкрепата в различните ѝ форми – на учениците*: по време на образователния процес, чрез осигуряване на позитивна образователна среда, равни образователни възможности за всички, интеграция на учениците в детската общност; *на ръководния екип на институцията*: чрез активно участие в работата на педагогическия съвет и на различни комисии и др., в дейности, свързани с разработването и актуализирането на стратегията за развитие на институцията, в изпълнението на конкретни дейности и задачи, в извънкласни и извънучилищни мероприятия, в реализирането на културни и социални дейности; *на колеги* – партнира си с други педагогически специалисти и изпълнява наставнически функции по отношение на стажант-учители, новоназначени учители и възпитатели.

За да изпълняват успешно своите роли на учители на 21 век българските учители трябва да получат съответната подготовка в университетите. Един бърз преглед на учебните планове показва, че бъдещите учители получават достатъчно добри компетентности за професионалната си роля – на работещи хора – в сферата на образованието (на учители). Традиционно педагогическите факултети и специалности осигуряват до голяма степен четирите компетности, включени в Държавния образователен стандарт за статута и професионалното развитие на учителите в Република България: академична, педагогическа, комуникативна и административна. По-конкретно учебните планове включват достатъчно дисциплини (с добър норматив), които осигуряват добра предметна, педагогическа (по теория на възпитанието и дидактика), методическа, психологическа (в т.ч. възрастова) компетентности. През последните години се увеличават дисциплините и часовете по информационни технологии (и приложението им в образованието), интерактивни методи на обучение, екипна работа, мениджмънт на класа (по отношение работата на учителя като мениджър на образователната среда и ролята му на класен ръководител). организиране и реализиране на учебния процес, консултиране и съветване, интеркултурно възпитание, работа с родителите (езиково обучение (по български и чужди езици), работата по проекти. Но все още са малко дисциплините и дейностите, свързани с усвояването на „глобална” компетентност от учителите (знания, умения и отношения към проблемите на света, които засягат пряко или косвено живота и съдбата на всички хора и на планетата), което би улеснило изпълнението и на гражданските им роли, както и формирането на определени компетенции у учениците във връзка с изпълнението на тези роли от тяхна страна.

Въз основа на структурообразуващите отделните компетентности, описани в Приложение 2 на Наредба 12, могат да се изведат акценти за допълнителното усъвършенстване на учебните планове и програми за подготовка на учителите, със знания, умения и нагласи (отношения), имащи отношение към житейските и професионалните им роли. От друга страна учителите се нуждаят от повече методически компетенции, за да формират на практика полезни умения и нагласи у своите ученици, свързани със социалните роли, за които трябва да ги подготви училището. И ако по отношение на теоретичната подготовка на бъдещите учители няма сериозни проблеми, то по отношение на развиването на умения за прилагането на теорията на практика има още какво да се желае. По-конкретно по отношение на *академичната компетентност* (свързана до известна степен с описаната в нормативния документ педагогическа компетентност) са необходими допълнителни учебни дейности за:

- формиране на умения у бъдещите учители за диагностика на когнитивното, емоционалното и физическото развитие на отделните възрастови групи деца и ученици и ориентиране на обучението в зависимост от индивидуалните им потребности;

- усвояване на методики и стратегии за обучение на деца с различни отклонения и проблеми (физически, интелектуални, здравословни, поведенчески и др.) и за тяхното интегриране в класовете в „масовото“ (общинското) училище;

- подготовка на студентите за работа с таланти ученици в неспециализирани училища и паралелки;

- усвояване и прилагане на стратегии и техники за формиране на комуникативни умения у учениците (особено у ученици с проблеми със самоконтрола и агресията), развиване на критично и конструктивно мислене, разработване и използване на различни (в т.ч. дигитални) образователни ресурси;

- целенасочено формиране на нагласи и умения у бъдещите учители за учене през целия живот, както и на стратегии за формиране на такива нагласи и умения у техните ученици.

Въпреки определено добрите постижения в подготовката на учителите за педагогическата им работа с учениците (обучение и възпитание) има още бели полета според критериите и показателите за *педагогическата им компетентност*. Тук има нужда от повече работа за формиране и усъвършенстване на компетенции за:

- дефиниране и планиране (на практика) на ясни образователни цели, задачи и очаквани резултати;

- използването на иновативни методи за преподаване и оценяване на учебните постижения на учениците, както и на развиването на актуални и полезни за практиката дигитални умения;

- реализиране на вътрешнопредметни и междупредметни връзки;

- формиране на умения за диагностика, подпомагане и максималното развитие на личностния потенциал на всеки ученик, в съответствие с индивидуалните му заложби, способности и интереси;

- избор и прилагане на адекватни на индивидуалните потребности на учениците (особено на тези с проблеми) подходи и техники за учене и мотивиране;

- осъществяване на обучение, основаващо се на сътрудничество и водещо към постигане на по-добри резултати;

- усвояване на конструктивни подходи за насърчаване на ученето (усвояването на знания);

- формиране на нагласи за успех у учениците и усещане за ценност на основата на лични постижения;

- формиране на умения за справяне с възпитателни проблеми;

- усвояване на модели и стратегии на позитивното възпитание: възпитаване в дух на позитивно междуличностно и межкултурно общуване и толерантност;

- развиване на умения за саморефлексия и мотивиране за самообразование;

- формиране у учениците на полезни умения за самостоятелен живот.



По отношение на *комуникативната компетентност* подготовката на учителите изостава по отношение на: усвояване на подходи и техники за вземане на решения; проява на съпричастност; отговорност за собствените действия; развиване на умения за подбор и прилагане на стратегии и техники за превенция и справяне в конфликтни ситуации; постигане на взаимно разбирателство; формиране на качества като съпричастност, ангажираност, солидарност, съобразяване с личностните и ценностните различия между хората; формиране гражданска позиция. От „нов прочит” се нуждаят и стратегиите за комуникация с родители и партньори на учителите и училището (обществения съвет, училищното настоятелство и други партньорски организации), както и за работата по съвместни проекти от интерес за учениците. Учителите се нуждаят и от повече знания и умения за общуване и работа с родителите на деца и ученици със специални образователни потребности, с обучителни трудности или в неравностойно положение, за справяне с различни социални проблеми – изолацията, бедността и др.

Нов момент в българското законодателство е въвеждането на наставничеството над новопостъпващи (млади) учители. В това отношение има какво да се желае по отношение на усвояването на полезни умения за изпълнението на тази роля от учителите (ролята на наставника).

Традиционно добри постижения има във формирането на административна компетентност и по-конкретно по изучаването на нормативната база. Студентите получават ориентация и по отношение на човешките права, професионалната етика и изискванията за конфиденциалност по отношение на ученици. Но и тук има нужда от повече практически занятия за формиране на умения за прилагане на наредбите и нормите.

Разбира се, не всичко, от което се нуждаят учителите, може да бъде научено в университета чрез базовата професионална подготовка. Промени в учебните планове и програми на педагогическите специалности непрекъснато се правят. В последните години акцентът се поставя върху резултатите от ученето и придобиването на необходимите компетентности (знания и умения) от бъдещите учители, за да могат да реализират съвременно обучение с учениците. Преосмислят се съотношенията между аудиторната и извънаудиторна заетост на студентите, между задължителните, избираемите и факултативните дисциплини, между аудиторната и самостоятелната работа на студентите (по задачи с творчески и изследователски характер) и като цяло – между теоретическата и практическата насоченост на обучението.

Очертаните „бели полета” в базовата професионална подготовка биха могли да бъдат обект на краткосрочни курсове за допълнителна квалификация на работещите учители. Така могат да се преодолеят и някои негативи от прилагането на законодателното решение за задължителна квалификация на учителите, която ще се изпълни с необходимо и полезно за тях съдържание.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Gjurova, V. (2017). *Образованието, училището и учителите на 21 век*. - Godishnik na SU, FP, kniga „Pedagogika”, t. 110, s. 5-37. [Гюрова, В. (2017). *Образованието, училището и учителят на 21 век*. - Годишник на СУ, ФП, книга „Педагогика”, т. 110, с. 5-37].
- [2] *Naredba 12 ot 1 septemvri 2016 g. Za statuta i profesionalното развитие na uchitelite, direktorite i drugite pedagogicheski specialishti – DV, br.75 ot 27 septemvri 2016 g.* [Наредба 12 от 1 септември 2016 г. За статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти – ДВ, бр.75 от 27 септември 2016 г.]
- [3] *The International Encyclopedia of Education (1985). Vol. 2. New York and all.*
- [4] *Transforming to a 21<sup>st</sup> Century Educator Preparation Program (2014)= D Report of 2023 Teacher Preparation Task Force. – Michigan, College of Education and Human Services, Central Michigan University, February 27, 2014*

# TEACHER PERCEPTIONS FOR USING COMPUTER AND MEDIA LEARNING (ICT) IN MACEDONIAN LANGUAGE TEACHING CLASS IN PRIMARY EDUCATION

**MA Sadudin Sadiki**

Municipal High Technical School – Gostivar

[satko77@gmail.com](mailto:satko77@gmail.com)

**MA Goran Spasovski**

Vocational Education and Training Centre – Skopje

[goran\\_spa@yahoo.com](mailto:goran_spa@yahoo.com)

**Abstract:** The recent reform of education in the Republic of Macedonia has brought innovation in the use of technology in the teaching process as well as in the use of computers as a tool, but also as a method and a way to learn. Also, projects and curricula for computer learning have been developed in both primary and secondary schools.

In this context, this theoretically-empirical research combines the reality of the use of ICT tools in Macedonian language classes in elementary schools with segments defined in Macedonian language curriculum. With the empirical, descriptive and conclusive results gained in this research, where 88 Macedonian language teachers in the primary schools of Skopje, Gostivar and Shtip were surveyed, a statistical difference ( $\text{sig} = 0.028$ ) was observed in teacher attitudes per city in terms of level and the impact of ICT tools on the productivity of students in Macedonian language classes as well as the statistical difference ( $\text{sig} = 0.043$ ) in teachers' attitudes by their age. In the end, the hierarchy of ICT tools was determined according to their level of use and the hierarchy of skills developed by the use of ICT tools in Macedonian language classes in elementary schools.

**Keywords:** computer usage; ICT tools; e-technology; teachers' perceptions

## 1. Introduction

Schools in the Republic of Macedonia are undergoing a historic change process of their ICT readiness which reflects the wider social integration of ICT technologies leading to the creation of a modern digital society and economy. School education sets the foundations for creating a society based on knowledge and citizens who are ready for active inclusion in the digital society and able to contribute to the development of the domestic economy. Seeing the long-term benefits of a quality and modern education system, The Republic of Macedonia, as its strategic priority, determines the investment in education as the safest way to create strong ones individuals and strong state. In this direction, a number of interconnected and dependent initiatives are being undertaken which together lead to modernization of the educational process and improvement of the quality of education, inter alia, by integrating digital technologies in teaching.

The use of computers and the Internet in schools is significant increased in the last decade, and one of the most important reasons is the need for students and students to acquire knowledge and skills that are essential for life and work in 21st years century.

Because computers and the Internet enable the use of useful tools and access to a myriad of information, the school teachers they help:

- ✓ Give pupils access to information that would otherwise be difficult available
- ✓ to meet the different ways of learning students (each student is taught with different tempo)

By using computers and the Internet, students can:

- find the desired information
- explore different topics
- develop the ability to find and collect information
- collaborate with other students on projects on the Internet

Anyway, computers and the Internet should be seen as an accessory, and not as a substitute for the traditional way of learning. Teachers' obligation is:

- identify strategies for collecting information
- determine the relevance of the information they find
- develop problem solving skills
- evaluate its efficiency and effectiveness of the solutions

## 2. Methodology of the research

### 2.1. Subject of research

This research provides an overview of the level and scope of the use of ICT tools as well as their impact on the productivity of students in the Macedonian language teaching class in the primary schools in the Republic of Macedonia.

### 2.2. Purpose and nature of the research

The purpose of the research is to examine the attitudes and opinions of teachers in primary education in the subject of Macedonian language on the level and impact of ICT tools in this subject, how many of them are used, what kind of educational needs are and what are the potential differences in their views. The objective will be tested in the sense of:

- The level of use of ICT tools in this subject;
- The type of ICT tools outlined in the program plan;
- The impact of these tools in developing a child in each segment;
- Hierarchy of indicators of the psycho-social development of the child from the use of these tools;
- Hierarchy of tools according to the level of use in this subject;

### 2.3. General hypothesis

According to the attitudes and opinions of teachers in Macedonian language in primary education, the ICT tools allocated according to the curriculum for the subject in Macedonian language are sufficiently used, and they have a positive impact on the productivity and development of the students.

### 2.4. A sample of research and their characteristics

1. Example of municipalities (teachers who teach Macedonian language in the primary schools in Skopje, Gostivar and Stip).
2. A sample of primary schools (a total of 18 elementary schools, 10 in Skopje, 5 in Gostivar and 3 in Stip)
3. A sample of teachers in primary schools (a total of 88 teachers, 45 in Skopje, 17 in Gostivar and 26 in Stip).

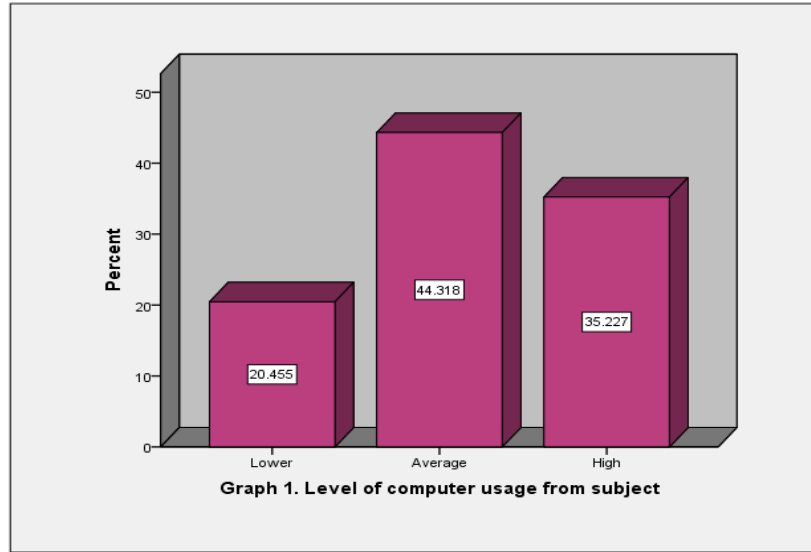
**Table 1.** Respondents by city

	F	%	Valid %	Cumu.
Gostivar	17	19.3	19.3	19.3
Skopje	45	51.1	51.1	70.5
Stip	26	29.5	29.5	100.0
Total	88	100.0	100.0	

**Table 2.** Respondents by Gender

	F	%	Valid %	Cumu. %
Male	33	37.5	37.5	37.5
Female	55	62.5	62.5	100.0
Total	88	100.0	100.0	

According to the level of knowledge and use of computers, the surveyed showed three levels:

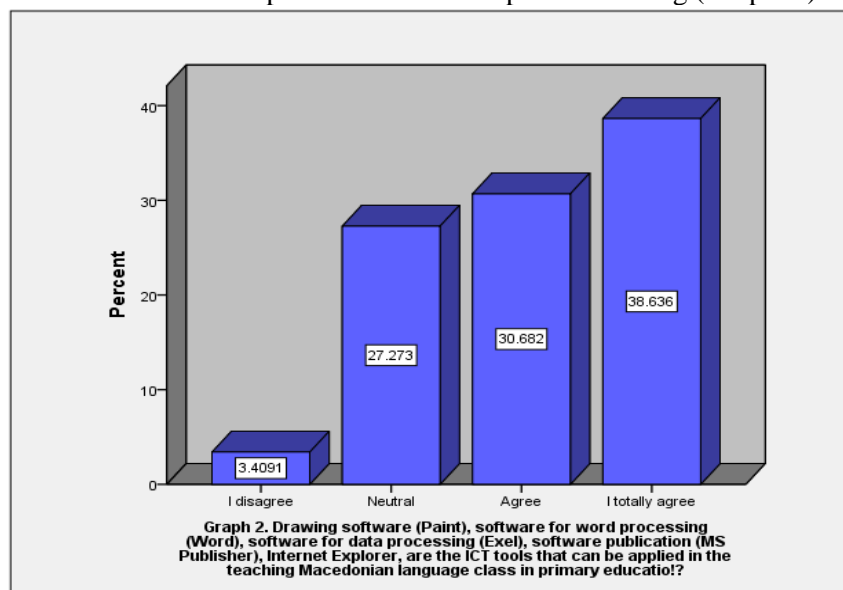


### 2.5. Data processing

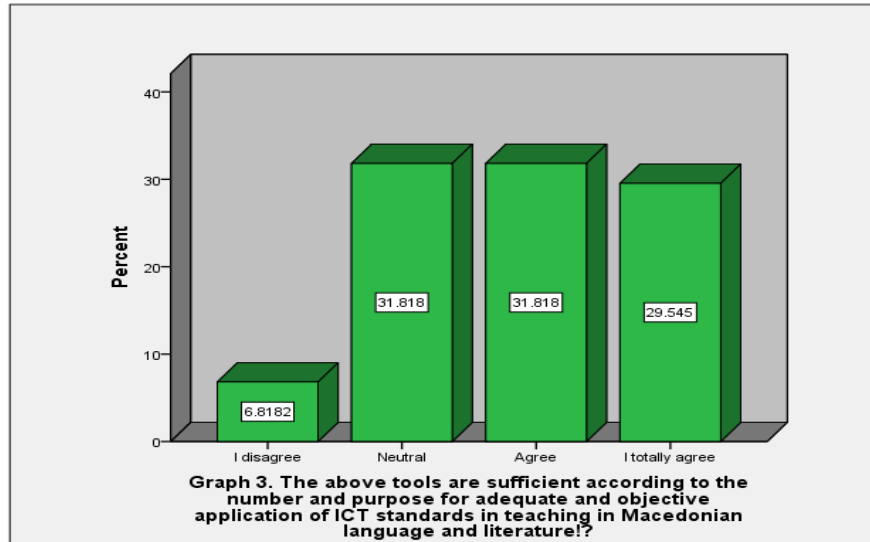
The research uses quantitative and qualitative data processing. In quantitative processing, several statistical procedures in the field of descriptive and inferential statistics are used, as follows: determines the frequency distribution, percentage and graphical representation of frequencies, t-test (data obtained from the questions from the native type). For the processing of data of this nature, the Statistical System for Social Sciences (IBM SPSS 20.0) is used. The remaining data, obtained from open issues, are qualitatively processed and analyzed.

### 3. Research results

After processing the data and their grouping, it was found that over 69% (30.682% Agree + 38.636% Totally Agree) of the surveyed teachers agree that Drawing software (Paint), software for word processing (Word), software for data processing (Excel), software publication (MS Publisher), Internet Explorer, are the ICT tools that can be applied in the teaching Macedonian language class in primary education. Which means that the percentage of teachers who do not agree with these tools as small and auxiliary tools that advocate for improving the productivity and development of the psycho-social skills of students in the teaching tools that are listed and in the plan of the ICT Prospectus teaching (Graph 2.).

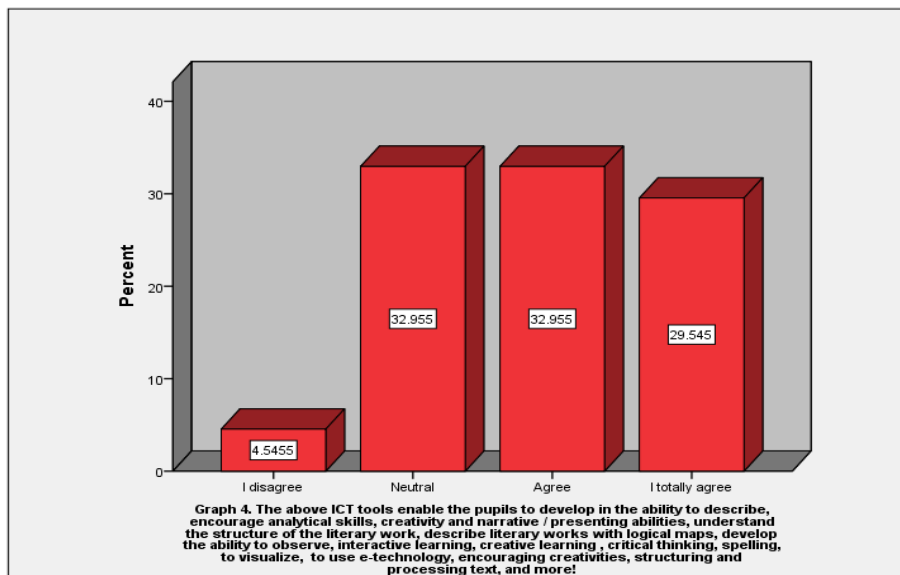


Regarding the question whether the above mentioned tools are sufficient according to the number and goal for appropriate and objective application of ICT standards in Macedonian language teaching, teachers have different opinions and that over 31% have no opinion on this, while around 7% think they are not enough and over 62% think that these tools are sufficient and that there is no need for other such tools to be targeted in the prospectus for ICT teaching (Graph 3.).

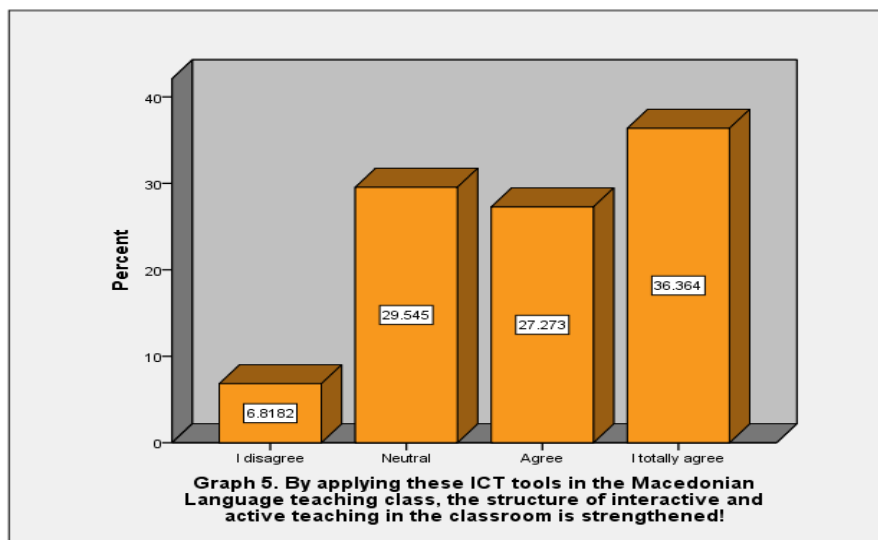


Almost the same proportion occurs on the next question that the above ICT tools allow the student to develop in the ability to describe, encourage analytical skills, creativity and narrative / presenting abilities, understand the structure of literary work, describe literary works with logical cards, develop ability to observe, interactive learning, creative learning, critical thinking, spelling, visualization capability, developing the ability to use e-technology, encouraging the creative abilities, structured and word processing, and more!

In this, about 62% are in favor of this, about 33% have a significant percentage with no opinion, and a lower percentage of 5 think that these tools do not allow students to develop the abilities and abilities mentioned above (Graph 4.).



Also, with a similar percentage, the teachers think that using these ICT tools in the class of Macedonian language strengthens the structure of interactive and active classroom instruction, and over 63% agree with this, about 30 do not have attitude and over 6% disagree with this (Graph 5.).

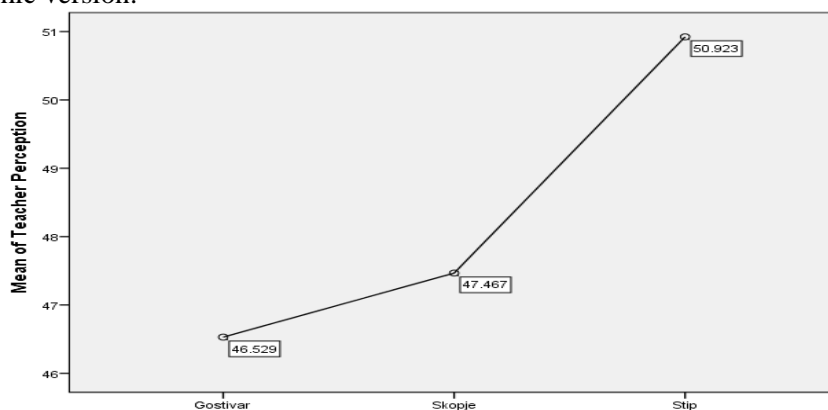


On the other hand, with statistical operations for significant statistical difference with T-test, these attitudes of teachers vary according to the city of living and acting, and according to significance in Table 3 below we can conclude that there is a statistical difference ( $0.028 < 0.05$ ) in the attitudes of teachers according to the city, and the teachers from the city of Shtip have positive opinions about the application and impact of ICT tools in the Macedonian language teaching class versus the teachers from the city of Skopje and Gostivar.

**Table 3.** Significance for mean of Teachers perception according the city - ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	263.434	2	131.717	3.720	<b>.028</b>
Within Groups	3009.281	85	35.403		
Total	3272.716	87			

Displayed in graphic version:



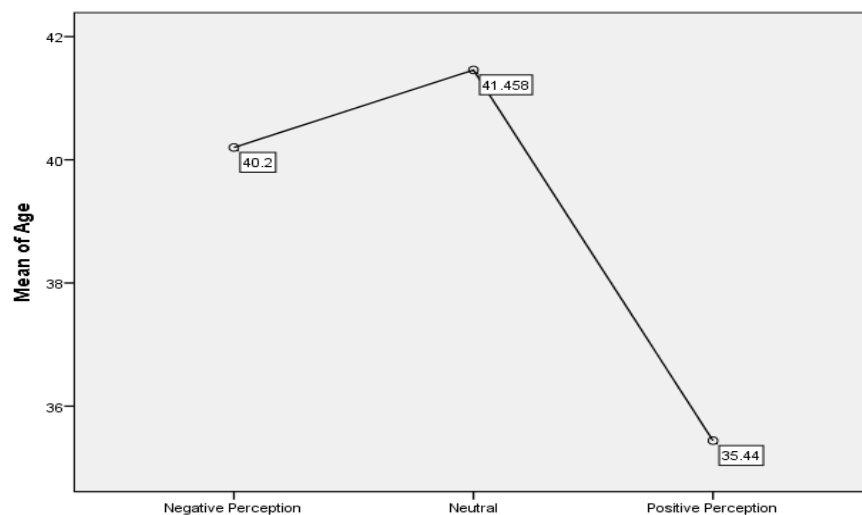
**Graph 6. Distinction of the attitudes of subjects to the impact of ICT tools at the Macedonian language class by city**

Also, a statistically significant difference ( $0.043 < 0.05$ ) in teachers' attitudes towards the application of ICT tools in the Macedonian Language teaching curriculum also occurs according to the age of the teachers themselves, and younger teachers have positive attitudes (in this case the processing of the data the smaller value shows by a positive attitude) about the application of ICT tools to the more experienced and seniors teachers who have lesser or more negative views on the use and application of ICT tools in the Macedonian language class in primary education.

**Table 4.** Significance for mean of Teachers perception according age - ANOVA

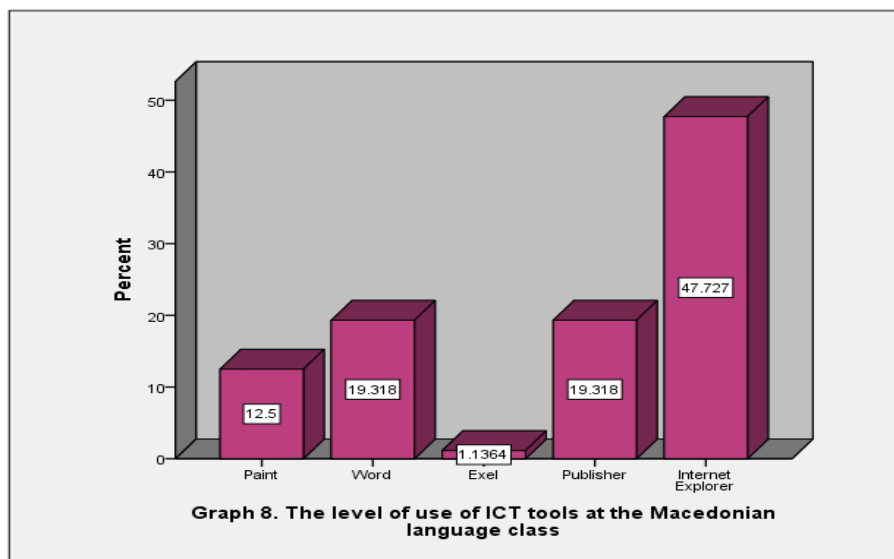
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	603.421	2	301.711	3.272	<b>.043</b>
Within Groups	7838.477	85	92.217		
Total	8441.898	87			

Displayed in graphic version:



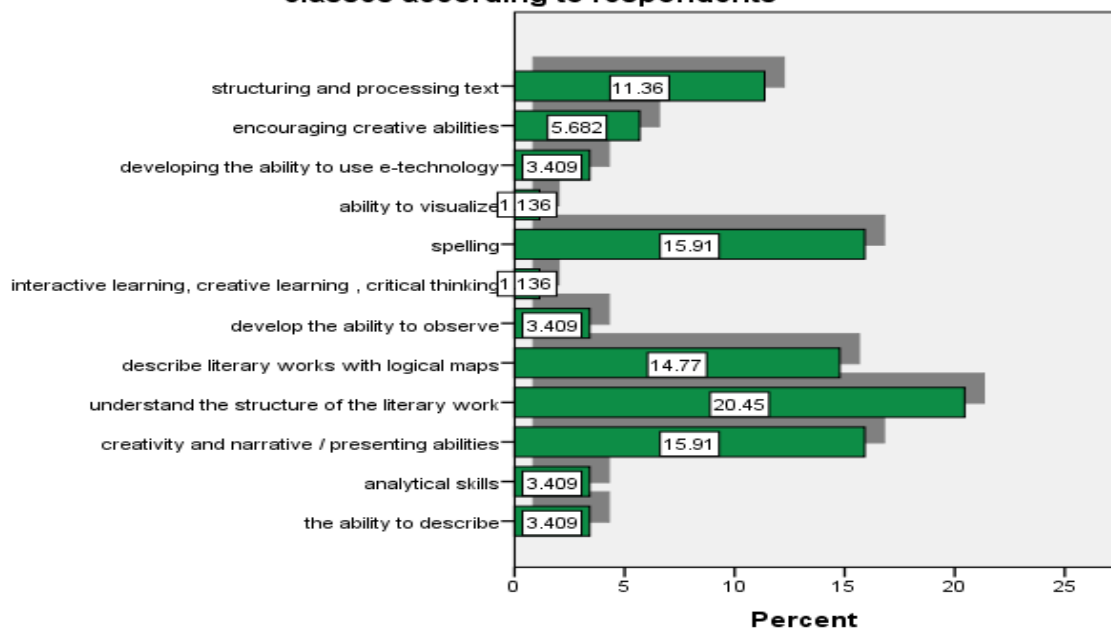
**Graph 7.** Distinction of attitudes of subjects on the impact of ICT tools at Macedonian language hours according to their age

According to the predetermined previous research goal, the graphs below show the levels of use of ICT tools by the surveyed teachers and the hierarchy of indicators for developing skills and abilities of students according to teachers who use and apply these above ICT tools in Macedonian language teaching and literature in primary education. Thus, according to Graphic 8, over 47% of teachers use an Internet Explorer during Macedonian language classes, with about 19% using the Publisher and the Word, and somewhat less, Paint and Excel.



Also, according to teachers, the above ICT tools enable the student to develop in the ability to describe (3,4%), encourage analytical skills (3,4%), **creativity and narrative / presenting abilities (16%)**, **understand the structure of the literary work (20,45%)**, describe literary works with logical maps (14,77%), develop the ability to observe (3,4%), interactive learning-creative learning-critical thinking (1,2%), **spelling (16%)**, ability to visualize (1,1%), developing the ability to use e-technology (3,4%), encouraging creative abilities (5,6%), structuring and processing text (11,36%)!

**Graph 9. Skills developed with the use of these ICT tools at Macedonian language classes according to respondents**



#### 4. Conclusion and Recommendations

According to the main objective of this scientific work, which resulted in the main hypothesis of the research, "According to the attitudes and opinions of teachers in Macedonian language in primary



education, the ICT tools allocated according to the curriculum for the subject in Macedonian language are sufficiently used and have positively influence of the productivity and the development of the students”, we can conclude that a statistically significant number of teachers have a positive opinion on the use and application of ICT tools after the hour in Macedonian language tour and that the application of these tools allows students to gain new skills and abilities that are positive in the process of their psycho-social development.

According to teachers and also, according to the students, using the tools in the Macedonian classes, will help it is possible to develop creativity and narrative / presenting abilities (16%), understanding the structure of the literary work (20,45%), and excellent spelling (16%).

#### **4.1. Recommendation**

- Determination of teachers' competence standards, on which basis they will increase the levels of training of ICT teachers are in accordance with/sets of professional competencies of teachers in terms of titles (assistant teacher, teacher, teacher mentor).

- Assessment of the needs of teachers for the application of ICT in the educational process of school work can be done on the basis of self-assessment of the teachers of their competence and training on the educational use of ICT and the contribution of ICTs to fulfill their new roles.

- Determining the possibilities of correlation with some projects that are already being realized in the primary schools, and within the training of teachers is also covered by using ICT in the educational work in the school.

-Education / creation of teacher training modules, have to be divided into three levels (one team is desirable to work comprised of various experts - informatics, teacher, university professor, competent persons from some project activities, promotion the application of ICT in the process of learning and teaching).

-Education for using manual materials / guidance's for teachers and other necessary resources.

-The selection of trainers / service providers who will held the training for teachers is obligatory.

- Selection of teachers from different schools will be covered by the training and after the end of the training they will be responsible teachers for their schools (they can be already involved in some project activities or teachers who have great desire or basic knowledge in the field of ICT).

-Its necessary to be defined the dynamic of the coverage of teachers from the schools from the whole country.

- Its necessary to be defined the duration for realization of individual modules, by levels, provided for the training of teachers.

-It must be a plan for realisation of the training (Dynamic/number of hours on daily/weekly basis).

-Preparation of materials for teachers needed for the training its important.

- Next step is Evaluation of the results on the training which is already finished.

-Producing and awarding certificates to teachers who attended the training.

-Engaging teachers who have completed three levels of training as mentors for transferring the acquired experience (knowledge and skills) for the application of ICT to teachers from their schools.

#### **REFERENCES**

[1] Живановиќ Р., (2010), Употреба на компјутери и интернет во образовниот систем на РМ, Метаморфозис фондација за одржливи информатички решенија

[2] Syed Noor-Ul-Amin, (2013), An Effective use of ICT for Education and Learning by Drawing on Worldwide Knowledge, Research, and Experience: ICT as a Change Agent for Education, Department of Education, University of Kashmir.

[3] Министерство за информатичко општество, (2010), Национална стратегија: Стратегија за развој на е-содржини 2010-2015, Министерство за информатичко општество

[4] Chigona A., Chigona W, (2010) An investigation of factors affecting the use of ICT for curriculum delivery in the Western Cape, 18th European Conference on Information System, Pretoria, South Africa

[5] Morehead P., LaBeau B., (2005), The Continuing Challenges of Technology Integration for Teachers, Essays in Education, Volume 15, fall 2005

- [6] Burkhardt G., Monsour M., Valdez G., Gunn C, Dawson M., Lemke C., Coughlin E., Thadani V., Martin C., (2003), enGauge 21st Century skills: Literacy in Digital Age, North Central Regional Educational Laboratory and the Metiri Group
- [7] Molnar G., (2007) New ICT Tools in Education – Classroom of the Future Project, The fourth international conference on informatics, educational technology and new media in education. A. D. Novi Sad. 332-339.
- [8] Бакаловска, И. (2014) „Прирачник за наставниците за користење на ИКТ во наставата, [www.bm.edu.mk/](http://www.bm.edu.mk/)

## АКАДЕМИЧНОТО ПИСАНЕ В ТЪРСЕНЕ НА МЕТАФОРИ: ДЕМОКРАЦИЯТА

Веска Гювийска,  
Югозападен университет „Неофит Рилски“, Благоевград, Република България,  
[v\\_guviiska@abv.bg](mailto:v_guviiska@abv.bg)

### DEMOCRACY FORMS OF IDEOLOGY

Veska Gyuviyska  
South-West University “Neofit Rilski” – Blagoevgrad, Republic of Bulgaria,  
[v\\_guviiska@swu.bg](mailto:v_guviiska@swu.bg)

**Abstract:** The text provides a perusal of the relational dependence between Marxism, Neo-Nazism and Democracy. The latter is the prerequisite for upbringing to happen as a social phenomenon, burdened with ideological connotations of time and historical situation. The research makes a comparative characterization of the phenomena in the search of the relation between them. Democracy as a form of government establishes its own ideology, the projections of which are an imitation of forms of ideology known from the past, which use the same discourse practices. Within this sense, the social upbringing shall always be the voice of messages that prove to be predictable.

**Keywords:** ideology, social upbringing, Marxism, Neo-Nazism, Democracy, Discourse

**Резюме:** Текстът предлага прочит да понятието „демокрация“ в контекста на връзката „идеология и възпитание“. Изследването прави и сравнителна характеристика между американския и български модел на тази релация. Основното питане и послание е насочено към перспективата в употребата на понятието „демокрация“ и начините ѝ на употреба в академичното преподаване и писане.

**Ключови думи:** демокрация, образование, идеология, модели за демокрация.

**Демокрацията не е единствената, нито най-добрата форма на управление.** Факт е обаче, че тя превзема света, понякога доброволно, понякога силово и се превръща в идеология.

За Дж. Сартори, „ние живеем в ерата на „обърканата демокрация“, доколкото погрешните идеи за нея отклоняват самата демокрация в погрешна посока“ (Sartori, 1992: 11) Той отделя специално внимание на въпроса „какво не е демокрация“, като „авторитаризмът“, където авторитетът на партия или най-често лидер е неограничен и по този начин е мимикрия на властта. И тоталитаризъм, свързан с идеологизация на политиката, и обсебване частния живот на човека от държавата. Показателно е, че и двете понятия са дело на фашизма, но те съществуват и до днес. В „Краят на демокрацията“ Жан-Мари Гуно ще отбележи, че „Ние трябва да извършим революция и тази революция не е политическа, а духовна, като противовес на започващата имперска епоха (Jean-Marie Guéhenno, 1997:179). П. Брюкнер в „Меланхолията на демокрацията“ ще допълни, че „тъй като всички опити да се установи рай на земята бяха заплатени с настъпването на един реален ад, ние избрахме чистилицето“ (Bruckner, 1997:23), където демокрацията може да умре от своята сполука. Либерална демокрация или делиберация на демокрацията е новият избор? Дж. Фишкин е категоричен, че бъдещата делиберация е „свободна и равноправна дискусия, неограничена във времето, влияеща се единствено от консенсуса“ (Fishkin. 1993:50), наложена (или съчетана) с политическо равенство на хората.

В българският вариант на демокрация за Ж. Желев „Някои бъркат демокрацията с антикомунизма и се смятат за демократи само за това, че мразят комунистите. Други смесват демокрацията с антифашизма и признават за изпитани, доказани демократи, само антифашистите. Това са опасни илюзии (Zhelev, 2000: 76),. За Н. Василев „упоритото нежелание (при мнозинството на управниците - невъзможност) да бъдат обмислени предварително съществените аспекти на предстоящите преобразувания, липсата на стратегическо виждане за дълбоката природа на промяната и пътищата на нейното реализиране доведоха до неефективни и непоследователни управленски решения и действия, до работа на парче, до първосигнално реагиране на

нововъзникващите ситуации”, които авторът определя като „концептуален нихилизъм” (Vasilev, 2000:78),. Опитът да се обясни българският преход от 1989 г. чрез философия на историята доминира доминира при Петко Ганчев. „Ако трябва да резюмираме с две изречения списъкът на българския преход като революция и контрареволюция, той, подобно на всяка радикална промяна, в което и да е общество, се сведе по същество до смяна на управляващите, до овладяване на властта” (Ganchev, 2000:90),, където трансформация и реставрация на обществото са в единство. Изправени сме пред поредния парадокс на българския преход към демокрация, определяна ту като антиоталитаризъм, ту като нихилизъм или като революция в духа на Маркс. Любомир Христов ще създаде специален термин-метафора за българската демокрация като „социал-колаборационизъмът и властитутките”.

Към „страхувашата се ненаситност” на властитутките се причисляват „лаиците” в собствената си професия (политиците; идеолозите без идеи; кюретата без искрена вяра в Бога; учените, за които науката е terra incognita; подкупните съдии, поетите на коренопреклонната прозаична низост; прозаичните на поредното поетично и героично настояще; художници и скулптори на изтънчения вкус към царските особи; организатори – лилипути; усърдни и недискретни статистици; дискретните дискретните информатори на тайната статистика” и още, и още (Hristov,2005:26).

Превръщанети на демокрацията от форма за управление в система от идеи и възгледи, които управляват поведението на човека в България след 1989 г можем да проследим като:

- вярата, че демокрацията е най-добрата форма за управление на обществото;
- вярата, че мострите на демокрацията внесен отвън като Европа и Америка са универсални и не подлежат на модификация, независимо от икономически условия и социална ситуация;
- желанието да се служи на демокрацията, като доказателство, че ще бъдем приобщени към света и неговите ценности;
- вяра в институции и закони, които работят срещу собствения си народ;
- отказ от миналото в полза на бъдещето;
- демокрацията като антипод на комунизма и социализма;
- доминиране на политическия модел за демокрация, за сметка на икономическия или културен такъв;
- прехвърляне на делегирани отговорности върху хора и партии, които не познаваме.

Българската демокрация борави с нов модел на „**идеологическо възпитание**”, съсредоточено върху негативите на демокрацията, сред които:

- разрушаване на всички действащи до този момент възпитателни програми в българското училище;
- създаване на ситуация на краен възпитателен нихилизъм в българското общество;
- подмяна на доказани възпитателни ценности, които по същество имат морален характер със сурогатни форми и европейски палеативи на училищна демокрация;
- загуба на идентичност на българското училище и липса на приемственост;
- липса на действителен дебат за обществено възпитание, заменен с неапробирани възпитателни експерименти, и поредица от образователни реформи без особен успех;
- отсъствие на възпитателни организации за деца и подрастващи и замяна на възпитателната дейност с образователна;
- отхвърляне на възможността за професионална подготовка на педагозите за училищна възпитателна дейност;
- липса на общи цели и координация между социални, образователни и възпитателни институции;
- невъзможност за реализиране на социалното възпитание.

Един от най-важните проблеми за връзката на „възпитанието и обучението“ и ролята на „възпитаващото обучение“ в процеса на демокрация също абдикира от педагогическото пространство. Допълнителното сътрудничество и партньорство от страна на семейството се превръща в поредния възпитателен палеатив. В социалното пространство навлизат нови „възпитаващи субекти“, които са типично изобретение на епохата на прехода в България като

„парародителска грижа“. Тя се дефинира „като близка до родителската грижа, реализираща се по съвместителство с родителите, с други субекти на грижа и възпитание, но с различна функционалност (по права, обхват на предметно взаимодействие, емоционална близост)“ ( Y Kovachka, 2017 )

По този начин **моделът за идеологическо възпитание** в България, наложен от прехода към демокрация е **приоритетно негативен**. Този момент не се отчита от мнозина от педагогическите специалисти и експерти и задълбочава кризата на възпитанието.

Нещо повече, идеологическото възпитание, създадено от демократичните промени, придобива статут на неприкосновена поддръжка за обществено разделение на деца, учители, родители, свързано с наличие на прикрито класово общество. По този начин става видно точно откъм релацията „идеология и възпитание“ близостта на демокрацията с архаични идеологии, където има място само за фикцията и подчинението. Функционирайки като идеология, демокрацията в България е мимикрия на разделения на едно общество, което българското училище като най-важен фактор за обществено възпитание трябва да подкрепи. Агитацията и пропагандата се извършват и с помощта на медиите, които са в услуга на политически върхушки и клики, с неизяснен политически и икономически произход. Общественото възпитание в България няма сили да бъде опонент на идеология, която обсебва цял един народ. По този начин можем да говорим единствено за „идеология на възпитанието“ в България, за което е без значение на кого и защо служи.

Въздействието на идеологията върху възпитанието винаги води до неговото превръщане в сурогатна форма на морал. Никой не може да предвиди последствията, които този процес може да има за деца и подрастващи. Независимо от времето и социалната ситуация, идеологията не може и не бива да съвпада с възпитанието като форма на обществено съзнание. В противен случай всички ние ставаме заложници на нечии доминиращи интереси, все едно на коя партия или общност принадлежат. Най-безпрепятствено и бързо те се реализират с помощта на училището, което зад образователната си фасада прикрива социални различия на обществото и се превръща в идеологическа институция. Идеология и възпитание не съвпадат, освен ако не създадем социални предпоставки за това и не превърнем морала в клише, за да оправдаем подчинението на цяло едно общество на идеи, които нито са меродавни, нито хуманни.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Vasilev N., (2000), „The Syndrome of Conceptual Nihilism” Philosophic Alternatives Magazine, book 2 [Василев Н., (2000), Синдромът на концептуалния нихилизъм сп. Философски алтернативи, кн. 2.с. 77-78]
- [2] Bruckner P., (1997) "Democratic Melancholia", Lyubomudrie, S. [Брюкнер П., (1997) „Меланхолията на демокрацията”, Любомъдрие, С.
- [3] Ganchev P., (2000), „Bulgarian Transition 1989-1999: Revolution and Counterrevolution, Transformation and Restoration, Philosophic Alternatives Magazine, book 2./ [Ганчев П., (2000), „Българският преход 1989-1999: революция и контрареволюция, трансформация и реставрация, сп. Философски алтернативи, кн. 2. с.86-90]
- [4] Guéhenno Jean-Marie, (1997) „The End of Democracy”, Publ. Hr. Botev, S. [Гуно Жан-Мари., (1997) „Краят на демокрацията”, изд. Хр.Ботев, С.]
- [5] Y Kovachka, 2017, „Възпитаващите субекти в условия на парародителска грижа“, сп. Педагогика, КН.9, 1231
- [6] Zhelev Z., (2000), „Ten Years Later” – Philosophic Alternatives Magazine, book 2. 69-76] [Желев Ж., (2000), „Десет години по-късно” – сп. „Философски алтернативи”, кн. 2. С. 69-76]
- [7] Zhelev Z., (1990), Fascism, Publ. BZNS, Sofia. [Желев Ж., (1990), Фашизмът, изд. БЗНС, София]
- [8] Sartori G. (1992 ) Democratic Theory, s. [Сартори Дж. (1992 )Теория на демокрацията ,ЦИД, С.]
- [9] Sire J., (1993), „The Universe Next Door”, Publ. Nov Chovek, S. [Стайър Дж., (1993), „Вселената до нас”, изд. Нов човек, С.]
- [10] Hristov L., (2005), „Social-Collaborationism and the Power-Prostitutes”, Philosophy Magazine, book 2. 26-31 [Христов Л., (2005), „Социал-колаборционизъмът и властитутките”, сп. Философия, кн.2. с.26-31]
- [11] Fishkin J. (1993), Democracy and Deliberation, Publ. Centre for the Study of Democracy, S. [Фишкин Дж.(1993), Демокрация и делиберализация, изд. Център за изследване на демокрацията, С.

# ДИГИТАЛНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ НА БЪДЕЩИТЕ УЧИТЕЛИ

Николай Цанков

Факултет по педагогика, ЮЗУ „Неофит Рилски“, Благоевград

## DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS

Nikolay Tsankov

Faculty of Pedagogy, South-West University “Neofit Rilski”, Blagoevgrad

**Резюме:** В условията на трансформиращо се училище на 21-ви век и в контекста на дигиталната трансформация на икономиката и образованието в световен мащаб, дигиталната компетентност на педагогическите специалисти е определяща за изпълнението на новите професионални роли на учителя в отговор на непрекъснато нарастващите изисквания към него. Настоящата статия разглежда рамката на дигиталната компетентност на учителя, чрез конкретизиране на основните компетенции, гарантиращи му пълноценна практическа изява. Емпиричното изследване представя самооценка за дигиталната компетентност на бъдещите педагогически специалисти, обучаващи се в професионално направление 1.2. Педагогика, както и акценти от реалните им възможности за решаване на конкретни практически задачи на базата на приложението на информационните и комуникационни технологии. Направени са някои препоръки за преосмисляне на образованието на бъдещите педагогически специалисти и професионалната квалификация на настоящите учители в контекста на формирането и развитието на дигиталната им компетентност.

**Ключови думи:** рамка на дигиталната компетентност на учителя, самооценка на дигиталната компетентност на входа на университетското образование, перспективи пред формирането и развитието на дигиталната компетентност на педагогическите специалисти.

**Abstract:** The requirements of the transforming education in the 21 century and the digital transformation of global economics and education bring forward the digital competence of the education specialists as an important aspect of their professional profile. This article focuses on the Digital Competence Framework for teachers and education specialists, outlining the most important competencies that provide complete practical skills. The empirical research presents different self-evaluation aspects of the future education specialists' digital competence together with some of their real abilities to solve practical problems applying ICT. Some conclusions and recommendations for the future have been offered and further discussed, implying the need of reconsidering the training programs of future education specialists in relation to the digital competence development.

**Key words:** digital competence framework for teachers, self-evaluation of the initial digital competence of students in the beginning of their higher education, modern requirements and teachers' digital competence level

Проблемът за формирането и развитието на дигиталната компетентност на учителя в условията на дигитална трансформация на образованието, фокусира в себе си редица въпроси, засягащи както университетската подготовка на бъдещите учители, така и възможностите за непрекъсната професионална квалификация в системата на предучилищното, училищното и висшето образование. Често задаван е въпросът: „Защо дигитална трансформация и какво я налага?“, чийто отговор лесно се намира в непрекъснатото търсене на възможности за оптимизиране на образованието спрямо изискванията на пазара на труда в условията на „дигиталната икономика“, защото конкурентоспособността във всички сфери на човешка дейност, както и преодоляването на социалната изолация, която често е и дигитална изолация, все по-осезаемо се свързват със системното и целенасочено приложение на информационните и комуникационни технологии.

Идентифицирани са редица ключови технологии, които обуславят развитието на Индустрия 4.0. Нейна технологична основа са интелигентни, свързани, вградени и цифрово интегрирани системи, които подпомагат в голяма степен автоматизирането и автономното управление на различни процеси. Този списък с технологични решения включва: индустриален "Интернет на нещата", симулации, добавена/виртуална реалност, автономни роботи, облачни технологии,

киберсигурност, триизмерно/адитивно отпечатване, хоризонтална и вертикална системна интеграция, анализи в големи информационни масиви и непрекъснато се допълва с развитието на изкуствен интелект и когнитивни системи, машинно самообучение, интелигентни мобилни приложения, блокчейн технологии, цифрови платформи и други. Това налага и разработването на Концепция за цифрова трансформация на българската индустрия (Индустрия 4.0)<sup>23</sup>, с цел да се създадат предпоставки за модернизиране, автоматизиране и конкурентно позициониране на българската икономика в средносрочен до дългосрочен план. Всичко това неминуемо е свързано и с търсенето на възможности за оптимизиране на дигиталната трансформация на образованието, гледайки го като основен двигател на социалния и икономически растеж, а науката като фундамент на промяната на всички важни за общественото развитие дейности, като отразени приоритети в **Стратегия за ефективно прилагане на информационни и комуникационни технологии в образованието (2014-2020 г.)**<sup>24</sup>.

Приоритет е **повишаването на дигиталните умения** като част от учебния процес във всички степени в Националната образователна система, както и популяризирането на възможностите на информационните и комуникационните технологии чрез програми за квалификация и преквалификация в условията на учене през целия живот и образование в близост до работното място. Това налага преосмисляне на образованието и неговата неизбежна **дигитална трансформация** в „Образование 4.0“ (Цанков, 2019).

Предвид промяната на изискванията към образованието и в синхрон с концепцията за цифрова трансформация на българската индустрия, която налага дигитална трансформация и на образователната сфера, при това с изпреварващи темпове, е разработена **Концепция (програма) за адаптиране на образователната система към дигиталното поколение**<sup>25</sup> от Дигитална национална коалиция, Академичната общност по компютърни системи и информационни технологии и Русенски Университет. Основната цел е, чрез въвеждане и ефективно използване на ИКТ-базирани иновационни образователни технологии и дидактически модели в преподавателската практика, да се адаптира образователната система към дигиталното поколение.

Изследванията на дигиталната компетентност, представена като ключова компетентност в началото на 21-ви век, са насочени предимно към създаване на теоретични модели, рамки на компетентности и изследователски инструменти за оценка на компетентности (Martin 2005, 2006; Helsper & Eynon 2013; Ferrari 2012). С изследването, концептуализирането и операционализирането на компютърната грамотност, дигиталната грамотност, медийната компетентност и др., се стига до определяне на дигиталната компетентност, като „набор от знания, умения, нагласи (включващи способности, стратегии, ценности и осведоменост), които са необходими при използване на информационните и комуникационни технологии и дигиталните медии за изпълняване на задачи, решаване на проблеми, общуване, управляване на информация, сътрудничество, създаване и споделяне на съдържание и изграждане на знания ефективно, ефикасно, по подходящ начин, критично, творчески, самостоятелно, гъвкаво, етично, съзнателно за работа, свободно време, участие, обучение, общуване, потребление, както и за разширяване на правата и възможностите“ (Ferrari 2012: 3-4).

Дигиталните компетенции не се отнасят само до това да знаем как да сърфираме в мрежата, а могат да се сведат до редица знания и умения, интегрирани за специфичен контекст на функциониране. Европейската рамка за дигитална компетентност на гражданите (DIGCOMP), очертава пет области, които определят понятието „дигитално грамотен“: *обработка на информация, комуникация, създаване на съдържание, безопасност и разрешаване на проблеми*. Усилията в последните години в Европейския съюз са насочени към създаването на различни онлайн инструменти за оценка и определяне на нивото на дигиталните компетенции (Ferrari, 2013).

23 КОНЦЕПЦИЯ ЗА ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦИЯ НА БЪЛГАРСКАТА ИНДУСТРИЯ (ИНДУСТРИЯ 4.0) <https://www.mi.government.bg/bg/themes/koncepcija-za-cifrova-transformacija-na-balgarskata-industriya-industriya-4-0-1862-468.html>

24 Стратегия за ефективно прилагане на информационни и комуникационни технологии в образованието и науката на Република България (2014-2020 г.), <http://www.strategy.bg/StrategicDocuments/View.aspx?Id=904>

25 <http://www.aoksit-bg.eu/files/KONCEPCIA-PROGRAMA.pdf>

Идентифицирането на една компетентност винаги е свързано с висока степен на обобщеност, особено имайки предвид разнообразната палитра от дейности характеризиращи професионалния профил на учителя. Разбира се тази пилотна концептуализация е нужна предвид конструирането на инвариантните характеристики на една компетентност, даващи възможност за нейното последващо контекстуално и ситуативно интерпретиране. Съществуват различни концепции относно дефинирането на дигиталната компетентност, характеризиращи се с измерения от „познавателен, релационен и социален характер” (Calvani & Cartelli & Fini & Ranieri 2008). Предвид многомерната структура на дигиталната компетентност на учителя, нейното идентифициране много често е свързано с трудности като: (1) недостатъчно познаване на необходимите компютърни умения и уменията за работа с различни цифрови източници на информация като основа на дигиталната компетентност, (2) невъзможност за нейното пълно диагностициране, особено в краткосрочен план, (3) зависимост от други умения включително и метакогнитивни, допълващи я, и даващи ѝ пълноценна личностна изява, (4) контекстуална и предметна динамика, както и социална детерминираност. Този набор от проблеми съществено затруднява идентифицирането на основните компетенции, интегрирани в дигиталната компетентност на учителя. Дигиталната компетентност, предвид нейната интегрална същност, често си разглежда като включваща технологични, познавателни и етични елементи, интегрирани съобразно контекста на нейното съществуване (Calvani & Cartelli & Fini & Ranieri 2008).

Налице са известни противоречия относно съдържанието и структурата на дигиталната компетентност на учителя, които възпрепятстват пълноценното ѝ формиране и развитие. В образователната теория и практика тези противоречия най-често се свеждат до: (1) неразбиране и оттам невъзможност да се разграничава системната подготовка на специалистите (предимно от техническите специалности) в областта на информационните технологии, подготовката на учители по информатика и информационни технологии и тази на бъдещите учители по други учебни предмети като потребители на тези технологии; (2) неотчитане на възможностите на компетентностния подход при проектирането на целите и очакваните резултати от образованието, както и невъзможност да се идентифицират базисните елементи на всяка компетентност; (3) неяснота по отношение концептуалната рамка на дигиталната компетентност на учителя и възможностите за пълноценното ѝ включване в неговия професионален профил; (4) липса на концептуален модел за проектиране на технологични решения за формиране и развиване на дигиталната компетентност на учителите в рамките на образователната им подготовка (Tsankov, 2017; Tsankov & Damyanov, 2017; Цанков, 2019).

Всичко това налага търсенето на възможности за повишаване качеството на образователна подготовка на педагогическите специалисти в контекста на приложението на информационните и комуникационните технологии в обучението и работата в дигитална среда. Обучението на студентите от педагогическите специалности следва да е насочено към развиване на компетентностите и специфичните умения на педагогическите специалисти във връзка с техния професионален профил, определен в Наредба № 12 от 01.09.2016 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти<sup>26</sup>. В нея се поставя акцент и върху: (1) познаване на възможностите на информационните и комуникационните технологии и механизмите за интегрирането и приложението им в образователния процес; (2) познаване на техники и начини за формиране у децата и учениците на комуникативни умения, критично и конструктивно мислене за ефективно търсене, извличане, подбор и преценка на полезността на информацията от различни източници; (3) познаване и планиране на използването на иновативни методи за преподаване и оценяване на резултатите на учениците; (4) умения за прилагане на информационните и комуникационните технологии в работата, подпомагане и мотивиране на децата/учениците за формиране на дигитални умения; (5) познаване и прилагане на изискванията за безопасни условия на обучение, възпитание и труд, както и осигуряване на децата/учениците със

---

<sup>26</sup> НАРЕДБА № 12 от 01.09.2016 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти Обн. - ДВ, бр. 75 от 27.09.2016 г., в сила от 27.09.2016 г.



сигурна и безопасна среда, включително и за работата в интернет среда; (б) владее на техники за презентирание и оказване на подкрепа за изграждане на презентационни умения у учениците.

В Наредбата за държавните изисквания за придобиване на професионална квалификация „учител“;<sup>27</sup> (лица, които се обучават за придобиване на висше образование в образователно-квалификационна степен по специалности от професионални направления съгласно Класификатора на областите на висше образование и професионалните направления и лица, които са придобили степен на висше образование и съответната професионална квалификация), се определят минималния брой на задължителните учебни дисциплини и техния минимален хорариум и като задължителна е предвидена дисциплината „Информационни и комуникационни технологии в обучението и работа в дигитална среда“, с минимален хорариум от 30 академични часа.

Според Я. Тоцева, съществено е да се отбележи, че акцент в учебната програма „Информационни и комуникационни технологии в обучението и работа в дигитална среда“ не следва да се поставя върху задълбочаване на познанията и усъвършенстване на уменията за работа с компютърни програми и технологии, а върху формирането на педагогическа компетентност за използване на възможностите на информационните и комуникационни технологии в процеса на преподаването и ученето в класната стая и извън нея, като у бъдещите учители се формира разбирането, че притежават дигиталните компетентности на интелигентни потребители, които ползват образователни ресурси от мрежата и са в състояние да подготвят и своите ученици да правят това. Според автора „учителят е творец, който конструира процеса на обучение и го реализира според собствените си възможности и желания в рамките на заложените нормативни изисквания. Свободата му да твори в обучението се свързва с подбора на методи, средства, техники и технологии, с помощта на които решава дидактическите си задачи. Съвременните постижения, в областта на информационните и комуникационни технологии за учене в реална класна стая и в дигитална среда, разкриват необятни пространства за креативност и интерактивност. Учебното съдържание и възрастта на учениците са фактори, които до голяма степен предопределят технологията за преподаване и провокираните от нея технологии на учене, но в никакъв случай не ограничават учителя да създава ситуации, в които се стимулира откривателството и самостоятелното учене, подпомогнато от дигиталните технологии“ (Тоцева, 2015).

Това разбиране до известна степен маркира, някои общи изисквания към дигиталната компетентност на бъдещите педагогически специалисти, но е необходима цялостна визия за пълноценното ѝ формиране, както и дългосрочно, продължаващо развитие в реален образователен контекст, съобразно професионалния профил и контингента субекти в образователния процес.

В европейски контекст е разработена рамка на дигиталната компетентност на учителите, насочена към педагози от всички нива на образованието – от ранното детство до висшето образование и обучението на възрастни, включително професионалното обучение, специалното образование и неформалното учене. Тя има за цел да обхване тези дигитални компетенции, отнасящи се конкретно до учителите и насочва вниманието върху конкретни измерения на дигиталната компетентност, даващи възможност за разработване на нейни модели в страните от Европейския съюз на национално и регионално равнище.

Предложената рамка разглежда 6 различни нива на компетентността с общо 22 конкретни компетенции. Тези основни нива са: (1) Професионална ангажираност, (2) Дигитални ресурси, (3) Преподаване и учене, (4) Оценяване, (5) Подкрепа за ученето и (6) Подобряване на дигиталната компетентност на учениците (Redecker, 2017). С цел улеснение възприемането на рамката, експертните нива се представят чрез обосновано описание на конкретни роли, които могат също така да бъдат проектирани върху професионалните нива предложени и в Общата европейска рамка за владее на чужд език от А1 до С2 – Таблица № 1. В подготовката на педагогическите специалисти на университетско ниво се стига едва до ниво В1, което затруднява съществено последващата квалификация. Тази рамка налага разработването на цялостна стратегия за развитие на дигиталната

---

<sup>27</sup> НАРЕДБА за държавните изисквания за придобиване на професионална квалификация „учител“ Обн. - ДВ, бр. 89 от 11.11.2016 г., в сила от учебната 2017/2018 година, Приета с ПМС № 289 от 07.11.2016 г.

компетентност на учителите, гарантираща качество както в рамките на университетската им подготовка, така и в контекста на продължаващата квалификация на педагогическите специалисти чрез различни форми и дейности.

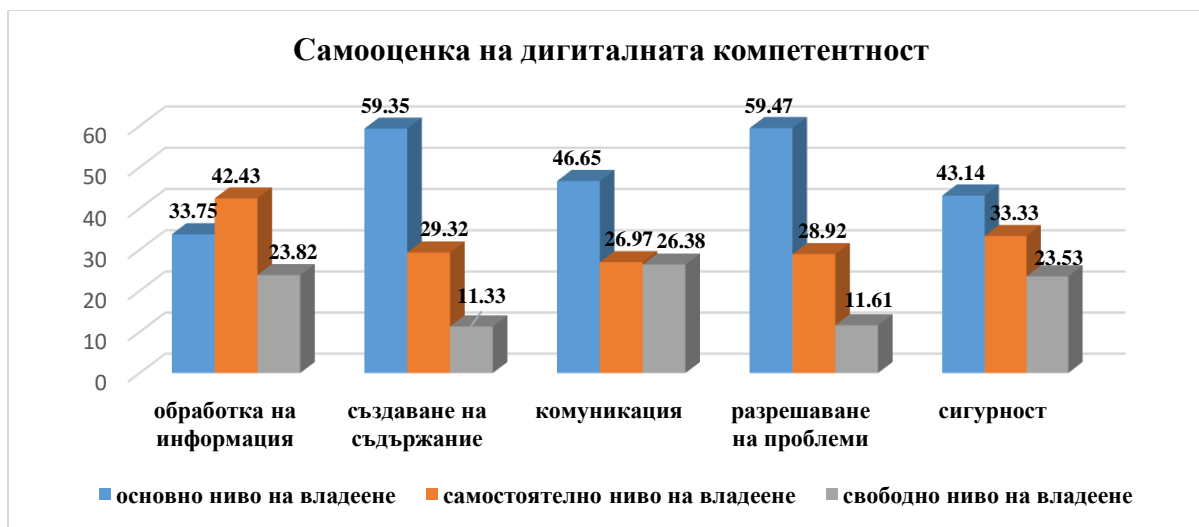
Ниво 1 се фокусира върху професионалната среда и е пряко свързано с професионалната ангажираност, конкретизирана чрез: (1) организационната комуникация, (2) професионалното сътрудничество, (3) професионалната рефлексия и (4) продължаващото професионално развитие в контекста на дигиталната среда. Ниво 2 акцентира на създаването и споделянето на дигитални ресурси, чрез възможностите за: (1) подбор, (2) създаване и модифициране и (3) управление, защита и споделяне. Ниво 3 акцентира на управлението и регулирането на прилагането на дигитални инструменти при ученето и преподаването. Ниво 4 надгражда дигиталните инструменти и стратегии за подобряване на оценяването, както и анализа на доказателствата и реализирането на пълноценна обратна връзка, относно оценяването. Ниво 5 се фокусира върху употребата на дигитални инструменти за подпомагане и подкрепяне на ученето с акцент върху пълноценното им включване, ангажираност, диференциализация и персонализация. Ниво 6 предполага подобряване на дигиталната компетентност на учениците с фокус върху информационната и медийната им грамотност, пълноценната комуникация, създаването на съдържание, отговорното използване на информационните и комуникационните технологии и дигиталните ресурси и решаването на проблеми посредством целенасоченото им приложение. Нива от 2 до 5 са същността на рамката от педагогическа гледна точка и те детайлизират компетенциите на учителите да създават и подсилват ефективни общодостъпни и иновативни стратегии за учене чрез дигитални инструменти (Redecker, 2017).

Таблица № 1. Европейска рамка на дигиталната компетентност на учителите (Redecker, 2017)

<b>C2</b> Ниво на прилагане на иновации	Иновиране на професионалната практика	Приоритетно използване и промотиране на дигитални ресурси	Иновативно преподаване	Иновативно оценяване	Иновативно отношение към ангажираността на обучаващите се	Приложение на иновативни формати за усъвършенстване на дигиталната компетентност на обучаващите се
<b>C1</b> Лидерско ниво	Обсъждане и обновяване на професионалния опит	Осъзнато и преднамерено използване на високотехнологични стратегии и ресурси	Стратегическо и пълноценно модернизиране на преподаването	Критичност и рефлексия към стратегиите на оценяване	Научнообоснована подкрепа на обучаващите се	Осъзнато и преднамерено, критично осъзнато усъвършенстване на дигиталната компетентност на обучаващите се
<b>B2</b> Експертно ниво	Укрепване и надграждане на професионалната практика	Стратегическо приложение на интерактивни ресурси	Усъвършенстване на преподаването и ученето	Стратегическо и ефективно прилагане на оценяването в дигитална среда	Стратегическо прилагане на дигитални инструменти в подкрепа на ученето	Стратегическо усъвършенстване на дигиталната компетентност на учещите се
<b>B1</b> Интегративно ниво	Разширяване на професионалния опит	Приспособяване на дигитални ресурси в образователния контекст	Пълноценно, осмислено интегриране на дигиталните технологии	Обогатяване на традиционните подходи за оценяване	Ориентиране към подкрепа на обучаващите се	Въвеждане на дейности за усъвършенстване на дигиталната компетентност на обучаващите се
<b>A2</b> Практико-приложно, изследователско ниво Ниво на осъзнаване и съзнателно прилагане на технологии	Проучване на дигиталните възможности	Проучване на дигиталните ресурси	Проучване на стратегии за преподаване и учене в дигитална среда	Проучване на стратегиите за оценяване в дигитална среда	Проучване на стратегии ориентирани към обучаваните	Мотивиране и подпомагане на обучаваните да използват дигитални технологии

<b>A1</b> <b>Ниво на начинаещ</b>	Несигурност, неувереност, базисна употреба	Несигурност, неувереност, базисна употреба	Несигурност, неувереност, базисна употреба	Несигурност, неувереност, базисна употреба	Несигурност, неувереност, базисна употреба	Несигурност, неувереност, базисна употреба
<b>Ниво</b>	<b>Професионална ангажираност</b>	<b>Дигитални ресурси</b>	<b>Преподаване и учене</b>	<b>Оценяване</b>	<b>Подкрепа на обучаващите се</b>	<b>Фасилитиране на дигиталната компетентност на обучаващите се</b>

**Емпиричното изследване** е проведено с **контигент** от 338 студенти приети за обучение ОКС „Бакалавър“ и ОКС „Магистър“ в професионално направление 1.2. Педагогика на Факултета по педагогика при ЮЗУ „Неофит Рилски“, Благоевград. **Целта на изследването** е установяване на нивото на дигитална компетентност на бъдещите педагогически специалисти на базата на тяхната самооценка и набелязване на възможности за целенасоченото ѝ развитие в контекста на бъдещата професионална реализация. Онлайн **Картата за самооценка** е базирана на матрицата за самооценка на дигиталните компетенции, като инструментът за оценка на дигитални умения<sup>28</sup> е част от Europass: Автобиография, разработен съобразно Европейската рамка за дигитална компетентност на гражданите, известна още като DIGCOMP<sup>29</sup>, очертаваща пет области: обработка на информация, комуникация, създаване на съдържание, безопасност/сигурност и разрешаване на проблеми. Петте базисни дигитални компетенции са оценени в три нива на проявление/владееене: основно, самостоятелно и свободно, включващи основни знания, умения и отношения в петте области.



**Фигура № 1.**

От анализа на резултатите, обобщено представени на Фигура № 1, е видно, че в първата област на компетентността (компетенцията – обработка на информацията) 42,43% от респондентите самооценяват своите знания и умения на самостоятелно ниво на владееене, а 33,75% - основно ниво. По-задълбоченият анализ показва, че 92,90% от студентите могат да търсят информация онлайн, използвайки търсачката, а 71,01% могат да използват различни търсачки за намиране на информация. 68,05% от самооценените се използват филтри при търсене на информацията, 83,43% знаят, че не всяка онлайн информация е надеждна, а 67,16% от студентите сравняват различни източници, за да оценят надеждността на информацията, която намират, като едва 29,88% могат да оценят валидността и надеждността на информацията с помощта на набор от критерии. 64,50% от респондентите класифицират и подреждат по подходящ начин информацията, която търсят, което да улеснява последващото ѝ използване. Всичко това от базисната подготовка е в полза на надграждането на уменията за търсене и обработка на информация от бъдещите педагогически специалисти предвид факта, че използването на готови ресурси, публикувани онлайн, за учебни цели би следвало да минава през допълнителна експертиза от страна на учителя, предвид насложените мисконцепции относно учебното съдържание. Едва 23,82% от студентите приети за обучение в

<sup>28</sup> <https://europass.cedefop.europa.eu/resources/digital-competences>

<sup>29</sup> DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-framework-developing-and-understanding-digital-competence-europe?search>

професионално направление Педагогика самооценяват знанията и уменията си в областта „обработка на информацията“ на свободно ниво на владеење. Сериозни са затрудненията на студентите при използването на уеб канали (като RSS - *Really Simple Syndication*) за да получат информацията, от която се интересуват. Едва 10,06% от тях могат да използват възможностите за абонирано получаване на информация, обединена от различни сайтове чрез набор от формати за запазване с информация от световната Интернет мрежа. Незадоволителен е и дялът анкетираните – 19,53%, които могат да използват напреднали начини за търсене (например, използвайки оператори за търсене), за да намерят надеждна информация в Интернет, дори и по отношение на използването на най-простите възможности за това чрез кавички, долна черта и т.н. Едва 31,07% могат да използват облачни услуги за съхранение на информация, което налага търсенето на възможности за усъвършенстване на уменията в посока приложение на облачните технологии в контекста на дейностите на педагогическите специалисти. Въпреки сравнително високата самооценка на студентите по отношение на обработката на информация, наблюденията показват, че при поставената задача на практика да реализират търсене на информация, да я съхранят като използват различни формати и да направят оценка на достоверността едва 10,50% от тях се справят успешно за определеното време (установено при последващо тестване и решаване на конкретна практическа задача).

Втората област на компетентност или компетенцията „създаване на съдържание“, освен като базова такава за съвременния човек, е в пряка връзка и с контекста от дейности на педагогическите специалисти. В самооценката си 75,74% от студентите посочват, че могат да създадат просто цифрово съдържание (например текст, таблици, изображения, аудио файлове) в поне един формат, използвайки дигитални инструменти, а 60,36% - мога да редактират съдържание, създадено от други. Въпреки че 59,35% от анкетираните са преценили своето ниво на владеење като основно, едва 19% от тях в хода на решаването на конкретна практическа задача, свързана със създаване на съдържание се справят успешно за предвиденото време. Тук е налице съществено разминаване между самооценката и реализирането на дейността на практика при решаването на конкретни задачи. Едва 32,54% от студентите посочват, че могат да създадат сложно цифрово съдържание в различни формати (например текст, таблици, изображения, аудио файлове), а 48,22% от тях твърдят, че могат да направят основно форматиране (например бележки под линия, графики, таблици), касаещи съдържание, създадено от тях или друг потребител като при реална ситуация този дял спада на 11,46%. Незадоволителен е процентът самооценили се по отношение основните си познания в областта на програмирането – 5,62%, което в условията на въвеждане на учебния предмет Компютърно моделиране още от началното училище, в предметното поле на който се изискват и умения по програмиране, налага търсенето на компенсаторни възможности за усвояване на основни знания и умения в тази насока. Едва 3,94% от студентите оценяват своето ниво по отношение създаването на съдържание като свободно. Незадоволителен дял - 12,43% могат да създават или модифицират сложно, мултимедийно съдържание в различни формати, като използват различни цифрови платформи, инструменти и среди, а едва 13,02% знаят как да направят дизайн, да създадат и променят база данни с компютърен инструмент. 6,51% от студентите са посочили, че знаят как се прилагат лицензи и авторски права, което налага специално внимание в хода на обучението по отношение на лицензиране на електронни учебни ресурси.

Най-висок е относителният дял от респондентите самооценили нивото си като свободно – 26,38% в областта на компетентност или компетенцията „комуникация“. 95,56% от респондентите посочват, че могат да общуват, използвайки мобилен телефон, Voice Over IP (например Skype), електронна поща или чат - използване на основни функции (например гласови съобщения, SMS, изпращане и получаване на електронна поща, обмен на текстови съобщения), 84,91% от тях могат да споделят файлове и съдържание с помощта на прости инструменти, а 72,49% са наясно с наличието на социални мрежи и онлайн инструменти за сътрудничество. Въпреки високата самооценка в областта „комуникация“, едва 11,00% от респондентите използват възможностите с образователна цел, докато 77,51% от тях могат да използват някои функции на онлайн услуги (например обществени услуги, електронно банкиране, пазаруване онлайн), а 58,88% от анкетираните

активно участват в онлайн пространства и използват няколко онлайн услуги. В третото ниво на владееене – свободното попадат 82,84% от студентите като активно използващи широк набор от комуникационни средства (електронна поща, чат, SMS, бързи съобщения, блогове, микроблогове, социални мрежи) за онлайн комуникация, а 48,52% от тях могат да използват разширени функции на средства за комуникация (например видео-конферендна връзка, обмен на данни, споделяне на приложения). Едва 22,78% от респондентите обаче могат да създават и управляват съдържанието с инструментите за съвместна работа (например електронни календари, системи за управление на проекти, онлайн проверка, онлайн електронни таблици), което в съвременните условия е част от дейностите на педагогическите специалисти. Всичко това е основание да се мисли в посока пълноценното използване на възможностите за социална комуникация като възможност за резолиране на образователни цели, въпреки че доста често самооценката на студентите и реалните им възможности за решаване на конкретни практически задачи се разминават.

Интерес представляват резултатите в областта „решаване на проблеми“, където самооценката на студентите насочва вниманието и в посока перспективите и областите за тяхното бъдещо обучение. 60,65% от тях са наясно, че дигиталните инструменти биха могли да им помогнат при решаване на проблеми, а 68,93% са наясно, че имат необходимост да актуализират своите дигитални умения редовно. Въпреки това, едва 18,64% редовно актуализират своите цифрови умения. Незадоволителен е относителният дял (18,64%) от анкетираните, които могат да изберат най-подходящия инструмент, устройство, приложение, софтуер или услуга за решаване на (нетехнически) проблеми, а едва 13,91% са наясно с нови технологични разработки и 6,51% от тях могат да разрешат почти всички проблеми, възникнали при използване на цифрови технологии. Всичко това недвусмислено е потвърдено и при поставянето на реални практически задачи от областта на приложение на информационните и комуникационните технологии в дейността на педагогическите специалисти. Едва 9,85% от студентите се ориентират какви инструменти да използват при решаването им, а над 92% от тях имат сериозни затруднения, ако избраният проблем има интегрален характер, т.е. изисква различни технологични решения. Всичко това насочва вниманието по отношение на проектирането на образователната среда в обучението по Информационни и комуникационни технологии и работа в дигитална среда така, че да се осигури възможност за решаване на интегрални проблеми от практиката на педагогическите специалисти с интегрирано приложение на технологии.

Въпреки че съществуват известни разминавания в разбиранията на студентите, относно личните данни и тяхната защита, особено предвид приетия през 2016 година Регламент (ЕС) 2016/679 на Европейския парламент и на Съвета на Европейския съюз относно защитата на физическите лица във връзка с обработването на лични данни и относно свободното движение на такива данни и прилагането на нови правила, известни като Общ регламент за защита на личните данни (или GDPR), 96,15% от анкетираните знаят, че не трябва да разкриват лична информация в онлайн пространството, въпреки това едва 7,69% от тях са наясно с оформената от тях онлайн идентичност и следят цифровия си отпечатък. Тоест съществува известно противоречие между знанията на студентите и търсенето на пътища за прилагането им на практика в реална онлайн среда. Едва 19,23% от тях могат да идентифицират фишинг мейл (злонамерен опит за придобиване на информация), а 11,82% от тях могат да криптират електронни писма или файлове. 64,20% от бъдещите педагогически специалисти за да избегнат здравословни проблеми (физически и психически), използват разумно информационните и комуникационни технологии, а 63,02% от тях са информирани по отношение на въздействието на цифровите технологии върху ежедневиия живот, онлайн потреблението, и околната среда.

В рамките на цялостното изследване се открояват редица противоречия, относно самооценката на дигиталната компетентност на студентите в началото на обучението им в педагогическите специалности и установените в хода на обучението по дисциплината „Информационни и комуникационни технологии в обучението и работа в дигитална среда“ знания, умения, отношения и възможности за решаване на конкретни практически задачи с целенасочено приложение на технологии. Очевидно е несъответствието на самооценката на студентите, направена

на базата на картата, базирана на матрицата за самооценка на дигиталните компетенции (част от Europass: Автобиография, разработен съобразно Европейската рамка за дигитална компетентност на гражданите DIGCOMP) и реалните им знания, умения и отношения на базисно равнище на входа на университетското образование за ОКС “Бакалавър“ или неговото продължаване за придобиване на професионална квалификация учител в ОКС „Магистър“, проверени чрез серия от практически задачи в хода на обучението.

Всичко това налага цялостно преосмисляне на мястото на учебната дисциплина в учебния план на студентите, обучаващи се за учители и нейния хорариум, както и възможностите за развитие на дигиталната компетентност в последващи учебни дисциплини и курсове, предвид изискванията на Европейската рамка на дигиталната компетентност на учителите, и възможностите за покриване на поне ниво В1 след завършване на университетската подготовка, което да гарантира възможности за интегративно приложение на информационните и комуникационните технологии в дейността на учителя, да е осмислено педагогически и методически, както и да открива възможности за пълноценна професионална квалификация в последствие, която да го надгради до ниво В2, което би следвало да се гледа като задължително в дейността на действащите учители в системата на предучилищното и училищното образование.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Тоцева, Я. (2015). Предизвикателствата на дигиталния свят към подготовката на учителите през XXI век. В: Сборник с научни доклади от юбилейна международна научна конференция „Усъвършенстване на подготовката и квалификацията на педагогическите специалисти в съкровено образование“, Благоевград, (81-90).
- [2] Цанков, Н. (2019). Дигиталната компетентност на учителя в условията на дигитална трансформация на образованието. В: *Сборник доклади от научно-практическа конференция на тема „Актуални политики и практики в образованието“*, Педагогически колеж – Плевен, (63-70).
- [3] Calvani, A., A. Cartelli, A. Fini, M. Ranieri. (2008). Models and Instruments for Assessing Digital Competence at School. *Journal of e-Learning and Knowledge Society* – Vol. 4, n. 3, (183-193).
- [4] Ferrari, A. (2012). Digital Competence in practice: An analysis of frameworks. Sevilla: JRC IPTS. [http://jiscdesignstudio.pbworks.com/w/file/55823162/FinalCSReport\\_PDFPARAWEB.pdf](http://jiscdesignstudio.pbworks.com/w/file/55823162/FinalCSReport_PDFPARAWEB.pdf)
- [5] Ferrari, An. (2013). DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe (Edit. Yv. Punie & B. N. Brečko). Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- [6] Helsper, E., R. Eynon. (2013). Pathways to digital literacy and engagement. *European journal of communication*, 28 (6).
- [7] Martin, A. (2006). A European framework for digital literacy." *Nordic Journal of Digital Literacy* 1.02. (151-159).
- [8] Martin, All. (2005). DigEuLit—a European framework for digital literacy: a progress report." *Journal of eLiteracy* 2.2. (130-136).
- [9] Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Punie, Y. (ed). EUR 28775 EN. Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2017.
- [10] Tsankov, N. (2017). Digital Competence of Physical Education Teachers and Sports Coaches as Pedagogical Specialists. *Activities in Physical Education and Sport*, Vol. 7, No. 2, (162-164).
- [11] Tsankov, N., I. Damyanov. (2017). Education Majors’ Preferences on the Functionalities of E-Learning Platforms in the Context of Blended Learning. *International Journal: Emerging Technologies in Learning (iJET)*, Vol. 12, No. 5, (202-209).



## СОЦИАЛНО-ЕМОЦИОНАЛНО УЧЕНЕ И ГРАЖДАНСКО ОБРАЗОВАНИЕ

**Лиляна Стракова**

Софийски университет „Св. Климент Охридски“, България,  
[lilyanastrakova@gmail.com](mailto:lilyanastrakova@gmail.com)

### SOCIAL-EMOTIONAL LEARNING AND CIVIC EDUCATION

**Lilyana Strakova**

Sofia University „St. Kliment Ohridski“, Bulgaria,  
[lilyanastrakova@gmail.com](mailto:lilyanastrakova@gmail.com)

**Abstract.** In today's world, in the process of schooling and education, and beyond, young people are learning an increasing amount of information. There is a growing expectation that they will become successful specialists, active and decent citizens, people with balanced personal interactions. It turns out that only the information is not enough for a positive change of the social behavior of the person. Children from small are included in different types of groups in which they adopt rules and norms, values and beliefs. The question arises: can formal and non-formal education contribute to raising the level of social-emotional learning and student education?

**Keywords:** social-emotional learning, civic education, values and norms, personal interactions, social behavior

**Резюме.** В съвременния свят в процеса на училищното обучение и възпитание и извън него младите хора усвояват все по-голям обем информация. Засилват се очакванията те да станат успешни специалисти, активни и достойни граждани, хора с балансиран личностни взаимодействия. Оказва се, че само информацията не е достатъчна за позитивна промяна на социалното поведение на личността. Децата от малки са включени в различни видове групи, в които те усвояват правила и норми, ценности и убеждения. Възниква въпросът: могат ли формалното и неформалното образование да допринесат за повишаване нивото на социално-емоционалното учене и обучение на учениците?

**Ключови думи:** социално-емоционално учене, гражданско образование, ценности и норми, личностни взаимодействия, социално поведение

Социалната компетентност като съставна част на визията за „добрия гражданин“ днес

През последните няколко десетилетия повечето образователни системи по света си поставят като своя основна цел формирането на добрия гражданин. Очакванията на образователните власти и на обществото са това да се случва чрез обединените усилия на формалното и неформалното образование, както и на създадените условия и предпоставки в социума вкл. икономическата среда и пазара на труда.

В сферата на социалното познание също се правят опити за поставяне на изследователското поле на гражданското образование и формирането на добрия гражданин на преден план. През последните 20-30 години сме свидетели на небивал ренесанс на понятия като „гражданство“, „демократично гражданство“, „европейско гражданство“, „гражданин на света“ и пр. Основание за това твърдение са както научни теоретико-емпирични изследвания в областта на социологията, педагогиката, психологията, етиката, правните науки и други научни области, така и тематичните фокуси на различни форуми, кръгли маси, конференции, проекти и пр., посветени на потребността от „възраждането на гражданина“. В съдържателен план подходите са ориентирани в няколко основни направления: на първо място, колективистично и общностно ориентирани подходи, които търсят значима вътрешна база, която да създаде визията на „добрия гражданин“. Най-често вниманието при тях се насочва към ценностни конструкти, без които гражданството е немислимо в съвременните демократични общества.

Втората група подходи, при които се изследва статуса и формирането на гражданина са индивидуалистични по своя характер, при които се фаворизира свободата на личността, независимостта ѝ от редица социални норми и обичаи, които са пречка за реализирането на потенциала ѝ. Тук вниманието е насочено към процедурите, които следва да се спазват и те често се явяват по-важни, от по-първостепенно значение от ценностите. Тези подходи по-скоро се отдалечават от разбирането на гражданското образование като „практикуване на морален кодекс”, с което често се свързват съвременните европейски общества, изповядващи демократични ценности. Освен това, оформят се гражданско-републикански, глобалистки и др. подходи към формирането на „добрия гражданин”, които определят в съдържанието и структурата си различни ценностни и процедурни елементи. Една от съществените обединяващи съдържателни оси в изследванията през последните години е идеята за цялостност, интегралност, която за да бъде постигната на образователно равнище е получила своеобразна диференциация в няколко направления /проблемни полета/: социално-компетентностно; правно-политическо; социокултурно, икономическо. Всяко едно от тези направления има свое съдържание, цели, методи, форми и средства за постигане на технологично педагогическо ниво, оценяване на резултатите и пр. измерения.

Едно от най-значимите съдържателни направления в тези проблемни полета е т. нар. социално направление, което се свързва с формирането на социалната компетентност на личността. В различните проучвания в контекста на изследванията в социологията, психологията, педагогиката и пр. социални науки се използват и понятия като „социални умения”, „социално-емоционална компетентност”, „емоционална интелигентност”, „комуникативни умения” и пр. термини, които имат свое специфично съдържание и „маркери” за открояване на особеностите им и близостта им със социалната компетентност.

Социално-компетентностното направление в процеса на формирането на облика на съвременния гражданин „се отнася до отношенията между индивидите в обществото и предполага известна степен на лоялност и солидарност. Социалните умения и познанието за социалните отношения в обществото са необходими за развитието на това измерение” /8, с. 40/.

Гражданското съзнание и поведение на личността се формират и проявяват, както на индивидуално, така и на общностно ниво. Ефективното социално-емоционално функциониране на личността на общностно ниво /т. нар. „граждански активна личност”/ се обезценява, ако битуването ѝ на индивидуално равнище /в най-близкото социално обкръжение/ е асоциално по своята същност, неприемливо за най-близките ѝ, деструктивно според тях, социопатично, морално недопустимо /в началото на 20 век хората, които нарушават законови и морални норми на общността са наречени „социопати” и се определят като „морални чудовища” /Абнормална психология, 1988/.

Социалното измерение на гражданството се свързва и с преодоляването на социалната изолация, с всички дейности, насочени към недопускате на различно третиране на хората в зависимост от пола им, възрастта им, убежденията им, социален и материален статус, етнически произход и пр. На това общностно, наиндивидуално ниво усвоеното в сферата на социалната и емоционалната грамотност също е от изключително значение, защото полето на действие на гражданина и тук са междуличностните взаимодействия.

В своя известен и придобил особена тежест при изследването на социално-емоционалното учене труд „Емоционалната интелигентност”, Даниъл Голман поставя в центъра на жизнените способности на всеки човек социалната и емоционалната интелигентност: тя е важна „за успеха в работата ...отровните емоции излагат физическото ни здраве на риск не по-малък, отколкото при страстното пушене... емоционалният баланс помага за съхранението на здравето и благоденствието /4, с.15/. Според него „емоционалните уроци”, които усвояваме като деца в семейството, в училищна и в извънучилищна среда, „оформят емоционалните ни мозъчни вериги, правят ни по-умели или неумели в основните проявления на емоционалната интелигентност....детството и юношеството са периоди с изключителна важност за установяването на основни емоционални навици, които ще управляват живота ни след това” /Пак там, с.15/.

Все повече изследвания показват загрижеността на учителите и училищния мениджмънт от „преподаване на децата на емоционалните и социалните умения, от които те ще имат нужда, за да

не излезе животът им извън релси.” /Пак там/. Редица автори /Д. Голман, Л. Андреева и др./ споделят резултати от национални и кроскултурни проучвания „че днешните деца са с повече емоционални нарушения от вчерашните. Те са по-самотни и потиснати, по-гневни и непокорни, по-нервни и тревожни, по-импулсивни и агресивни”/Д. Голман, с.15/. Констатира се, че социално-емоционалното учене и възпитание е оставено по-скоро на случайността, че има нужда от взаимодействие с децата, което ще „събере в класната стая ума и сърцето”/Пак там/.

Макар че във все по-голяма степен днес се осъзнава потребността от повишаване нивото на социалната и емоционалната грамотност на децата все още се определят като „иновативни” класовете, при които образованието „задължително включва основни човешки умения като самоосъзнатост, самоконтрол и емпатия, както и изкуството да слушаме, да разрешаваме конфликти и да си сътрудничим с другите.”/Пак там, с.16/ т.е. да управляваме емоционалния си живот с помощта на интелекта. Налага се тезата, че ако можем да научим децата на това, то ние сме изпълнили голяма част от предпоставките за създаване на балансирани социални отношения в техния живот. Както и самият Аристотел в Никомаховата етика споделя, че „проблемът не е в емоционалността, а в правилното насочване на емоцията и нейният израз”. В този план уместен е въпросът на Д. Голман: „как да внесем повече интелект в нашите емоции – а оттам и повече учтивост по улиците и повече загриженост в обществения живот?” /Пак там/.

В този план днес редица автори защитават тезата за „нов модел в образованието”, който да отчита потребността от създаването на условия, от организирането на дейности, в които децата да практикуват граждански ценности вкл. базисни социално-емоционални умения, които да ги подкрепят ефективно в сложната мрежа на човешките взаимоотношения в процеса на „израстването на личността” /както К. Роджърс нарича една от известните в цял свят свои книги/.

През последните двасетина години все по-отчетливо в социалните науки се поставя въпроса доколко социалното поведение на личността, моралните избори, които прави се влияят от познанието, което усвоява в процеса на организираното обучение и възпитание, в частност – доколко гражданското образование и процесите на социално учене влияят върху формирането и промяната на ценностите, нагласите, поведението. Безспорно те са важни и за педагогическата наука, която е ангажирана пряко и изследва на различни равнища влиянието на организацията и технологията на учебния процес по гражданско образование в училище, дейностите, които се планират и реализират, оценяват се резултатите. Съвсем не е без значение как учениците използват усвоеното в процеса на обучение в своето социално битие, защото формалното и неформалното образование и в частност гражданското образование целят да подготвят младите хора за диалога между тях и широкия социален свят.

Социалната компетентност - „ядро” на социалното измерение на гражданското образование  
Още преди повече от 80 г. Е. Торндайк въвежда понятието „социална интелигентност” и го определя като „способността да се действа /постъпва – к.м. Л. С./ мъдро в човешките отношения” /цит. по Л. Андреева, 2007, с.287/. При дефинирането ѝ се акцентува най-често на базисни социални и междуличностни умения, които дават възможност на личността да се адаптира пълноценно към заобикалящия я социален по своята природа свят /По-подробно: П. Александров, 1990/. В научната литература са известни и опити за отделяне на социалните умения от академичната и общата интелигентност. Моделът на Х. Гарднър за множествената интелигентност обаче е насочен към развитие на естествените умения на детето, на силните му страни като доказва възможността от развитие и на по-слабите му страни, когато то е вътрешно мотивирано.

Свързваща нишка в определенията на социалната компетентност в психологическите проучвания е възможността за ефективно функциониране в социалния свят. В този контекст е и теорията на Московичи за социалните репрезентации /по Л. Андреева, 2007/, които се разглеждат като „съвременната версия на здравия разум /разумът да овладява емоциите, страстите, гнева и пр./. Това е ценностният свят на всеки човек, който определя неговото всекидневно мислене и поведение. По този начин се създава „...кохерентност на религиозните ни вярвания, политическите ни идеи и връзките, които си създаваме /3, с.15/. Редица изследвания определят този „общностен” процес като

рационално-емоционален и тъй като базисните идеи, вярвания, социални ценности се споделят от хората в общността, от ценностно интегрираните общества също, то „те се запечатват в колективната памет и се налагат от обучението и възпитанието като стабилни рамки на общностния живот”/Пак там, с. 15/.

В психологическите и педагогическите изследвания сякаш се постига съгласие, че социалната компетентност включва три основни неща: продуктите на социалното функциониране; необходимите умения за социално функциониране; самото социално функциониране т.е. – процесът; резултатите от него, както и знанията, и уменията за реализиране на процеса.

В оформилото се в научното познание „социално измерение” на гражданското образование, то се свързва в най-голяма степен с необходимите умения за социално функциониране т. е. с уменията за решаване на проблеми. В педагогически аспект акцент се поставя върху технологията на усвояване на значими за вграждането в социума социални и емоционални умения./Умението се определя като знание в действие./ Тук се включват елементи много близки до стъпките на реализирането на дидактическата проблемност в процеса на обучението /М. Андреев, 1996, с. 308-333/: проблемна ситуация, разпознаването и дефинирането на проблема; проверка и избор на възможни решения, оценка на резултатите /ползи и загуби/. „Умът още от самото начало трябва да се възпитава така, че противоречието да му служи не като повод за объркване, а като тласък към самостоятелна работа....Това е елементарно изискване на диалектиката...А диалектиката е синоним на конкретно мислене. Него трябва да възпитаваме от детинство.” /цит. по М. Андреев, 1996, с.329/. В този аспект уменията, необходими за осъществяването на процеса, диференцирани в литературните източници: саморегулация, самоконтрол, себеинструкции, отлагане на някои положителни подкрепления и др. – могат да се определят като ключови за ефективното функциониране на гражданина в социалния свят.

Известно е че в изследванията на гражданското образование се придава особена значимост на социалните умения, т. нар. „умения за живот”. Те изграждат обаче, само едно от съдържателните звена при изследванията и конструирането на педагогическите интервенции с цел постигането на по-добри резултати от междуличностните взаимодействия. Социалните умения се определят като „специфични и конкретни способности, които позволяват на човека компетентно да изпълнява социалните задачи” /4, с.300/. Д. Голман също включва аналогични съдържателни компоненти: способност за анализ на проблема, конструиране на решение и действие, адекватно за решаването на задачата.

Според редица автори обаче, „социалните умения са необходим, но недостатъчен детерминант на ефективното социално поведение. Възможно е човек да притежава социални умения, но да му липсва мотивация да реши определена социална задача.” /3, с.301/. Понякога и на житейско равнище се надценява ролята на социалните умения. Според изследователите „дефицитите в социалните умения обикновено внушават потребност от тренинг в социални умения, а напоследък се натрупват повече свидетелства, че такъв тренинг може да не е адекватна интервенция, ако не се използват и други стратегии.”/Пак там, с.301/. Така се приема, че социалните умения са само един от елементите на социалната компетентност т.е. те са необходимо, но недостатъчно условие за ефективно социално поведение.

Без да се фаворизира усвояването на социални умения в условията на формалното и неформалното обучение, несъмнено тяхното формиране и трениране в онтогенетичен план може да доведе до подобряване на междуличностните взаимодействия, Едно от условията за това е свързано с **разграничаването на агресивното от себеутвърждаващото поведение.** Според Д. Голман тренингът в себеутвърждаване, който се нарича и „тренинг в социални умения” е един от основните пътища за социално-емоционалното учене.

За да бъдат създадени подходящи условия и предпоставки за ограничаване на агресивното поведение и формиране на себеутвърждаващо поведение, изследователите посочват като типични цели на обучението по социална и емоционална компетентност значението на: формиране на умения за водене на разговор; за изразяване на себе си в разговора; реагиране на другите в разговора, умения за планиране; алтернативи на агресията; умения за приложение на „изучените” социалните умения

/3, с.450-451/. Ето защо за педагогиката и методиката на гражданското образование има евристична стойност следната подредба /последователност/ от стъпки – част от уменията за изразяване на гнева, според А. Голдстейн /цит. по Л. Андреева, с. 451/:

1. *Обръщане на внимание на онези телесни сигнали, които ви помагат да знаете какво чувствате.*
2. *Решете кои външни събития може да са причинили вашите чувства.*
3. *Преценете дали се чувствате гневни по отношение на тези събития.*
4. *Преценете как най-добре може да изразите тези гневни чувства.*
5. *Изразете гневните си чувства директно и честно.*

За да бъде ефективно, да подпомага детската личност в процеса на адаптацията към социума и решаването на социалните задачи в онтогенетичен план **личността играе активна роля** в процеса на социално-емоционалното си учене. Всяка личност – част от социалната тъкан /обществото/ осъзнава в различна степен своята отговорност, изправена пред морален и ценностен избор в своето всекидневно социално поведение.

Като съществена характеристика на социално компетентните юноши се определя **способността за емпатия**. В този аспект за педагогическата наука и за теорията и практиката на гражданското образование е съществена темата за диагностиката на социалната компетентност на децата още в училищна възраст, идентифицирането на социално некомпетентните деца и включването им във възпитателни взаимодействия, които да повишат нивото им на социална адаптация и възможностите за решаване на проблеми по социално приемлив начин.

Съществуват проучвания /3, с.293/, които показват, че статусът на децата сред връстниците им зависи в голяма степен от нивото им на социална интелигентност. По-често „отхвърлените деца” се разглеждат от връстниците си като агресивни, раздразнителни, нечестни, егоистични. Възможностите им да си взаимодействат с другите деца са ограничени, те просто ги отхвърлят. Акцентува се, че „учителите ги оценяват като имащи повече затруднения при обучението по отделните учебни предмети; имащи повече отклонения в поведението си, застрашени са от отпадане от училище поради изоставане от училищните изисквания за успеваемост; импулсивни са, имат слаби способности за разрешаване на проблеми /Пак там/. При тези деца се установяват също дефицити в уменията за самоконтрол, тревожност, импулсивно поведение и пр. Ето защо в училищните практики на „иновативните училища” в редица страни, а вече и у нас се включват образователни програми, които целят справяне с деструктивно поведение при децата като особено ценни са превантивните обучения „в умения за създаване на приятели”, „в алтруистични умения” чрез методи и техники за редуциране на тревожността, за себенаблюдаване, себеанализ, себеподкрепление; за себевладеене, самоконтрол, за потискане на импулсивното поведение; за оказване на помощ; „за разграничаване на потенциално конфликтните ситуации и условно подкрепяне на подходящото социално поведение” /9;16 и др./.

Социално-емоционалното учене в онтогенетичен план

По данни на изследвания още двегодишното дете може да проявява емоционални умения /като успокоява своето плачещо братче или сестричка/ т. е. опитва се, както отбелязва прозорливо Д. Голман „да направлява чуждите емоции”. По този начин се формира „жизнено важното емоционално умение: способността да познаваш чувствата на другия”/4, с.162/. Във възрастов план децата следва да усвоят определено ниво на самоконтрол, за да овладеят донякъде собствения си гняв и дистрес. Първите признаци, че могат да владеят собствените си емоции: децата се научават да чакат без да мрънкат, да спорят и да убеждават вместо да използват груба сила, за да получат онова, което искат – макар и не винаги да използват тези свои умения; търпението замества гневните изблици. Според Д. Голман „управлението на чуждите емоции, финото изкуство на взаимоотношенията изисква зрелост в областта на две други емоционални умения - самообладанието и емпатията /4, с.163/. В този контекст той определя и „социалните умения” като „ способностите, които ни позволяват ефикасно да общуваме с другите”; всеки пропуск в това

отношение води до невъзможност за действие в социалния свят или до непрекъснати провали в общуването...понякога и най-блестящите в интелектуално отношение хора се провалят в интимния си живот и могат да се окажат арогантни, противни или нечувствителни партньори” /Пак там, с.163/.

**Отношението към правилата** е една от най-съществените теми, когато се изследва процеса на формирането на гражданина. Те са в основата на социалния ред и взаимодействията между хората. Самата същност на социалното общуване е иманентно свързана с начина на изразяване на емоциите, с правилата за тяхната експресия /израз/. Според изследователите „пренебрегването на правилата води до /социална – к.м. Л. С. / и емоционална бъркотия. Ето защо се смята, че „хората, които са в състояние да помогнат на другите да овладеят чувствата си, са особено ценна социална придобивка” и че „за добро или за зло всеки е част от системата за бърза емоционална помощ на хората около себе си /4, с.166/.

В процеса на изследване на развитието на емоционалната интелигентност” Д. Голман дава следния пример: *Междучасие в детската градина. Няколко момчета тичат по тревата, едно от тях се стъва и пада като си ожулва коляното. Всички продължават да тичат, само едно от всички деца се спира, вижда плачещото момче и той започва да търка коляното си с думите: „Ох, и аз се ударих!”*

Според Голман второто момче е пример за висока междуличностна интелигентност като показва умение да разпознава чувствата на другарчето си и „да се включва в ситуацията бързо и гладко” /4, с. 170/. Само той го забелязва и му предлага утеха – ето защо в това дете Голман вижда „талант за установяване на връзка, вижда корени, които ще дадат плодове по-късно в живота”. В подобен тип разгръщащо се поведение във възрастов план изследователите /Д. Голман, Х. Гарднър и др./ откриват деца, които ще развият „способност за организиране на групи”; „способност за достигане до решения по пътя на преговорите”; „за предотвратяване на конфликти” – бъдещи арбитри, медиатори, успели в правото, в арбитража и пр. професионални умения, които изискват високо ниво на социална и емоционална интелигентност.

На въпроса: „кога трябва да се започне със социално-емоционалното учене” повечето автори смятат, че първите години от живота на детето са особено подходящи и родителите се превръщат в първите „емоционални ментори” за своите деца.

Основните емоционални способности са част от диагностиката на училищната готовност в много училищни системи. Д. Голман и др. привеждат достатъчно доказателства, че „емоционалното разписание на развитието” се разгръща по своя логика „и в края на пубертета емоциите най-сетне достигат пълното си развитие”/4, с.367/. След като детето навлезе в училищна възраст то „встъпва в среда, която позволява социални сравнения”. Специалистите по детска психология и практикуващите педагози откриват едно ново когнитивно умение: „способността да се сравняваш с другите по определени качества, например популярност, привлекателност или майсторско владение на скейтборда.”/Пак там/.

В изследванията се описват „два основни вододела при адаптацията на детето”. Първият се свързва с периода на началната училищна възраст и училището се определя като „най-важното преживяване, което ще бележи завинаги детето”. „Чувството за собствена стойност” се разглежда като функция от начина, по който детето се справя. Дете, което не се справя успешно с училищните задачи „започва да се хлъзга надолу по пътя на пораженческата нагласа”. Според Д. Голман „сред най-важните ползи от живота в училище ...се нареждат /к.м. Л. С./ умението за отлагане на възнагражданието, адекватната социална отговорност, контрола над емоциите и оптимизма – с други думи – социалната интелигентност” /4, с.368/.

Периодът на пубертета /между 10 и 15 години/, през който младежите за пръв път се сблъскват със сексуалността, алкохола, наркотиците и други изкушения, е определян като „период на невиджани промени в биологията, мисловните способности и функционирането на мозъка на детето ...и изключително важен за усвояване на социални и емоционални уроци” /Пак там, с.368/ Като „сериозно емоционално предизвикателство” се определя и преходът от прогимназиалния към гимназиалния етап, когато учениците изпитват спад в самочувствието, а самокритичността им скача до небесата, тъй като представата им за себе си е подложена на изпитание. За тях е важно да разберат,

че ”могат да се сприятеляват и да запазват приятелите си” /Пак там/. На самия праг на юношеството, младежите преминали „курс по емоционално оgramотвяване” – според изследователи, се държат по-зряло – устояват на натиска на връстниците, имат по-високи академични очаквания, по-малко са изкушени да посегнат към цигарите или дрогата /По-подробно: 3;4; 9;16/.

В програми по социално-емоционално учене /предлагани в по-голяма степен в елитни частни училища и в някои други с повече деца с деструктивно поведение от семейства с по-нисък социален статус в рисковни райони/ се препоръчва „уроците”, насочени към усвояване на начални умения по самоосъзнатост, взаимоотношения и взимане на решения да започнат още от началните класове /Д. Голман, с.369/. Целта е децата да се учат да разпознават и назовават чувствата на другите и своите; да свързват емоциите и думите, да проявяват емпатия /например, в програма, описана от Д. Голман в Ню Хейвън /САЩ/. Според автора, в четвърти и пети клас, „когато отношенията с връстниците са вече в центъра на вниманието, децата получават уроци, които им помагат да затвърдят приятелствата си: емпатия, контрол върху импулсите, и управление на гнева. В организирания „Курс по житейски решения” се учат да разчитат израженията на лицата, което е първото условие за проява на емпатия. За контрола на импулсите им помага един плакат на стената, в който са изброени шест стъпки: /Пак там, с.369/:

*Червено 1. Спри, успокой се и помисли преди да действаш.*

*Жълто 2. Сподели проблема и чувствата си, свързани с него.*

*3. Определи положителна цел.*

*4. Обмисли няколко решения.*

*5. Обмисли последиците на всяко едно от тях.*

*Зелено 6. Действай и приложи най-добрия план.*

Идеята за „светофара” се определя като „лесни стъпки за действие в трудни моменти”, предлагащи „път за управление на чувствата и по-ефективни действия” т. е. целта е да се научат децата да мислят, преди да действат спонтанно под влияние често на разрушителни, деструктивни, агресивни импулси. Това е примерен път за справяне с рискови ситуации, в които се оказват децата и младежите в ежедневието. Това е и примерен път да се научат на старата мъдрост: „Девет пъти мери, един път режи”. В този план като мото на всички програми по социално-емоционално учене може да бъде актуалната от древността до наши дни мъдра мисъл на Аристотел от „Никомахова етика”: „Да се гневи е присъщо на всеки и е лесно, както и да дава пари и да прахосва средствата си, но не на всекиго е присъщо, нито пък е лесно - да знае за какво, колко, кога, заради кого и как трябва да го прави”.

Механизми на социално-емоционалното учене

В процеса на училищното обучение и възпитание учениците участват в многообразни организирани дейности като те встъпват в различните процеси на взаимодействие носейки своя „товар” от социалното унаследяване /Н. Дубинин, 1986/ в семейството и общностите, в които са включени. Колкото децата са по-малки, толкова **процесите на подражание** имат по-голямо значение за формирането на тяхното социално поведение. Различните теории за социалното учене /А. Бандура и др./ отделят специално внимание на „**ученето чрез наблюдение**”. В процеса на усвояване на модели на себевладеене и самоконтрол като част от социално-гражданската компетентност, безспорно от гледна точка на постиженията на социалната психология се формират когнитивните, емотивните и поведенческите характеристики на детската личност. В процеса на „отразяването” на средата особено място се отнежда на феномена „съпреживяване” за оценностяване на социалното поведение на другите и своето собствено, за формирането на саморегулативните процеси.

Нормите на поведение, които децата усвояват в семейството, детската градина, училището са продукт както на социалното учене /непреднамереното учене/, така и на преднамерени влияния, след като детето стане част от общественото /формалното/ обучение и възпитание. Според Й. Линхарт, социалното учене се простира върху всички ситуации, при които се наблюдава учене под влиянието на социалните фактори. То се реализира, когато групата следва да реши даден проблем и в този

процес се изработват и социалните норми. Самото изработване на нормите е процес на социално учене, според автора. Така и децата чрез **преживяване и съпреживяване** в процеса на взаимодействията в групата усвояват норми на поведение като от особено значение е ролята на социалната оценка, която се конструира от възрастните или от връстниците и води до „**подкрепление**” на социалножелателното поведение или до неговото **отхвърляне** /Й. Линхарт, 1970/.

Гражданските ценности, които образователната политика „разписва” за учениците от различните възрастови групи чрез ДООИ, учебни програми, учебни помагала и пр. са специфични цели, за постигането им са планирани процеси в действие в рамките на училищния клас и извън него; решаване на общи за всички задачи; координиране на социалната активност на учениците в процеса на решаване на груповите задачи; изработване и съблюдаване на признати от членовете на групата норми; процесуално и заключително мотивиране на членовете на групата под влияние на съпреживяването в процеса на съвместните дейности; изработване на „собствени продукти” – социални норми с особена регулираща и саморегулираща стойност; адаптиране /приспособяване/ към нормите. Според изследователите на процесите на социалното учене, то се случва през всички фази на жизнения цикъл и има огромно значение, както за развитието на личността /особено за социалното ѝ развитие/, така и за цялостната ѝ социална реализация /професионална, отношенческа, ролева, битова и т. н. /По-подробно: Л. Андреева, 2007, с.272-282/.

Известно е, че социално-емоционалното учене се разгръща най-активно в процеса на социализацията. Чрез него се усвояват знания, интернализират се социални роли, придобиват се умения за междуличностно общуване и социални качества, които са особено ценни за облика на „добрия гражданин” – компетентен, общественно активен, социално чувствителен и отговорен.

Социалната активност /социалното участие/ се определя като един от характерните признаци на формирането на гражданина и специфичен продукт на социализацията.

Различни изследователи на процесите на „въграждането”, на личността в социума разглеждат особеностите му под влияние на процесите на учене и обучение, а училищното обучение се определя като качествено нова форма в етапите на развитието на социализацията /М. Андреев и др./ Според Бандура при „ученето чрез наблюдение” основни са вниманието, паметта, поведенческите процеси и мотивацията. Според социоконгнитивните теории поведението се детерминира от ценностни модели и механизми, които се създават чрез съпреживяване и лично конструирани от личността. Децата и възрастните извършват определен тип поведение, ако то е ценно за тях т. е. най-предпочитан обикновено е не най-късият път, а най-привлекателният /К. Левин – цит по Л. Стракова, 1999, с.26-36/. В този процес от особена важност е включването на учениците от всички възрасти в т.нар от Д. Голман и Х. Гарднър ”поток” – увличането им в дейности и съпреживяване на опит, които карат детето да се чувства компетентно, прието от връстниците и възрастните. В онтогенетичен план по този начин се осъществява позитивно развитие на самочувствието му, себеприемането и себеприемането в междуличностните взаимодействия.

Друг път, по който децата усвояват социални модели на поведение вкл. граждански ценности и нагласа за себевладеене, разрешаване на конфликти по конструктивен път и пр. са подражанието /имитация/ и идентификацията с модела. Идентификацията се определя като по-фин механизъм, със значителна роля, влияние на емоционалното приемане. Обикновено се идентифицират „два вида модели: първият, свързан с притежаването на власт и контрол и вторият, свързан с топлота и загриженост”. В проучванията се изследва „идентификацията със значимия възрастен и нейното влияние върху социалното и в частност моралното развитие ...като тя се развива в контекста на определени родителски стилове, които осигуряват детското разбиране на поведението, ръководено от морални и социални правила” /3, с.273/.

В педагогическото познание се съобразяват постиженията в рамките на социалната и възрастовата психология, социологията и пр. за различното влияние на установените родителски стилове на общуване с децата: авторитарни, либерални и демократични /авторитетни/.



Обусловеност на социално-емоционалното учене и „резултати“

Многобройни проучвания и всекидневни наблюдения показват, че социално-емоционалното учене на децата е обусловено в голяма степен от характера на взаимоотношенията родител - дете. От най-ранна възраст децата се учат да разпознават собствените си чувства и тези на другите – те наблюдават, съпреживяват, реагират като подражават на външния им израз. От възрастните чуват определянето на поведението и чувствата им като подходящи или неподходящи, както и в контекста на различни социални ситуации. В социалното познание все по-активно се изследват процесите на емоционалната социализация и механизмите за регулация на емоциите. Резултатите от подобни изследвания са особено полезни за педагогическата теория и практика, когато в училищна среда през последните 20-тина години все повече ученици се идентифицират като хиперактивни, агресивни деца, които имат деструктивно поведение и не могат по приемлив за другите начин да дадат външен израз на свои емоционални състояния. Резултатите от изследвания на самоконтрола, себевладеенето и очертани методи и техники за справяне с тях, будят все по-голям интерес сред учители, директори на училища, педагогически съветници, психолози, социални работници и пр. специалисти. Те споделят, че имат нужда от обогатяване на своя педагогически арсенал от диагностични знания и умения за разпознаване признаците на деструктивното поведение и нови механизми за справяне по приемлив и ефективен за всички участници в училищното обучение и възпитание, начин.

Ето защо организирането на обучения на учители в европейските страни по програмите за европейско гражданство включват все по-често и модули по овладяване на деструктивното поведение при децата и формиране на социални умения. С такава цел са и множеството известни програми за контрол върху емоционалните състояния вкл. овладяване на гнева при децата, обединени под мотото „Отворен кръг“ в САЩ. При проучванията на потребностите от квалификация по отделни теми сред българските учители след 2007 г. и осъществени обучения, „Работа с деца с агресивно поведение“ е една от най-предпочитаните по данни на РУ „Образование“ в страната.

В съвременната психологическа и педагогическа литература и училищната практика /по данни на педагогически съветници и психолози в училище, учители и директори на училища/ във все по-голяма степен се отчита, че изразяването на емоциите е в значителна степен **културно обусловено и вродено**. В същото време емпирични данни се натрупват в полза на това, че възпитанието, социално-емоционалното учене и социализацията вкл. училищната среда, оказват влияние върху уменията на децата да разпознават чувствата на другите и своите, да ги изразяват по адекватен на ситуацията начин – т. нар. „усет за ситуацията“, да ги контролират. А това са съществени елементи на социалната интелигентност не само в детска възраст. Най-важното нещо, обаче което децата научават в процеса на социално-емоционалното учене е, че емоциите /особено външният им израз/ могат и трябва да се контролират. В процеса на обучението и възпитанието те разбират, че емоциите могат и да се трансформират. /”Смелостта да възпитаваш”, Дж. Добсън/. В своето индивидуално развитие като наблюдават емоционалните реакции на възрастните те получават „първия урок“ по емоционална интелигентност, а урокът по самонаблюдение на емоционалните реакции в различни типове ситуации издига емоционалното и социалното им развитие на по-висок етап. Според изследователите „културно-подходящата социализация на емоционалния опит и експресия е от критично значение за детското психосоциално развитие. Детето, което не е способно да идентифицира своите емоции и тези на другите, не осъзнава правилата на културата за експресията на емоциите или не е в състояние да контролира емоционалните си изрази, с голяма вероятност ще изпита съществени междуличностни трудности при общуването си с възрастните и връстниците. То ще има емоционални или поведенчески проблеми и често пъти може да е наказвано от възрастните и отхвърляно от връстниците като тези социални санкции ще влияят отрицателно върху по-нататъшното развитие на неговата личност, самооценка и социална компетентност” /3, с.275/.

В процеса на адаптация към изискванията на средата имат значение безспорно **индивидуалните различия на** децата, особеностите на техния темперамент, „умението им да преработват своя емоционален опит“, както и осъзнаването на нормите в референтната група, привързаността им към значимите за тях възрастни /Дж. Боулби, Матанова /2015 г./ и др.

Социално-емоционалното учене се разгръща, както в семейството, така и **при общуването с връстниците**. С тях децата реализират „социални взаимоотношения между равни“, докато във взаимоотношенията с родителите, учителите и другите възрастни децата имат в една или друга степен „подчинен статус“. При общуването с връстниците в игрите, забавленията и пр. „статусът се установява за всеки конкретен случай“. В тази възприемана често като терапевтична и най-малко репресивна за децата среда, състояща се от съмишленици и пр. определения, най-често те са свободни да имитират успешните социални стратегии, предложени от другите връстници или от възрастните модели...Именно тези отношения се определят като най-важната среда, в която се развива социалната компетентност и се прилагат на практика резултатите от социално-емоционалното учене.

При това се подчертава, че „тези, на които липсва социална компетентност, са обречени да получат статуса на аутсайдери, докато другите се радват на удовлетворението от социалната размяна” /3, с.284/.

В научната литература се диференцират голям брой признаци на социално компетентните деца и младежи: те са „способни да декодират невербалната комуникация“, да устояват на натиска на асоциални и необмислени изисквания към тях, да дават адекватен израз на емоционалните си състояния; умеят да се поставят на мястото на другия, да погледнат нещата от неговата гледна точка; те са емоционално и социално чувствителни, отговорни са. Социално компетентните личности могат за започнат и поддържат разговор, да оказват социална и емоционална подкрепа на другите, умеят да казват „не“ на неприемливи за тях в морално и ценностно отношение предложения и пр. В същото време авторите подчертават трудностите при опитите за цялостна класификация на уменията, отразяващи и съставляващи социалната компетентност. Съществува тезата, че „проблеми при взаимоотношения с връстниците ...могат да служат като индикатори за по-нататъшни проблеми при приспособяването /3, с.285/.

#### Заклучение

Резултатите от социално-емоционалното учене за гражданското образование могат да се изследват и синтезират на различни равнища. Едва ли някой би искал да съжителства, да има до себе си в професионалния си път или да го управлява човек, който е образован, но не владее „азбуката на човешките взаимоотношения“, за която родителите и училището все повече осъзнават, че е съществена за изграждането на един свят от по-добри граждани.

Развитието на демократичните общества в съвременния свят е свързано с посоката на промяна на човешкото поведение, на социалната и емоционалната интелигентност на членовете на обществото. А отдавна е известно, че характерът се формира чрез самодисциплина – „доблестният живот, както са отбелязвали всички философи от Аристотел насам се основава на самоконтрол” /4, с. 382/. Уменията за диалогично и доверително общуване, за изслушване, за самоконтрол, за приемане на чуждата гледна точка, а не налагането на своята на всяка цена /т. нар. „интелектуална диктатура“/, умението да мотивираш себе си и другите за социално отговорни цели, безспорно показват толерантност, загриженост, социална активност.

Усвояването на тези „алтруистични умения” /добродетели/ в онтогенетичен план е значима част от социално-компетентностното направление в съдържанието на гражданското образование. Според Д. Голман „тези способности стават все по-необходими в нашето плуралистично общество, тъй като позволяват на хората да живеят заедно във взаимно уважение и така дават възможност за продуктивно обществено сътрудничество. Ето в това се състои изкуството на демокрацията” /Пак там/.

В този план на образованието /формално и неформално/ се отрежда важна роля за формирането на характера, на самодисциплина и емпатия, които са в основата на гражданските и моралните ценности. А на „практикуването на ценностите”, а не само на усвояването на идеи, колкото и демократични да са, следва да се отдаде дължимото по пътя на израстването и възраждането на гражданина.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Александров, П. (1990). Интелект и обучение.
- [2] Андреев, М. (1996). Процесът на обучението. Дидактика.
- [3] Андреева, Л. (2007). Социално познание и междуличностно взаимодействие.
- [4] Голман, Д. (2011). Емоционалната интелигентност.
- [5] Дубинин, Н. (1986). Какво е човекът.
- [6] Линхарт, Й. (1970). Процес и структура на човешкото учение.
- [7] Матанова, В. (2015). Привързаност.
- [8] Пособие по европейско гражданство. (2003).
- [9] Роджърс, К. (2018). Израстването на личността.
- [10] Стракова, Л. (1999). Ценностни ориентации и ценностно развитие на учениците.
- [11] Стракова, Л. (2014). Гражданското образование – интегриращ фактор за формалното и неформалното образование – Педагогика, № 7.
- [12] Цветанска, С., Б. Мизова. (2015). Педагогическо общуване за практически цели.
- [13] Bandura, A. (1977) Social Learning Theory. Englewood Cliffs.
- [14] Bootzin R., Acocella J.R. (1988). Abnormal Psychology.
- [15] Education civique, juridique et sociale. Enseignement obligatoire – series generales [www.education.gouv.fr/\bo\2000\hs7\vol5civ.htm](http://www.education.gouv.fr/\bo\2000\hs7\vol5civ.htm)
- [16] Junger-Tas J., J.N. Kesteren, E.M. (1999). Bullying and Delinquency in a Dutch school population.

## PROFESSION TEACHER AS A PART OF MODERN SOCIETY

**PhD Irena Kitanova,**

Faculty of educational science, Stip, N. Macedonia,

[irena.kitanova@ugd.edu.mk](mailto:irena.kitanova@ugd.edu.mk)

**Abstract:** This paper analyzes the changes in the educational system in the primary and secondary schools, especially with the application of the new information technology, ie. application and use of the computer. However, primarily, we ask the question about the role of the teacher in the primary school, what kind of profile a teacher needs in the school and society, on one and what should be his engagement and the quest for gaining knowledge. The trouble is not in the knowledge but in his abuse. It is necessary to constantly gain knowledge in order to prepare children for life, for struggle, for securing elementary ethical and existential status of the child in the family and society. The world has become richer and more complex, so education takes more time. It has forced Europe to continue compulsory education for up to 18 years. That practice was introduced in our country. In accordance with the needs of the modern society, the school and the teaching proceeded to the immediate monitoring and implementation of modern technology. In the process of communication in primary and secondary school, the computer has become an accompanying object, condition sine qua non. It has been gradually transformed from classical to informatics. The computer is already an integral part, an inseparable baggage from our life at school, at home, on the go, at an airport, in nature.

**Keywords:** school, teacher, computer, knowledge, birth rate

The world has become richer and more complex, so education takes more time. It has forced Europe to continue compulsory education for up to 18 years. That practice was introduced in our country in the Republic of Macedonia.

In accordance with the needs of the modern society, the school and the teaching proceeded to the immediate monitoring and implementation of modern technology. In the process of communication in primary and secondary school, the computer has become an accompanying object, condition sine qua non. It has been gradually transformed from classical to informatics. The computer is already an integral part, an inseparable baggage from our life at school, at home, on the go, at an airport, in nature.

Regardless of all the changes experienced by humanity: technological, economic, environmental, social, cultural, educational, demographic, etc., it has always been imperative and will be - as more and better knowledge. Knowledge is an imperative that is placed before all teachers in all subjects. In this context, the teacher-student relationship and the echo or atmosphere in the class are being created. Knowledge is a need. It is useful always and at any time, even when it does not guarantee employment and success. Perhaps the work is given more value and the school is focused on the attitude towards it and the economic power. But man can not be reduced to homo faber (man worker) and this is not the only dimension of man.

A proposing the implementation of modern technology in the teaching process, Europe has offered the so-called new e-twinning project. The goal is to connect schools online, and the idea is for schools to promote the multilingual and multicultural model of European society.

E-twinning is defined as a partnership between at least two primary and two secondary schools from different European countries that can collaborate on several levels, for example, exchange of professors, librarians, departmental managers and directors. The vision is to open the schools for the future to the world. For professors, this is an opportunity to practice interactive teaching methods, compare pedagogical experiences, and familiarize school systems in other countries, their resources and ideas.

Some of the opportunities / benefits for professors are:

- Motivation of students to work more innovative and creative;
- to learn about other cultures;
- improving the knowledge of another foreign language, etc.

For this kind of connection, we can not yet speak with us, but with the E-diary the Internet communication between the school and the parents, between the teacher and the parent, and therefore between: the teacher - the parent - the student, that is, between the family and the school .

In this way, the parent has the opportunity to know:

- as the child was at school,
- which is assessed - what level of knowledge do you have from each subject,
- which he received today,
- have a home job, have they prepared the previous homework and which grade they received,
- by which objects the child progresses, etc.

We have said that this way of communication in our country is still in the initial phase. It raises the question - is the technique in Europe conditionally referred to step / ahead of the one in our environment in this region calls, attracts, lures economically the weaker or more precisely the one who is looking for greater knowledge and more secure, more secure existence? And how much demographic erosion, the decline in birthrates affects the quality of the education system, and thus the economic power of the state?

First of all, the percentage of enrolled first-graders in the school year 2013/14 in Macedonia is decreasing, compared to the previous school year 2012/13. 1500 first-graders have been enrolled less as a result of falling birth rates, migration to other European countries, America and Australia, from one and fictitious enrollment (not to pay a penalty), and unsubscribing Roma children.

Here's a comparison. In the municipality of Stip in five primary schools, first grade in the school year 2010/11. a total of 467 children were enrolled, in 2011/12 a total of 502 children were enrolled, in 2012/13 a total of 456 children were enrolled and in 2013/14 a total of 436 children are enrolled. In 2014/2015. in the first grade there are a total of 467 children. So the condition of the optimal number of enrolled first-year students gradually weakens or varies. It specifically refers to the number of enrolled students in secondary schools. For example. Of the total of four (5) secondary schools in 2010/11, 709 students were enrolled, in 2011 / 12-668 pupils, in 2012/13. a total of 649 were enrolled, and in 2013/14 a total of 645 students. In 2014/2015 in the first year total 767 students were enrolled. Thus, the percentage of enrollment of students in both primary and secondary education is gradually decreasing or varying. A different and similar example, we find in the Czech Republic. While the country is developing economically, the number of children who want to enroll in secondary vocational schools is decreasing. In the short term, there will be less interest in enrolling in secondary schools, especially because of the birth or demographic atrophy problem. On the contrary, the number of those who wish to finish a college is growing, and the high school / education is considered the first step to the faculty diploma. Because of the social and economic conditions, the number of those who want to finish the college is growing. And the irony to be bigger - not yet graduated already talks about enrolling in postgraduate studies. More and more is given the opportunity most to acquire a college degree that can provide better living conditions for the young person. It can be compared with our country where the number of interested ones to acquire a college degree is also growing. If this trend continues, companies will not be able to pay higher education staff, so they will have to do what they have not been educated, and thus will be less paid. Hence the need for further reorganization of the institutions for lifelong learning is required. As can be seen, the similarities are evident here and on a part of European spaces.

But let's go back to the question that we asked at the beginning - what kind of profile a teacher needs in our education, our society?

The Master, above all, is a communicator, and this requires an awareness of how to transmit something to someone. It is indisputable that the computer is a kind of complex pencil, which remains an important means of communication and conquest of knowledge, but only if that pencil is perceived as a means by which creativity is relieved. However, creativity is in the human mind, even in relationships, and never in the computer. Creation is in the imagination, in the fantasy. And science is not science without fantasy. There is a narrow relationship between imagination and language, between literature, the language of expression, and the new creative syntax.

From a general language, the language of poetry springs not with the power of writing, but as a sudden creative impulse translating the fantastic energy into a picture.

It requires a renaissance of the spirit. They can find and discover the children in the fairy tales / fairy tales and in the living word of the oral narrative. With the re-reading and interpretation of the artistic text, the imagination strengthens. By imaging, however, mental operations can be carried out which, as a goal, have

the unknown, the new relations between things, phenomena and people. That's why pedagogues - teachers playing is inventiveness, so the poetically is accepted as useful and necessary because it is rich in varied and polyvalent images that extend the language into children's poetry.

Scientist, if he does not have a fantasy, will be a microscopic observatory, but he will never be a great scientist. Hence, the pronounced use and use of the fourth box vanishes, it is hypnotized by the teacher, blinded by the mind. He is a statue, a bust, a hardened living being, a process of antihumanism - Pinocchio fried, stiff Pinocchio. So, the teaching act, the interpretation of the artistic text without fantasy is a dry, monotonous improvisation. With the artistic, artistic interpretation of the text, a message is sent to the recipient that we are opposed to the fourth box that wants or does not try to kill and paralyze the fantasy and inventiveness of the children. Reading poetry, the tale should be a joy of listening, not a descriptive and strictly analytical approach. To listen to the words in the measured singing of the poetic rhythm which requires deep attention primarily because the poet / author has selected and composed images that speak, and the voice and meaning that announce a particular aesthetic message can awaken a hidden aesthetic attitude independent of the full understanding of the meaning the message.

The singing of the verse, the quality of the sound reconstruction, the characteristic rhythm of the text invite to listening and meeting, that is, an auditive and emotional communication-hug.

Only thus, in such a process of communication with the student and the interpretation of the text, the teacher can be identified with the student and the class, and the class to be a recognizable model of society, that is, a society in a nutshell. There should be no despot in the school, but a teacher-conductor of a kind of orchestra: to write scores for a concert and to involve everyone in the performance of the sonata. Success should not be attributed only to one or the so-called first violin, but to all participants. Most teachers - despots, unfortunately, require complete silence and endeavor to dominate their students as they do with the sheep. The master in the service of power / who serves the government is no different from the regime, working in a climate in which there is never a desire to improve the world. But the strength of society and school is not in the perfect power, but in those teachers who always strive to learn something new and to perfect themselves. Adversity is not in knowledge, but it is known to learn often, constantly.

I would like the teacher to be a true educator. To be called a tutor, because his role - educated - is preserved - first of all, with a woman. Educated-feeding with knowledge. Knowledge possesses a very important trait. It is holiness, sacredness, secrecy. Knowledge was not transferred to every place and to anyone, but to selected people, to a chosen place and to a chosen time. In "The Doctrine of Don Juan," Castaneda argues that as an anthropology student he had the opportunity to get acquainted with the old Indian Don Juan, who was an unusual man and knew very well about a kind of plant - a petite that had hallucinogenic properties. They believed that there was some "secret knowledge" and they called it a woodcut (the Spanish word is Bruno, in English it means a doctor, a herbalist, a witch, a wizard). Knowledge has a sacral, secret, curative, and magical character. Knowledge is tremendous power; if that is so, then it must not fall into the hands of people with "evil spirit", because they can abuse his power. Knowledge should be kept until the true one appears, from a godly heir to whom he is to be conveyed.

But what if knowledge falls into the hands of a "evil" spirit? What if he becomes a teacher, a drunkard?

Has mankind sinned that all knowledge has made it accessible to all? Look at our schools - do they not look like incubators in which everyone is entitled to an equal dose of knowledge from everything, everyone has the equal chance of being equal lawyers, economists, biologists, anesthesiologists, phonologists? Did the sacred knowledge come into the hands of those who deserve it, but also in the hands of those to whom it was not allowed to fall into their hands? Where did such moral ruin, corruption, decisiveness, whereby so many new rich people without labor came yesterday from the darkest vilayets and in which there is neither electricity nor water nor knowledge? Where from if not from abuse of knowledge! Don Juan, the teacher of Castaneda, says in one place that "power rests on the type of knowledge you have.

Where did we sin with knowledge, like humanity? Could it be that we expelled from the schools spirituality, spirituality? And by doing so, we also expelled ethics, I want to do good, and I do not want to do evil. Exiled spirituality takes revenge. Knowledge has lost its holiness, its secret, became available even to those who do not deserve it. Knowledge must not go wrong with a bad soul, a pragmatic thought: // A man starts to know as he starts out in a war, with wide open eyes, with fear, with respect and with complete

certainty. Getting to knowing in any other way would be wrong ... "Don Juan told one place to his student-Castaneda.

The institutionalization of the school, the opening of knowledge for all, and who want to, and who do not want to have it, but because of social prestige and citizenship must have), causes incalculable consequences and material devastation in the state. Today we have skipped the institutions that are not there for us, and we also have a lot of "simple people who are skipping. Or as Marko Cepenkov says, "Today we have peasants in our country, but they know more about the priest they throw in the village." Tsepenskov also mentions a shepherd who, without knowing about the heliocentric plan of the planetary system, was "infinite," claimed something true and "scientific": "That old shepherd from Miriovo et, and the Moorish head wears. He ordered that the earth was spinning, not the sun to go, as the believers believed. From the many years he lived in planning and watching them through the sky and the stars, he thought that the earth was rotating. "

What is that power in that shepherd, a gluttonous head that wore, "blind, knows everything? What is that hunger - to come to know with your head, if you do not, what is lacking in many of our present-day cookbooks? Is not that the same Peichinovich's famine not to leave a generation without a poem, not to ruin the genus in stupidity and ignorance, is not that the light of the "Fonny the rocket" -Rajko Zinzifov who wrote, in the words of Cepenkov, one a story from an old woman, from which will later come out a small masterpiece of our literary 19th century - the epic "Bloody shirt"? Where is the sacred, poetic age of the schismatics which Miladinovci testify, where is the ratio of the sculptor and student, such as that which was between one majestic Aristotle and an exuberant, tireless, hungry in knowledge Alexander the Great? Is there a sense of schooling if the student does not exceed the teacher and how many of our presenters are winning their vanity (and the vanity is fed with ignorance), letting the students overcome them, because this is the only way forward.

One of the primary tasks of the teacher in modern society is to prepare a child - a pupil for life, for a contest, for a fight - in-the-world. Just so it will be easier for the student to open the doors for entering higher education levels. Society needs people who win, so they must first choose them and meet their needs, and only then those who follow the ranking list. The social struggle is not easy and it is not the job to come out as a winner, but to remain in the race.

Finally, all of us need one feeling to unite - to love children, to help them grow up and mature, to become good and useful members of the family and society.

## REFERENCES

- [1] Андоновски В. 1994 г „За даскалот“, Скопје, Просвета.
- [2] Andreoli V. 2006 g „Pismo ucitelju“, Zagreb, Skolska knjiga.
- [3] Zrnica T. 2005 „Novi projekat u obrazovanju u Evropskoj uniji“, Misao, Novi Sad.

## PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE TEACHER-HISTORIAN

assistant professor Verica Josimovska

Faculty of Educational Sciences University "Goce Delcev" - Stip, Macedonia

**Abstract:** Teacher's profession has a significant place in the society. In order to justify his/her role the teacher should be a professional or he/she should have professional development. The teacher-historian has a task in the modern teaching to transfer knowledge to the students and in the same time to enable them to take active participation in the teaching process, especially in working with documents and collecting sources of knowledge. To achieve this success the teacher should possess general knowledge, to know and understand the material and problems about the subject he/she teaches and in the same time to have general knowledge in pedagogy, psychology and methodology of the subject itself.

**Keywords:** education, history, teacher.

Општеството во кое живееме константно се менува. Науката и техниката се развиваат многу брзо, она што пред неколку години било тренд сега веќе се смета за застарено, оттука неминовно се бараат иновации во наставниот процес. Секоја нова генерација носи свои промени, а добар наставник е оној кој знае како да ги коригира, обликува и искори далекусежните импликации за наставата и учењето. Денес интеграцијата на знаењето и вештините се тренд во образованието во светот.

Минималното образование кое е потребно за да се стане наставник е завршувањето на факултетското образование. Но тоа е само формално образование кое не може да ги задоволи потребите на наставникот во наставниот процес. Постојат многу причини поради кои е потребно наставникот да продолжи да се усовршува. Усовршувањето е процес кој секогаш дава позитивни резултати, затоа што новите искуства, новите информации поттикнуваат креативност.

Порано за образованието на наставникот се мислело на неговото иницијално, односно факултетско образование. Подоцна се зборувало за обуки, при што се мислело обучување на наставникот за спроведување на одредена наставна програма. Денес се зборува за професионален развој на наставникот што подразбира негов формален развој, неформален развој и евалуација.

- *Формално искуство* во кое спаѓаат: иницијалното образование, менторскиот процес, семинари, обуки, работилници, симпозиуми, тркалезни маси, наставни дебати и сл.
- *Неформално искуство* кое се базира на стекнатото знаење преку: следење на печатена стручна литература, следење на телевизиски емисии каде предмет на интерес е наставниот процес, домашни и светски интернет страници кои обработуваат прашања поврзани со воспитно-образовниот процес
- *Самоевалуација* на сопственото професионално работење, насочено кон потребите за професионално и стручно усовршување.

Наставникот мора да располага со солиден капацитет на изградени знаења, умеења и вештини кој го стекнал во текот на своето образование, а кој се однесува како на теоретските аспекти на соодветната област, така и на оспособеноста за нивна практична примена. Стручноста се базира пред се врз одредени знаења кои ја претставуваат неопходната основа за градење на квалитетна настава. Стручното усовршување не претставува само законска обврска но и лична потреба на секој поединец кој има свест за својата дејност и значењето на работата со која се занимава.

Професионалниот развој на наставникот е континуиран процес кој започнува со првиот, а се завршува со последниот ден од неговиот професионален работен век. За да ја оправда својата улога наставникот треба да е професионалец и континуирано професионално да се развива. Потребно е наставникот да поседува солидно општо образование, добро да го познава материјалот и проблемите поврзани со предметот кој го предава, а исто така треба да има и основно познавање од педагогија, психологија и методика на предметот кој го предава.

Наставничката професија сега се соочува со барања кои брзо се менуваат и кои бараат нов збир компетенции. Се бараат вешти и добро образовани наставници, кои продолжуваат професионално да растат и да се развиваат во текот на целата своја кариера со високи стандарди на



професионална компетентност и посветеност. Наставничките професии во Европа имаат исклучително влијание врз образованието.

Земјите од Западниот Балкан се наоѓаат на различни скали во развивањето на стандардите за наставничката професија, на процедурите за лиценцирање на наставници, во дефинирањето на резултатите од учењето на полето на образование и професионален развој на наставниците, во поставувањето стандарди за влез во професијата и за напредување во кариерата и во воведувањето механизми за осигурување квалитет во образованието и професионалниот развој на наставниците.

Кај нас професионалниот развој на наставниците покрај факултетите за наставници го вршат и други институции. На пример, Бирото за развој на образованието, Државниот испитен центар, други институции чии интерес на делување е воспитно-образовната дејност, владини експерти, независни експерти и др.

На сегашните системи за професионален развој им е потребно понатамошно подобрување за да можат да ги задоволат потребите на наставниците и да им помогнат да се справат со предизвиците на модерното образование.

Затоа одржувањето на семинари, стручни собири, трибини, онлајн курсеви, обуки и работилници во врска со иновации во едукацијата, меѓународни конференции за модерно образование, научно-истражувачки проекти, претставување на примери од наставничката пракса, дополнителни дидактички средства, прирачници за наставниците, се неопходност за професионалниот развој на наставниците.

Наставникот е обврзан и не смее да го избегне професионалното усовршување, од причини што од него се очекува во воспитно-образовната дејност да внесува креативност и иновативност. Така се поставува и прашањето што може и наставникот како поединец да направи во однос на сопствениот професионален развој? Во таа насока може да се набројат низа активности како на пр.:

- реализација на отворени часови,
- развивањето на ИКТ вештините, различни состаноци во училиштето, организирање на дебати, работилници во кои ќе бидат применети различни методи, техники и стратегии и ефектите кои се постигнуваат
- го промовира статусот на наставничката професија и позитивните убедувања за неа;
- користи професионални стандарди за редовно да ги евалуира своите професионални знаења и практика, како и да го планира идното професионално учење
- води конструктивен дијалог со колегите и менторите за нивните професионални знаења и вештини и да ги користи повратните информации за подобрување на сопствената наставна практика
- користи формални и неформални пригоди за учење и професионален развој;

Системите на вреднување се оптоварени со недоследности и противречности. Но одговорниот наставник историчар настојува при толкувањето на историското минато да ги сведе на минимум своите предрасуди, интереси, вредности и погледи на светот. Повеќе простор да остави на критичко расудување кај учениците врз основа на веќе постоечки историски истражувања.

За да може да ги оспособи учениците за работа со изворни документи, неопходно е наставникот да располага и со методолошки знаења и вештини за работа со документи. На учениците треба да им понуди информации за научниот метод, начинот како историчарот го проучува минатото но и да има предвид дека понекогаш истражувачот – историчар е сепак дел од општеството и може да биде под влијание на општествената свест, а неретко и под влијание на владејачката политика во времето во кое го истражува минатото.

Наставата по историја врши селекција на содржини од научната литература, која зависи и од политичките критериуми за вреднување кои ги применува власта во одреден простор и политичко време во кое се програмира и изведува наставата. Доколку настанат радикални промени во политиката истите имаат рефлексивност и во наставата и учебниците.

Работа со документи кај учениците развива критичко мислење неопходно за разбирање на начинот на кој историчарите, писателите, политичарите, новинарите и мас медиумите го толкуваат минатото.

Во ера на компјутери и брза дигитализација голема е потребата наставата на учениците им понуди можност да мислат историски, анализираат и ги толкуваат податоците (документите), т.е. наставата да им пружа поголем извор на знаења и методи на креативно стекнување на знаења. Новите генерации одново ја пишуваат историјата, затоа што нивните интересирања и прашања за минатото се разликуваат, а не затоа што претходно напишаното не било добро.

Стручниот потенцијал на наставникот-историчар особено доаѓа до израз преку проучувањето на минатото да поттикне критичкото размислување на младите, кое би довело до развој на толеранцијата, слободата на изразување, социјалната инклузија и интеграцијата на младите. Посебно е значајна улогата на наставникот во изборот и толкувањето на извори особено во сферата на интернетот и социјалните медиуми – каде е неопходно младите да прават дистинкција помеѓу различни факти и информации, нивната вистинитост и релевантност, имајќи ја на ум преголемата застапеност на индоктринација, говор на омраза и лажните вести.

Дополнително, употребата на дебата во наставниот процес при толкување на историските факти влијае врз развојот на личните ставови и вредности кај младите. Во споредба со своите врстници, учениците кои учествуваат во дебатни активности имаат поголема емпатија, разбирање и толеранција кон различни и спротивни ставови од сопствените, зајакнување на интеграцијата и соработката помеѓу младите од различни социо-економски, културолошки и политички позадини. Дебатата развива чувство на општествена одговорност, ставајќи ги во перспектива можностите на индивидуата, но и на колективот, во земањето активно учество во општествените процеси.

Преку континуираниот професионален развој наставникот се оспособува спремен да ги дочека сите промени во сферата на образованието кои ги носи државниот, односно општествениот систем, а тоа значи успешно да се соочи и да ги примени сите новопродуцирани реформи поврзани со образованието.

Една од главните алатки на располагање денес во Европа за наставниците (и училиштата) да инвестираат во професионалниот развој е програмата Еразмус +, која експлицитно се обидува да инвестира во наставниците за да се справи со разновидни групи на ученици. Особено преку проекти фокусирани на активно учење базирано на учениците и врз основа на проблеми, користејќи мултидисциплинарни и интердисциплинарни пристапи и преку поттикнување на вештини за критичко размислување.

Голема поддршка во професионалниот развој на наставниците историчари има и EUROCLIO (European Association of History Educators), основана во 1992 година. Во неа како членка е вклучена е АНИМ - Асоцијација на наставници по историја на Македонија која делува на планот на унапредувањето на наставата по историја.

Во EUROCLIO работи на низа проекти и работиници и собра стотици историчари и наставници по историја од цела Европа, за да ги споделат искуствата, да спроведат иновативно учење за минатото, да дискутираат за осетливи и контроверзни прашања, а со тоа и создавање на нови и инклузивни историски наративи. Самиот Манифест на EUROCLIO дефинира висококвалитетно образование за историја, наследство и граѓанство како средство за: спречување на злоупотребите од минатото, промовирање на инклузивен пристап кон проучувањето на минатото и напредување на образовните иновации, потребата наставниците и воспитувачите да бидат вклучени не само во дизајнирање наставните програми за историја, туку и да добијат обуки за иновативни методолошки пристапи и практики во наставата по историја со кои ќе можат да се справат со сложената реалност во училиштата. Од проектните активности и спроведени обуки објавени се и повеќе прирачници со модели на часови во интерес на толкувањата на историските процеси, настани и личности кои се достапни на наставниците. Сепак, поголемиот дел од овие обуки се одвиваат во земјите на Еразмус + и затоа се квалификувани за финансирање на Еразмус + KA1. Учесниците на секоја обука ќе добијат сертификат како доказ за активно учество.

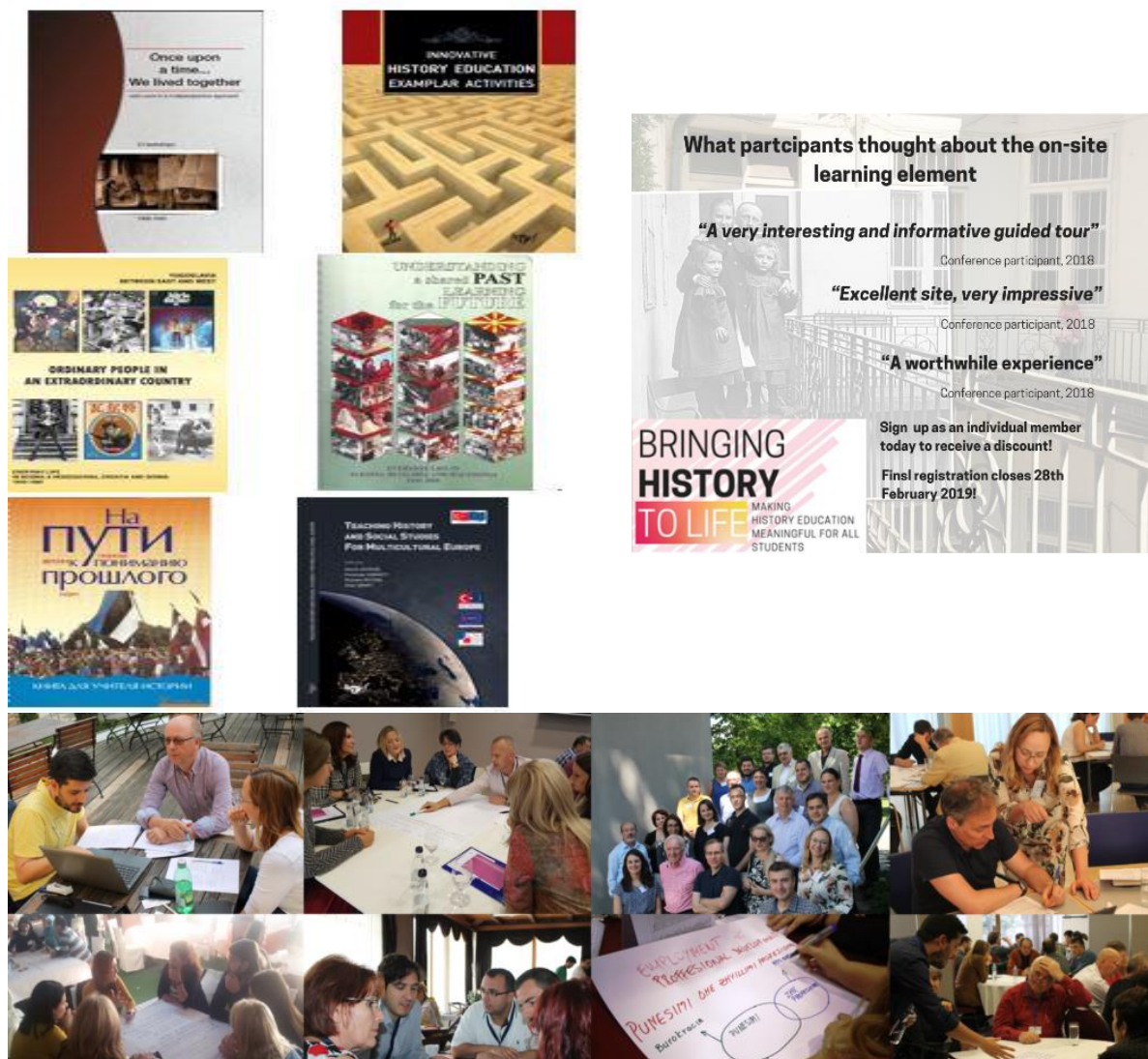
Голема поддршка за професионално и стручно усовршување на наставниците по историја им се нуди и на страниците на Historiana каде се нудат бесплатни историски содржини, подготвени за користење на активности за учење и иновативни дигитални алатки направени од и за едукатори по

историја

низ

цела

Европа.



## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Deletić, Z. (2003) *Problemi nastave istorije u izmenjenim društveno-političkim uslovima*. Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini, br. XXXIV.
- [2] Petranović, B. (1997) *Istoričar i savremena epoha*. Podgorica: Univerzitet Crne Gore
- [3] Vulić, T. (2011) *Istorija koja se ponavlja*. Beograd: Dijamant print
- [4] Здравко М. Делетић, Владан А. Виријевић (2017) *Обучавање наставника за примену историјског метода у настави и стручном усавршавању*. Зборник радова Филозофског факултета у Приштини, бр. XLVII (2).
- [5] Stradling, R. (2003) *Nastava evropske istorije dvadesetog veka*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije
- [6] Наставничката професија во XXI век(2013). Уредници: Власта Визек Видовиќ, Зоран Велковски. Белград, 2013

# METHODOLOGICAL PRACTISE AND DEVELOPMNET OF COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS

Jovanova – Mitkovska Snezana,  
Popeska Biljana

Faculty of educational sciences, Goce Delcev University – Stip, Macedonia

**Abstract:** Initial education of future teachers is the first step in the continuous process of education for the noblest profession, to be a teacher. Composed part from this chain is the methodological practice of students. During the methodological practice, future teachers acquire skills, qualifications and competences necessary for professional delivery of quality, independent teachers work. As model of learning, methodological practice enables the close relation of theoretic knowledges from different teaching subjects with “real - life” process of education that allows the interdisciplinary relation and preparation for the future profession. Direct participation in educational process allows student – future teacher to plan, organize and realize the teaching process; to create, implement different strategies for educational work, but meantime initiate the need for continuous and permanent improvement and innovation. These arouse the need of continuous learning and improvement; to follow the innovation, but also to take independent initiatives for implementation of new findings in personal practice aimed to accomplish quality educational process.

Methodological qualification of future teachers is conditioned by achieved intermutually communication and cooperation between institutions for high education (teaching faculties) and other educational institutions (schools and kindergartens).

Methodological practice, her aim and importance, manners and effects from her implementation are the subject of this study. The paper presents the theoretical knowledge regarded study subject, results from applied research that used the method of theoretic analyses and descriptive – explicative method. Content analyses of study programs for initial education of teachers and interview for the students at study programs for pre – school and primary school education were applied as study techniques. The obtain results indicate the need of certain changes and advancements of students methodological practice in a sense of: increase of number of hours for methodological practice, more frequent and intensive cooperation between teaching faculties and educational institutions; continuous changes and innovations of the program for methodological practice according new educational trends, findings, standards for learning, development and education.

**Key words:** students, education, qualifications, institutions, interdisciplinary

## INTRODUCTION

Achieving quality, efficient and effective system of education is the intention of every country that wants to keep steps with modern trends and move forward. The realization of this intention is impossible without one of the key actors in the educational process, the teacher (preschool, primary school teacher).

The teacher, its education, professional development and improvement are constantly under specific reform processes. Initial education of the teacher is the first chain in its professionalization with key goal: preparation for selected profession but in the same time preparation to start the process of lifelong improvement. It’s a process that requires continuous and long-lasting changes in the individual – the teacher. The final aim of this process is preparation for quality education for our children.

Reforms in the initial teacher education as one segment of professional development are implemented in order to overcome the weaknesses such as: insufficient connection of education with modern social trends; fragmentation in teaching; the fragmentation of the subject areas, and so called over-academisation, i.e. too many theoretical knowledge on the expense of the practical, competencies of the teacher, etc.

Parallel with the perceived weaknesses that teacher’s profession is faced with and in accordance with contemporary scientific trends and social developments, the amount of knowledge that young generations should adopt assisted by teachers is constantly increasing which in turn, makes the process of learning and teaching more complicated. This process becomes even more complicated having in mind the time that we live in: use of modern technology, technological knowledge and changes that indicates in learning environment. This also implicate setting of new requirements, new tasks, new roles, and new values to the teacher profession.

In fact, the problem of teacher competence is categorized as one of the main problem in the educational system. Solution for this is expected to contribute to higher quality of education.

### ***Competence, competencies of teachers***

The assumption is that each teacher wants to be one who will possess the epithet good, the best teacher. The achievement of this virtue is impossible without the possession of the key pedagogical competences.

Competences are understand as a mosaic of diverse, broad and flexible set of knowledge, skills, values, attitudes that teacher should acquire during the process of their initial education. In fact, they are only consider as a base, the first basic layer, that further during the process of work, is redesigned, mastered, upgraded and developed with accordance with the requirements of the practice and according the context in which they will be applied.

In the contemporary educational process, the teacher is faced with numerous roles, i.e. organizer, leader, pointer, motivator, coordinator, reflexive practitioner, team co-worker. All these roles require particular competences. At the same time, the teacher must have capabilities to follow and adopt all new trends and findings in the profession and science, changes in society; to engage maximum in planning, realization of educational goals, tasks, motivation..., continuously to upgrade personal competences, to research, to innovate and improve personal teaching practice, to invest in personal professional development etc.

So, from the huge range of competencies, what are the one that needs to be acquired during the initial education? What are the key competences that the teacher should have on the threshold during the teaching career? Considering the amount of competences, when defining the key competences that should be adopted by the teacher during initial education, we used the national and international documents as frames and starting points. Following are some of those documents: "Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications" (European Commission,2005), "Improving the Quality of Teacher Education" (Commission of the European Communities,2007), "Tuning educational structures in Europe: Summary of Outcomes – Education" (2005) , "Teacher Education in Europe: An ETUCE Policy Paper" (European Trade Union Committe For Education, 2008), "Key Competences for Lifelong Learning — A European Reference Framework" (The European Parliament and the Council of The European Union, 2006). "The European Qualifications Framework for Lifelong Learning" (European Commission: Education and Culture, 2008), 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards" (Joint Quality Initiative Informal Group, 2004).

Numerous national documents based on the European Common Principles on Teacher Competences and Qualifications for teacher competences in other countries as well as principles that are used as foundation in education in RNM, were also considered. Based on this, a Catalog of key competences of teachers in RN Macedonia (2013) was prepared.

In the above mention catalog, as key for professional engagement of teachers highlights the following competencies:

- Professional knowledge of the particular field teaching, subject matter and teaching methods;
- Teaching and learning;
- Creating a stimulating learning environment;
- Social and educational inclusion;
- Communication and cooperation with the family;
- Professional development and professional cooperation (Catalog of key competences of teachers, 2013: 3).

Faculties are the basis of education, but also the basis for professional maturation. The theoretical and practical teaching that take place at faculties for education that educate future teachers in RSM lead to the development of a range of competences.

Through theoretical instruction, students receive answers to the question "How it should be?", while in practical classes they acquire real knowledge and experience, based on theoretical knowledge, of the experience gained in and through various dynamic and variable pedagogical situations.

The key issue is the relation between theoretical contents and practice. They should provide not only functional knowledge but also reflective skills of future teachers. The idea of achieving a balance between

theory and practice in past few years lead to changes in existing curricula in order to increase the percentage of practical teaching for students - future teachers. This was exactly, what was happening by designing, redesigning the existing curricula at the teaching faculties

***How does the process of realization of the practical instruction of the students at the Teacher's faculties in the RNM was ongoing?***

The main goal of the practical teaching is to enable students to apply the theoretical knowledge and awareness of the profession of teacher through personal experience, through life in the educational institutions, participating at the educational process / teaching process. In the realization of practical teaching there are several stages:

- An initial stage in which students are introduced and informed about the environment in which the teaching process is carried out;
- A second phase or a phase of direct participation which implies participation of students in the realization of a part of the practical teaching. The goal is to gradually involve the student in the educational process, and
- The third phase - involves the self-realization of the planned activities by the students;

In the study programs at the teaching faculties in the RNM (Skopje, Stip, Bitola, Tetovo) the practical teaching is differently named: clinical practice, pedagogical practice, integrated methodology practice, methodical practice. In some of the study programs of these faculties, it is realized as a separate teaching subject, called pedagogical practice (Faculty of educational sciences - Stip, Pedagogical faculty - Skopje) or incorporated within all subject programs.

The pedagogical practice is realized in the preschool institutions/ primary schools, based on the previously established agreement between higher education institution and educational institutions, regulated by the appropriate guidelines. In the preschool institutions/ primary schools the students realize a series of activities related to acquaintance of the preschool institutions/ primary schools as a subsystem of the local environment, their organizational setup and internal connections, the interaction that exists in these institutions; the existing climate and culture; the management structure and the professional services, the pedagogical records and documentation, the forms of cooperation between the school / kindergarten and the family.

The student is obliged during this practice to conduct his / her own diary of work in which he will make a detailed overview of all the activities that will be followed in the preschool institutions/ primary schools, on the basis of the previously given instructions from the subject professor, and prepares them in cooperation with the mentor in the preschool institutions/ primary schools, as well as in cooperation with colleagues. For these activities, students discuss during the common meetings with the mentors in the preschool institutions/ primary schools. Here, students receive suggestions, ideas and directions how to achieve higher efficiency and positive practice in realization of educational process.

Pedagogical practice allows to students to realize the first contact with direct pedagogical reality, with their future vocation, through direct participation in the educational process. Immediate realization of tasks from different educational areas / subjects, through activities in which they plan, organize, implement activities in order to achieve the set goals, is ensured through methodical practice.

The ability of the students for quality, self-supporting work in the teaching is provided through methodology practice. In our country, as in many European countries, the process of methodology practice is designed in accordance with the principles of the Bologna Declaration, as well as in line with the modern trends in these countries for working with children of preschool and elementary school age.

It leads to the acquisition of competencies for quality realization of the teaching work. It takes place through the direct participation phase, primarily the student has the role of an observer and a direct participant to later, acquiring appropriate experience, to have the role of an independent performer, implementer, and participant in the performance of the educational / teaching process. At this stage, the student in collaboration and through the mentor teacher and mentor professor performs a range of activities: observation, monitoring, and active participation.

***What does the methodological practice of students, future teachers (educators, teachers) allow?***

- Acquiring knowledge about the specifics and laws in the process of development and formation of concepts from different areas;
- Based on the acquired theoretical knowledge and practical activities, competences for independent and creative work (without routine, templates, clichés) in all educational areas / subjects;
- Training for independent preparation and realization of practical work / teaching, based on modern knowledge about children's development and modern methodological requirements;
- Have the opportunity to see the social climate in the group / class;
- Possibility for implementation of different forms of communication and interaction with children / students in the group / class;
- Empower themselves to create a learning environment that will encourage and lead to holistic development;
- Abilities for correlating and integrating content from different educational areas / events subjects;
- Training to apply diverse, modern learning and teaching strategies that will enable easier introduction of children around the world;
- Training to monitor and evaluate the achievements of children / students; .
- Qualifications for quality and reasoned evaluation of their own work and achievements as well as the practical work of their colleagues.

By realizing methodical practice, the future teacher tries to answer a range of developmental questions - What ?, How ?, Why ?, works organized, rationally, strives to achieve more, explore, project, diagnose, forecast, actively participate in the field of one's own professional development and professional development. The methodological practice cannot be successfully realized without established cooperation between faculties, children's institutions, primary schools.

The realization of the methodological practice started after performed hospitations, i.e, in the phase of direct student participation. The mentor professor is the one who will evaluate, after the simulated exercises at the faculty, after the mentored hours, whether the student is ready for direct contact with the children / students, contact with the mentor teacher, prepared for realization of the set goals from the specific area, a subject.

Immediate contact with children / students is based on before preparation for a particular teaching unit / activity, its detailed analysis (placement of goals, tasks, planned methods, forms, techniques, strategies, visual means, microarticulation of the hour / activity, teacher, child / pupil), detailed instructions and directions for the planned activity / hour.

The questions about the involvement of the methodology in the study programs at the faculties for educating teachers, the way for her practicing, her strengths and weaknesses, the obstacles encountered in her implementation, the key actors in her: mentor teacher, student and mentor professor, their roles in her implementation, as well as a series of other issues to this day capture the attention of the expert and scientific public.

***METHODOLOGICAL FRAMEWORK***

Some of the explanation and answer for the previously elaborated aspects and issues related to methodical practice, we tried to find in the results of the realized empirical research. The subject of our interest were study programs of the Faculties for education of teacher staff for preschool and primary education, in terms of: the representation of study subjects that foresee the implementation of methodological practice, percentage representation in relation to the total number of subjects at these faculties, naming of study subjects, the evident differences that exist between the different faculties in relation to the hours foreseen for independent realization by the students.

The technique of interviewing, more specifically, the free interview, was applied for examining the opinions and attitudes of students from the Faculty of Education Sciences in Stip. We use it to determine the strengths and weaknesses of the methodological practice, the challenges they face during its realization, as well as students suggestions and recommendations for improvement of the methodical practice.

The ultimate goal of the research was not just to make a review and assessment of the quality of methodological practice, but on the contrary, to search for answers and directions for work, to asking new questions, whose answers will lead to its advancement.

The improvement of methodology practice is not a goal by itself, but it is a means that leads us towards the achievement of a higher sublime goal, quality methodical practice, quality teachers, quality education.

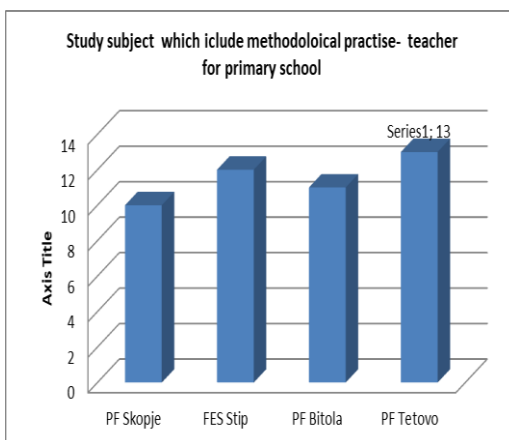
### RESULTS AND DISCUSSION

The education of teachers in RSM is realized at several faculties which function within the frame of the state universities, ie. in Skopje Bitola, Stip, Tetovo. The study programs are designed according to the contemporary trends in the development of higher education, in accordance with international, national legal regulations for the education of teachers. The initial education according to these programs lasts 4 years, during which students acquire 240 ECTS. The analysis of the study programs at the indicated faculties was aimed at determining the representation of individual subjects which imply the implementation of methodical practice for a specific subject / area in accordance with the ones stipulated in the curricula, the programs for operation in the primary schools/preschool institutions.

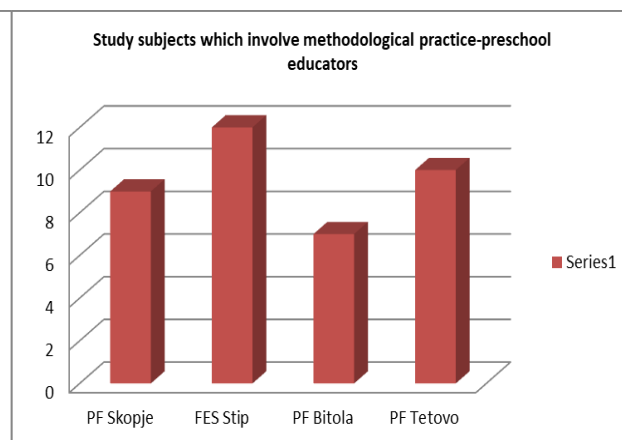
The Graphics 1,2 and 3 present the data related to the ratio of the number of methodical subjects to the individual faculties for education of teaching staff.

The analysis of the study programs showed different percentage representation of subjects that incorporate the methodical practice of different departments. The largest representation of methodical subjects in the study programs is at the Faculty of educational sciences, in Stip ie. 30% of the total number of courses and both departments are subjects that imply the implementation of the methodology practice. The ratio of the other faculties is as follows: PF Tetovo 24% of the department of class teaching, ie 20% of the preschool education department; PF Bitola 21%, department departmental classes, ie. 15.2% in pre-school education; PF Skopje, 21% compared to 25% in the pre-school education department. This situation, as well as the presented histograms, speaks about the need for networking of the faculties of teachers, redesign of the programs and approximately equalization of the number of these subjects for facilitation of the transfer of students from faculty to the faculty in RSM.

Regarding the number of hours of methodical practice (under the mentorship of a teacher or independent performance) we have a equal situation on all Faculties, ie the number of exercises everywhere is 2 hours per week from a separate teaching method.

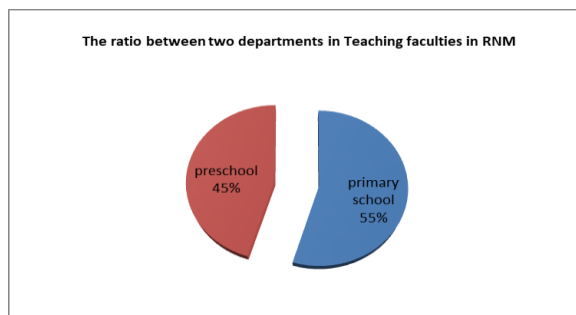


Graphic 1: Subject with methodological practice- primary school teachers



Graphic 2: Subject with methodological practice- primary kindergarten teachers





Graphic 3: Ratio of the departments at teaching faculties

During the analysis of the programs, we noticed a different naming of subjects that incorporate methodical practice in themselves. Namely, at the Pedagogical Faculty in Tetovo, have study courses named as for example Didactic of the teaching on a specific subject (art) with pedagogical practice, while on other Faculties are referred to as the Teaching Methods for Art Education 1, 2 ie. Basics of art education with methodology. This set us in front of the question, which can be further subject to some subsequent research: the incompatibility of pedagogical terminology, an issue that needs to be regulated in ours, as well as in the wider European areas, for easier recognition, compatibility of study programs .

The technique interviewing, was used to examine students' attitudes, future teachers for the implementation of methodological practice. Totally, 12 future students were interviewed, i.e. 6 departmental teachers, 6 future preschool educators, students from third and fourth year. The sample was intentional. The interviewing took place in a warm and pleasant atmosphere for duration of 15-20 minutes based on pre-determined terms. The note of data took place after the conversation.

The discussion took place on several topics related to students' knowledge about identification of methodological practice, beginning and duration of the same, their expectations from the same, the cooperation with mentors teachers and mentors professors, their readiness for independent performance of the teacher's profession, the obstacles they encountered as well as their suggestions for her promoting.

As for the identification of the term methodical practice, 75% of students pointed out that the same applies to pedagogical practice from separate methods, while 25% of them pointed out that methodological practice means clinical practice. Such difference can be attributed to the degree of students' experience regarding methodology practice. Namely, the interviewed students are students of the third year who are actually at the start ie. gradually entering the field of methodology.

The methodical practice starts in the third year, the fifth semester, according to the study program, and for the same, as all students pointed out, are trained through hospitations, monitoring of mentoring lessons / activities realized by a teacher mentor (teacher / educator) in the educational institution (kindergarten, primary school). Guidelines for realization of the same, received from professors mentors and teachers from the preschool institution/primary schools. Workshops prepared by mentor's professors are also of great help.

Following are some of the students' opinions:

A. M: The Practicums help me in carrying out methodological practice. I think that such practicums should have all the subjects named Methodics and they must contain clear and concise directions, but also to contain more examples of practical activities, as a guide, direction, idea for our creative approach to preparation for independent realization of the class.

MA: Practicums are necessary for successful implementation of methodology practice. We use the examples from them most often during the first hours, for the simulation of specific activities. It would be good to take part when creating them, to present personal experiences, to point out the obstacles in the realization of the activities, that can be met and how students can easily overcome them.

Regarding the issue of guidelines for realization of methodical practice, interviewed students pointed out that Instructions they receive from mentors teachers and mentors professors. Students believe that they

need more support and help to realize the teaching hours / activities. They highlighted the following expectations from the *mentor teacher*:

- Greater cooperation, acceptance by the mentor teacher;
- Closer, concise guidelines for performance of the teaching hours / activity;
- Getting to know the working climate that exists in the teaching class/group ;
- Guidelines for creating a learning environment, interior styling;
- Possibilities for use of modern technology;
- Professionalism, better communication, interaction between them, the mentor teacher and mentor professor.

Following are the expectations of students from the *mentor professor*:

- Support, understanding;
- Reference to other sources of knowledge for a particular teaching unit;
- Professionalism, better communication, interaction between them, the mentor teacher and mentor professor
- Attention, patience, clear guidance;
- Assistance in realization, involvement during the activity.

Regarding the question of preparedness of the students to realize methodical practice, we had a situation of division, ie, 50% of the students, referred to students from the fourth year who expressed whole readiness to implement the methodology practice, in contrast to students of the third year who consider that they are partially prepared for it.

The reasons for such answers are understandable, having in mind that students from the fourth year already have more experience on the field, ie the possibility of participating in a number of pedagogical situations, realization of methodical practice from all study subjects as well as involvement in the realization of the pedagogical internship.

Students pointed out several suggestions and recommendations for the implementation of methodical practice. Following are some of them:

- Earlier start with methodical practice, ie. monitoring mentoring lessons from different subjects from the first year, in more than one preschool institution/primary school, in order to perceive different experiences;
- Volunteering at the preschool institution/primary school during the winter holiday;
- Identification of a mentor from a preschool institution/primary school responsible for one student or for a small group of students who will gradually lead them in advancement;
- Strengthening the cooperation with mentors-teacher, professor, student;
- Implementation of methodology practice in combined departments;
- Higher duration of pedagogical internship, instead of 3 weeks, duration of 30 days.

## **CONCLUSION**

The theoretical explication and the analyses of the results of the conducted micro research lead us to the following conclusions:

- Continuous innovation of the subject programs at the teaching faculties in the function of development, strengthening the competences of future teachers;
- Intensifying the cooperation of high-educational institutions, the institutions for education of children / students;
- Networking of the faculties for teachers, preschools institution, primary schools in RNM, sharing experiences;
- Strengthening the effectiveness and efficiency of work with students-future teachers;
- Continuously informing students about their progress;

- Inclusion of students in activities / trainings that will involve exchange, critical thinking, their training for applying new strategies for learning and teaching;
- Continuously encouraging and supporting students in the performance of various types of activities both at the Faculty and at the preschools institution/primary schools;
- Increasing the number of hours for methodical practice and practical work in the frame of the standard programs as well as longer duration of attendance at the educational institutions, during the studies;
- Strengthening the student's "sense" about the role and significance of methodology practice;
- Specifying and regulating the role of a mentor teacher.

And finally,

"Experience is the best teacher -*Usus est optimus magister*"  
Ciceron

## REFERENCES

- [1] Apel, H. J., (2003). *Predavanje, uvod u akademski oblik poučavanja*, Zagreb: EruditA
- [2] Baldacci, (a cura di), (2004). *I modelli della didattica*, Roma: Carocci editore
- [3] Bežen, A., (2008), *Metodika, znanost o poučavanju nastavnog predmeta*, Zagreb:Uciteljski fakultet
- [4] Bognar L., Kragulj S. (2010). *Život i škola, Kvaliteta nastave na fakultetu* br. 24
- [5] Milijević, S. (2005), *Istraživanja u metodici nastave – osnov usavršavanja nastavnika,u: Inovacije u univerzitetskoj nastavi*, Banja Luka: Filozofski fakultet
- [6] Јованова - Митковска, С & Попеска, Б. (2016). *Менторите (ментор наставник, ментор професор) и интегрираната методичка пракса*. In: Юбилейна меѓународна научна конференција Усвѐршенстване на подготовката и квалификацијата на педагогическите специјалисти в сѐвременното образование, 25–26 Nov 2016, Универзитетски център „Бачиново“.
- [7] Jovanova-Mitkovska, S., Popeska, B., & Smilkov, N. (2014). *Practical teaching at the Faculty of Educational Sciences – sometimes, today, at future*. In: International conference "Practicum of future pedagogues, teachers and kindergarten teachers in multicultural environments-experiences and challenges, 27-79 Nov 2014, Skopje, Macedonia.
- [8] Željковић D. (2012). *Unapređenje kvaliteta nastave i učešća studenata*, Zbornik radova Savjetovanje o reformi visokog obrazovanja, Univerzitet u Sarajevu (pp. 93-100).

# ОБУЧЕНИЕТО ПО ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИЕМАЧЕСТВО КАТО ЕЛЕМЕНТ ОТ STEM ОБУЧЕНИЕТО В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ

**Проф. д-р Георги Иванов**  
Тракийски университет – Стара Загора  
**Докторант Ангелина Калинова**  
Тракийски университет – Стара Загора

## TRAINING IN TECHNOLOGY AND ENTREPRENEURSHIP AS A STEM ELEMENT IN THE INITIAL SCHOOL

**Prof. Georgi Ivanov**  
Thracian University - Stara Zagora  
**PhD student Angelina Kalinova**  
Thracian University - Stara Zagora

**Abstract:** The subject of the present study is the technology and entrepreneurship education as an element of STEM training in elementary school and the subject - the personal development of students in technology and entrepreneurship education. The aim of the paper is to present our approaches to technology and entrepreneurship education as an element of STEM training to help the development of pupils from primary school age.

**Key words:** training, technology and entrepreneurship, development, STEM training.

**Резюме:** *Обект* на настоящата разработка е обучението по технологии и предприемачество като елемент от STEM обучението в началното училище, а предмет - личностното развитие на учениците в обучението по технологии и предприемачество.

*Целта на разработката* е да представим използваните от нас подходи в обучението по технологии и предприемачество като елемент от STEM обучението за подпомагане личностното развитие на учениците от начална училищна възраст.

В хода на изследователската работа решаваме следните *задачи*:

1. Изясняване същността на STEM обучението.
2. Разработване на подходи в обучението по технологии и предприемачество за подпомагане личностното развитие на учениците.
3. Съотнасяне на резултатите от обучението по технологии и предприемачество към изискванията на пазара на труда.

**Ключови думи:** обучение, технологии и предприемачество, развитие, STEM обучение.

### 1. Същност на STEM обучението

STEM е акроним от първите букви на английските думи за наука (science), технология (technology), инженерство (engineering) и математика (maths). (8, 2015) Това е концепция за обучение, която е свързана с вдъхновяването на младите хора да се развиват в сферата на науката и технологиите. Тази концепция предполага холистичен подход в образованието – обучението по всички изучавани учебни предмети да допринесе за вдъхновяването на учениците и за възпитаването на личностни качества за успешна реализация в сферата на науката и технологиите. Разгледана в дидактически аспект, тази концепция предполага единство между съдържание и организация на обучението, между преподаването и ученето.

Прилагането на STEM обучение в началното училище отговаря на едно от основните положения на тази концепция, а именно това, че развитието е необратим процес и за него са характерни благоприятни сензитивни периоди. Колкото по-рано започне да се осъществява STEM обучение, толкова по-добре. В развитите в икономическо отношение страни има реални практики на въвеждане на STEM обучение дори при най-малките деца на 3+ години. (7, 2015)

## **2. Подходи в обучението по технологии и предприемачество за подпомагане личностното развитие на учениците**

За спецификата на обучението по технологии и предприемачество в началното училище може да се съди не само по Новата учебна програма (6, 2016), но и по Новите учебници за първи, втори и трети клас (3, 2016; 4, 2017; 5, 2018). През следващата учебна година предстои и за учениците от четвърти клас да има нови учебници по технологии и предприемачество. Предметът на изследователската ни работа е свързан с разработването на подходи за обучение по този учебен предмет, които да са в духа на STEM концепцията за обучение и да предполагат възпитаване на такива личностни качества, които да съответстват на изискванията на трудовия пазар през 2030 година. Това е времето, когато сегашните първокласници ще са завършили своето образование.

Разработването на подходите за обучение е съобразено с редица особености, по-важните сред които са:

- особеностите на развитието на учениците от начална училищна възраст – интелектуално, емоционално-афективно и психомоторно;
- особеностите на обучението по технологии и предприемачество – репродуктивно обучение (работа по инструкция и образец) или личностно-ориентирано (проблемно-базирано, проектно-базирано и практико-действено);
- особеностите на организацията на дейността на учениците – индивидуална, групова, съвместна, екипна;
- особеностите на учебното съдържание – ориентирано по възрастов признак за всички ученици или диференцирано по степен на трудност за ученици с обучителни проблеми, за ученици с нормален за възрастта темп на развитие и за ученици с изпреварващо развитие.

Главна особеност при разработването на подходите за осъществяване на обучението по технологии и предприемачество в духа на STEM е поставянето на акцент върху вътрешната мотивация на учениците за познавателна и практическа активност. Това означава, че при различните подходи се използва естественият стремеж на учениците за изява - когнитивна, емоционално-афективна и психомоторна. (1, 2015) Осигуряваме условия за развитие на естественото любопитство на ученика и на неговия творчески потенциал; на умението му да наблюдава, да прави предположения, да издига хипотези и да прави изводи; на умението му да търси решения, да прави подобрения (доконструира, преконструира), да предлага собствени решения и иновации, да учи активно – не само да запомня и възпроизвежда информация и да следва инструкции, а да наблюдава, да изследва, да експериментира, да обяснява.

Подходите за обучение по технологии и предприемачество в духа на STEM са специфични за всеки клас. Тази специфика е обусловена от изброените по-горе особености. Така например за учениците от първи клас, за които е характерно предметно-действеното, нагледно образното мислене и в по-ограничен мащаб абстрактно-логическото мислене, се предвиждат повече индивидуални дейности. В тях и чрез тях се осигуряват условия за личностна изява - съобразяване с личните желания, интереси, предпочитания и наклонности. Заедно с индивидуалната форма на организация на дейността на учениците се използва и груповата и съвместната дейност. Особеното при тях може да се илюстрира с промяната в условията за обучение.

Първото условие е свързано с промяна в практиката на технологичното обучение от всички ученици да се изисква да изпълнят всички предвидени дейности. (2, 2016) Единственият критерий за успешност на такова обучение бе наличието на завършено изделие. Като се има предвид, че целта на обучението не е изработване на дадено изделие, а чрез активно включване на ученика в учебно-трудова процес да подпомогнем неговото развитие, в учебника ни по технологии и предприемачество е дадена възможност всеки ученик да работи и да постига свой успех. Подбрали сме такова учебно съдържание с такива дейности, от които учениците да избират и да извършат съобразно своите интереси, желания, готовност и способности. Всяко изделие предполага различна степен на завършеност и никой ученик не се задължава да прави това, което правят останалите ученици.

В паралелките на масовото училище попадат ученици с различни интелектуални, емоционално-афективни и психо-моторни възможности, както и ученици със специални образователни потребности (СОП). Обучението с толкова разнообразни по възможности ученици е трудно. Допълнително затруднение внася и малкото време за обучение – 35 мин. Няма ученик, който да не иска да успее, да е безразличен към участието в игрите, в организираните изложби и състезания с готовите модели. Всички ученици искат да са успели, но ограниченото време, и другите затрудняващи фактори не благоприятстват това. Всички ученици не могат да се справят за едно и също време и с едно и също качество, с едно и също учебно съдържание. Това им пречи да изживеят радост от успеха и чувство за удовлетвореност. Известно е, че системните неуспехи демотивират и най-усърдните ученици. Поради тази причина диференцираме учебното съдържание по степен на трудност. Диференцирането се извършва на две равнища:

- Първо равнище – по определена тема в учебника едно и също изделие се представя в различна степен на завършеност и всеки ученик избира до къде да стигне в работата си. За целта на страниците на учебника цялостната технология за изработване на определено изделие условно е представена в две полета – синьо и зелено. Изпълнението на технологичните операции в синьото поле гарантира определена завършеност на изделието. Учениците със затруднения в познавателната и в практическата дейност ще изпълнят достъпни за тях технологични операции и като резултат ще имат свое завършено изделие, ще имат свой успех в работата, ще изживяват радост и чувство на удовлетвореност. Учениците, които са с изпреварващо развитие и не се задоволяват с този резултат, продължават с технологичните операции, представени в зеленото поле. В него са заложени възможности за генериране на идеи и за тяхното претворяване на равнище: доконструирание, преконструирание или конструирание на изделие с допълнителни функционални характеристики;

- Второ равнище – в технологията за изработване на едно и също изделие са представени различни възможности и всеки ученик избира по кой начин ще изработи изделието така, че да спести време, труд и материали.

Естествено възниква въпросът дали при такъв подход учениците ще могат да овладеят предвиденото съдържание на обучението – съответните знания, умения, отношения, компетентности. Като считаме, че усвояваните знания в обучението по технологии и предприемачество трябва да са осмислени, в учебника включваме такова учебно съдържание, чрез което учениците са в позицията на откриватели – по самостоятелен път достигат до смисъла, значението на конструктивната, техническата и технологичната информация. По този начин знанията придобиват личностен за детето смисъл – не уча, защото се изисква от мен, а уча, защото наученото ми помага да се изявявам по-успешно. Критерият, по който се оценява дали е постигнато това, е уменията на ученика да пренася в различните практически дейности не предмета на труда, а осъзнатите способности за постигане на желан резултат. Във връзка с това, чрез подобрите дейности в учебника, наред с определените в програмата умения, сме предвидили да се формират и т. нар. преносими (трансверсални) умения, като акцентът се поставя върху осъзнаване степента на тяхната преносимост. В учебника сме заложили разнообразни и редуващи се дейности. Стремехът ни е чрез тях да се постигне постепенно овладяване на базисните знания и формиране на необходимите умения за самостоятелно решаване на актуални за ученика проблеми. Всички научни факти, предвидени в учебната програма, са вплетени в решавани конкретни практически или познавателни проблеми. Учениците се поставят в проблемни ситуации, в които личната им позиция се гради на трите стълба – искам, мога, успявам. Те са базисът, върху който търсим йерархията на смислените училищни дейности, обогатяващи индивидуалния опит – лична мотивация, инициативност, стремеж за довеждане на започнатото до край – превръщане на идеята, намерението в конкретен практически резултат. Не само дейност по инструкция и образец, не очакване на насоки за дейност от някой друг, а избор на смислена активност, чрез която ученикът изявява и осъществява себе си.

Друго условие, което подпомага самоорганизацията и би превърнало работата с учебника ни интересна и приятна за първокласниците, е преодоляване на емоционалната зависимост на ученика от оценяването и одобрението от учителя. Всеки ученик желае да получи одобрение, похвала, отлична оценка за извършеното в обучението. Всяка друга оценка се приема противоречиво. Често

първокласникът приема оценката за труда му като оценка за цялостната му личност. За да не се получава така, в учебника даваме свобода на ученика да самооценява себе си и да изразява свободно своята самооценка. Известно е, че различните хора имат различно отношение към една и съща дейност. Така е и с първокласниците, затова е важно да предоставяме възможност всяко дете да мотивира самооценката си за извършената работа и за постигнатите успехи. За един ученик преодоляването на определено затруднение е велико постижение в сравнение с работата на друг ученик, който няма тези затруднения. Нужно е да даваме възможност за изява на всяко дете и да уважаваме неговите усилия и успехи. За да се постигне това, в учебника са включени индивидуални или групови дейности за учениците, за качествено изпълнение на които учителят е помощник, подкрепящ, консултант, сътрудник.

Много близко до условието, свързано с преодоляване на емоционалната зависимост от оценяването е условието за преодоляване на интелектуалната зависимост на учениците от управлението на учителя. Досега успяващите ученици чакат учителят да им каже какво да правят по-нататък, докато той се занимава с онези ученици, които не се справят със задачите. В живота не е така – никой не ни казва как да живеем. Защо тогава това да е непроменима училищна практика? В учебника включваме дейности, чрез които учениците са в активна позиция, та са активни участници, а не чакащи указания и напътствия. Важните решения се вземат от всеки и всеки е отговорен за решенията си. Инициативността няма нищо общо с непокорството, с нарушаването на приетите правила. Инициативните ученици упорстват да осъществят своето решение. Стремим се да използваме предимствата на това упорство и чрез посилните за тях дейности ги приучаваме както да вземат собствено решение, така също да го осъществяват и да доказват неговите предимства.

Голяма полза в това отношение допринася проектно-базираното обучение – използването на проектната работа като възможност за постигане на активна познавателна и практическа позиция на учениците.

Проектите, чрез които учениците навлизат в света на науката, технологиите, инженерството и математиката са на различна тематика, но какъвто и да е проектът, той е съобразен с естествените нагласи на учениците за игра, забавления, изява, с любопитството, любознанието, стремежа за откриване на тайни, загадки и др.. Проектите не са диференцирани по направления наука, технологии, инженерство или математика. Осъществяването на кой да е проект изисква използване на вече придобитите знания или получаване на ново знание от различните направления. И ако в останалите учебни предмети наблюдението, сравнението, описанието, провеждането на експеримент, предвиждането, прогнозирането, задаването на въпроси, търсенето на причини, даването на обяснения, издигането на предположения, обосноваването на изводи и презентирането на резултати от проучвания се свързва с научното познание, с науката, в обучението по технологии и предприемачество тези дейности са свързани и с технологиите, и с инженерните дейности, и с математиката. Вярно е, че по-характерни за технологиите са идентифицирането на проблем, изследването на възможни решения за изработването на определено изделие, за оптимизиране на технологичния процес (по-бързо, с по-малко ресурс на материали, време и труд), за ефективно използване на инструменти (от отвертка до софтуерни приложения), търсенето на подобрения, изобретяването и т.н., но тези дейности са опосредствани от дейностите, характерни за научното познание.

Известно е, че обучението по технологии и предприемачество се отличава и по това, че в него се търсят решения на техническо или технологично равнище. Тези решения са на проблеми от реалната жизнена дейност на хората. Това е признака, по който решаването на реални проблеми, използването на различни материали за конструиране, дизайн, планиране и създаване на изделия, които работят, да се свързват с третото направление на STEM обучението - инженерството. По подобен начин стои въпросът и за дейностите, които гравитират към математиката. Сравняването, измерването, откриването на модели, броенето, изследването на геометрични форми и др. са тясно свързани с дейностите в технологичното обучение.

Ако се разгледа въпросът за базовите науки за учебните предмети в началното училище, може да се направи извода, че за технологичното обучение е невъзможно да се определи само една базова наука.

Тъкмо обратното - в основата на технологичното обучение стоят и инженерните науки, и математиката, и научното познание като цяло. Това е една от причините на обучението по технологии и предприемачество да се гледа като на обучение, ориентирано към удовлетворяване изискванията на пазара на труда.

### **3. Съотнасяне на резултатите от STEM обучението по технологии и предприемачество към изискванията на пазара на труда**

Когато се говори за развитие на умения за бъдещето, най-често се акцентира върху по-активно участие в т.нар. STEM дисциплини и те безспорно са важни за иновациите в икономиката, особено за технологичните иновации. Усвояването на академични и технически знания е безспорно условие, но не е достатъчно само по себе си. Все повече изследвания показват, че Индустрия 4.0 изисква значително по-широк и разнообразен набор от умения (Индустрия 4.0 се отнася до четвъртата индустриална революция. След механизацията (Индустрия 1.0), масово производство (Индустрия 2.0) и автоматизацията (Индустрия 3.0), сега "интернетът на предметите и услугите" се превръща в неразделна част от производството. Индустрия 4.0 има потенциал да създаде извънредни възможности за растеж и конкурентни предимства за Германия като място за бизнес. Експертите прогнозираят, че предприятията ще могат да увеличат производителността си с около 30%, ако използват Индустрия 4.0)

Може да се очаква, че през следващото десетилетие най-съществено ще се повишава търсенето на технологични умения - програмиране и ИТ умения, математически умения, дигитални умения, технологичен дизайн и инженерни умения, изследователски умения и умения за сложни анализи на данни. Силно търсене се очаква и по отношение на социалните и емоционални умения, лидерство и умения за управление на хора, предприемчивост и поемане на инициатива, адаптивност и способност за непрекъснато учене, емпатия и т.н. Ще се засилва ролята на по-високите когнитивни умения за сметка на намаляване на значимостта на базисните когнитивни умения, техническите умения, сръчност и физически способности.

Едно е напълно сигурно: сегашният образователен модел ще бъде подлаган на все по-силен натиск. Мантрата, че образованието е консервативна система и радикалните промени не са желани, вече се превръща в сериозен риск за конкурентоспособността на днешните ученици на пазара на труда и за успешната им житейска реализация. Когато фундаменталното знание не е на ниво, а уменията не се разбират добре и не се развиват целенасочено в рамките на образователната система, способността на икономиката да иновира и да поддържа конкурентоспособност е под голяма заплаха.

Основата за формиране на голяма част от уменията, чиято роля на трудовия пазар ще става все по-критична, се създава още в ранна детска възраст. Това означава, че ролята на ранното детско развитие, която сега често се пренебрегва както от работодатели, така и от образователни експерти, ще се засилва. Липсата на гъвкавост на учебните програми, фокусът върху енциклопедични знания с малък акцент върху насърчаването на самостоятелно мислене и развитието на разнообразни умения, ограниченото прилагане на смислени образователни иновации като механизъм за адаптиране към непрекъснато променящата се среда, ограниченото използване на информационни технологии в училище, остарелите методи на преподаване, създават сериозен риск от разширяващо се несъответствие между търсенето и предлагането на умения на трудовия пазар. Развитието на уменията на учителите е критично важно, защото няма как учителите да развиват у децата умения, които те самите не притежават.

Все по-често се поставя под въпрос необходимостта от революционна трансформация на образованието, което в днешния си вид произвежда специалисти, чиито роли на трудовия пазар директно подлежат на автоматизация и по отношение на които може да се очаква най-сериозно проявление на ефекта на изместването.<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> "STEM Designated Degree Programs". U.S. Immigration and Customs Enforcement. April 2008. Retrieved 2012-12-21.



За учениците, които сега постъпват в училище след време понятията „професия до живот“ и „работа до живот“ ще бъдат непознати.

Думата, която най-добре ще описва тяхната бъдеща кариера е „промяна“. Превръщането на училището от поточна линия в гъвкав инкубатор на знания и умения за реализацията в професии, които още не съществуват, за използването на технологии, които още не са измислени и за решаването на проблеми, чиито характер трудно може да се предвиди, изисква ясна визия и готовност за промени.

Обучението по технологии и предприемачество, основано на STEM концепцията в голяма степен би подпомогнало личностното развитие и успешната реализация на подрастващите.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Иванов, Г. А. Калинова (2015) Субект-субектното взаимодействие в технологичното обучение. ИК „Кота“, Стара Загора
- [2] Иванов, Г. А. Калинова (2016) Книга за учителя по технологии и предприемачество за първи клас. Изд. „Просвета“, София, 2016.
- [3] Иванов, Г. А. Калинова (2016) Технологии и предприемачество. Учебник за първи клас. Изд. „Просвета“, София, 2016.;
- [4] Иванов, Г. А. Калинова (2017) Технологии и предприемачество. Учебник за втори клас. Изд. „Просвета“, София, 2017;
- [5] Иванов, Г. А. Калинова (2018) Технологии и предприемачество. Учебник за трети клас. Изд. „Просвета“, София, 2018.
- [6] Учебна програма по технологии и предприемачество за първи клас. МОН, 2016.
- [7] Arbor Height (2013) Elementary to implement "eSTEM" curriculum in coming years, West Seattle Herald, 4-30-2013, retrieved 2013-07-02
- [8] Hallinen, Judith (2015). "STEM Education Curriculum". ENCYCLOPÆDIA BRITANNICA.

## НОРМАТИВИ ЗА СПОРТНО-ТЕХНИЧЕСКИ УМЕНИЯ ПО ФУТБОЛ НА УЧЕНИЦИТЕ ОТ ОСНОВНАТА ОБРАЗОВАТЕЛНА СТЕПЕН

Валери Цветков  
ЮЗУ „Неофит Рилски” Благоевград  
[valeric@mail.bg](mailto:valeric@mail.bg)

**Ключови думи:** Държавни образователни изисквания, учебни програми по физическо възпитание и спорт, система за оценяване.

За да бъде ефективен процесът на обучение, е необходимо учителят да получава информация за степента на усвояване на учебния материал от учениците. Традиционно учителят, в качеството си на специалист преценява визуално, доколко учениците правилно и умело изпълняват разучаваното двигателно действие, т.е. дава експертна оценка на придобитото спортно-техническо умение. Това в пълна степен важи за обучението в спортни игри, включително и за обучението на учениците в техниката на футболната игра. Изследванията показват обаче, че не всеки специалист в областта си може да бъде едновременно и добър експерт-оценител. Намесват се фактори като **строгост** или **снизходителност**, т.е. различия при оценяването на учениците в зависимост от личното му отношение към тях или родителите им. За получаване на обективна оценка от успеваемостта на учениците е необходима използването на подходящи тестове, отговарящи на изискванията за надеждност, стандартност и валидност.

### Цел на изследването

Да се разработи и апробира методика за диагностициране на спортно-техническите умения на учениците, което включва:

- тестова батерия за измерване на спортно-техническите умения от футболната игра;
- разработване на нормативи за оценка степента на усвоеност на спортно-техническите умения.

### Методика на изследването

За целта бяха адаптирани тестове за контрол на спортно-техническата подготовка на футболистите, съобразно възрастовите и половите особености на учениците от 5 клас.

Проведен бе експеримент с ученици от 5 клас (момчета и момичета). В експеримента бяха включени ученици 103 ученика от 5 клас, от които 50 момичета и 53 момчета. Експерименталната група бе съставена от ученици от Девето основно училище “П.Яворов” – Благоевград и Трето основно училище “Кирил и Методий” – гр. Сандански.

Данните от тестирането бяха подложени на статистическа обработка по метода на вариационния анализ. За оценка на надеждността използвахме метода „тест-ретест”. Нормативите се определиха по метода на персентилите (с гранични стойности, изчислени за 10, 35, 65, 90 персентил). Като критерий се базираме на оценъчната скала на ECTS. В нея е предвидено 5 степенно оценяване на успешно изпълнените учебната задача.

### Оценъчна скала по ECTS

Таблица 1

Точки	% на успешно изпълнените теста	Качествена Оценка
5	91 - 100 %	Отличен
4	66 - 90 %	Много добър
3	36 - 65 %	Добър

2	11 - 35 %	Задоволителен
1	1 - 10 %	Достатъчен
0	-	Слаб

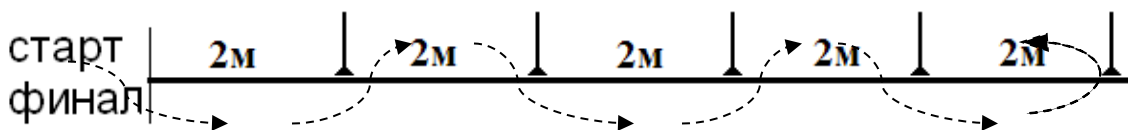
## Резултати

### А. Тестове за измерване на спортно-техническите умения от футбола

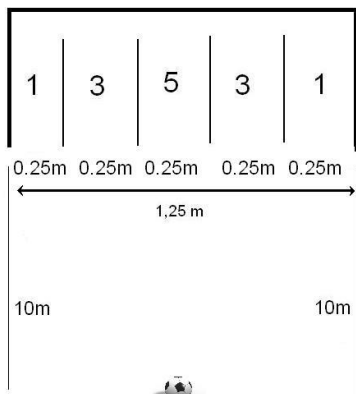
#### 1. „Водене на футболна топка”,

Тестът е показател за уменията да се води топката между препятствия.

Топката се води с вътрешната част на ходилото, като се преминава /слаломно/ между 5 стойки разположени в права линия на разстояние 2м една от друга (Фиг.1). Засича се времето за изпълнение, като изследваният трябва да премине през всички пет стойки и обратно /20м/. От два опита се взема по-добрия резултат.



Фиг.1



Фиг.2

#### 2. „Точност на вътрешен удар” (момчета и момичета)

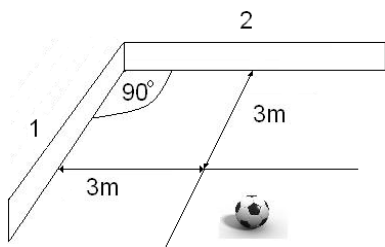
Тестът е показател за уменията да се изпълнява вътрешен удар по неподвижна топката към определена цел.

Нанасят се удари по неподвижна топка с вътрешната част на ходилото от разстояние 10м по разграфена врата /широчина 1,25м./ (Фиг.2). Изпълняват се 5 удара, като се отчита сумарният брой точки. От два опита се взема по-добрия резултат.

#### 3. „Вътрешен удар и спиране”

Тестът е показател за уменията да се нанасят бързо вътрешни удари по движеща се топка и за уменията за спиране с вътрешната част на ходилото.

Изследваният застава на три метра от поставени странично на земята под прав ъгъл 2 гимнастически пейки. Нанася се вътрешен удар по топката. След като отскочи топката от пейка 1, изследваният я спира с вътрешната част на стъпалото, обръща се на 90 градуса и нанася отново вътрешен удар по топката към пейка 2. След като топката отскочи, отново се спира с вътрешната част на стъпалото и обръща се на 90 градуса и нанася пак вътрешен удар по топката (Фиг.3). Засича се времето



Фиг.3

за изпълнение на десетте удара последователно към пейка 1 и 2. Изследваният не трябва да влиза по-навътре от зоната на 3 метра. От два опита се взема по-добрия резултат.

#### 4. „Точност на прав вътрешен удар”.

5	4	5
3	2	3
1	1	1

Фиг.4

Тестът е показател за умението да се изпълнява прав вътрешен удар в цел. Изпълняват се пет прави вътрешни удари по неподвижна топка в разграфена хандбална врата (Фиг.4). Разстоянието е 7м. Отчита се сборът на постигнатите точки при попаденията на топката в съответните зони. От два опита се взема по-добрия резултат.

#### **Б. Нормативи за текущ контрол на обучението по футбол в 5 клас**

(удовлетворително ниво на усвоеност на спортно-техническите действия)

Таблица2

Тестове	Водене на футболна топка (в сек)	Точност на вътрешен удар (в точки)	Вътрешен удар и спиране (в сек)	Точност на прав вътрешен удар (в точки)
Момчета	Под 17,3	Над 10	Под 29,4	Над 10
момичета	Под 23,6	Над 7	Под 39,5	Над 8

#### **В. Нормативи за заключително оценяване (за формиране на годишна оценка по физическо възпитание и спорт)**

За формирането на годишната оценка е необходимо нормативите да са съобразени и с действащата Система за ежегодно оценяване по физическо възпитание и спорт на МОН, в която е предвидено получаване на максимум до 15 точки за спортно-технически умения (виж Иванов Ст. 2006). За премахване на субективния фактор при формирането на крайната годишна оценка на учениците по футбол предлагаме 3 теста. За всеки един от тестовете могат да се получат до 5 точки или общо 15 точки. Като имаме предвид включените за изучаване в учебната програма за 5 клас основни спортно-технически действия, предлагаме следните тестове:

##### **1. Водене на футболна топка (дрибъл) – (момчета и момичета).**

Тестът дава информация за умението да се води топката самостоятелно от ученика по терена в определена посока.

##### **2. Вътрешен удар и спиране (момчета и момичета).**

Предимство на този тест е, че дава комплексна оценка на умението да се нанасят вътрешни удари по топката в определена цел и на умението да се спира подадена топка с ходилото.

##### **3. Точност на прав вътрешен удар (момчета и момичета)**

Този тест дава информация на учителя, доколко учениците са усвоили и другия основен удар във футбола – правия вътрешен удар.

Нормативи за спортно-технически умения от футбола- момчета

Таблица3

Точки	Водене на футболна топка /в сек/	Вътрешен удар и за спиране /в сек/	Точност на прав вътрешен удар /в точки/
5	под 13,1	под 22,4	над 18
4	13,2 -15,1	22,5 – 25,9	15 – 18
3	15,2 – 17,3	26,0 – 29,4	11 – 14

2	17,4 – 18,9	29,5 – 31,0	8 – 10
1	19,0 – 20,0	31,0 – 32,5	5 – 7
0	над 20,0	над 32,5	Под 5

Норматив за спортно-технически умения от футбола – момчета

Таблица 3

Точки	Водене на футболна топка /в сек/	Вътрешен удар и за спиране / в сек/	Точност на прав вътрешен удар / в набрани точки/
5	под 17,7	под 28,4	над 15
4	17,8 -21,1	28,5 – 34,2	13 – 14
3	21,2 – 25,3	34,3 – 39,5	9 – 12
2	25,4 – 27,5	39,6 – 42,5	6 – 8
1	27,6 – 29,4	42,6 – 44,7	3 – 5
0	над 29,4	над 44,7	под 3

### Заклучение

От направения анализ на изследването ни може да се обобщи, че разработената система за оценяване на спортно-техническите умения по футбол (момчета и момичета), има необходимата надеждност и вализност и може да се използва в практиката от преподавателите по физическо възпитание и спорт. Както за текущ контрол при обучението на учениците, така и за формиране на крайната годишна оценка по физическо възпитание и спорт.

### ЛИТЕРАТУРА

- [1] 1.Андреев, М. (1995). Оценяването в училище, Доцимология. С
- [2] Андреев, М. (1986). Интегративни тенденции в обучението, С.
- [3] Бабанский, Ю. К. (1985). Оптимизация процесса обучения, Методические основы, М.
- [4] Базелков, Ст. (2003). Спортната подготовка на учениците в четвърти и пети клас - проблеми и перспективи.// Ф и з и ч е с к а к у л т у р а , ф и з и ч е с к о в ъ з п и т а н и е , с п о р т, “ЮНК “ 30 години ШУ”Еп. Константин Преславски”.- Шумен, (26-33).
- [5] Бижков, Г. (1996). Теория и методика на дидактическите тестове, С., Просвета.
- [6] Жечев, В. (1992). Ръководство по футбол. Благоевград : УИ Неофит Рилски.
- [7] Иванов, Ст. (2001). Модели за оценяване подготовката на ученици и студенти по физическо възпитание и спорт, сб. Физическото възпитание и спорта в образователната система, Благоевград.
- [8] Иванов, Ст., Р.Русев, К.Костов. (2002). Приносът на държавните образователни стандарти по физическо възпитание и спорт за повишаване мотивацията на учениците, сб.Личност, мотивация, спорт, Проспорт, С, (60).
- [9] Костов, К, Маргаритов, Цветков, Докова, Н, Кинов, Ст, Клечаров, М.(2019). Теория и методика на физическото възпитание. Университетско издателство „Неофит Рилски“–Благоевград
- [10] Цанков, Н. (2009). Развиване на компетентност за учебно-познавателно моделиране (гимназиален етап на средната образователна степен). Дисертация за присъждане на образователната и научна степен доктор. С.

# ЕКСПЕРТИЗА НА КАЧЕСТВОТО НА ПРОФЕСИОНАЛНАТА ПЕДАГОГИЧЕСКА ПОДГОТОВКА НА СЪВРЕМЕННИЯ УЧИТЕЛ

**Красимира Марулевска**

Югозападен университет „Неофит Рилски“ – Благоевград, България,  
[krasimira\\_marulevska@swu.bg](mailto:krasimira_marulevska@swu.bg)

## ASSESSMENT OF THE QUALITY OF THE PROFESSIONAL PEDAGOGICAL TRAINING OF CONTEMPORARY TEACHERS

**Krasimira Marulevska**

South-West University “Neofit Rilski” – Blagoevgrad, Republic of Bulgaria,  
[krasimira\\_marulevska@swu.bg](mailto:krasimira_marulevska@swu.bg)

**Abstract:** The research interest in this report is aimed at assessing the quality of professional pedagogical training. The focus is on contemporary dimensions of teacher's professional activity, considered in the context of established international and national standards in the field of education. Particular attention is paid to the correlation between the formal and content characteristics of the quality of teacher's pedagogical training. New philosophical-methodological grounds for interpretation of the problems related to the quality of professional training and qualification of the modern teacher are sought.

**Keywords:** quality assessment, professional pedagogical training, teacher's qualification, synergetic approach, non-linearity.

**Резюме:** Изследователският интерес в настоящия доклад е насочен към оценяването на качеството на професионалната педагогическа подготовка. В центъра на вниманието са съвременните измерения на професионалната дейност на учителя, разгледани в контекста на утвърдените международни и национални стандарти в сферата на образованието. Специално внимание се отделя на съответствието между формалните и съдържателните характеристики на качеството на професионалната педагогическа подготовка на учителя. Потърсени са нови философско-методологически основания за интерпретация на проблемите, свързани с качеството на професионалната подготовка и квалификация на съвременния учител.

**Ключови думи:** експертиза на качеството, професионална педагогическа подготовка; квалификация на учителя; синергетичен подход, нелинейност.

*Качеството на подготовката на съвременния учител в контекста на актуални международни и национални нормативни документи*

Експертната оценка на професионалната педагогическа подготовка на учителя се вписва в богатия спектър от проблеми, свързани с цялостната мониторингова дейност в различните сфери на обществения живот. Експертната оценка на качеството на подготовката и квалификацията на професионалисти за отделните области на социална активност е в пряка връзка с ефективното функциониране на системата на висшето образование. Качеството на обучението във висшите училища, в които се подготвят учители за системата на предучилищното и училищното образование, определя във висока степен равнището на професионализма на педагогическите специалисти. Българската държавна политика по отношение на подготовката и квалификацията, както и на кариерното развитие на учителите, е в съответствие с редица важни документи, действащи в рамките на Европейския съюз. Сред тях са: Стратегия на Европейския съюз за интелигентен, устойчив и приобщаващ растеж „Европа 2020“; Стратегическата рамка за европейско сътрудничество в образованието и обучението „Образование и обучение 2020“; Кохезионната политика на Европейския съюз за периода 2014-2020 година; Програма за подкрепа за устойчива и качествена заетост и трудова мобилност. Всеки от изтъкнатите документи по определен начин оказва влияние

върху целите и дейностите, свързани с развитието на педагогическите кадри, както и върху индикаторите за оценка на постигнатите резултати.

Отделни аспекти на проблема за качеството на професионалната педагогическа подготовка откриваме в различни важни документи, които се отнасят до сферата на образованието. В Националната стратегия за учене през целия живот за периода 2014 – 2020 година се поставя акцент върху цялостния подход, с насочване на вниманието към всички области на ученето и всички равнища на овладяване на знания, умения и компетентности в процеса на професионалното и личностното развитие на съвременния образован човек. Изпълнението на националната стратегия предвижда съблюдаване на редица важни принципи: качество; равнопоставеност и многообразие; децентрализация; сътрудничество; измеримост; гъвкавост<sup>31</sup>. Сред приоритетите на Националната стратегия за учене през целия живот са иновациите в сферата на образованието за постигане на високо качество на обучението, чрез осигуряване на благоприятна среда за равноправен достъп за учене през целия живот, както и за социално включване и активно гражданско участие.<sup>32</sup> Ценна е ориентацията към потребностите на икономиката и промените на пазара на труда. Вниманието заслужават предвидените в Стратегията дейности за постигане на издигнатите цели. Важно място се отделя на създаването на партньорски мрежи между средните и висшите училища, научните организации, бизнеса и местната власт<sup>33</sup>. Акцентира се и върху създаването на условия и инструменти за финансова подкрепа на продължаващото обучение, както и популяризирането на идеята за учене през целия живот.

Все в контекста на проблема за наблюдение, анализ и оценка на качеството в сферата на образованието е и анализът на актуалното състояние на системата за подготовка и продължаваща квалификация на педагогическите специалисти, направен в Националната стратегия за развитие на педагогическите кадри (2014 – 2020 година). Стратегията насочва вниманието към „болезнени точки“ в националното образователно пространство. Днес сме почти на финалната права на заложените в стратегията период. Кои от тревожните констатации са напълно или в определена степен преодолени?

Застаряването и категоричната феминизация на професионалната педагогическа общност продължава да се наблюдава като тенденция, макар че съвсем скоро цяло едно поколение учители, изградени като педагогически специалисти преди 90-те години на двадесети век, ще бъде заменено с нови кадри. Те са образователен продукт на новото време, от тях очакваме да отговорят във висока степен на съвременните изисквания на обществото, защото подготовката им е осъществена в години, когато стандартизацията в сферата на образованието е факт и би трябвало да стимулира мотивацията за постигане на по-високо качество на професионалната педагогическа дейност. С промените във финансирането на образованието и в заплащането на професионалния педагогически труд, се наблюдава и положителна промяна в интереса към учителската професия. Приоритетното място на професионално направление „Педагогика“ през последните години има конкретни измерения в нарастващия брой студенти в бакалавърските и магистърските програми, в които се подготвят учители за предучилищното и училищното образование.

Във връзка с констатацията за отсъствие на съгласуваност на действията на различните субекти, които имат отношение към системата за квалификация на педагогическите кадри, както и за изоставането на разглежданата система от реалните потребности на времето, в настоящия етап може да бъде отчетено също движение напред. Факт е мащабна дейност за продължаваща квалификация на учителите, която може да бъде тълкувана нееднозначно. Зад нейната масовост прозират известни рискове от занижено качество, но в целия си обхват тя създава надежда за откриване на верен път към създаване на традиции и изграждане на професионална чувствителност към необходимостта от непрекъснато повишаване на квалификацията.

---

<sup>31</sup> Националната стратегия за учене през целия живот за периода 2014-2020 г., с. 17

<sup>32</sup> Пак там, с. 19

<sup>33</sup> Националната стратегия за учене през целия живот за периода 2014-2020 г., 24

Констатацията по отношение наличието на редица параметри на училищната среда, които я определят като нездравословна (шум, замърсеност на въздуха и др.) продължава да стои като нерешен проблем с цялата си тежест. Важни въпроси, свързани с профилактиката на психическото и физическото здраве на учителя, за съжаление не са на дневен ред. Липсва изградена цялостна система, която да предвижда решаването на тези въпроси в тяхната комплексност. Изводите, направени в Националната стратегия за развитие на педагогическите кадри (2014 – 2020 година), във връзка с несъвършенствата на системата за кариерно развитие, продължават да имат негативен оттенък. От началото на разглеждания период (2014) до настоящия момент професионалното израстване на учителя продължава да бъде белязано от негативи, свързани с недостатъчна прецизност и прояви на субективнизъм в осъществяването на процеса на кариерно развитие.

Дейностите, предвидени в Националната стратегия за развитие на педагогическите кадри в Република България за периода 2014 – 2020 година, се основават на редица важни принципи: принцип за партньорство, принцип за координация, принцип за децентрализация, принцип за законосъобразност и принцип за съгласуваност<sup>34</sup>. Като основополагащи начала в цялостната дейност за квалификация и кариерно развитие на работещите в сферата на образованието, тези принципи би трябвало да осигурят необходимите условия за ефективно функциониране на системата за професионално израстване на педагогическите специалисти.

Друг важен документ, който пряко кореспондира с проблемите на качеството на професионалната педагогическа подготовка, е Стратегията за развитие на висшето образование в България за периода 2014-2020 г. Като негативни характеристики на системата за висше образование се посочва отсъствието на ефективен механизъм за връзка между висшите училища и бизнеса, и публичните институции като потребители на кадри, както и несъответствието между очакваните компетентности и реално проявените в практиката<sup>35</sup>. В рамките на шестгодишния период Стратегията предвижда „изграждане на устойчива и ефективна връзка между висшите училища и пазара на труда и постигане на динамично съответствие между търсенето и предлагането на специалисти с висше образование“.<sup>36</sup> В каква степен набелязаните в Стратегията дейности и мерки към настоящия момент могат да бъдат отчетени като напълно или частично осъществени? Прогностичната активност по отношение на търсенето и предлагането на работна сила в България през последните 2- 3 години дава резултати с определянето на т. нар. приоритентни професионални направления, сред които е и „Педагогика“. По отношение на създаването на профил на компетентностите за всяка специалност, успехи са налице и се проявяват в разработването и утвърждаването на стандарти за различните професии. Продължават дейностите за насърчаване на диалога на висшите училища с бизнеса, за да отговори подготовката на професионалисти за различните сфери на дейност на потребностите на работната среда и на очакванията на обществото. Част от процеса на развитие на висшето образование е и изграждането на работещ и ефективен механизъм за оценка на професионалната реализация на завършващите студенти<sup>37</sup>. За целите на настоящия доклад са важни разсъжденията, свързани с анализа и оценката на професионалната реализация на младите учители и на степента на съответствие на равнището на професионалната им педагогическа подготовка на потребностите на съвременното училище.

Процесът на контрол, анализ и оценка на професионалната педагогическа подготовка на учителя свързваме пряко с Наредба № 12 от 01.09.2016 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти, както и с Наредба за държавните изисквания за придобиване на професионална квалификация „учител“. Очертаният компетентностен профил на учителя е ясен ориентир за осъществяване на експертиза на качеството на педагогическата подготовка на съвременния български учител.

---

<sup>34</sup>Националната стратегия за развитие на педагогическите кадри в Република България за периода 2014–2020 г., с.32.

<sup>35</sup> Стратегията за развитие на висшето образование в р. България за периода 2014-2020 г., с. 14

<sup>36</sup> Пак там, с. 30.

<sup>37</sup> Пак там, с. 30



*Релацията качество на професионалната подготовка на учителя - качество на образованието*

В настоящия доклад специално внимание се отделя на релацията „качество на професионалната подготовка на учителя - качество на образованието“. Последното може да бъде определено като степен на съответствие на постигнатите образователни резултати на изискванията на обществото и на индивидуалните потребности на личността. Сложността при изследване, анализ и интерпретация на проблемите, свързани с качеството на образованието, произтича от:

- 1) нееднозначността на самото понятие „качество“, чиито различни аспекти и техните взаимовръзки не се поддават на адекватно формално представяне;
- 2) различната представа за качеството на образованието и съответно различните изисквания към него от основните обществени групи, които непосредствено участват в образователния процес или оценяват и използват неговите резултати (обучавани, педагози, ръководители в образователната сфера, работодатели).

В контекста на проблема за качеството на подготовката на учители за българското образование Д. Павлов, изхождайки от кибернетичните позиции на Н. Винер, разглежда качеството като „сложна, многофакторна, динамична система, която включва: целеполагане (лично и обществено); уточняване на даденостите и предпоставките за постигане на целите, ресурсите от интелектуално равнище, предварителна подготовка, време, материални условия, финансиране; контрол върху получените резултати; обратна връзка за корекция на целите и ресурсите.“ (Павлов, Д., 2001, с.2) Като подчертава важността на подхода за осмисляне на образованието в неговата динамика и резултативност, П. Балкански разглежда качеството в зависимост от аспекта на осмисляне на образователния процес: 1) „като средство за изграждане на „образа“ на човека като личност, гражданин и професионалист“; 2) „като вид ценност или култура“; 3) „като процес за развитие на способностите и качествата на индивида“; 4) „като социален инструмент и институционализирана система“; 5) „като духовна услуга, която се предлага и търси на пазара на духовните услуги“ (Балкански, П., 2000, с.37). Положителните изменения в качеството на подготовката на учителя могат да бъдат проследени чрез различни характеристики на съдържанието и организацията на професионалното обучение. Много трудно е да бъде обхванат целият спектър от индикатори, които свидетелстват за преминаването на системата на подготовка и квалификация на учителите на ново равнище в нейното развитие. Актуална и адекватна в разглеждания случай е синергетичната концепция, която отчита възможността да се проследи динамиката на еволюционните процеси в сложната отворена и нелинейно развиваща се образователна система чрез неголям брой характеристики (параметри на реда). В зависимост от аспекта на изследване на интересувания ни проблем за качеството на професионалната подготовка на учителя в отделните образователно–квалификационни степени на висшето образование, вниманието може да се насочи към неголям брой важни характеристики, разкриващи същностни страни на цялостния процес. Ако образованието се разглежда като процес, насочен към развитие на способностите и качествата на индивида, то следва да се търсят динамичните промени в качеството на подготовката на учителя в равнището на формираност на професионално-личностни качества. Качеството на професионалната педагогическа подготовка се определя от качеството на условията, качеството на процеса и качеството на резултатите.

Многоаспектен анализ на проблема за качеството в сферата на образованието прави П. Радев. Според автора, измерване и оценяване на качеството е възможно, ако са изпълнени три задължителни изисквания: 1) да бъде определено; 2) да се изявява в поведението на дадена система; 3) да се проявява в определена степен. П. Радев определя измерването на качеството като „процес на приписване на числа върху обекти, при спазването на определени правила“ (Радев, П., 2004, с.19), извършва се над наблюдаеми променливи, операционално определени чрез количествени термини. Авторът отбелязва, че „резултатът от процеса на обучение (образование) е неговото финализиране в края или в някое от състоянията, събирателно и текущо наименование на нееднозначните, вариативни, вероятностни и относително крайни или междинни последствия от обучението

(образованието), разбирани като зависими междинни или крайни променливи под формата и функцията на знания, умения и компетентности” (Радев, П., 2004, с.92).

Д. Годорина подчертава наличието на динамика в критериите и показателите за оценяване на качеството, като изтъква и съизмеримостта като условие за общовалидността на критериите и показателите за оценяване на качеството (Годорина, Д., 2001, с.17). За професионалните компетентности на съвременния учител държавните стандарти се явяват единни критерии в процеса на неговата подготовка, които позволяват измерване и съизмерване на получените резултати в отделните образователно-квалификационни степени. Поради високата динамика на потребностите на потребителите на образователни услуги, определянето на качеството на обучението на педагогическите специалисти се усложнява многократно. Като отчита социалната същност на обучението, Тр. Попкочев отбелязва приложимостта на „ценностен и прагматичен подход, т.е. реализираното в дадена система обучение може да се разглежда от гледна точка на съответствието с предварително изградените еталони за него” (Попкочев, Тр., 2001, с.39). Разсъжденията са в подкрепа на твърдението за важността на ясни и утвърдени стандарти в подготовката и квалификацията на учителя, което позволява обективно да бъде оценявано тяхното изпълнение.

*Една възможна философско-методологична насока за интерпретиране на проблема за експертизата на качеството на професионалната педагогическа подготовка*

В настоящия доклад се представя и още една интерпретация на проблема за експертизата на качеството на професионалната подготовка на съвременния учител. Философска основа на това тълкуване са идеите на самоорганизацията в сложните системи, като се отчитат динамиката и нелинейността в развитието на педагогическите процеси и явления в тяхното единство и многообразие. В качеството на методологическа основа се разглежда синергетиката, която в дълбоката си същност е философия на развитието. Изследва еволюцията и коеволуцията на сложните процеси и явления в заобикалящата ни действителност. Синергетиката позволява да бъдат разгледани процесите на развитие и качествени изменения в сферата на образованието от позициите на нелинейното мислене, отчитащо пулсиращия ритъм на изкачване към по-високите еволюционни равнища, взаимното допълване на хаоса и реда, единството на процесите и явленията в педагогическата реалност. Образователната система носи характеристиките на сложните динамични нелинейни системи, за които са в сила синергетичните принципи на развитие и механизмите на самоорганизация. *Незатвореност, нелинейност, необратимост, йерархичност* – това са отличителни черти на образованието като социална структура, изградена от множество взаимносвързани и взаимодействащи си елементи. Качеството е иманентна характеристика на определено хомеостатично състояние на системата. От позициите на синергетиката, говорим за т. нар. „фази на реда” във фазовото пространство на съответната динамична структура, когато поведението на системата се определя от неоглям брой параметри на реда, позволяващи сравнително точно да бъде проследена траекторията на нейното развитие. Процесите на информационен и ресурсен обмен със заобикалящата среда водят постепенно към извеждане на образователната система (и нейните подсистеми) от състояние на равновесие. Такова състояние на образователната структура е свързано с появата на иновационни процеси, които чрез механизмите на самоорганизацията тласкат системата към ново качество. Когато величината на въздействието върху образователните структури (например под формата на нарастващи изисквания на обществото към подготовката и квалификацията на учителя) достигне критични стойности, системата влиза в състояние на неравновесие. Изправя се пред избор на път за развитие, за да продължи да изпълнява функциите, зададени от по-мощната система на социума. В синергетиката този момент се определя като точка на бифуркация, в която сложната структура е особено чувствителна дори към много малки смущения и осъществява своя избор на път за по-нататъшно развитие. Следвайки механизмите на самоорганизацията, образователната система (както и системата за подготовка и квалификация на учители) преминава на ново качествено равнище, чието описание се осъществява на базата на нови параметри на реда. Хаосът на микроравнище (равнището на изграждащите елементи) поражда нов ред на макроравнище (равнище на цялостната система) и проявява своята конструктивна роля. В контекста на синергетичната концепция за еволюцията на сложните

нелинейни, отворени системи за ново качество може да се говори, когато е налице нов ред, определян от нови параметри на реда. Качествени изменения в сложната образователна система, както и в системата на подготовка и квалификация на учителите, се наблюдават, когато в нея се включват принципно нови елементи.

Синергетичният подход (в широк философско-методологичен смисъл) при разглеждането на цялостната сложна динамична система на подготовка и квалификация на учителя, за която са в сила закономерностите и механизмите на самоорганизацията, дава нова насока за осмисляне и на проблемите за анализа и оценката на качеството. Тя е свързана с приемането на нелинейността като иманентна характеристика на сложната образователна система, по силата на което не може да се очаква реципрочност между въздействието и ответната реакция. Малките по сила въздействия, когато са съобразени с вътрешните тенденции на развитие на цялостната система и изграждащите я елементи, могат да доведат до многократно по-високи резултати в сравнение с интензивната намеса, изразяваща се в налагане на “чужди” на образователната среда пътища на развитие. Проблемът за експертизата на качеството на професионалната педагогическа подготовка на съвременните учители, разгледан от позициите на синергетиката, придобива по-оптимистични измерения. От позициите на синергетичния подход в системата за подготовка на педагогически специалисти, както във всички сложни нелинейни отворени структури, трябва да се признае съществуването на взаимно допълващи се хаос и ред. Механизмите на самоорганизация, извеждането на системата от хаотично състояние към подреденост, дава основание за увереност в конструктивната роля на хаоса (в неговите най-разнообразни проявления в т. ч. и в кампанийността на квалификационната дейност) в търсенето на „верния път“ за постигане на по-високо качество на професионалната подготовка на съвременния учител.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Балкански, П. (2000) Методология и технология на създаване на държавни образователни изисквания, НИО.
- [2] НАРЕДБА № 12 от 01.09.2016 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти Обн. - ДВ, бр. 75 от 27.09.2016 г., в сила от 27.09.2016 г. Издадена от министъра на образованието
- [3] НАРЕДБА за държавните изисквания за придобиване на професионална квалификация „учител“. Обн. - ДВ, бр. 89 от 11.11.2016 г., в сила от учебната 2017/2018 година. Приета с ПМС № 289 от 07.11.2016 г.
- [4] Националната стратегия за учене през целия живот за периода 2014-2020 г. <http://www.strategy.bg/StrategicDocuments/View.aspx?Id=880>
- [5] Националната стратегия за развитие на педагогическите кадри в Република България за периода 2014–2020 г., с.32. <https://www.mon.bg/bg/143>
- [6] Павлов, Д.(2001) Осигуряване на качество в подготовката на учители за българското образование. В: сб. “Качество на университетското образование – проблеми и перспективи”. Благоевград, 2001, с.2.
- [7] Попкочев, Тр.(2001) Относно методите на обучение и качеството на университетското образование. В: сб. Качеството на университетското образование – проблеми и перспективи. Благоевград, 2001, с. 39.
- [8] Радев Пл.(2004) Мениджмънт на качеството на образованието в средното общообразователно училище. Печат ИМН, Пловдив, 2004, с.19, 92.
- [9] Стратегията за развитие на висшето образование в Р България за периода 2014-2020 г. <http://www.strategy.bg/StrategicDocuments/View.aspx?Id=962>
- [10] Годорина, Д. (2001) Измерения за оценяване качеството на висшето образование. В: сб. “Качество на университетското образование – проблеми и перспективи”. Благоевград, 2001, с.17.

**СПЕЦИФИКА НА ПРОФЕСИЯТА НА ДЕТСКИЯ УЧИТЕЛ  
В КОНТЕКСТА НА ЖИВОТО СЛОВО  
(ИЛИ ЗА УЧИТЕЛЯ КАТО СЛОВЕСНИК)**

**Гергана Дянкова,**  
ЮЗУ „Неофит Рилски“ –Благоевград, България,  
[diankova\\_g@swu.bg](mailto:diankova_g@swu.bg)

**PROFESSIONAL SPECIFICATION OF THE CHILD TEACHER  
IN THE CONTEXT OF THE LIVING WORD  
(OR THE TEACHER AS A SPEAKER)**

**Gergana Dyankova**  
South-West University „Neofit Rilski“ -Blagoevgrad, Bulgaria,  
[diankova\\_g@swu.bg](mailto:diankova_g@swu.bg)

**Abstract:** The practice shows that the personality of the child teacher and the communicative competence inherent in the profession are among the most important factors that are predictors for the success of the pedagogical interaction. Pedagogical mastery presupposes that the teacher has the ability to have authentic, meaningful and effective verbal communication with children. In this paper, the idea that the kindergarten as the educational institution is the "reality" through which the socializing influences in childhood are unfolding is accepted. As an objective social reality, the kindergarten sets and at the same time stimulates the quality of the child's opportunities (skills and abilities) to adequately respond to the challenges of everyday life.

**Keywords:** Pre-school education, pedagogical interaction, communicative competence, verbal communication.

**Резюме:** Практиката сочи, че личността на детския учител и присъщата на професията комуникативна компетентност са сред най-важните фактори, които имат значение за успеха на педагогическото взаимодействие. Педагогическото майсторство предполага учителят да притежава способности за автентично, пълноценно и ефективно словесно общуване с децата. В настоящата разработка отправно се приема идеята, че като образователна институция детската градина е „реалността“, посредством която се разгръщат социализиращите влияния в детството. Като обективна социална реалност, детската градина задава и същевременно стимулира качеството на възможностите (способностите и уменията) на детето за адекватен отговор на предизвикателствата във всекидневието.

**Ключови думи:** предучилищно образование, педагогическо взаимодействие, комуникативна компетентност, словесно общуване.

Стремежът на модерното образование към хуманизиране и демократизиране обуславя необходимостта от усъвършенстване на педагогическите компетентности на учителя в детската градина.

Съпътстващите съвременни ни сериозни социално-икономически промени изправят днешния учител пред редица предизвикателства. Бурното развитие на информационно-комуникационните технологии утвърждава Интернет пространството като безграничен източник на познание. Тази тенденция обективира следните две необходими: от една страна – необходимост от квалифициране на педагогическите кадри, в контекста на ученето през целия живот; от друга страна – необходимост от перманентна актуализация на професионализирано самопознание на педагога, релевантно на динамиката в съвременната образователна ситуация.

В този аспект като постоянен фокус се очертава проблемът за професионалната подготовка на педагога.

В широкия диапазон на професиите, свързани с работа с хора, професията на детския учител е сред най-популярните. По-важно за нея обаче е, че тя попада в списъка на т. нар. „говорни професии”. Тази специфика в професионалния профил на учителя в предучилищната образователна степен несъмнено налага анализ на компетенциите за словесно общуване в диадата „учител – дете/детска група”.

Реализацията на всеки специалист в дадена област се съпътства от процесите на непрекъснато професионално развитие и усъвършенстване. С особена острота тези процеси се отнасят към професионалната реализация на педагогическите кадри в предучилищното образование. Заради спецификата на осъществяваната дейност, често трудът на детския учител се отъждествява с педагогическо майсторство. И ако в представите на всекидневното съзнание избледнява оценката за същинската функция на детския учител – да води, да подкрепя, да вдъхновява, то не е случаен фактът, че съществуват и ситуации, в които отношението към него намира израз в уважителното „Мастер”. Това признание е награда за учителя, която не само ангажира, а и мотивира педагогическата му реализация и продуктивност.

Този факт подчертава необходимостта да се открие детерминиращата роля на комуникативната компетентност на детския учител за постигане целите на педагогическото взаимодействие, „в основата на което стоят няколко качествени нагласи: автентичност на учителя; уважение, приемане на другия; емпатийно разбиране; доверие в човешкото същество и неговите способности“ (Солакова, 1995 : 172).

В исторически аспект свидетелства за професията на учителя могат да бъдат открити още в зараждането на човешкото общество. Вероятно не е случайно, че в древността обръщението към учителя е било тъждество на „мъдрец”. Известно е, че основателят на образованието за морала – Сократ, не е ползвал в нито един от своите уроци писменото слово. По време на своите срещи с учениците си древногръцкият философ от Атинската школа е използвал живото слово като основен и единствен методически. В съдържанието и нюансите на комуникативните актове между учителя и учениците от древността са се формирали първообразите на съвременното педагогическо взаимодействие.

Днес образователната институция е поставена в конкурентната среда на „е-образованието”. Пред съвременния учител е издигнато очакването за овладяване на информационните и комуникационни технологии в образованието. Като образователна платформа, web-средата предлага множество стимули и неограничен достъп до информация за всички, които притежават начална образователна грамотност. Осъзнаването от много действащи учители на възможностите на виртуалната реалности нейния образователен потенциал, допринася за модернизирание на образователните технологии.

Приведените аргументи за web-образованието, като алтернатива на традиционната организация на образователния процес, в известна степен са валидни и за работата на детския учител.

Задълбоченият анализ на съвременните тенденции на реформа на педагогическата практика несъмнено разкрива, че ролята на педагога в предучилищната образователна институция не може да бъде заменена от дигиталните технологии.

Причина за това е спецификата на субекта на педагогическо взаимодействие – детето в предучилищна възраст. Постъпвайки в детската градина, водещата потребност на детето е потребността от сигурност. Нейното удовлетворяване е възможно единствено в живия контакт между детето и педагога. Осигуряването на условия за психичен комфорт и социална адаптация изисква педагогът да подкрепи включването на детето като участник в педагогическото взаимодействие не само физически, но и словесно. Поради това необходимостта от живото присъствие на учителя е онова задължително условие, чрез което се разгръщат ефективните взаимодействия в детската градина.

Това дава основание за твърдението, че дигиталните технологии могат да допълват и да разширяват дейността на педагога, но не и да отменят неговото знаково присъствие в контекста на реалната комуникация с детето в детската градина.

Една такава констатация би била непълноценна без уточнението, че детето в предучилищна възраст се нуждае от специално подготвен възрастен – професионалист. Възрастовата динамика на психосоциално развитие в предучилищния етап е сложна, неравномерна и скокообразна, и предполага професионално съдействие. Практиката сочи, че личността на детския учител и присъщата на професията комуникативна компетентност са сред най-важните фактори, които имат значение за успеха на педагогическото взаимодействие. Педагогическото майсторство предполага учителят да притежава способности за автентична, пълноценна и ефективна комуникация с децата. Отправно се приема идеята, че като образователна институция детската градина е „реалността”, посредством която се разгръщат социализиращите влияния в детството. Като обективна социална реалност, детската градина задава и същевременно стимулира качеството на възможностите (способности и умения) на детето за адекватен отговор на предизвикателствата във всекидневието.

Тези постижения на детето се формират върху основата на перманентното общуване с другите (първо – възрастните, после – връстниците), в което приоритетно се залага интернализирането на социално-приемливите форми на взаимодействие: потребността от доброжелателно внимание и уважение към другите; сътрудничеството, стремежът към съпреживяване и взаимосъгласуване на действия, постъпки и оценки с постепенно насочване към разбираеми нравствени норми и ценности.

Посочените постановки, формулиращи и днес визията и мисията на предучилищната образователна институция, насочват анализа към изискванията на съвременния модел на професионална компетентност на детския учител.

Всъщност, развитието на детското самосъзнание изисква оползотворяване на професионални педагогически умения в процеса на общуването. Те се разпознават в разнообразния ролеви сценарий, през който функционира педагогът: „като източник на оценъчни въздействия; като еталон за сравнение; като дейностен експерт, притежаващ набор от ефективни средства и способности за продуктивна дейност“ (Димитров, 2012). В съгласие с това, изпълнението на задачите, свързани с разгръщането на детския потенциал от страна на детския учител, изисква високо равнище на овладени умения за словесно общуване.

Като субективен акт, словесното общуване може да се разглежда в порядъка на вербални действия, организирани през фокуса на избраните жизнено цели. В този смисъл словото има интенционален характер и, посредством уменията за словесно изразяване, индивидът превръща своите взаимодействия с другите и действителността в ефективни.

Указаната логика за номиниране значението на словесното общуване в контекста на професионалната реализация на педагога в детската градина откроява неговата специфика в качеството му на базисен инструмент от компетентностния профил на учителя.

В този аспект проучванията на езика като основно комуникативно средство следва да идентифицират онези параметри и нива на словото в практиката на детския учител, които изграждат фундамента на неговата професионална езикова компетентност. Именно, персоналната словесна изява на учителя в детската градина е израз на степента на овладяване на двуизмерната перспектива на комуникативния процес при педагогическото взаимодействие:

- от една страна – комуникация, разположена върху основата на автентичното уплътняване професионалната роля на педагог;
- от друга страна – комуникация, разположена в диалогичното партниране с детето/децата.

Всичко това обосновава необходимостта от анализ и систематизиране на теоретичните постановки, които разкриват спецификата на професията на детския учител в контекста на живото слово.

Безспорно, словото е онзи градивен феномен, който поражда субектността у човека и прави възможно одухотворяването на жизнената среда. В непосредственото овладяване на словото човешкият вид отива отвъд биологичния си статус и започва да функционира като организиращ фактор в социокултурното пространство.

Словото полага и предполага другата личност. Посредством словото човек:

- пре-дава на другите своите послания;
- съ-действа на другите всекидневно;
- при-общава другите към себе си;
- съ-общава се със света;
- съз-дава общност, общество.

В тези лаконични словни форми се обобщават исторически и антропологически сложилите се функции на словото.

Поставени под изследователски акцент, презентирани по-горе социални измерения на словото разкриват неговата конституираща и концептуализираща роля в практиката на детския учител.

В българските исторически хроники многократно се подчертава харизмата на живото слово. Тя е една от предпоставките в масовото съзнание на българина думата „слово“ да се асоциира единствено с устно-речевия аспект на комуникация.

Актуалност придобиват въпроси, проблематизиращи към обследване на живото слово като атрибутивна функция в професията на детския учител. Разбирането и съдействието от страна на детския учител предполага нещо повече от възприемането на вербалните и невербалните послания на детето в предучилищна възраст.

Тази теза откроява с особена значимост повишените изисквания към комуникативната компетентност на детския учител и неговите умения за словесно общуване.

В съдържателен аспект, компетентностите, включени в професионалния профил на детския учител следва да са съответни на потребностите на децата в етапа на предучилищното образование и съобразени главно с техните възрастови и психологопедагогически характеристики. Това обстоятелство прави професията „предучилищен педагог“ специална, поради което изискванията, валидни за останалите професии, обозначаващи като „говорни професии“ (журналисти, актьори, адвокати, социални работници, PR-специалисти, лекари и пр.) са недостатъчни за изпълнение на професионалната комуникация с децата.

За учителя е задължително да владее своето слово в правоизговорен и правоговорен аспект. Но това не изчерпва темата за ефективността на уменията на детския учител за словесно общуване. Професията основателно предявява високи критерии към качествата на неговия глас, към темпоритмичните му особености, към интонационното му богатство, към възможностите за разнообразна образна характерност и въздействие чрез словото.

Разглеждано в контекста на професията на детския учител, словесното общуване се реализира като:

- специфичен вид взаимодействие, насочено към амплификация на детското развитие в предучилищна възраст;
- сложен процес на информационен обмен, насочен към взаимна координация и поведенческа адаптация на субектите в педагогическото взаимодействие;
- интериндивидуално средство за проява на мислите и чувствата на участващите в комуникационния процес.

Изложените съдържателни характеристики на живото словесно общуване в детската градина разкриват специфичното човешко състояние на заедност, което се осъществява във взаимодействието. В него безусловно се поражда близостта в споделеното и по естествен начин се уплътнява интересубективността, разбира се като стремеж към „съхраняване „другостта на другия““. В тази насока важно значение има разгръщането на словото педагога в детската градина в неговия семиотичен, евристичен и интегративен аспект. Ето защо особеностите на комуникацията в предучилищната образователна институция се извеждат в следните актуализации относно ролята на живото слово на детския учител:

1) Като определена знакова система, живото слово в професията на детския учител притежава многофункционални проявления – то означава, съхранява и предава ценностните модели между поколенията. Това разкрива неговата семиотична роля да презентира йерархия от кодове,

която в индивидуално-личностното и социално-общностното развитие функционира като единна цялост.

2) Живото слово в професията на детския учител служи за активизиране на креативно-творческия потенциал на детето в образователния процес на категоризиране – на търсене на общото и различното, на откриване на безкрайни комбинации за интернализиране на социалната среда. Това изтъква неговия евристичен потенциал.

3) Живото слово на детския учител притежава свойството да посредничи при приобщаването на детето или на детската група към съществуващите социални отношения. Това изтъква неговия интегративен потенциал.

Именно в динамиката на словесното общуване между учителя и детето всекидневно се разширяват границите на неговата автономия и нараства субектната му активност. Тя предполага интернализирането на опит, както и формира ситуационна чувствителност в контекста на зачитането на потребностите на другите в хода на съвместната дейност.

### ЛИТЕРАТУРА

[8] Борисова, Д. (2009). *Магията на словото*, София.

[9] Димитров, Д. (2012). *Обогатяващо педагогическо взаимодействие в предучилищна възраст*. София: Изкуства.

[10] Димитров, Д. (2009). *Предучилищното възпитание - отвъд симптомите на нормативната криза*. В: *Съвременни тенденции в предучилищното възпитание*. Сандански.

[11] Солакова, К. (1995). *Общуването „родители-деца“ като възпитателен фактор*. В *Предучилищно възпитание*. 1994/3.

[12] Пенчев П. (1986). *Словесно-изпълнителско изкуство*. Благоевград.



# ЗАКОНЪТ ЗА ПРЕДУЧИЛИЩНОТО И УЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ И КВАЛИФИКАЦИЯТА НА УЧИТЕЛЯ

Блага Джорова  
Югозападен университет „Неофит Рилски”, България,  
[blagadzhorova@swu.bg](mailto:blagadzhorova@swu.bg)

## PRESCHOOL AND SCHOOL EDUCATION ACT AND TEACHER'S QUALIFICATION

Bлага Dzhorova  
South-West University “Neofit Rilski”, Bulgaria,  
[blagadzhorova@swu.bg](mailto:blagadzhorova@swu.bg)

**Abstract:** The Preschool and School Education Act (PSEA) is a national document, a source of the main regulations specifying and administering processes in the educational field. The study analyzes the content and compares the current and the previous act, highlighting some innovations in the system of preschool and school education. Emphasis is placed on the legal and regulatory aspects of teachers' training, qualification and professional realization, and the attitude of the public, in particular directors, teachers, and parents, as a part of the education reforms reflected in the PSEA.

**Keywords:** act, legislation, education, legal norm, training, qualification, teacher

**Резюме:** Законът за предучилищно и училищно образование (ЗПУО) е национален документ, източник на основните разпоредби регламентиращи и регулиращи процеси в областта на образованието. В статията се анализира съдържанието и се прави съпоставка на действащия и предходния закон, като се открояват някои нововъведения в системата на предучилищното и училищното образование. Поставя се акцент върху правно-нормативните аспекти на подготовката, квалификацията и професионалната реализация на учителите и отношението на обществото, в частност директори, учители и родители към част от реформите в образованието, отразени в ЗПУО.

**Ключови думи:** закон, законодателство, образование, правна норма, подготовка, квалификация, учител.

### 1. Въведение

През 2015 г. се прие Законът за предучилищно и училищно образование (обн. ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г. и влизащ в сила от 01.08.2016 г.). Негов предшественик е Законът за народната просвета (обн. ДВ, бр. 86 от 18.10.1991 г.), който е с над 20-годишна история като основен закон в сферата на образованието (ЗНП от 1991 г.) и над 30 пъти променян и допълван, съобразно законовата процедура за подобен род действия. Разбира се това не са първите нормативни документи и промени по отношение на законодателната рамка на образованието. Историята е съхранила информация за документи произхождащи от законодателната власт и представляващи нормативно-правните основи на образованието от 1885 г. - Закон за обществените и частни училища, 1891 г., 1909 г., 1921 г. - Закон за народната просвета, 1948 г. - Рамков закон за образованието (Колев, 1999; Филипова, 2005). Видно е, че общественото образование е обект на нормативни промени, неминуемо рефлектиращи върху процесите регулирани от законодателството в областта на образованието.

До влизането в сила на ЗПУО, ЗНП е основният нормативен документ отразяващ образователната политика на държавата, който сходно на подобните на него документи, представлява съвкупност от правни норми, регулиращи обществените отношения в системата на предучилищното и училищното образование. Приема се, че правните норми представляват модел на

поведение зад който стои авторитета на държавата и именно поради това имат силата да регулират процеси и отношения в обществото. В тази връзка е необходимо правните норми да бъдат ясни и точни, със стабилна структура, подредени в определена система (Филипова, 2005). Преди приемането на ЗПУО в продължение на няколко години в теорията и общественото пространство активно се коментират противоречията между социалната ситуация в държавата по отношение на образованието и нормативната база уреждаща въпросите в тази област. Като резултат от това през 2011 г. (месец март) е разработена Концепция за основните принципи и иновативните моменти в проекта на нов Закон за предучилищното и училищното образование, подложен на коментари и широко обсъждане <sup>1, 3)</sup>.

Анализът на ЗНП и действащата към 2012 г. уредба показва, „че са настъпили съществени промени в обществените отношения, които са довели и до необходимост от промени в образователната система“. През 2012 г., за първи път се представя проектът на Закон за предучилищно и училищно образование, като се твърди, че с него се цели „преодоляването на основните предизвикателства, които съвременното общество поставя пред българското образование“. Екипът разработил новия закон го представя за публично обсъждане, на платформата на Портала за обществени консултации към Министерски съвет на 15.02.2012 г., но много бързо обсъждането е приключено – 28.02.2012 г. <sup>4)</sup>. Този първи вариант е внесен и в Парламента, но не е приет, въпреки приемането на второ четене на част от него през 2013 г. (Господинов, 2015). През ноември 2014 г. преработен проектозаконът отново е внесен в Народното събрание <sup>5)</sup>. През февруари 2015 г. минава на първо четене <sup>6)</sup>, а в последните месеци на 2015 г. е приет на второ четене, въпреки изказаните възражения, несъгласия и възникнали спорове. Причините за посочения резултат са много и най-различни (Господинов, 2015), а в настоящото изследване, чрез анализ и съпоставка на двата закона, се очертават някои от същностните промени въведени чрез образователното законодателство и конкретно ЗПУО.

Фактът, че законодателният акт стартира съществуването си и с промяна на наименованието е основание за очаквания свързани с по-задълбочени иновации в образованието. Доколко това е така и какво е общественото мнение се установява с авторовото изследване.

## **2. Методология и методика на изследването**

Целта на изследването е да се открият основните промени в образователната система, внесени чрез ЗПУО, и да се проучи общественото отношение към тях, като се акцентира върху подготовката, квалификацията и професионалното развитие на учителите.

В рамките на изследването образованието се приема като „съзнателно усилие на обществото за формиране на ценности, навици и мисловни модели, разглеждани като съществени и необходими за функционирането му“ (Иванов, 2004:8), като обществена дейност считана за фундаментална за интелектуалното развитие на младото поколение на една нация, и като такава управлявана и регулирана от държавата <sup>7)</sup>.

Придържаме се към твърдението, че учители са назначените за работа във възпитателно-образователните институции с официално длъжностно задължение да обучават (Иванов, 2004). Придобиването на квалификация „учител“ е дълъг процес, осъществяван по съответните правила и процедури, и приключващ с получаване на диплома. Изхождайки от промените в основния закон се оказва, че за да бъдеш учител съвсем не е достатъчно получаването на посочената квалификация. Необходимо е и перманентна активност в посока допълнителна квалификация и професионално развитие.

Задачите на настоящото изследване са:

- Да се направи съпоставка и да се открият правните норми, разкриващи иновативните аспекти в образователната политика чрез аналитичен прочит на съдържанието на ЗНП и ЗПУО;
- Да се анализира отражението на ЗПУО върху подготовката, квалификацията и професионалната реализация на учителите;
- Да се разкрие общественото отношение към ЗПУО и промените в системата на предучилищното и училищното образование чрез проучване мнението на директори, учители и родители.

Обект на изследването е Законът за предучилищно и училищно образование, 2015 г. като нормативна основа на образователното законодателство на Р България.

Предмет са промените в образователната система, отразени в основния нормативен документ и регламентиращи процеса на подготовка и квалификация на детския учител като участник в образователния процес.

В настоящото изследване се защитава тезата, че законодателните реформи, във всяка област, целят подобряване на ситуацията и влияят върху разностранни аспекти от регламентираните процеси и явления. В тази връзка се допуска, че промените в образователното законодателство са насочени към подобряване на образователната ситуация в държавата и влияят върху подготовката, реализацията и развитието на един от основните субекти в образователния процес, а именно – учителя.

Аналитичният поглед върху влиянието на промените, опитът да бъдат възприети от различен ъгъл може да помогнат за разкриване на позитивите в ситуацията, за възприемането им като източник на сигурност и за насочване към действия, поведение, решения съобразени и защитени от правната норма.

Използваните методи са анализ на съдържанието и интервюиране. Според Бижков (2007) анализът на съдържанието на документация е изследователски метод използван в педагогическата област. От гледна точка на нуждите на реалната педагогическа практика данните касаещи различни страни от образователния процес и в частност учителите, намиращи се в документите могат да се използват в решаването на конкретни изследователски проблеми. В случая са анализирани два документа – Закон за народната просвета, 1991 г. и Закон за предучилищното и училищно образование, 2015 г. Може да се приеме, че анализът е глобален – очертават се промените в образованието и същевременно детайлен – разглеждат се промените свързани с квалификацията и професионалното развитие на учителите. Методът интервюиране е избран поради желанието за непосредствен и продължителен контакт между участващите страни - интервюиращ и интервюиран. Контакт, който „позволява да се задават допълнителни въпроси, да се изяснят добре възникнали затруднения, да се дават пояснения и други“ (Бижков, 2007:306). С оглед на това, че интервюто е насочено към определен проблем - промените в образователното законодателство, значим както за автора, така и за педагогическата общност може да се определи като проблемно-центрирано интервю със следните допълнителни характеристики: индивидуално, стандартизирано, устно. Оценката и интерпретацията на резултатите е чрез „анализ и тълкуване на всеки отговор, систематизация на впечатленията, както и сравнителен анализ с други интервюта“ (Бижков, 2007:309). Интервюиранни са 5 директори, 25 учители и 50 родители.

### **3. Резултати**

#### ***3.1. Анализ на законодателните реформи на основа съдържанието на ЗПУО***

Както беше споменато по-рано още промяната в наименованието на основния законодателен акт носи своето послание. През 21 век водещата цел в образователната политика вече не е толкова мащабна – народното просвещение (ЗНП), а по-достижима и конкретна - образованието на гражданите (ЗПУО). Духът на реформата се усеща още с направената понятийна замяна на системата на народната просвета със системата на предучилищното и училищно образование, което показва желанието за прекъсване на „традициите“ и поставяне на нов акцент - образованието. С текстовете на новия закон се претендира, че се уреждат обществените отношения свързани с осигуряване правото на образование, организацията и финансирането му, а не само устройството, функциите, и управлението както преди 2015 г. (чл. 1 от ЗНП и ЗПУО). Като продължение на тази философия е и чл. 2, ЗПУО от който е видно, че първостепенен елемент на системата са именно участниците, за разлика от чл. 2, ЗНП, където са изброени само институциите.

За приемането на новата философия помага новата структура на закона и формулировките на правните норми. На преден план се извеждат участниците, обществените ценности, развитието на личността, а не институциите (чл. 5 и 6 от ЗПУО, чл. 10-13 от ЗНП).

Основните принципи като: равнопоставеност, достъпност, организираност, недискриминация се запазват, но същевременно се допълват и с нови, които са подробно разписани

в чл. 3 от ЗПУО – ориентирани към ученика, национална идентичност, иновативност и ефективност на педагогическата практика, автономност, ангажираност по въпросите на образованието на различни обществени структури. Част от тези принципи имплицитно присъстват и в ЗНП. В ЗПУО са по-конкретно разписани вероятно в резултат на желанието за широкоаспектно представяне на информацията поради липсата на правилник към закона, какъвто беше наличен към предходния (ЗНП). Разбира се има и много правни норми, които се запазват, но тяхното конкретизиране не е цел на настоящата разработка.

Няма как да не направи впечатление използването на две донякъде противоположни понятия във връзка с образованието – право и задължение (Раздел IV - Право на образование. Задължително предучилищно и училищно образование). Теорията свидетелства, че по този начин се гарантира равнопоставеността и се защитават правата на детето в случаи на недобросъвестни родители, които имат неприемливо поведение по отношение на включването на децата в образователната система. Същевременно това е показател за възприемането на образованието като основна ценност на обществото и в тази връзка налагането му като национален приоритет.

В ЗПУО се посочва 5-годишната възраст като задължителна за включване на детето в системата за предучилищно и училищно образование, а не както бе обсъждано при първоначалния проект - 4-годишната възраст. Това е своеобразно доказателство, че има смисъл от обществено обсъждане и дискусии по значими за гражданите въпроси и пример за съобразяване с родителската общност.

Съпоставката на двата документа показва, че в структурата на ЗПУО е отделена самостоятелна глава за българския език (Глава втора, чл.13-21) за разлика от ЗНП, където разбирането на законодателя по конкретния въпрос е представено само в един член - чл. 8, ЗНП. Отделеното място на българския език го представя като национална ценност, която е от съществено значение както за образоваността на отделната личност, така и за живот в общност и “заедност”.

При държавните образователни стандарти посочени в глава трета на ЗПУО се наблюдава: запазване (по отношение на предучилищното образование, българския език, учебен план, учебници и учебни помагала, придобиване на квалификация по професия), отпадане (по отношение на степента на образование, учебното съдържание, извънкласната и извънучилищната дейност и др.), допълване или изменение (общообразователна подготовка, профилирана подготовка, приобщаващо образование, подготовка и кариерно развитие на учителите, управление на качеството на институциите, гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното образование и т.н.).

На основа анализът и съпоставката между ЗНП и ЗПУО могат да се синтезират ключовите моменти, чрез които се цели адаптиране на образователното законодателство към новите социални условия и процеси, подлежащи на държавна регламентация:

✓ Наличие на ЗПУО без правилник (Господинов, 2015) – в отговор на многобройните коментари в теорията за множество нормативни документи регламентиращи въпроси от една област, с което излишно се утежнява ситуацията и се затруднява приложението им, към закона за образованието от 2015-та (ЗПУО) не се приема правилник за неговото прилагане. Постигането на облекчаване по отношение на броя на нормативните документи повлиява върху структурата и обема на базовия документ, който е структуриран в деветнадесет глави и е почти четири пъти по обем от ЗНП - структуриран в седем глави. Това вероятно е и в резултат на изискването за конкретност и точност на формулировките в документа.

✓ Функциониране на центрове за подкрепа за личностно развитие. Съгласно чл. 2 от ЗНП „системата на народната просвета включва детски градини, училища и обслужващи звена“. Отново в чл. 2 са посочени институциите съгласно ЗПУО, а именно детските градини, училищата, центрoвете за подкрепа за личностно развитие и специализираните обслужващи звена. Видно е, че в ЗПУО са отделени центрoвете за подкрепа за личностно развитие като група институции извън обособените в Закона от 2015 г. специализирани обслужващи звена. Такива центрoве са и Центровете за специална образователна подкрепа (чл. 49, ал. 2), ученическите общежития (чл. 49, ал. 3), астрономическите обсерватории и планетариуми (чл. 49, ал. 4).

✓ Възможност за автономност на институциите и свобода на учителите да изразяват мнение, да участват в писането на учебни програми, да се съобразят с потребностите на учениците при разпределянето на учебната програма, да определят учебните предмети (чл. 28 от ЗПУО). Това създава условия за творчески и иновативен подход в образователния процес чрез който учителите да се освободят от наложените рамки и да приложат в практиката авторска педагогическа и научна концепция.

✓ Финансиране и на частните детски градини и училища (чл. 10 от ЗПУО). Реформа която осигурява по-широк достъп до частните училища, гарантира достъпа до образование на повече деца в тези училища, създава по-реална конкуренция, както и по-силен контрол на държавата по отношение на спазване на нормативната рамка. Тази реформа основателно намира място в обществените дебати и представлява публичен интерес, но нормотворците защитават идеята за финансиране на обучението в частните училища от държавата и регламентират въпроса в ЗПУО. Считаме, че в интерес на децата социалната политика, може да вземе пример от образователната. В случая държавата бюджетно се ангажира с образованието на всяко дете без значение от институцията в която се обучава, както трябва да се ангажира и с детските добавки, уредени в Закона за семейни помощи за деца, които би следвало да се получават от всяко дете родено и живеещо в Р България, а не както е към момента - обвързано с дохода на родителите, т.е. техния икономически статут.

✓ Ново класифициране на училищата според вида на подготовката като специализирани и неспециализирани (чл. 37) и въвеждане на статут на „иновативно училище“, „училище с национално значение“ (чл. 38, ал. 6 – 12). Иновативните училища имат за цел създаване на водещ практически опит, който впоследствие да се трансферира като добри практики към останалите училища (Господинов, 2015). Критериите за определяне на училищата като иновативни се уреждат в отделен стандарт, а не в закона, но става ясна идеята за образователна промяна и възможност за институционална автономия. Може да се каже, че е налице желание за реформа чрез реформа, т.е. реформа в педагогическата практика чрез реформа в образователното законодателство. Това е една възможност за приложение в практиката на нови педагогически идеи по отношение на организацията, съдържанието, учебната среда, учебните планове, методите, подходите и пр., които целят „подобряване качеството на образование“ – чл. 38, ал. 7 от ЗПУО.

✓ Въвеждане на статута „защитени“ детски градини и училища (чл. 54 от ЗПУО). Тази промяна предполага в районите в които няма как децата да се образуват в средишни институции или достъпът до тях е невъзможен, да се осигури възможност за образование чрез защитените образователни институции, като не се позволява закриването им и се гарантира тяхното функциониране. Чрез тази разпоредба може да се приеме, че се съблюдава принципът за достъпност на образованието.

✓ Предучилищно образование насочено към процеса, резултата, детето, а не към институцията. Може да се приеме, че формулировките на главите посветени на този проблем са носители на идеята и философията на двата закона. В ЗНП, глава трета се съдържат правни норми, които регламентират различни процеси, но както формулировката на главата: Детски градини, така и правните норми са насочени по-скоро към институционална регламентация, а не към истинската същност и значение на този етап от развитието на детето. В ЗПУО се прави опит правните норми да регламентират именно тези особености, които поради спецификата си се описват по-трудно с категорични правни формулировки. В ЗПУО вече не се говори за предучилищна подготовка, а за предучилищно образование, което е един от основните въпроси обсъждани в педагогическите среди и обществото. В Закона от 2015-та е отделено място и за нов раздел, в който се поставя акцент върху организацията на предучилищното образование. Тези текстове целят да изяснят някои основни моменти свързани с групите, периодите, формите на педагогическо взаимодействие, организацията на дейностите. В ЗПУО педагогическата ситуация като основна форма на педагогическото взаимодействие получава правна регламентация, както и новите видове организация на дейностите - почасова и самостоятелна (раздел III, чл. 62-68). Въпреки, че това са все още неосмислени и неразбрани форми за голяма част от обществото, може да се отбележат и възможностите, които

предлагат - възможност за избор на родителите децата им да бъдат в институциите по няколко часа без да са уязвими от санкции и възможност за признаване на неформалното образование. Новите организационни форми позволяват на родителите, които имат съмнения по отношение присъствието на детето им в предучилищната институция, да намерят подходящ за тях вариант и да не са застрашени от глоби поради невключване на детето в задължителното предучилищно образование.

✓ Промяна в структурата на системата на основното и средното образование (чл. 73). Промяната се изразява в периода на обучение в двете степени: основно образование от I до VII клас и средно образование от VIII до XII клас. Промяна има и в етапите при средното образование където 5-те години се разделят на два етапа: първи гимназиален (VIII – X) и втори гимназиален (XI – XII). Тази промяна осигурява еднаквост по отношение на завършването на основната образователна степен (VII клас), а не както до момента в VII или VIII клас. Считаме, че промяната е във връзка и с въвеждането на обединени училища, в които следва да се обучават ученици от I до X клас (чл. 38), както и със задължителността на образованието до 16 години.

✓ Гарантиране на задължителен минимум на училищното образование. Всички училища осигуряват еднаква общообразователна подготовка съгласно чл. 80 от ЗПУО (Господинов, 2015). Посочени са училищата и случаите при които се допускат изключения - иновативните училища, спортните училища, училищата по изкуствата и училищата в местата за лишаване от свобода, както и по отношение на вечерната, задочната и индивидуалната форма на обучение.

Обобщено други промени са (Господинов, 2015):

✓ Въвеждане на национална квалификационна рамка обвързана и с компетентностите, които децата и учениците следва да придобият в детската градина и училището.

✓ Изграждане на вътрешна система за управление на качеството в отделните училища – глава XV от ЗПУО.

✓ Приемане на самооценяването на институциите (чл. 271) и външното инспектиране (чл. 273) като основни инструменти за управление на качеството.

✓ Провеждане на външно инспектиране на училищата на всеки 5 години.

✓ Създаване на национален инспекторат по образованието (чл. 273).

✓ Регламентиране на реда за валидиране на компетентности - глава VIII от ЗПУО.

✓ Създаване на обществени съвети към детските градини и училищата имащи за цел участие и контрол на родителите при управлението на институцията.

✓ Въвеждане на бележник за кореспонденция с родителите, професионално учителско портфолио, етичен кодекс на училището, квалификационни кредити за учителите, атестиране на педагогическите специалисти и др. (Господинов, 2015).

Видно е, че нормативната регламентация на подготовката и квалификацията на педагогическите кадри в основния закон урежда въпросите в сферата на образованието е една от новостите в образователното законодателство.

### ***3.2. Анализ на отражението на ЗПУО върху подготовката и квалификацията на учителите***

В ЗПУО е отделено специално внимание на педагогическите специалисти и тяхната квалификация, нещо което не беше застъпено в предходния закон.

Съгласно текстовете на закона педагогически специалисти са учителите, директорите, заместник-директорите, ръководителите на направление "Информационни и комуникационни технологии", възпитателите, психолозите, педагогическите съветници, логопедите, рехабилитаторите на слуха и говора, корепетиторите, хореографите и треньорите по вид спорт.

Възприемането на образованието като фактор влияещ върху всички сфери от обществения живот – икономика, търговия, култура и определящ социалното развитие защитава необходимостта от надеждно правно основание в посока подобряване на обхвата и качеството му. Съвсем логично в Националната стратегия за развитие на педагогическите кадри 2014 – 2020 година на Министерство на образованието и науката се коментира подготвеността на педагогическите кадри, тяхното обучение и квалификация като решаващо условие за качествено образование <sup>2)</sup>.

Не без значение в този процес са именно и нормативните документи, които регулират случващото се в системата на предучилищното и училищното образование и конкретно подготовката и развитието на педагогическите специалисти. Ето защо трите взаимосвързани елемента в системата за квалификация на педагогическите кадри трябва да са: правната рамка, системата за повишаване на квалификацията и институциите и организациите <sup>2)</sup>.

Конкретно по отношение на подготовката на учителите в ЗПУО са включени правни разпоредби, които регламентират пряката отговорност на детските градини и училищата в процеса на овладяването на практически умения от обучаваните в реална работна среда – чл. 214. Това поставя пред образователните институции ангажимента да работят в сътрудничество с висшите училища обучаващи бъдещите педагози и да предоставят ресурсите си с оглед качествена подготовка на бъдещите учители.

Необходимостта от регламентирането на подготовката, квалификацията и кариерното развитие в основния закон за образованието се потвърждава и от резултатите от редица изследвания (международното изследване PISA на Организацията за икономическо сътрудничество и развитие), които освен промените в учебните планове и програми, и продължаващата професионална квалификация на педагогическите кадри извеждат като необходимост и активното участие на педагогическите кадри - в частност на учителите в квалификационни обучения <sup>2)</sup>.

Друг аргумент е констатацията за наличие на „нормативна уредба, която не отговаря на съвременното състояние на образованието и тенденциите в развитието му и не води до повишаване статута на българския учител“ <sup>2)</sup>.

Всъщност се оказва, че едно от основните права на педагогическите специалисти посочено в ЗПУО – повишаване на квалификацията (чл. 219) е и тяхно основно задължение (чл. 221, ал. 2, т. 4). В закона се конкретизира, че квалификацията следва да се повишава ежегодно, а в рамките на периода на атестиране, който е 4 години, повишаването на квалификацията трябва да е за не по-малко от 48 часа (чл. 221, ал. 3 и чл. 222, ал. 3).

От разпоредбите на закона става ясно, че по отношение на квалификацията на учителите основните регламентиранни въпроси са:

*Нива на осъществяване* – национално, регионално, общинско и локално (на ниво институция) (Докова & Кинов, 2016). Въпреки че в чл. 221, ал. 2 е посочено, че повишаването на квалификацията може да се осъществи на ниво институция в училище, от следващите текстове става ясно, че на локално ниво може да се организира повишаване на квалификацията на педагогическите специалисти и в детската градина - чл. 223.

*Период на осъществяване* – ежегодно (Докова & Кинов, 2016). На всеки четири години педагогическите специалисти подлежат на атестиране с цел оценка на дейността им спрямо професионалния профил, изискванията за изпълнение на длъжността и стратегията за развитие на институцията – чл. 228.

*Организиране на квалификационни курсове:*

- специализирани обслужващи звена, висши училища, научни и обучителни организации могат да организират обучителни курсове – чл. 222. Това повишаване на квалификацията е на общинско и национално ниво и трябва да бъде не по-малко от 48 часа на всеки четири години. В тези случаи се присъждат кредити и се издава документ удостоверяващ участието в обучението.

- училища, детски градини и центрове за подкрепа за личностно развитие – чл. 223. Вътрешноинституционалната квалификация е не по-малко от 16 академични часа и за нея не се присъждат квалификационни кредити.

*Цел* – напредък на децата и учениците и повишаване на образователните резултати.

*Измерване* – чрез система от квалификационни кредити.

*Легализиране* – получаване на документ, който удостоверява участие в обучителен курс за повишаване на квалификацията и броя на присъдените квалификационни кредити.

Получените квалификационни кредити са едно от посочените в закона условия за кариерно развитие – чл. 227, ал. 5. Другите са учителски стаж, придобита професионална-квалификационна

степен (ПКС) и резултатите от атестирането (Докова & Кинов, 2016). Имайки предвид, че квалификацията е тясно свързана с придобиването на ПКС и с атестирането може да се обобщи, че именно квалификацията е съществено условие влияещо върху кариерното развитие на учителя.

В резултат на направения преглед на нормативните текстове може да се обобщи, че нормативно регламентираната подготовка и квалификация дава възможност за:

- ✓ Уеднаквяване нивото на подготовка на педагогическите специалисти и в частност учителите.

- ✓ Обхващане на всички учители в процеса на квалификацията и кариерното развитие.

- ✓ Наличие на механизъм за проследяване повишаването на квалификацията и резултатите от това.

- ✓ Уеднаквяване качеството на обучение по отношение на продължаващата квалификация чрез Регистър на одобрените програми за обучение за повишаване квалификацията на педагогическите специалисти.

- ✓ Осъществяване на контрол по отношение качеството на квалификационните обучения. Поставените изисквания като „описание на материално-техническите и информационните ресурси, с които се гарантира качествено провеждане на обучението; прилагането на професионални автобиографии на учителите и документи за образование и квалификация; декларации, удостоверяващи съгласието на лицата да провеждат обучението и най-малко три референции за всеки от учителите; документ, удостоверяващ прилагането на сертифицирана система за управление на качеството“ (чл. 231) свидетелстват за желанието за осъществяване на контрол във връзка с предлаганите обучителни курсове и конкретно към учителите. По отношение на образователния ценз е достатъчно учителят да има висше образование с ОКС „магистър“.

- ✓ Прилагане на пазарен модел по отношение на квалификационните услуги и наличие на конкуренция – програми могат да се предлагат от различни институции, неправителствени или частни организации.

- ✓ Подобряване на комуникацията между университета и пазара на труда.

- ✓ Пречупване на академичната подготовка на учителите, която е предимно теоретизирана през изискванията на реалната работна институционална среда и нейните специфики.

- ✓ Първоначална практическа подготовка на учителите и продължаваща квалификация като предпоставка за кариерно развитие и професионално израстване.

- ✓ Проследяване на взаимовръзката между повишаването на квалификацията и резултатите на децата.

- ✓ Създаване на условия за усъвършенстване на компетентностите на учителите.

- ✓ Съгласуване и координиране на дейностите на различни нива: МОН - РУО - Университет – Образователна институция или Обучител – Директор – Учители.

### ***3.3. Анализ на отговорите от проведените интервюта***

Споделеното мнение на директори, учители и родители по отношение на ЗПУО и внесените чрез него промени в системата на предучилищното и училищното образование, позволява следните обобщения:

- ✓ Директорите и учителите са запознати със Закона за предучилищно и училищно образование и с промените в него и изразяват своето съгласие с голяма част от тях. Родителите не са запознати в детайли с последните промени в областта на образованието.

- ✓ Директорите и учителите приемат положително възможността за автономия на образователните институции. Родителите приемат автономността като условие за „своеволия“.

- ✓ Директорите и учителите приемат централизирането на контрола чрез Национален инспекторат по образованието. Родителите не разбират необходимостта от Национален инспекторат по образованието при положение, че съществуват Регионални такива.

- ✓ Директорите, учителите и родителите се обединяват по отношение на финансирането на частните училища. Те считат, че от първостепенно значение е оборудването и подобряването на базите на общинските училища и чак тогава отделяне на средства от бюджета за частните такива.



✓ Учителите и родителите споделят мнението, че промените е трябвало да засегнат директорите и да регламентират изборността и мандатността на тази длъжност. Директорите приемат съществуващата към момента практика.

✓ Директорите и учителите изразяват изненадата си по отношение на присъствието в ЗПУО на текстове насочени към педагогическите специалисти, тяхната подготовка и квалификация. Считат, че подобни въпроси могат да се регламентират в подзаконовни нормативни актове. Родителите подкрепят възможността за нормативно уреждане на въпросите свързани с подготовката и перманентната квалификация на педагогическите специалисти в основния закон за образованието, което им придава необходимата тежест.

✓ Директорите и учителите са на мнение, че задължителната предучилищна подготовка на деца навършили 5 години е полезно решение от гледна точка на тяхната ранна социализация и подготовка за следващия образователен етап. Родителите са против задължителността на предучилищното образование и подкрепят възможността за възпитаване и обучаване на децата в родителски колективи.

✓ Директорите, учителите и родителите са единодушни, че нормативното регламентиране на подготовката и квалификацията на педагогическите специалисти не е определящият фактор за работата на учителя и резултатите на децата.

✓ Директорите и учителите изпитват притеснение относно атестирането - събиране на квалификационни кредити, участие във вътрешноинституционални квалификации, структуриране на портфолио. Родителите не са запознати и нямат отношение към процеса на атестиране на педагогическите специалисти.

✓ Директорите, учителите и родителите разбират ролята и значението на образователната институция – детска градина/училище в процеса на подготовка на бъдещите педагози, но изразяват и своите притеснения: неподходяща материална база, нежелание на учителите да поемат отговорността на наставничеството, присъствие на външни лица в институцията, което понякога разсейва децата и др.

Представените законодателни промени и проученото обществено мнение показват колко разностранни въпроси са регламентирани чрез базовия закон за образованието – ЗПУО.

Несъмнено част от реформите в образователното законодателство целят подобряване на образователната ситуация. Същевременно по отношение на квалификацията и кариерното развитие на педагогическите кадри предстои да се установи дали това е така през 2020-та година, когато педагогическите специалисти ще бъдат атестирани за първи път. Възможно е чрез допълнителни изследователски проучвания да се допълни анализът за влиянието на реформите и да се изведат конкретни резултати.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Бижков, Г. & В. Краевски (2007). *Методология и методи на педагогическите изследвания*. УИ: “Св. Климент Охридски“. София.
- [2] Докова, Н. & С. Кинов (2016). *Кариерно развитие на българските учители и другите педагогически специалисти (условия и перспективи)*. В: Усъвършенстване на подготовката и квалификацията на педагогическите специалисти в съвременното образование. УИ: „Неофит Рилски“. Благоевград.
- [3] Господинов, Д. (2015). *Анализ върху закона за предучилищното и училищното образование*. Българско списание за образование, брой 2 - [http://www.elbook.eu/images/4\\_Dinko\\_Gospodinov.pdf](http://www.elbook.eu/images/4_Dinko_Gospodinov.pdf)
- [4] Иванов, Ив. (2004). *Теории за образованието*. УИ: „Епископ Константин Преславски“. Шумен.
- [5] Колев, Й. (1999). *История на предучилищното възпитание в България*. София.
- [6] Филипова, Н. (2005). *Училищно законодателство*. Благоевград.

## НОРМАТИВНИ ДОКУМЕНТИ

- [7] Закон за народната просвета. Обн. ДВ, бр. 86 от 18.10.1991 г.
- [8] Закон за предучилищното и училищно образование. Обн. ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г. и в сила от 01.08.2016 г.

[9] Закон за семейни помощи за деца. Обн. ДВ. бр. 32 от 29.03.2002 г.

## **БЕЛЕЖКИ**

<sup>1)</sup>Концепция за основните принципи и иновативните моменти в проекта на нов закон за предучилищното и училищното образование

<sup>2)</sup><file:///C:/Users/BJ/Downloads/National%20strategy%20for%20development%20of%20pedagogical%20staff.pdf> – Национална стратегия за развитие на педагогическите кадри 2014-2020 година – Министерство на образованието и науката, активно към юни 2019 г.

<sup>3)</sup><http://focus-news.net/opinion/2014/11/24/30837/korneliya-marinova-noviyat-zakon-za-uchilishtnoto-obrazovanie-predvizhda-uchitelite-da-uchastvat-v-izgotvyaneto-na-uchebnite-programi.html> - изказване на К. Маринова - народен представител от политическата сила внесла в НС проекта за ЗПУО – ГЕРБ, активно към юни 2019 г.

<sup>4)</sup><http://www.strategy.bg/PublicConsultations/View.aspx?lang=bg-BG&Id=517> – Портал за обществени консултации към Министерски съвет, активно към юни 2019 г. Проект на Закона за предучилищното и училищното образование и мотиви към проекта, активно към юни 2019 г.

<sup>5)</sup><http://vbox7.com/play:3d4a47d796> – внасяне на проекта за ЗПУО от ГЕРБ, активно към юни 2019 г.

<sup>6)</sup>[http://www.dnevnik.bg/bulgaria/2015/02/05/2466532\\_zakonut\\_za\\_obrazovaniето\\_mina\\_na\\_purvo\\_chetene\\_sus/](http://www.dnevnik.bg/bulgaria/2015/02/05/2466532_zakonut_za_obrazovaniето_mina_na_purvo_chetene_sus/) - приемане на проекта за ЗПУО на първо четене, активно към юни 2019 г.

<sup>7)</sup>[http://www.omda.bg/uploaded\\_files/images/knigi/Analiz.pdf](http://www.omda.bg/uploaded_files/images/knigi/Analiz.pdf)

Анализ на средата на развитие на структурите на гражданското общество и партньорския опит с местните власти в областта на образованието. Ганчева, В. и колекти, активно към юни 2019 г.

## **АБРЕВИАТУРИ**

ЗНП: Закон за народната просвета

ЗПУО: Закон за предучилищното и училищно образование

**ПРИЕМСТВЕНОСТ МЕЖДУ ПРЕДУЧИЛИЩНОТО И УЧИЛИЩНОТО  
ФИЗИЧЕСКО ВЪЗПИТАНИЕ  
(теоретичен анализ)**

**Гл. ас. д-р Невяна Докова**  
ЮЗУ „Неофит Рилски“ - Благоевград, България  
[nevid@swu.bg](mailto:nevid@swu.bg)

**CONTINUITY BETWEEN PRESCHOOL AND SCHOOL PHYSICAL EDUCATION  
(theoretical analysis)**

**Head professor`s assistant Nevyana Dokova, PhD**  
SWU “Neofit Rilski” – Blagoevgrad, Bulgaria  
[nevid@abv.bg](mailto:nevid@abv.bg)

**Abstract:** The scientific report examines the issue of continuity between preschool and school physical education in two main aspects. First, in terms of the normative factors - State Education Standard and curricula, which regulate the purpose, the tasks and the content of the physical education in the educational system. Second, in terms of the so-called didactical conditions, which are expressed in the educational and technical environment, the methodical provision of the physical education teaching process and the teacher`s pedagogical competence. These conditions are dynamic and have a direct impact on the effectiveness of the achieved learning process and the educational outcomes.

**Keywords:** preschool physical education, school physical education, continuity principle.

**Резюме:** Научният доклад разглежда въпроса за приемствеността между предучилищното и училищното физическо възпитание в два основни аспекта. Първо от гледна точка на нормативно обусловените фактори – ДОС и учебни програми, които регламентират целта, задачите и съдържанието на физическото възпитание в образователната система. Второ от гледна точка на т. нар. дидактически условия, които намират израз в учебно-техническата среда, методическото обезпечаване на учебния процес по физическо възпитание и педагогическата компетентност на учителя. Тези условия имат динамичен характер и оказват пряко влияние върху ефективността на реализирания учебен процес и постиганите образователни резултати.

**Ключови думи:** предучилищно физическо възпитание, училищно физическо възпитание, принцип на приемственост

**Въведение**

Предучилищното образование като цяло трябва да осигурява възпитание, социализиране, обучение и отглеждане на децата до постъпването им в I клас. То се осъществява при осигурена среда за *учене чрез игра*, съобразена с възрастовите особености и гарантираща цялостното развитие на детето, както и възможности за опазване на физическото и психическото му здраве (Наредба № 5 на МОН за предучилищното образование). Периодът на детството е особено важен, сензитивен период, в процеса, на който се извършват съществени биологични, психични и социални промени с детето, които се отразяват върху спецификата и динамиката на развиващата се детска личност (Б. Джорова, 2019).

Училищното образование от своя страна трябва да изгради у подрастващите знания, умения и отношения, необходими за личностното им развитие през целия живот, за изграждане на активна гражданска позиция и участие в социалния живот, както и за пригодността им за реализация на пазара на труда (Наредба № 5 на МОН за общообразователната подготовка). В тази връзка на училищното физическо възпитание, като част от общото възпитание на личността, се пада ролята да формира у учениците знания и умения относно целенасочената двигателна активност и изграждане на потребност за водене на здравословен начин на живот от най-ранно детство до дълбока старост (Ст. Кинов, 2010).

Предучилищното образование и възпитание като първо ниво в нашата образователна система реализира своята важна роля и предназначение главно в две посоки:

- Да подпомогне интелектуалното, емоционалното, социалното, нравственото и физическото развитие на детето, съобразно неговите възрастови особености, потребности и интереси. Предучилищната възраст е период на интензивен растеж и развитие, който се характеризира и с голяма възприемчивост на децата към външни влияния. Затова още в тази възраст трябва да се полагат основите на всеобхватното и хармонично развитие на детската личност.

- Да подготви детето за успешно обучение в училище. Преходът от предучилищна към училищна възраст е преломен етап в детското развитие. Основавайки се на историко-педагогическото наследство Й. Колев (2011) извежда основните задачи относно образованието на детето за прехода към началните класове. Сред тях на първо място е здравето и нормалното физическо развитие на детето, което се подпомага целенасочено от физическото възпитание като педагогически процес. От своя страна един от основните принципи, върху който се изгражда образователната система е приемствеността. Тя е необходимата връзка между различните етапи в развитието на детето. Принципът на приемственост засяга както целите, задачите и методите на педагогическо взаимодействие в детската градина, така и на учебно-възпитателната работа в началното училище. В по-частен смисъл приемствеността между образователното съдържание, в детската градина и началното училище, има важно значение за стимулирането на познавателната активност на децата, формирането на устойчив познавателен интерес и мотивация за учене. В тази връзка някои автори посочват, че приемствеността не трябва да води до внасяне на съдържание и методи от началното училище в детската градина, нито в училище да се продължава изцяло с методи използвани в детското заведение, тъй като изискванията към възпитателната програма за предучилищна възраст и учебната програма за училище нямат тъждествен характер (Е. Петрова, 1977; Е. Янакиева, 2008). Казано с други думи знанието, което може да възприеме детето в началното училище, е все още недостъпно за детето в детската градина. Същевременно това, което трябва да научи детето в предучилищна възраст, не дава нужния резултат, ако обучението започне едва в училищна възраст. Една от основните задачи на приемствеността между предучилищна и училищна възраст е също да подпомогне прехода от ситуативната работа в детските градини към урочната организация в училище.

В контекста на гореизложения проблем за нас интерес представлява приемствеността между предучилищното и училищното физическо възпитание като важно условие за постигане на системност, ефективност и резултатност при двигателно обучение и формирането на физическата култура на подрастващите.

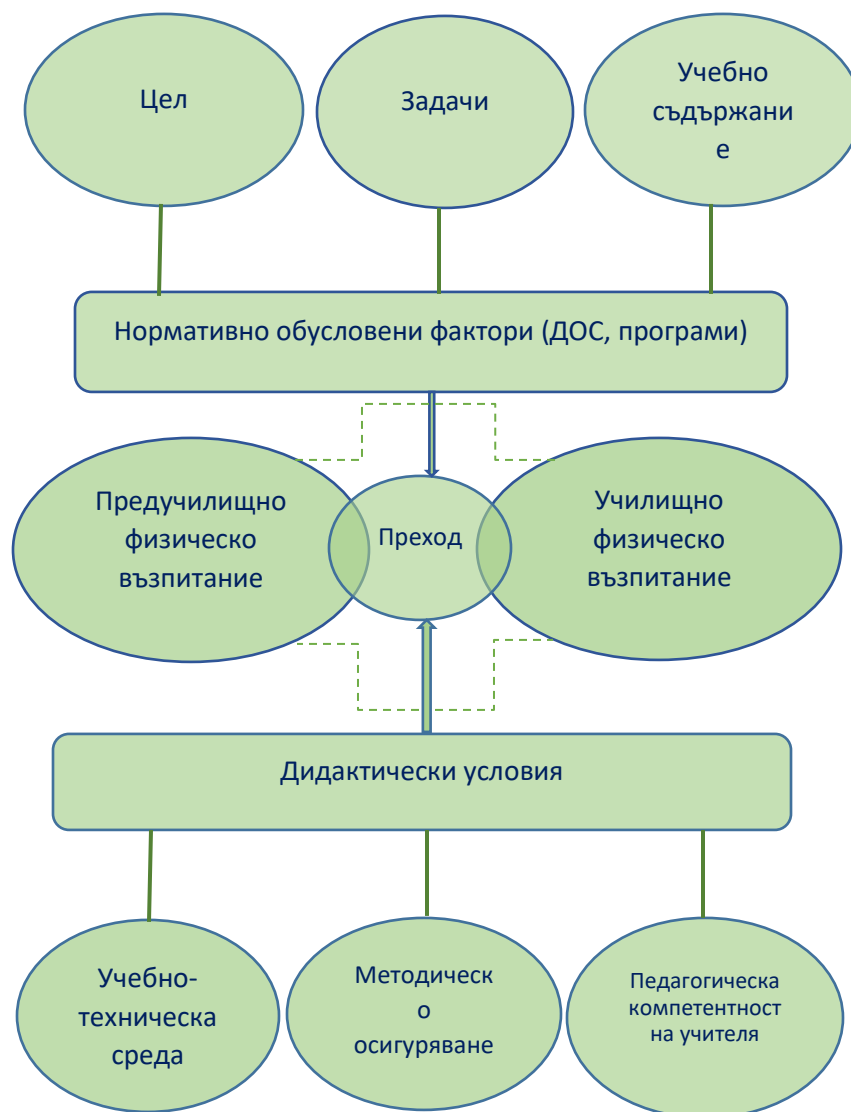
#### **Методологическа рамка на изследването**

Целта на изследването е да се направи съдържателен анализ на факторите, които обуславят приемствеността между физическото възпитание в предучилищна и начална училищна възраст. В тази връзка като **обект** на изследване е приемствеността между предучилищното и училищното физическо възпитание, а като **предмет** факторите и дидактическите условия, които оказват пряко влияние върху подготовката на детето по физическо възпитание в детската градина и преминаването към ефективно двигателно обучение в 1 клас.

#### **Теоретичен анализ**

Факторите обуславящи приемствеността между предучилищното и училищното физическо възпитание могат да бъдат дефинирани като нормативно обусловени фактори (ДОС, учебни програми) и т. нар. дидактически условия (Схема № 1).

Схема № 1 Приемственост между предучилищното и училищното физическо възпитание (фактори и дидактически условия) (Н. Докова, 2017)



**Първата група фактори са нормативно обусловени, това са ДОС и програмите, които определят целите, задачите и учебното съдържание по физическо възпитание в предучилищна и училищна възраст.** Тук приемствеността е императивно осигурена и намира израз в целевата ориентация както на предучилищната подготовка, така и на педагогическия процес в училище. По-конкретно в четвърта подготвителна група образователното съдържание е насочено към постигането на специална готовност за обучението по физическо възпитание в 1 клас. Образователното съдържание е насочено към усъвършенстване на моториката, формиране на организационни умения и усвояване на знания за спортове, спортни пособия, спортна и туристическа екипировка.

**Очакваните резултати за това направление са:**

- Съответстващо на възрастта ниво на двигателните способности и функционалните възможности на организма;
- Умения за комбиниране на приложните движения и елементи от спортно-подготвителни игри в разнообразни условия; познания за спортове, спортни съоръжения, пособия и екипировка;

- Положително отношение към двигателната активност, здравословния начин на живот, спорта и туризма, като фактори за обществен, фамилен и индивидуален просперитет.

Очакваните резултати от своя страна са разпределени в образователните ядра:

- **„Естествено-приложна двигателна дейност“** за формиране на двигателни умения и повишаване на физическата дееспособност. В края на предучилищния период очакваните резултати тук са насочени към:

1. Формиране на двигателни умения и познавателно отношение към двигателната дейност с организационен характер. Образователното съдържание включва: строяване, престояване, разреждане, основни и второстепенни посоки на движение, основни положения и движения на тялото и частите му, команди, поздрави и пр.

2. Усъвършенстване на двигателната и вестибуларната функция чрез развиване на естествената моторика. Тук са включени различни видове ходене, бягане, скачане, катерене, равновесни и ритмични упражнения.

3. Формиране на двигателни умения за хвърляне, ловене, подаване и водене на топка.

- **„Спортно-подготвителна двигателна дейност“** за овладяване на елементи от два или три спорта ( в зависимост от материалната база), усъвършенстване на моториката и усвояване на знания за спортове, спортни пособия, спортна и туристическа екипировка. В четвърта подготвителна възрастова група образователното съдържание е насочено към постигането на специална готовност за обучението по физическо възпитание и спорт в 1 клас.

- **„Физическа дееспособност“** за развитие на двигателните качества и повишаване на равнището на физическата дееспособност. Измерва се двукратно в началото и края на годината чрез утвърдени двигателни тестове и се оценява на базата на съответни нормативни изисквания за конкретната възраст и пол. От своя страна образователното съдържание е насочено към изграждане на представи у децата за двигателните способности и формирането на познавателно отношение към промените в организма във и извън двигателната дейност.

- **„Игрова двигателна дейност“** за усъвършенстване на естествено-приложните движения, развитие на двигателните качества, на уменията за изпълнение на елементи от спортните игри, усвояване на социално-комуникативни умения за коопериране, взаимодействие и работа в екип в различни подвижни игри, развитие на игровата култура. В края на етапа се очаква детето да владее широк набор от подвижни игри, както и да е овладяло знания за тяхната разновидност.

От изложеното може да обобщим, че основната цел на физическото възпитание в детската градина е насочена към всестраниното развитие на двигателните способности като условие за постигане на физическо съвършенство и хармонично развитие на детската личност (Ив. Кадийски, К. Костов, М. Глушкова и кол. 1992). В уникалните му педагогически условия (чрез и в двигателната дейност) детето формира отношение към двигателната активност, към разнообразните ѝ форми, изгражда ценностни ориентации, към здравето, изящните движения и поведение, към спортните постижения и възможностите им за себеутвърждаване и саморазвитие (М. Глушкова, 2004).

От своя страна учебното съдържание по предмета „Физическо възпитание и спорт“ за първи клас е подбрано и съобразено с факта, че учебната програма за явява входяща за началния етап на образованието. Чрез нея се осъществява необходимият преход от предучилищната система на работа към урочната организация в училище. Образователните цели на програмата са насочени към усъвършенстване на естествено-приложните двигателни действия и към овладяването на нови умения за изпълнение на строеви упражнения, на общоразвиващи упражнения и игри. Това определя предимно практическия характер на обучението по този предмет с водеща роля на сетивното познание. Тематичното разпределение по предмета е съобразено с възрастовите особености на малките ученици, като се акцентира основно върху игровите упражнения и подвижните игри.

В началния етап на основната образователна степен целта е постигане на начална спортна грамотност и определено равнище на физическа дееспособност. Изисква се овладяване на съдържанието на три задължителни (лека атлетика, гимнастика и спортни игри), една избираем, а и една допълнителна област на учебно съдържание (/плуване, водни спортове/, /туризъм, ориентирание,

зимни спорове/). Също така характерния за физическото възпитание и спорт терминологичен и понятиен апарат се оформя съвместно с другите предмети.

Специфични цели на обучението по физическо възпитание и спорт в началния етап са насочени към:

- Познаване на основни термини за изпълнение на физическите упражнения и разбиране на връзката между тях за прилагане в игровата дейност.
- Усъвършенстване на основните естествено-приложни двигателни действия. Достигане на определено равнище на основните двигателни качества, умения и навици в съответствие със сензитивните периоди на възрастта.
- Придобиване на способности за адаптация към изменящите се условия на природната и на социалната среда чрез целенасочена двигателна дейност в подкрепа на устойчивото развитие.
- Придобиване на положително отношение към спортните дейности като условие за формиране на траен интерес за занимания с физически упражнения и спорт през целия живот и участие в училищни състезания и първенства.

В задължителните области на учебното съдържание по предмета „Физическо възпитание и спорт“ са застъпени следните естествено-приложни и спортни дейности (К. Костов, Н. Докова, Ст. Кинов, 2017):

□ Лека атлетика – предимно лекоатлетически упражнения и игри, включващи ходене, бягане, скачане, хвърляния. Развиват най-вече основните физически качества и позволяват усвояването на определени двигателни умения, които са в основата на физическата дееспособност;

□ Гимнастика – до трети клас са включени предимно упражнения с естествено-приложен характер, които имат здравна и корекционно-профилактична насоченост. Основната част от тях са разнообразни общоразвиващи и строеви упражнения. В IV клас се полагат вече основите на мъжката и женската спортна гимнастика. Иновативен момент е включването на народните хора и танци като задължително учебно съдържание в раздел „Гимнастика“. От своя страна музикалните игри, народните хора и танците съдействат за развиването на метроритмичен усет, формиране на правилна стойка и координираност на движенията;

□ Спортни игри – тук са включени предимно разнообразни подвижни игри с комплексно-развиващо въздействие по отношение на моториката и двигателните способности. В началното училище "подвижните игри и техните разновидности са основно средство, метод и организационна форма за реализиране на образователно-възпитателните цели по предмета" (Е. Кавдански, 2009). В края на етапа подвижните игри се заменят със спортно-подготвителни и спортни (с насоченост баскетбол и футбол). Съществени достоинства на спортните игри са възможността за социализация на ученика, осъществявана съвсем непринудено, повишеният емоционален фон, развитието на действено-творческо мислене и др., (В. Цветков, 2012). Освен това игрите в часовете по физическо възпитание и спорт и в извънкласните форми развиват комуникативните умения на учениците, възпитават съзнание за принадлежност, формират навици за работа в екип (Д. Томова, 2013).

Предвидените допълнителни области на учебното съдържание, от своя страна, обогатяват учебния материал и го сближават с интересите на учениците

От представеното относно целта и съдържанието на физическото възпитание и спорта в началното училище се вижда, че той е интегративен и многофункционален предмет, който трябва да реши в единство всички негови функции – „образователни (обучаващи), двигателно-развиващи (биологично-градивни), възпитателни и комуникативни, развлекателно-отморяващи, здравно-профилактични и корекционно-оздравителни” (К. Костов, 2006).

**Втората група фактори са т. нар. дидактически условия, които намират израз в учебно-техническата среда, методическото обезпечаване на учебния процес по физическо възпитание и педагогическата компетентност на учителя.** Тези условия имат динамичен характер и оказват пряко влияние върху нивото на постиганите образователни резултати в отделните степени и етапи на образователната система.

От посоченото по-горе става ясно, че качеството на образователно-възпитателния процес по физическо възпитание в голяма степен зависи от материално-техническото, методическото и

кадрово обезпечаване в практиката. В тази връзка на базата на резултати от изследвания в тази насока (Ив. Попов, 1993; К. Костов, Е. Каменова, Ф. Бояджиев, 1985, Н. Докова, 2017) могат да се изведат някои слабости, характеризиращи физическото възпитание в детската градина:

1. Предварителната подготовка на заниманията по физическо възпитание като съществен и важен фактор за повишаване ефективността на провежданата целенасочена двигателна дейност в детската градина е недостатъчна.

2. Моторната плътност на провежданите занимания е сравнително ниска между 42-44%, което означава, че по-малко от половината време се отделя за двигателна дейност.

3. Интензивността на физическото натоварване реализирано в процеса на двигателното обучение също е недостатъчна. За да има градивен ефект, натоварването трябва да бъде чувствително по-интензивно от това на ежедневната двигателна дейност.

4. Не се планира системно целенасочена работа за развиване на двигателните качества и респективно за повишаване на физическата дееспособност на децата.

5. Недостатъчно се индивидуализира и диференцира процеса на физическо възпитание.

6. Липсва системен контрол на постиганите образователни резултати.

7. Преобладаващата част от детските учители не са участвали в никаква организирана форма за повишаване на квалификацията по физическо възпитание.

8. Материалната база и наличните уреди и пособия не отговарят на изискванията за провеждане на ефективен педагогически процес по физическо възпитание.

Въз основа на гореизложеното се очертава, че материално-техническата спортна база в детските градини на този етап не е в добро състояние, а учебно-техническите средства са недостатъчни. Като добавим и липсата на системни мерки за повишаване квалификацията по физическо възпитание на педагогическите кадри може да заключим, че статутът на образователното направление „Физическа култура“ в системата на предучилищното образование е изключително нисък, в сравнение с другите педагогически дейности в детската градина. Това състояние безспорно се отразява неблагоприятно върху правилното психофизическо развитие на детето от предучилищна възраст и постиганите образователни резултати по физическо възпитание, които се явяват основа и входящо ниво за обучението по предмета в началното училище.

Изложеното по-горе по проблема за приемствеността между предучилищното и училищното физическо възпитание дава основание да се направят следните основни **изводи**:

- Едно от най-важните условия за естествения и успешен преход към училище е здравето и нормалното физическо развитие на детето, за което наред с други фактори съдейства и физическото възпитание като педагогически процес.

- Приемствеността между целите, задачите и образователното съдържание на физическото възпитание в детската градина и началното училище, е нормативно обусловена.

- Практическата реализация на прехода между предучилищното и училищното физическо възпитание зависи и от т. нар. дидактически условия, които имат пряко отражение върху качеството и нивото на постиганите образователни резултати.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Глушкова, М., (2004), Двигателна обучаемост на децата от предучилищна възраст, Благоевград
- [2] Джорова, Б., (2019), Правно образование в предучилищна възраст, София
- [3] Докова, Н., (2017), Образователните функции на физическото възпитание, Благоевград
- [4] Кавдански, Е., (2009), Многофункционалност на подвижната игра в началното училище, София
- [5] Кадийски, Ив., К. Костов, М. Глушкова и кол., (1992) Теория и методика на физическото възпитание, Благоевград
- [6] Кинов, Ст., (2010), Двигателната активност сред подрастващите-основен фактор в системата на общественото здраве, Сб.“Докторантите в диалог с науката“, Благоевград, с.55-60
- [7] Колев, Й., (2011), История на педагогиката (преходът към училищен живот), Благоевград
- [8] Костов, К., (2006), Педагогическа идентификация на училищното физическо възпитание, Благоевград



- [9] Костов, К., Е. Каменова, Ф. Бояджиев, (1985) За натоваването при физкультурната дейност, сп. Предучилищно възпитание, кн. 3. София, с. 21-23
- [10] Костов, К., Н. Докова, С. Кинов (2017) Физическото възпитание в началното училище, Благоевград
- [11] НАРЕДБА № 5 от 03.06.2016 г. на МОН за предучилищното образование, Обн. - ДВ, бр. 46 от 17.06.2016 г., в сила от 01.08.2016 г.
- [12] НАРЕДБА № 5 от 30.11.2015 г. на МОН за общообразователната подготовка, Обн. - ДВ, бр. 95 от 08.12.2015 г., в сила от 08.12.2015 г.
- [13] Петрова, Е., (1977), Предучилищна педагогика, Наука и изкуство, София
- [14] Попов, Ив., (1993), Двигателна активност и основни страни на развитието на детето, София
- [15] Томова, Д.,(2013), Извънкласната дейност по физическо възпитание и спорт, Благоевград
- [16] Цветков, В., (2012), Футболът в училище, Благоевград
- [17] Янакиева, Е., (2008), Предучилищна педагогика, Благоевград

## БЪЛГАРСКИЯТ МОДЕЛ НА ДЕ-ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИЯТА НА ГРИЖАТА ЗА ДЕЦА

**Ева Жечева – докторант**  
ЮЗУ „Неофит Рилски“, България,  
[e.jecheva@ombudsman.bg](mailto:e.jecheva@ombudsman.bg)

## THE BULGARIAN MODEL OF DEINSTITUTIONALIZATION OF CHILDCARE

**Eva Jecheva - PhD student**  
South-West University "Neofit Rilski", Bulgaria,  
[e.jecheva@ombudsman.bg](mailto:e.jecheva@ombudsman.bg)

**Резюме:** Изследването разглежда модела на де-институционализация на грижата за деца, създаден и реализиран в България след приемането на Закона за закрила на детето през 2000 г. Специално внимание е обърнато на историческата и времева рамка, в която се развива процеса на де-институционализация, както и на основните научни източници по темата. Във фокуса на изследователя е Първият план за действие по изпълнението на Националната стратегия „Визия за де-институционализация на децата в Република България“.

Целта на настоящата разработка е да изведе основните акценти в българския модел за де-институционализирана грижа за децата и да анализира значението му през правата и интересите на децата, изведени от специализираните институции.

**Ключови думи:** де-институционализация на грижата за деца, специализирани институции, услуги от резидентен тип, стратегически документи, дете, права.

**Summary:** The study examines the model of deinstitutionalization of childcare established and implemented in Bulgaria after the adoption of the Child Protection Act in 2000. Special attention is paid to the historical and temporal framework in which the process of deinstitutionalization has developed, as well as to the main scientific sources on the subject. In the focus of the researcher is the First Action Plan on the Implementation of the National Strategy "Vision for De-Institutionalization of Children in the Republic of Bulgaria".

The aim of the present paper is to highlight the main accents in the Bulgarian model of deinstitutionalized childcare and to analyze its significance through the rights and interests of the children brought out by the specialized institutions.

**Key words:** deinstitutionalization of childcare, specialized institutions, services – resident type, strategic documents, child, rights.

Броят на резидентните услуги за деца, на специализираните институции, както и броят на децата, които живеят в тях, не е известен. Разчетите варират от над 2 млн. (УНИЦЕФ, 2009 г.) до 8 милиона (УНИЦЕФ, 2006 г.) [11]. Според британската организация „Лумос“ за тези числа се говори като за подценяващи реалното положение, поради липсата на данни от много страни и големият брой нерегистрирани институции.

Повечето от организациите, работещи в областта на правата на децата, споделят обаче данните, че 8 милиона деца по света живеят в резидентни институции и в сиропиталища, които ги лишават от правата им и не могат да удовлетворят техните потребности. Над 80% от тези деца не са сираци и имат поне един жив родител. Разглеждайки институционализацията на грижата за деца и причините за нея, повечето автори извеждат като водещи причини за настаняването на деца в институции, на първо място бедността, в която живеят родителите; след това са - физическото или интелектуално увреждане на децата, както и принадлежност към социално изключени групи.

Понятието „институция“ има латински произход [13]. В буквален превод означава „учреждение“, Институцията е установена форма на действие, организирано според общоприети принципи на поведение, която остава трайна във времето. Затова институцията се приема като синоним на организация.

Според нобеловият лауреат Дъглас Сесил Норт (2000) „институциите са изобретение на човека, създаващи принуда. Институциите са ограничения, изобретени от самите хора, които формират взаимодействието помежду им. Той разглежда институциите като набор от формални правила, неформални ограничения и механизми за тяхното принудително спазване. Важно е, отбелязва Норт, „че формалните правила могат да се променят от държавата, а неформалните ограничения се променят много бавно. Институциите - това са правилата на играта“ [9].

Практиката за настаняване на деца без родители или заместващ такъв в институция, е световна и има дълга история. Още при създаването си тези институциите са служили за настаняване на деца, като форма на „спасение“ и „защита“ от лоша или вредна родителска грижа. Това са едни от най-устойчивите обществени форми на грижа за „деца в риск“, какъвто и смисъл да се е влагал в това понятие през годините. Дори и в развити страни обаче се приема за обичайно децата с интелектуални затруднения да живеят в институции. Настаняването на деца в институции носи своите структурни и културни елементи, които водят до прилагане на такива форми на закрила и които впоследствие не позволяват пълното налагане на семейството като „привилегировано място“ за отглеждане на детето и като „единствено“ място за създаване на устойчиви връзки.

За професора по съдебна психология и детско здраве от Нотингамския университет Кевин Браун (2009) е безспорно, че вредната практика за настаняване на деца без родител или заместващ такъв в институция, е явление в световен мащаб. „Тази практика се счита за традиционен начин за „защита“ на децата от вреди и за спасение от лоша или неадекватна родителска грижа. Всъщност, европейците, независимо къде в света се намират, вече повече от 200 години поддържат практиката да настаняват деца, нуждаещи се от закрила и подкрепа в институции за социални грижи“ [2].

В Общите европейски насоки за преход от институционална грижа към грижа в общността (2012) се дефинира „институция“ като всяка форма на резидентна грижа, при която:

- настанените са изолирани от по-широката общност и/или принудени да живеят заедно;
- настанените нямат достатъчно контрол върху живота си и върху решенията, които ги засягат;
- изискванията на организацията се ползват с предимство пред индивидуалните потребности на настанените [12].

Повечето автори, които изследват институционализацията и нейните модели, отбелязват, че моделът на работа, който се налага в институциите, е корективен и е насочен към създаване на определени корекционни процедури, с които трябва да бъдат заличени отделните характеристики на децата, идващи от рода, от семейството, от етноса.

Основна характеристика на тази система за грижа е, че отделя детето от семейната му среда за дълго време. Значителна част от специалистите отбелязват, че в някаква степен институциите задоволяват потребностите на детето от образование, здравна грижа, подслон, храна и по тези показатели грижата в тях е по-добра от тази в семействата в неравносложно социално положение или семейства, в които има насилие. Липсата обаче на трайна връзка с обичан възрастен човек, на семейна история, води до изграждане на нестабилна личност и след излизане от тях децата и младите хора се чувстват несигурни и социално изолирани. Над 50-годишната история на институциите е история за раздели и изолация, утвърждаване на разбирането, че държавата е способна да се грижи за уязвимите деца по-добре от техните родители, както и че за децата с увреждания и специални потребности е по-добре да живеят отделени, „скрити от очите“ на обществото.

Вече над 80 години научните изследвания се занимават и документирант сериозната вреда, причинявана на децата в институциите, където те са лишени от любяща родителска грижа и се увреждат физически и психически, с последствия за цял живот (Berens & Nelson, 2015) Това влияние се изразява в спирането на когнитивното, социалното и физическото развитие на децата, особено при деца, които се настаняват в институции в ключовата за развитието им ранна възраст [16].

Чарлз Нелсън от Харвардския медицински университет (Nelson 2007) [10] събира и обобщава данни за проблемни области в развитието на деца, живели в домове: медицински данни (Johnson, 1997; Johnson et al., 1992), физически и умствен дефицит (Aronson, Johnson, Melnikova,

1999), когнитивно развитие (Morison, Ames, 1995), забавяне на езиковото развитие (Dubrovina et al, 1991), затруднена сензорика и стереотипизиране, липса на концентрация и хиперактивност, социални и поведенчески отклонения, проблеми в привързаността. Авторът твърди, че въпреки че някои от тези проблеми могат да бъдат свързани с рискови фактори, които предшества институционализацията (напр. пренатална злоупотреба с алкохол), много от тях „изглежда се дължат на качеството на грижата в институциите“ [16].

Изследователите отбелязват, че твърде дълго време се развиват две паралелни реалности, а именно - големият брой деца, настанени в институции от една страна и научните и експертните изследвания от друга, доказващи негативните последици на институциите върху детското развитие и служещи като бариери пред социализацията им. Развиващите се процеси за насърчаване, развитие и спазване на правата на децата се превръщат в двигател на де-институционализацията на грижата за деца. Мотивират развитието на нови световни практики и подходи за грижа за децата, отглеждани извън биологичните си семейства. Този подход формира и българският модел на де-институционализация и се превръща в негова същностна характеристика.

**Целта на настоящата разработка** е да изведе основните елементи на българския модел за де-институционализирана грижа за децата и да анализира резултатите от него за актуалното им развитие и социализация.

Наричат мисията – де-институционализация на грижата за деца - мисия на съвременното. Този процес е свързан с усилията на научната и експертната общност да се създаде среда за най-нравственото и адекватно на детето развитие, това е същностен процес на търсене на решения на проблеми от периода на детството. Де-институционализация е съвременно решение на проблемите, съпътстващи развитието на децата, отглеждане в различни институции и резидентни услуги.

В световен мащаб де-институционализацията се смята, че започва между 40-те и 80-те години на XX век. Едни от първите държави започнали процеса на деинституционализация са: САЩ, Канада, Нова Зеландия, както и много страни от Западна Европа. Едни от най-добрите примери в Европа са страни като Франция и Италия. Унгария е страната затворила всички институции за деца.

Основният принцип, който ръководи процеса на де-институционализация, е правото на детето да живее в семейна среда, регламентирана в редица ключови международни документи.

**Конвенцията за правата на детето на ООН посочва**, че „за пълното и хармонично развитие на личността на детето то трябва да расте в семейна среда“ (Преамбюл) и подчертава, че „Държавите-страни по Конвенцията осигуряват детето да не бъде разделяно от родителите си против тяхната воля, освен „когато това е необходимо за висшите интереси на детето“ (чл.9). [8]

Българското семейно законодателство също акцентира върху принципа, че децата трябва да се отглеждат в семейството на родителите си и че и държавата, и обществото трябва да подпомагат родителите за това. От периода преди 1989 г. България е наследила система за грижа за децата, основана на настаняване на децата в институции за резидентна грижа. През 2000 г. е сложено началото на реформата на системата за грижа за децата, или така наречената де-институционализация. В периода 2010 -2016 г. България концентрира усилията си за гарантиране правото на детето да живее в семейна среда и за създаване на възможности за алтернативна грижа и различни форми на подкрепа на семействата, за да се предотврати тяхната раздяла с децата.

Де-институционализацията на грижата за деца е едно от най-важните условия за гарантиране на правата на децата, които по една или друга причина не могат или има риск да не могат да се отглеждат от своите биологични семейства. В България в последните 20 години се обсъждат различни концепции и се възприемат различни разбираня за процеса на де-институционализация, но именно приемането на Националната стратегия „Визия за де-институционализацията на децата в Република България“ през 2010 г. обединява всички заинтересовани страни около общи принципи и общи действия за реална де-институционализация на грижата за децата. Де-институционализацията е дългът социален процес, който променя поведение, социални норми, политики, законодателство, структури, управление и финансиране.

Процесът на промяна на институционалния социален модел за грижа за децата в България е бавен и труден, стартирал веднага след ратифицирането на Конвенцията за правата на детето през

1991 г. Десет години по-късно държавата тръгва „от нулата“ по пътя на създаването на система за закрила на детето, в чиято основа стоят детските права, и търси механизми да контролира условията и грижата за децата в институциите, а неправителствени организации развиват иновативни за страната проекти за заместване на институционалната грижа с услуги, предоставяни в общността [4].

Процесът „България на преосмисляне на обществените и институционални нагласите за отглеждане на деца в домове“ е твърде непоследователен. Системен тласък му дават европейски и международни документи за правата на детето, към които България се присъединява, както и от развиващото се сред професионалистите мнение и разбиране за най-добрия интерес на детето.

2000 г. е извършено първото изследване „Социалната оценка на грижите за деца в България“ под ръководството на ПРООН, Световната банка и Министерството на труда и социалната политика. Целта на проучването е да се анализират съществуващите грижи от страна на държавата към децата в неравностойно положение по отношение на тяхното съответствие или несъответствие с потребностите, интересите и правата на децата. Оценката изследва качеството на грижа, която се предоставя в системата от специализирани институции, ръководени от различни министерства, като качеството на грижа е анализирано през погледа на децата и през погледа на персонала. Под качество на грижа на живот в институциите за деца се разглежда основно дали условията в тях и работата с деца задоволяват потребностите им от доброжелателно внимание, привилегировани връзки с възрастни и връстници, възможности за развиване на автономност и креативност, чието пренебрегване е с тежки последици за личностното развитие и социализацията на всяко дете. Специален фокус в изследването е поставен върху връзката на децата с родителите им, запазване на връзката с тях и личната история на детето [15]. За Банова В.,(2001) пребиваването в институциите е като откъснат остров в живота на детето. В повечето случаи то пристига в нея без никакви следи от живота си преди това. Когато я напуска, нишката също се прекъсва. Колкото по-малко е детето, толкова повече тази практика травмира психиката му [1].

Резултатът от промяната на рутинния институционален модел чрез въвеждане на нови практики се свежда най-общо до разчупването на медицинския или образователен модели на институционална грижа и до ориентиране на институцията към социална работа с децата и социална подкрепа на техните семейства. Резултати са постигнати там където има ясен институционален проект, въведени са нови практики и модели на институционална грижа, в който е намерен отговор на въпроса – какво искаме за децата, за които се грижим. Дали институцията подготвя самостоятелни деца, готови да поемат отговорност за себе си, или деца, които са научени да се подчиняват. В социалната оценка на грижите за децата в България, се извеждат няколко много важни мерки, които могат да трасират една „добре обмислена реформа на институционалната грижа:

- Мерки за нормализиране на съотношението персонал – деца, което би позволило въвеждането на семеен тип грижа и индивидуализиран подход и работа;
  - Персонализиране на грижите. Личен свят на детето, увеличаване на автономността и свободния му избор;
  - Отваряне на институциите и мотивиране на системен интерес от страна на обществеността към живота на децата и персонала в специализираните институции.
- [7]

Анализ на състоянието на децата, настанени в специализирани институции, извършено през 2001 г. показва, че в тези институции потребностите на децата от подслон, храна, здравна помощ и от образование са задоволени по-добре, отколкото в семействата в неравностойно социално положение, но не е гарантирано посрещането на други техни основни потребности (от изграждане на личностна идентичност, на автономност, от индивидуализирано отношение и емоционална близост).

През 2000 г. е приета **Правителствена стратегия и план за действие за закрила на правата на децата 2000-2003 г.**, който предвижда намаляване на броя на децата, постъпващи в институции чрез превенция на изоставянето, реинтеграция на децата в семейна среда, както и подобряване на условията на живот на децата, оставащи в институции. [18]. Превенцията на

изоставянето и де-институционализацията са определени като водещи приоритети в работата на специализирания държавен орган – Държавната агенция за закрила на детето. В този период е проведено и първото национално проучване за състоянието на специализираните институции за деца, чрез специално разработена карта, която е изпратена до всички 352 институции (изследвани са всички институции към МТСП, към Министерството на здравеопазването и към МОН). Общият брой на децата през 2001 г. е 31 102, като това е 1.93% от детското население в България. През 1999 г. техният брой е бил 34 122 деца. Намалването на броя на децата в институциите се дължи не на активни мерки по извеждането им, а на демографски проблем – намаляване на детското население.

По отношение на ангажиментите за изпълнение на чл. 20 от КПД и във връзка с изпълнението на политиката за реформиране на системата на грижи за деца, с цел предотвратяване на тяхното изоставане и намаляване на тези, които са в специализирани институции, се предприемат мерки за де-институционализация, изведени в **Планът за намаляване на броя на децата, настанени в институции 2003-2005 г.** (Приет с Решение № 602 на Министерски съвет от 02.09.2003 г.) [22]. Това на практика е първият реален план за де-институционализация, с конкретни дейности и срокове, в който се поставят две основни цели:

- да се децентрализират институциите и да се повиши качеството на грижа за децата в тях;
- да се развива местна мрежа от услуги за деца, базирани в общността.

В периода 2001-2009 г. вече се правят редица опити за реформа на системата, които в някаква степен водят до намаляване на броя на децата, отглеждани в големите класически институции, но тези проекти имат само краткосрочен резултат на един твърде дългогодишен проблем. В този период са закрити 24 институции, но като основно предизвикателство пред създадената през 2001 г. система за закрила на детето си остават както високият брой деца в институциите, така и качеството на грижа в тях.

Важен елемент в реформата е развитието на социални услуги за деца и семейства, които възникват след приемането на Закона за закрила на детето и са резултат от прилагането му. Процесът на де-институционализация изиграва ролята на основен двигател в развитието им. За съжаление се констатира, че финансовият им стандарт е остарял, а много от услугите функционират с ригидни и ограничаващи методики за работа. 2010 г. – 2013 г. са разкрити нови 147 нови социални услуги за деца и семейства.

Тези социални услуги се развиват с различни темпове и устойчивост, като в някаква степен осигуряват до 2010 г. провеждането на политиката за де-институционализация на грижата за деца. Те се реализират чрез конкретни мерки и дейности по превенция, реинтеграция, настаняване при близки и роднини, приемни семейства и осиновяване.

Силен тласък на реформата дава мащабна проверка на ДАЗД за състоянието на всички институции за деца, планирана в Плана за намаляване на броя на децата, настанени в специализирани институции и извършена през 2004 г. По данни на АСП към декември 2004 г. има 162 специализирани институции за деца, като децата в тях са – 10 284, което представлява 0.69 % от детското население на България.

През 2006 г. е направена повторна проверка с прилагане на ясни критерии, резултатът от които показва дали една институция трябва незабавно да бъде закрыта, дали това може да стане постепенно чрез реструктуриране и предоставяне на различни услуги, които да поемат нуждаещите се деца, или институцията следва да бъде реформирана, като в нея се предоставят услуги, но се остава и възможността за институционална грижа. За да се подкрепи реформата в институционалната грижа за децата са разработени **Методически указания за изготвяне на проекти за реформиране, реструктуриране и закриване на специализираните институции за отглеждане на деца.** [5]

Професионалната общност е на мнение, че прилагането на ефективна политика на де-институционализация изисква промяна на философията на грижите за деца с акцент върху превенцията на рисковете от изоставяне, ранна интервенция и подкрепа на семейството. Тази политика е основана както на зачитане на правата на детето, така и на нормите, стандартите и

принципите на универсалност, неделимост и недискриминация. За да бъде успешна тази политика тя трябва да има следните характеристики – висока чувствителност, гъвкавост и подготвеност за посрещане на предизвикателствата. Най-важният елемент на реформата на институционалната грижа е развитието на алтернативните форми на грижа. За дълъг период от време осиновяването е почти единствената алтернатива на институционалната грижа, като от тази мярка са изключени децата с увреждания, както и по-големи деца. Приемната грижа се развива твърде бавно и трудно, като през 2002 г. вече са настанени първите 12 деца в приемна грижа.

България стартира процеса на развитие на алтернативните услуги за деца като реализира проект „**Реформа за повишаване на благосъстоянието на децата**“, който започва през 2001 г, финансиран от Световната банка. Целта на проекта е да осъществи преход от система за закрила на детето, осъществявана главно чрез държавна система от институционални грижи към услуги в общността, съответстващи на нуждите на отделните общности.

През 2003 г. вече е приета дефиниция на „специализирана институция“, разписана в допълнителните разпоредби на Закона за закрила на детето (ЗЗД), съгласно която „специализирани институции са домове–пансионен тип за отглеждане и възпитание на деца, в които те са трайно отделени от своята домашна среда“. До влизането в сила на закона няма нормативен акт, който да съдържа обща уредба. В обхвата на ЗЗД влизат: домове за деца и младежи с умствена изостаналост, домовете за деца и младежи с физически увреждания и съхранен интелект, домове за отглеждане и възпитание на деца, лишени от родителска грижа и домовете за медико-социални грижи. В тези домове настаняването се извършва като мярка за закрила и със съдебно решение по реда на ЗЗД. В социално-педагогическите интернати и възпитателни училища интернати децата се настаняват по реда на Закона за борба с противообществените прояви на малолетни и непълнолетни, като тези институции имат корекционно-възпитателни функции. Помощните училища от интернатен тип са специални училища за обучение на деца с лека степен на затруднения в развитието си, но на практика в тях учат най-вече деца от ромски произход по социални причини. [6]

Съгласно Наредба № 4 от 16.03.1999 г. за условията и реда за извършване на социални услуги, домовете предоставят услуги извън обичайната домашна среда на деца или младежи от 3 до 18 годишна възраст с различна степен на умствени затруднения и със сетивни увреждания. [19].

Като важна стъпка в реформата се отчита приетата през 2013 г. Наредба за критериите и стандартите за социални услуги за деца, с която стартира процеса на постоянен мониторинг на институциите от страна на ДАЗД. [20]. През 2007 г. и първата половина на 2008 г., е извършена нова цялостна проверка от ДАЗД в 144 специализирани институции. Сформираните за целта комисии осъществяват проверката на изпълнението на стандартите в Приложение № 3 от Наредбата за критериите и стандартите за социалните услуги за деца. Проверки в домовете за деца с увреждания в домовете за деца, лишени от родителска грижа, се извършват и по разпореждане на Върховна административна прокуратура. Контролната дейност на ДАЗД по спазване на Наредбата за критерии и стандарти на социалните услуги за деца, установява, че качеството на грижа в над 70% от специализираните институции не съответства на стандартите.

От изследването на Института за социални дейности и практики, проведено през 2007 г., съвместно с УНИЦЕФ, може да се установи, че развитието на алтернативните форми на грижа за деца ускорява процеса на де-институционализация. Резултатите обаче не са много добри, като причината за това е, че де-институционализацията предхожда мерките за децентрализация на управлението на една част от специализираните услуги. Тези резултати провокират редица дебати и изследвания на темата, а именно как да се реализира преход от институционализация към социализация. Нагласите са, че трябва да се реализира промяна на модела на закрила на детето с модел на подкрепа на семейството, като се развиват услуги за ранно детско развитие, както и подкрепа при съмнение за риск в семейството. Значителни трудности срещат в институциите при работа с родителите, като едва в половината от тях има определени специалисти за работа с родителите и семействата. Децата, които изцяло са прекъснали връзките с родителите си, се отглеждат в 75 от домовете. Едва в 47 от тях е установено, че са положени усилия за издирване на родителите и възстановяване на връзките с тях.

По-видима промяна в институциите постигат неправителствените организации и проектите, които реализират в тях. С определена устойчивост се създават нови форми и практики на грижа. Шест години обаче закъснява реструктурирането на домовете, което беше цел на редица неправителствени организации. Това забавяне е определено като основна пречка за развитието на процеса на де-институционализацията и развитието на модерни алтернативни услуги. Реструктурирането и реформирането на специализираните институции за деца с увреждания се извършва чрез изграждане и развитие на нови форми на социални услуги в общността и намаляване на капацитета и/или закриване на съществуващите институции.

Анализирайки мерките за де-институционализация редица експерти отбелязват, че в повечето случаи дейностите по реструктуриране в специализираните институции се изчерпват с извършване на ремонти и преоборудване, като основно това се извършва със средства на дарители. Сред предизвикателствата системно се подчертава проблема с персонала на услугите – липса на обучения, на нови назначения. Отчита се, че стресът и липсата на мотивация са сред основните проблеми на служителите в детските домове и резидентни услуги и поради това се наблюдава неудовлетвореност от работата, най-вече от ниското заплащане на труда и липсата на обществено признание. Съществуващите социални услуги за деца не кореспондират със съвременните тенденции в грижата за деца, те имат универсален характер и профил, което ги отдалечава от индивидуалния подход.

Нова концепция в реформата на институционалната грижа за деца е залегнала в **Национален план за действие за реформа в институционалната грижа 2008-2011 г.** [21]. Ключов момент в процеса на де-институционализация в България е ситуацията с ДДМУИ в с. Могилино, като моделът, който е създаден при закриването му, става базисна основа на Националната стратегия „Визията за де-институционализация на грижите за децата в България“.

Българският модел на де-институционализация на грижата за деца се основава на два ключови политически и програмни документа. През 2010 г. правителството приема **Националната стратегия „Визия за де-институционализация на децата в България“**, която се основава на политиката в най-добрия интерес на детето, насочена към подкрепа на семейството и създаване на най-добри условия за развитие на децата и реализиране на техния пълен потенциал. [23]. Основна цел, поставена в документа, е да се развива грижа за децата, фокусирана върху превенция, ранна интервенция, подкрепа за семействата и предоставяне на алтернативна грижа в семейна или близка до семейната среда. Според дефиницията на процеса, де-институционализацията не се ограничава само до извеждането на децата от институциите, но включва предотвратяване на настаняванията в институциите и създаване на нови възможности за децата и семействата да получат подкрепа в общността. Националната стратегия „Визия за де-институционализацията на децата в Република България“ обединява всички заинтересовани страни около общи принципи и общи действия за реална де-институционализация на грижата за децата. Може да се каже, че това е началото на един системен и структуриран процес на замяна на институционалната грижа за деца с услуги в общността, близки до семейната грижа и услуги за подкрепа на детето в семейството. Европейските структурни и инвестиционни фондове се превръщат във важен фактор за прекратяване на институционализацията на деца. Процесът в България се случва именно с финансовата подкрепа на Европейски социален фонд.

Същата година се приема и първият **План за изпълнение на Националната стратегия „Визия за де-институционализация на децата в Република България“** [24]. С този План България поема ангажимент да забрани настаняването на деца под 3-годишна възраст в резидентна грижа и да закрие всички големи институции за резидентна грижа от стар тип до 2025 г. В Плана са заложили шест основни групи мерки, които трябва да бъдат в центъра на действията за де-институционализация на грижата за деца. Мерките са насочени към осигуряване на социални и интегрирани услуги за ранна интервенция и превенция в семейна среда; грижа в семейна среда за деца в риск, които не се отглеждат от биологичните си родители и поэтапно закриване на домовете за медико-социални грижи за деца; мерки за осигуряване на социални услуги и подкрепа в общността за децата, настанени в домовете за деца, лишени от родителска грижа и децата от тези



домове, напускащи системата за грижа; за осигуряване на социални, здравни и интегрирани здравно-социални услуги за децата с увреждания; за повишаване на ефективността на системата за гарантиране на правата на децата, както и мерки за изграждане на необходимата инфраструктура за услуги за деца.

Важно е да се определи, че процесът на де-институционализация на грижата за деца в България се осъществява на основание споделените подходи:

- за всяко дете трябва да има оценка на потребностите, която да включва оценка на родителския капацитет и възможностите детето да бъде отглеждано в родното си семейство;
- нито едно дете не бива да се извежда от институция, без да има план за действие и грижа, разработен съвместно с хората, които са се грижели за него, както и тези, които в бъдеще ще полагат грижи, както и с участието на родното семейство, ако това е възможно;
- поддържането на контакт и емоционална връзка на детето с родното семейство, когато това е възможно, като това трябва да стане основен елемент от грижата за детето, независимо дали има или не възможност за бъдеща реинтеграция;
- за всяко дете от специализирана институция трябва да се осигури настаняване в семейна или близка на семейната среда;
- институциите не се закриват чрез преместване на едно дете от една в друга;

Особеност на българският модел за де-институционализация на грижата за деца е, че той се реализира чрез изпълнението няколко ключови проекта, финансирани от три различни оперативни програми.

На първо място е проектът „**Детство за всички**“. В своята първа фаза той е насочен към най-уязвимите деца – децата с увреждания, които се отглеждат в институции. Това са над 1800 деца над 3-годишна възраст, както и младежи, настанени в 23 Дома за деца с умствена изостаналост (ДДМУ), 1 Дом за деца с физически увреждания (ДДФУ) и 31 Дома за медико-социални грижи. Основава се на политиката за най-добрия интерес на детето, насочен към подкрепа на семействата, създаване на по-добри условия за развитие на децата и реализиране на техния пълен потенциал. Тази политика е основана на зачитане на правата на детето, нормите, стандартите и принципите на универсалност, неделимост и недискриминация, като същевременно с това се характеризира с висока чувствителност, гъвкавост и подготвеност за посрещане на предизвикателствата.

Следващи са проектите:

**Проект „Посока: Семейство“** – който е насочен към де-институционализация на деца от ДМСГД и създаване на иновативни услуги в София, Търговище, Пловдив, Монтана, Габрово, Пазарджик, Перник, Русе.

**Проект „И аз имам семейство“** – с който се реализират целенасочени действия за децентрализация и разширяване обхвата на приемната грижа, специализация на професионалните приемни семейства и развитието на услуги, подкрепящи семейството.

**Проект „Укрепване на капацитета на АСП за повишаване на качеството и ефективност на социалната работа“** – за повишаване на професионалния и административен капацитет, както и мотивацията на служителите в дирекции „Социално подпомагане“.

**Проект „Развитие на системата за планиране и представяне на социални услуги на регионално равнище“** – с цел подобряване устойчивостта на процесите за планиране, управление, предоставяне и контрол върху качеството на социалните услуги.

**Проект „Подкрепа“**, с който се създава ясен механизъм за комуникация и координация между заинтересованите страни в процеса на де-институционализация. Осигурява допълнителна експертиза за управлението на процеса. Гарантира участието на всички заинтересовани страни. Реализира работни срещи за обмен на опит и информация-стъпка в процеса на повишаване и надграждане на информацията за процеса на де-институционализация на грижата за деца.

**Проект „Социално включване“** – за превенция на социалното изключване и намаляване на бедността сред децата, чрез инвестиции в ранното детско развитие; създаване на интегрирани услуги чрез съчетаване на здравния образователния и социалния елемент в една услуга.

**Проект „Включващо обучение“** - осигурява подкрепа за обучение в общообразователна среда за децата и учениците с увреждания. Чрез осъществяване на включващо обучение и изграждане на новите, заложи в проекта модели, е подобрен достъпът до образование.

Важна част от този процес остава гражданският сектор, който се превръща в катализатор на идеи и за апробиране на добри практики и модели на работа. Затова когато се говори за българският модел специален фокус трябва да се постави на проектите на неправителствените организации, както и на активните действия за застъпничество, които са предприети от тях. Специално за подкрепа на процеса на де-институционализация на грижата за деца се създава **Коалиция „Детство 2025“** – мрежа от неправителствени организации, които имат важна роля в реформите на социалните грижи в България. Приоритет за коалицията е развитието на индивидуалните грижи в общността за всяко дете, зачитане на правата на децата и задоволяване на техните потребности. Основана през 2013 г. Коалицията е създадена с цел да подкрепи процеса на де-институционализацията. Основната мисия на Коалицията е да съблюдава устойчивото развитие на процеса на де-институционализация, като осигурява нужните гаранции за зачитането на детските права.

### **Резултати от прилагането на Плана за действие за изпълнение на Националната стратегия „Визия за де-институционализация на децата в Република България“**

#### **Количествени резултати на първия етап от изпълнението на Плана за действие:**

В края на изпълнението на първия етап резултатите са следните:

- Намаление на броя на децата в специализираните институции с 82 % - от 7 587 деца през 2010 г. до 1 232 през м. юни 2016 г.;
- С близо 50 % е по-висок дялът на децата, които се отглеждат във формална грижа в семейна среда – 8 705, в сравнение с децата във формалната резидентна грижа – 4 573 (за сравнение около 80 % от децата във формална грижа през 2010 г. са ползвали резидентните услуги);
- Намаление на броя на специализираните институции за деца с 65.7 % - от 137 през 2010 г. до 46 през м. юни 2016 г., като са закрити 91 специализирани институции за деца, от които:
  - 23 домове за деца от 3-7 г., лишени от родителска грижа
  - 28 домове за деца от 7-18/20 г., лишени от родителска грижа за деца
  - 24 домове за деца с умствена изостаналост
  - 1 дом за деца с физически увреждания
  - 15 домове за медико-социални грижи за деца
- Създадени и разкрити нови 339 социални услуги за деца в общността, включително и от резидентен тип, като за всички тях е осигурена устойчивост чрез финансиране от държавния бюджет;
- Близо 3 800 деца повече ползват социални услуги в общността, като центрове за обществена подкрепа, дневни центрове, центрове за социална рехабилитация и интеграция и други;
- Над 13 600 случаи на успешна превенция на изоставянето в рамките на 6 години;
- Над 8 400 случаи на успешна реинтеграция в семейна среда в рамките на 6 години;
- Над 4 200 осиновени деца в рамките на 6 години;
- 6 306 деца, получаващи грижа в семейства на роднини и/или близки към м. юни 2016 г.;
- 2 394 деца, получаващи грижа в приемни семейства към м. юни 2016 г. [17].

### Качествени резултати от първия етап от изпълнението на Плана за действие:

Институционалната грижа	Грижа в общността
От еднакво и общо	Към индивидуално и различно
От анонимното	Към личното
От общ дневен режим	Към социално включване
От сгради	Към семейства
От процедури	Към отношение
От изолация	Към участие
От невидимо	Към равностойно
От negliжиране	Към подкрепа
Изключване на семейството	Към включване и участие на семейството
От отделяне и дискриминация	Към достойнство и ценности

Основните предизвикателства пред българския модел на де-институционализация са свързани с нуждата от изграждане на ефективни услуги за подкрепа на семействата и превенция на извеждането на детето от семейството, все още преобладаващият медицински модел на приемане на увреждането, услугите за деца и хора с увреждания са по-скоро паралелни, а не включващи, данните и информацията обхващат само част от системата за формална грижа. Само чрез спешни мерки за тяхното преодоляване може да се гарантират интегрирани, гъвкави и мобилни услуги, които да отговарят на нуждите на децата и семействата.

Опорни точки за това могат да се намерят не само в световното научно пространство, но и в редица български изследвания и в българската педагогическа теория. Още през 2005 г. З. Добрев поставя въпросът за преход от медицински към социално-педагогически модел за работа с децата със социални и специални потребности, включени в системата на услугите от резидентен тип. По-конкретно авторът отбелязва, че в работата и в подходите все повече се акцентира върху положителните предпоставки за развитието на децата с нарушения и съответните условия и фактори за оптималната им реализация. Извеждат се главните предимства на социално-педагогическия модел за постепенното преодоляване на изолацията, сегрегацията и дискриминационното отношение към тези деца и успешната им социална интеграция в условията на естествената обществена среда. Същността на социално-педагогическия модел се изразява в коренното изменение на социалния статус на децата и възрастните с нарушения и подобряване качеството на живота. Ако базата на медицинския модел е индивидът с неговите негативни качества (различни увреждания, недостатъци в биологически, психологически, социален план и пр.), то в основата на социално-педагогическия модел са потребностите на личността и необходимостта от тяхното удовлетворяване.

Ценностен принос на българският модел на де-институционализация е разбирането, че това е процес, социална промяна, която не се свежда само до промяна на местопребиваване на децата от специализираните институции в услуги в общността и от резидентен тип, а е същностен процес, изискващ нов тип социално-педагогическа грижа и взаимодействия, основани на международно правните стандарти и правата на детето и водещи до реални резултати, развитие и гарантирано социално включване на децата и младите хора.

### ЛИТЕРАТУРА

- [1]. Банова, В., (2001). Специфика на специализираните институции за деца, Бюлетин на ДАЗД, бр.1.
- [2]. Браун, К., (2009) Вредите от отглеждане в институция през ранното детство, УНИЦЕФ, 2009.
- [3]. ДАЗД, (2002). Децата в специализирани институции, Бюлетин № 2.

- [4]. Ноу-хау Център за алтернативни грижи за деца към НБУ (2017) „Де-институционализация – случаят България 2017“
- [5]. ДАЗД (2008) Де-институционализацията – резултати, предизвикателства, перспективи
- [6]. Дружество за обединените нации в България, (2016) „Деца в риск и правото им на образование“
- [7]. Добрев, Зл. (2005). Стигмални признаци, ранна диагностика и превантивна дейност с децата с нарушения, В: Висшето педагогическо образование. Проблеми, постижения, тенденции. С.
- [8]. Конвенция на ООН за правата на детето, (1989);
- [9]. Норт Д. (2000), Институциите, институционалната промяна и икономическия резултат, С.
- [10]. Нелсън, Калифорния, Zeanah, СН, Fox, NA, Marshall, PJ, Smyke, AT, & Guthrie, D. (2007). Когнитивно възстановяване на социално слаби деца: Проектът за ранна интервенция в Букурещ. Science, 318 (5858), 1937-1940.;
- [11]. УНИЦЕФ, юни 2018 г. „Прекратяване на институционализацията и укрепване на грижата за деца в семейна среда и в общността в Европа и извън нея“
- [12]. Общи европейски насоки за преход от институционална грижа към грижа в общността, (2012);
- [13]. Речник на българския език (1977);
- [14]. УНИЦЕФ (2017), Изследване „Ситуационен анализ на жените и децата. Анализ на данни и ключови проблеми, които засягат живота на децата в България  
<https://www.unicef.org/bulgaria/доклади>;
- [15]. Изследване „Социална оценка на грижите за деца в България“ (2000). ПРООН, Световна банка, МТСП, [http://nmd.bg/wp-content/uploads/2009/10/Razvtie\\_alternativni\\_uslugi\\_za\\_detsa.pdf](http://nmd.bg/wp-content/uploads/2009/10/Razvtie_alternativni_uslugi_za_detsa.pdf)
- [16]. Berens, A., Nelson, C., The science of early adversity: is there a role for large institutions in the care of vulnerable children?, The Lancet, 2015

## ДОКУМЕНТИ

- [17]. Актуализиран план за действие за изпълнение на Националната стратегия „Визия за де-институционализация на децата в Република България“ 2016 г.  
<https://sacr.government.bg>
- [18]. Национална стратегия и план за действие за закрила на правата на децата 2000-2003 г.
- [19]. Наредба № 4 от 16.03.1999 г. за условията и реда за извършване на социални услуги
- [20]. Наредба за критериите и стандартите за социални услуги за деца (2003)
- [21]. Национален план за действие за реформа в институционалната грижа 2008-2011 г
- [22]. Националната стратегия „Визия за де-институционализация на децата в България“. Документът е приет с Протокол № 8.2 на Министерския съвет от 24.02.2010 г.
- [23]. План за намаляване на броя на децата, настанени в институции 2003-2005 г. (Приет с Решение № 602 на Министерски съвет от 02.09.2003 г.)
- [24]. План за изпълнение на Националната стратегия „Визия за де-институционализация на децата в Република България“

# ПРОЯВЛЕНИЯ НА ПАРАРОДИТЕЛСКА ГРИЖА В ОЦЕНКАТА НА ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ СПЕЦИАЛИСТИ

Юлиана Ковачка  
ЮЗУ „Неофит Рилски“, България  
[yuliana\\_k@swu.bg](mailto:yuliana_k@swu.bg)

## PARAPARENTAL CARE DISPLAY IN PEDAGOGICAL SPECIALISTS ESTIMATION

**Abstract:** In the focus of the current study takes part the notion of care on the one hand and the effects of it that occur in cases where one or both parents are labour migrants or emigrants, and combine the care of their children with others. In an attempt to distinguish this social-pedagogical phenomenon, the term *paraparental care* is used, which is considered as closest to the parental, realized in combination with the parents, however, with different functionality. This phenomenon essentially implies a variety of positive or negative effects on the education and training of the child. The purpose of this publication is to investigate the manifestations of paraparental care for children in the assessment of pedagogical specialists.

**Keywords:** paraparental care, pedagogical specialists, children with parents' labor migrants and emigrants

**Резюме:** Във фокуса на настоящето изследване попада понятието грижа от една страна и ефектите от нея, които настъпват в случаите, при които единия или двамата родители са трудови мигранти или емигранти и съвместяват грижата за децата си с други лица. В опит да се отличи това социалнопедагогическо явление се употребява понятието *парародителска грижа*, която се разбира като близка до родителската, реализираща се по съвместителство с родителите, но с различна функционалност. Това явление по същество предполага разнообразие от позитивни или негативни ефекти върху възпитанието и обучението на детето. Целта на настоящата публикация е да проучи проявления на парародителската грижа за децата в оценката на педагогическите специалисти.

**Ключови думи:** парародителска грижа, педагогически специалисти, деца с родители трудови мигранти и емигранти

### Въведение

От появата на този свят всяко човешко същество има необходимост от грижа. Съвсем естествено тази грижа се получава от най-близките хора и се свързва по презумпция със семейната грижа и родителството. В този смисъл в центъра на редица педагогически изследвания се поставя семейството с неговите структурни и функционални особености. Съвременното родителство се интерпретира ([3], 2017: 90) като постигане на баланс между индивидуално-личностната реализация на възрастния в професионален/извън-семеен план и реализацията на възрастния като родител и семеен партньор. Динамиката в структурата на семейните отношения е резултат от протичащи в обществото ни промени, свързани с множество процеси, сред които и глобализацията и евроинтеграцията. Комплексността на тези процеси влияе както върху структурата на семейните отношения, така и върху социалнопедагогическата действителност, в която расте и се развива детето.

Същевременно за да се гарантира правото на детето да расте в благоприятна за неговото развитие среда, като алтернатива на семейната или като нейно допълване се реализират различни видове грижа. Понятието грижа се счита за фундаментално в областта на социалната педагогика. По отношение грижата за деца в социалнопедагогическата сфера, като базисни се очертават следните основни понятия: *институционална грижа*; *резидентна грижа*; *алтернативна грижа семеен тип грижа*, *приемна грижа*, *грижа от настойник*. Широко застъпени са и понятията *държавни грижи*, а също така и *социални грижи*.

Във фокуса на настоящето изследване попада понятието грижа от една страна и ефектите от нея, които настъпват в случаите, при които единия или двамата родители са трудови мигранти или

емигранти и съвместяват грижата за децата си с други лица. В опит да се отличи това социалнопедагогическо явление се употребява понятието *парародителска грижа* ([1], 2017: 53), която се разбира като близка до родителската, реализираща се по съвместителство с родителите, но с други субекти на грижа и възпитание, но с различна функционалност (по права, обхват на предметно взаимодействие, емоционална близост). Значими са социалнопедагогическите аспекти на това явление.

За теоретичната рамка на изследването, както вече беше отбелязано, от значение са взаимоотношенията в семейството, в това число и в разширеното, също така и процесите на мобилност и трудова миграция на съвременните граждани и отражението им върху възпитанието и образованието на подрастващите. Ефектите от тези процеси са обект на научни дискусии от различни автори, като тук ще отбележа виждането на Я. Мерджанова ([2] 2015:82) за отраженията им върху класно-урочната система, която „обхваща лесно и надеждно подготвя постоянни контингенти лица, живеещи на едно място през целия си живот, живеещи по един и същи начин“. Наблюдава се ярко противоречие между засилващата се мобилност на гражданите от една страна и статичността на класно-урочната система от друга и като следствие феномена отпадане от училище или необхванати деца. Същевременно от авторката се дефинират явления като „отворена училищна среда“, „отворени методи“, „отворено учителство“, което се случва чрез „помощниците“ на „самотния“ учител в типичната класно-урочна система: ресурсни учители, възпитатели в следобедните занятия, широко ползвани социални партньори“. Именно към тези педагогически специалисти е насочено настоящето проучване, т.к. се счита че те заедно с началните учители изграждат екип от професионалисти, които се грижат за децата в рамките на училищната среда.

Парародителската грижа по същество предполага разнообразие от позитивни или негативни ефекти върху възпитанието и обучението на детето. Доколко обаче тези промени са видими от педагогическите специалисти? Какви са техните прояви? Това са научните въпроси, които се поставят в рамките на това изследване.

Целта на настоящата публикация е да проучи проявления на парародителската грижа за децата в оценката на педагогическите специалисти.

За постигането на поставената цел е разработена анкетна карта. Структурните ѝ компоненти позволяват респондентите да ранжират своите отговори, като по този начин изразят отношението си към избраната за изследване проблематика.

Изборът на целевата група е продиктуван от следните мотиви:

- Педагогическите специалисти притежават редица професионални качества и компетенции, чрез които да „уловят“ специфични проявления на променената грижа за децата в ежедневната си работа чрез различни форми и методи. Ето защо проучването разчита на тяхната професионална рефлексия.

- Децата с парародителска грижа се обучават и възпитават в условия на целодневна организация на учебно-възпитателния процес, което създава условия да изразят себе си и проблемите си, ако имат такива, в различни ситуации. Съществена част от ежедневието си децата прекарват в педагогически организирана среда сред начални учители, възпитатели, педагогически съветници и други педагогически специалисти.

- Родителите вземайки решението да заминат в чужбина са притеснени и/или не считат за необходимо да информират за своето отсъствие (физическо или възпитателно) от живота на детето педагогическите специалисти. Най-често поверяват грижата за детето си на близки родственици, на които считат, че могат да разчитат да си партнират в грижата за детето като ги напътстват от разстояние.

- Съвместяващите родителските функции лица в ежедневните си контакти с педагозите споделят свои проблеми по отношение на възпитателното взаимодействие с поверените на грижите им деца и тяхната образователна подкрепа и търсят съдействие от педагозите.

Допуска се, че в педагогическото взаимодействие с децата и съвместяващите родителските функции лица, педагозите наблюдават специфични проявления на парародителската грижа.

Проучването е проведено сред 112 педагози – начални, ресурсни учители и възпитатели от 16 населени места (диаграма №1), които работят с деца в начална училищна възраст.

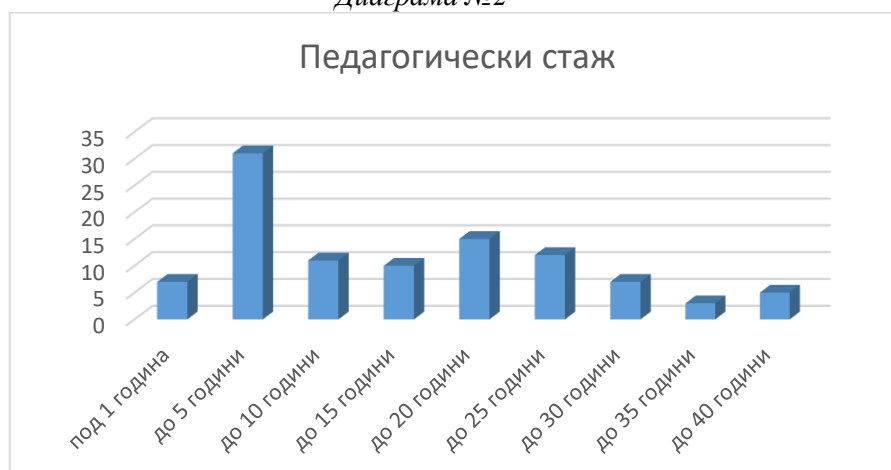
Диаграма №1



По отношение на големината на населените места, разпределението им е както следва: голям град - София N=33; град –Благоевград, Дупница, Самоков, Перник, Гоце Делчев, Бухово, Луковит N=52 и село – Брезница, Крайници, Самораново, Торос, Скрът, Дерманци, Мърчаево N=27.

По отношение на трудовия стаж на респондентите се наблюдава добро разсейване на данните (диаграма №2), като в контингента на изследване попадат както учители с много малък трудов стаж като педагози – 6 месеца, така и такива които работят по своята професия над 35 години. Това дава възможност за обективна оценка на изследваното явление в трудово-професионален план.

Диаграма №2



Получените данни (таблица №1) позволяват да се обобща, че най-често бащите са тези, които са ангажирани с изкарването на доходи и отсъстват за да работят в чужбина. Наблюдават се и случаи на отсъствие на майките, а също така и на двамата родители. Ефектите от отсъствието само на бащата, само на майката или и на двамата родители, разбира се различни.

Таблица №1 Отсъстващ родител/ли

Определения	Средна	ранг
Бащата	1,1875	1
Майката	1,97087	2
Двамата	2,55357	3

Според анкетиранията лица ролята на заместващи и или съвместяващи родителските функции лица изпълняват прародителите или други родственици (лели, чичовци, братя, сестри). В категорията други респондентите посочват „по-далечни роднини“ и „детегледачки“.

*Таблица №2 Съвместяващи родителските функции лица*

Определения	Средна	Ранг
баба/дядо	1,08036	1
леля/чичо	2,24107	2
по-големи братя и сестри	2,71429	3
Други	3,85321	4

Най-честата промяна, която констатира педагогическите специалисти при деца с парародителска грижа е липсата на контрол, последвани от поведенчески и емоционални проблеми. Само малка част от респондентите заявяват, че не наблюдават промени у децата, породени от променената грижа.

*Таблица №3 Наблюдавани промени у децата*

Определения	Средна	Ранг
липсва им контрол	2,27679	1
понякога се държат странно	2,29126	2
искат да споделят с мен проблемите си	2,45536	3
търсят повече помощ относно подготовката на домашната работа	2,88393	4
търсят съвети	3,16071	5
не наблюдавам промени	5,51786	6
Други	5,02752	7

Педагозите виждат възможностите за професионална подкрепа най-често в лицето на психолога и педагогическия съветник или се разчита на професионално екипно взаимодействие в рамките на образователната институция. Това е показателно за познаване естеството на работа на посочените в челните места професионалисти от една страна и от друга насочва към естеството на проблемите на децата с изследвания тип грижа. Трета позиция в ранжирането е отредена на социалния работник, чиято намеса най-вероятно ще се търси в ситуации на необходимост от закрила или защита на детето, на неговите права и екзистенциални нужди. Такъв тип подкрепа е възможна и чрез социалнопедагогическите институции и услуги за деца и техните семейства.

*Таблица №4 Професионална подкрепа*

Определения	средна	Ранг
Психолог	1,59821	1
педагогически съветник	1,66964	2
социален работник	2,65179	3
Юрист	3,84821	4



Друг	4,46429	5
------	---------	---

От гледна точка на педагогическите специалисти основното затруднение, която срещат съвместяващите родителските функции лица е свързано с контрола на децата. Всеки, който е работил с деца често е чувал фразите „ти не си ми майка“ или „ти не си ми баща“ и „не можеш да ми казваш какво да правя“. Съвсем естествена е съпротивата на децата да бъдат контролирани от повече лица и тези функции се размиват. Тук е важен и авторитетът на съвместяващото родителските функции лице. Ако това е по-голям брат или сестра трудностите са продиктувани от объркването на детето в коя роля да възприема брат си или сестра си – в ролята на приятел или на родител. От педагогическа гледна точка от особен интерес е поставената на втора позиция трудност при подготовката на домашните задания, което показва невъзможността на полагащите грижа лица да дават педагогическа подкрепа на поверените им деца. Последни по ранг са затруднения, свързани с комуникацията с родителите, които все повече се преодоляват с новите технологии. Все още обаче при по-възрастното поколение се срещат затруднения при тяхното приложение.

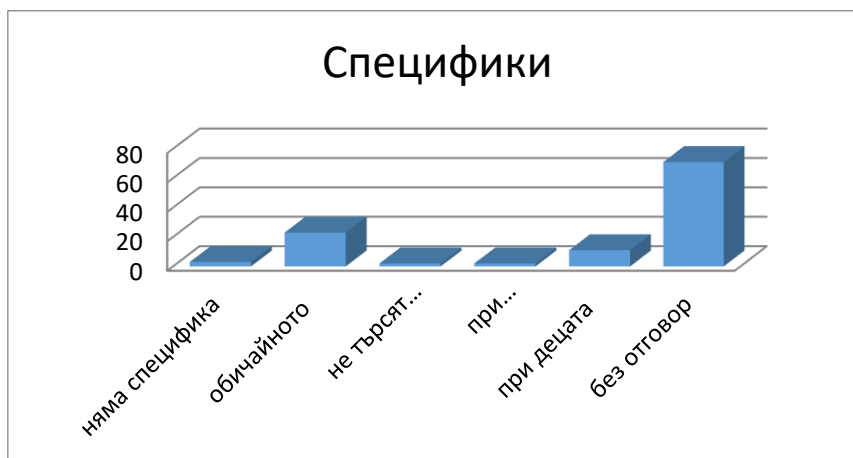
*Таблица №5 Трудности на съвместяващите родителските функции лица*

Определения	Средна	Ранг
относно контрола на децата	1,21429	1
при подготовката на домашните задания	1,83036	2
да поддържат контакт с родителите	2,41964	3
Друго	3,54054	4

В търсене на спецификите при работата с деца в ситуация на парародителска грижа под формата на свободни отговори от изследваните лица се очертават следните основни моменти:

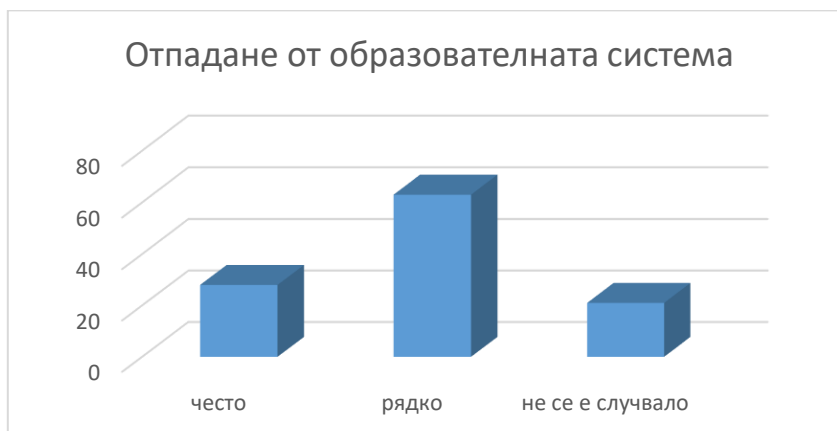
- Значителна част от педагозите предпочитат да не дават отговор (71), което означава, че не могат или не желаят да посочат други специфики извън предоставените за избор;
- За (26) няма специфика и работата с тези лица протича по обичайния начин – „поведение“, „дисциплина“, „успех“, „домашна работа“;
- Част от респондентите (11) споделят, че има специфики при работата с децата – „емоционални“, „колебливи са“, „тъжни“, „нямат самочувствие“, „имат нужда от повече внимание“.
- Малка част (2) разчитат на активност от страна на заместващите родителите лица и посочват, че те „не търсят консултации“;
- Друга част (2) насочват вниманието към това, че съществуват специфики при работата със съвместяващите родителските функции лица, които се изразяват в голямата „възрастова дистанция между възпитаващите и възпитаниците“;

Диаграма №3



Един от потенциалните рискове за деца с родители-трудова мигранти е този да напуснат или отпаднат от образователната система. Мащабите на тези явления са все по-значими за образователната практика в нашата страна. Данните сочат, че при 21 от анкетираните това не се е случвало, а за 67 се е случвало рядко. Същевременно обаче при 28 това явление се наблюдава често.

Диаграма №4



Особено значима за настоящето изследване е оценката на педагозите относно това съществува ли риск за децата, отглеждани в условия на парародителска грижа. В тази оценка се разчита на това, че те познават децата, защото ги наблюдават всекидневно в различни социални ситуации, запознати са с техните познавателни способности, интереси, училищна успеваемост, склонност към различни прояви и пр. Категоричната си подкрепа за тезата, че децата, които растат в условия на парародителска грижа са в риск заявяват 99 от анкетираните учители. Този висок дял очертава необходимостта от създаването на механизми за превенция и социалнопедагогическа подкрепа на деца, които биват отглеждани в условия на парародителска грижа. На обратното мнение са едва 12 от анкетираните педагогически специалисти.

Диаграма №5



В заключение може да се обобщи, че педагогическите специалисти наблюдават различни ефекти на парародителската грижа при взаимодействието с подрастващите, които от една страна рефлектират върху тяхната работа както при подкрепа за самоподготовката, така и по отношение на родителски функции като даване на съвети, обгрижване с повече внимание и пр. Наред с това е видима почти категорична оценка за съществуващи рискове при деца с парародителска грижа като липса на контрол, проблеми с комуникацията с родителите и като резултат от тях ниска успеваемост и риск от отпадане от образователната система.

#### ЛИТЕРАТУРА

- [1] Ковачка, Ю. (2017). Социалнопедагогически проблеми при деца с парародителска грижа, Благоевград
- [2] Мерджанова, Я. (2015). Маса и масово образование в глобална среда. В търсене на идентичност, София.
- [3] Чавдарова-Костова, С. (2017). Възпитанието в структурата на семейните отношения, София

## НРАВСТВЕНИ АСПЕКТИ НА ВЪЗПИТАТЕЛНОТО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ „ПРИЕМЕН РОДИТЕЛ – ПРИЕМНО ДЕТЕ“

д-р Вяра Цветанова

ЮЗУ „Неофит Рилски“ Благоевград, България,  
[viara23@swu.bg](mailto:viara23@swu.bg)

## MORAL ASPECTS OF THE EDUCATIONAL INTERACTION „FOSTER PARENT – FOSTER CHILD“

Dr. Vyara Tsvetanova

SWU "Neofit Rilski" Blagoevgrad, Bulgaria  
[viara23@swu.bg](mailto:viara23@swu.bg)

**Summary:** The educational interaction „foster parent-foster child„ is considered as a specific socio-pedagogical communication in foster care. By spreading moral values from a parent to a child it is possible to model the positive behavior and attitude of the foster child towards himself and the world. Changing his understanding of family interactions, influencing his moral assessments, building confidence through personal success.

**Keywords:** foster care, foster family, moral values, educational interaction

**Резюме.** Възпитателното взаимодействие „приеман родител – приемно дете“ се разглежда като специфично социално-педагогическо общуване в условията на приемна грижа. Чрез предаване на нравствени ценности от родител на дете, е възможно моделиране на позитивно поведение и отношение на приемното дете към себе си и към света. Променя се разбирането му за семейните интеракции, повлиява се в моралните си оценки, изгражда увереност чрез лични успехи.

**Ключови думи:** приемна грижа, приемно семейство, нравствени ценности, възпитателно взаимодействие

Прилагането на приемната грижа като мярка за закрила на деца в България [4] все по-често ситиуира в центъра на общественото внимание семейства в криза, при които свързаността между родители и деца е нарушена. Дисфункционалните взаимоотношения в семейната структура, разводите, социалната нищета, трудовата миграция и други фактори, резонират негативно върху детското развитие. Благополучието на децата, е трудно постижима норма в социализационен аспект и в резултат на етнокултурната специфика на конкретната жизнена среда. Нерядко дефицита на знания и умения у родителите за адекватни възпитателни проекции, предполага деца без стабилен дом и подкрепа, с нарушена идентичност и необходимост от ресоциализация.

Настаняването на деца при близки и роднини, приемната грижа и др. мерки, които предприемат социалните служби по закрила на децата като варианти за семейна подкрепа, дава основания този тип грижа да се разглежда като временна помощ за родители в криза, и като възможност за методическа възпитателна помощ за деца и родители. Практическото ѝ осъществяване, я поставя в нееднозначен дискуссионен план сред обществеността. Нерядко се тълкува негативно, въз основа на „предразсъдъците в българското общество при въвеждането на приемното родителство“ [5], въпреки че замисъла на този тип родителство е социопедагогическо съдействие на семейства. Същевременно, разглеждана като екологичен модел за оказване на подкрепа на семейни структури, целта ѝ поставя фокус на детското благоденствие [2].

В персонален план, приемният родител има социално-отговорната задача да „поведе“ детето към личностно самоопределяне и осъзнаване на принадлежността му към роднини по произход. Още повече, че рамката, в която се реализира първоначалното субективно изграждане чрез възрастовия опит е семейството. Приемашите родители като подкрепяща възпитателна структура, налага да

ориентират детето и към социална идентификация, с отделни от родителите системи. Стремещт е чрез конкретните за времето си норми, ценности, „които са важни, желани и правилни” [7], ангажираната с приемничество общност и личности, да структурират действителността на детето и да формират поведенчески ориентири за действие и взаимодействие с него. Ценностите и нормите закономерно диктуват правилата, по които се осъществява и развива семейния живот, отношението към прародителите, към неформалните и формални групи, към институциите, към себе си.

Реалният процес по формиране на отношенията между хората и на виждането им за света, в съответствие с моралните норми, показва сложно взаимодействие между различни фактори. Защото, както „условията на труда...правните отношения...бита и конкретните жизненни обстоятелства, хората, с които се налага човек да се среща всекидневно”, така и етнокултурната среда, образоваността, жизнените страхове, нравствените ценности оказват „определящо влияние върху състоянието на нравствеността на народа като цяло и на отделните индивиди” [3]. Съществен е въпросът как обществените и персоналните ценности се отразяват в моралния свят на отделния човек, и конкретно на социално-педагогическата система „приеман родител – приемно дете“. Защото, освен че регистрира външното въздействие, личността (а и системата) реагира на влиянието, оценявайки фактите като естествена проява на средата или се бунтува срещу тях.

Подобно обосноваване на проблема, поставя като обект на изследователски интерес възпитателното взаимодействие „приеман родител – приемно дете“. Интеракцията тук се разбира като специфично социално-педагогическо общуване в една относително капсулована за обществото система – приемното семейство, но същевременно способства за моделиране на отношението и поведението на приемното дете към себе си и към останалите хора. Страна на проучването, разглеждана като предмет, е наборът от семейни нравствени ценности (общочовешки и индивидуални), предавани се от приемните родители на небиологичното дете. Ценностната ориентация на личността дефинира не само поведението ѝ, но и мотивацията ѝ за ангажиране със социални каузи, към които би могла да се причисли и приемната грижа. Целта е ориентирана към установяване на доминиращи нравствени аспекти при осъществяване на възпитателното общуване между приеман родител и приемно дете и спецификата им. Предположението е, че позитивната семейна атмосфера, с изразени морални добродетели (хуманизъм, толерантност, отношение към труда, образованието, към авторитетите, към себе си и др.), позволява положително въздействие върху личността на приемното дете. Кое то допринася за преодоляване на емоционални, психически или физически травми у детето, и възможност за ресоциализация.

В рамките на изследването, базов е хуманистично - интеракционисткия подход. Субект-субектната позиция при проучване на приемните родители, основана на уважение и разбиране, насочва към него. Чрез интеракцията, е възможно да се проследи символното (и физическото) обкръжение на човека, и влиянието им върху конкретен процес – предаване на нравствени ценности. Личностният подход, с централно място – човекът, с интелект, потребности, мотиви, способности и т.н., също съдейства за целта на проучването. Настоящото изследване има характеристика на качествено, с оглед анализиране на особеностите на взаимодействието „приемно семейство – приемно дете“ в дълбочина [1]. Вникването в същността на моралните устои на приемащите семейства, дава основание да се тълкува разбирането им за ценностните аспекти на възпитателната матрица, която проектират върху приемното дете.

#### *Изследвани групи (професионални приемни семейства и социални работници)*

Интервюирани са 25 респонденти - професионални приемни семейства (14 лица – 100% женски пол) и социални работници (11 лица) в област Благоевград. Диапазонът на възрастта е в широки граници (38-68г.). В етнокултурен план се разграничават два основни етноса – български и ромски. Почти 80% от интервюираните родители са в системата на приемна грижа дългосрочно. Допитването до социалните работници, сочи, че в професионален план групата експерти преимуществено е ориентирана към процеса по прилагане на приемна грижа.

Използваният инструментариум е в съответствие с характеристиките на качествен тип изследване: за приемните семейства - проблемно-центрирано интервю; от социалните работници е изискана

експертна оценка в съответствие с поставения научно-изследователски проблем. Всички респонденти са интервюирани чрез авторски въпросници, като методологична база за тях са: Рамка за оценка на кандидатите за приемно семейство [6], други нормативни документи, предварително проведени беседи, критерии, ориентирани към изследването.

В методически план, в съответствие с параметрите на проучването, са обособени критерии – хуманност и равнопоставеност (нравствени ценности), като се търсят индикации в разказите на приемните родители за:

- хуманност – любов към детето; помагане на деца в неравностойно социално положение;
- равнопоставеност – децата в неравностойно социално положение са с равни шансове с останалите деца; децата са значими, също като възрастните.

#### *Ценностни позиции на приемни родители и на социални работници*

Получените емпирични данни от интервютата с приемните родители, открояват на преден план значението на ценности, свързани със стабилитета на семейната група. Мненията им са проследени както в ретроспективен план (свързани с детството и юношеството на лицата), така и като настоящо и бъдещо позициониране в мирогледа им. Направено е с оглед същността на групови взаимоотношения, в които тези ценности са от значение и за отделния индивид, и за микрообщността.

Особен смисъл в изказванията си, изследваните родители придават на ценности, като толерантност, доброта, честност, справедливост, уважение към авторитета, отговорност, целеустременост, образованост, съотнасяйки ги към семейната среда, в която са израснали: „са ме възпитавали да не крадеш, да не лъжеш, да учиш, да не отговаряш на по-възрастните” (ПР2)<sup>38</sup>; „уважение към родители... Да си добър” (ПР1); „да учат, да работят, да не крадат” (ПР3); „да си добър...да не нараняваш никого умишлено...Да приемаш, че никой не е по-специален от другия” (ПР5); „Уважение към по-възрастните. Сам да си преследваш целите” (ПР10); „да сме честни” (ПР8). Като наследен опит от семейството, интериоризирането на тези ценности у личността е основа за изграждане на стабилна Аз-концепция у конкретните респонденти, предвид декларираните от тях добри семейни отношения, и като позитивно себеприемане. Забелязва се, че като регулативен инструмент за нормално протичане на вътрешносемейния живот, ценностите имат различен облик, като преобладаващи са зачитането на възрастните, но и уважение към децата: „не са били груби с мен и ме изслушваха” (ПР11); „Той беше строг и справедлив” (ПР7); „споделяхме, говорехме надълго и широко” (ПР8); „какво искам, какво обичам – винаги са ме изслушвали” (ПР12).

Приемните родители отдават значение на хуманно-центрирано отношение към детето по принцип, и в частност към приемното дете: „На едно дете трябва да даряваш много любов” (ПР2); „да сме близки с тях, обич да им даваме” (ПР3); „трябва да си приятел с децата” (ПР7); „да не унищожих човека, да му позволиш да бъде самия себе си” (ПР9); „най-вече от любов се нуждае” (ПР10); „приятелско отношение...свобода на изразяване” (ПР11); „да им дадеш малко повече щастие...свобода” (ПР14). Може да се мисли, че детецентрираният хуманизъм на приемните майки се обуславя от непосредствения им минал опит (когато са били деца), но и от личен педагогически опит (имат собствени деца). В изказванията си потвърждават, че грижата за техните деца улеснява значително социалната им роля, и потенцира по-пълно разбиране и приемане на чуждо дете. Затова и във възпитанието на приемното дете, опорните пунктове са в зависимост от натрупания педагогически опит на респондентите: „има значение, когато вече си отгледал две деца” (ПР5); „Същия стил, който съм прилагала при моите деца” (ПР11); „както се грижа за моето, така се грижа и за него” (ПР13); „как се е грижил за нашите си, родните, така се грижи и за това” (ПР2). Фактът, че приемните семейства основно разчитат на преживян родителски опит, се потвърждава и от изследваните социални работници, които коментират родителския им стил: „споделят за начина,

<sup>38</sup> В стил *италик* и със съответна номерация в скоби, е обозначено мнението на различните приемни родители - ПР (1...14 лице) и на социалните работници – СР (1...11 лице).

по който те са възпитавани, за опита си като родители...залагат на личния пример и убеждаването” (CP1); „предпочитат начин на възпитание, подобен на начина на възпитание, прилаган и за техните собствени деца” (PP2)

Експертните мнения потвърждават аспекта на хуманно детецентриране в нравствено-ценностното поле на взаимодействие между приемните деца и приемните майки: „споделят, че трябва да са много последователни във възпитанието, да проявяват разбиране и търпение” (CP1); „по-топло отношение, към разбиране, към търпение” (PP2);

Вероятно, осланяйки се на познат възпитателен стил, приемните родители се стремят към минимизиране на напрежението от съжителството с небιологично дете, и за плавна адаптация в структурен и емоционален план, както за семейството, така и за настаненото дете. Защото, според професионалните позиции, когато „се създаде връзка между приемните родители и детето, се наблюдава увереност в тях по отношение на детето” (CP2). Изграждането на добра междуличностна свързаност, социалните работници констатираат при по-продължително настаняване. Важна предпоставка е и възрастта и емоционалното ниво на детето, степента на майчина депривированост. Сериозни условия са и личностните особености на приемната майка, както и нагласите на семейните членове към детето. За ефективно упражняване на социалната роля, според експертите трябва да се има предвид и „всяко следващо настаняване”, защото родителите „придобиват нова увереност в собствените сили и умения да се справят в грижата за деца, един вид надграждане на уменията” (CP1).

Данните от изследването в област Благоевград очертават едни сериозни предпоставки за осъзнаване потребностите на детето, и за разбиране на важността от по-богат емпиричен родителски опит, особено в контекста на приемна грижа. Наличие на едно педагогическо „израстване” на приемните семейства, се открива в рефлексията на възрастните относно тази специална грижа. По отношение на приемничеството, социалната система отчита не само личностните и поведенчески промени у приемните родители, като сериозен показател за качествена приемна грижа е промяната, която настъпва и при детето - физическа, емоционална, психическа. Именно тази трансформация дава основание на специалистите, анализиращи и оценяващи приемната грижа, да отчитат ефективност от прилагането ѝ. Данните от настоящето проучване, са показателни за видяната от социалните работници промяна у настанените деца, след период на грижа: „Огромна. Особено при новородените деца – не се забелязва никакво изоставане в развитието, получават емоционална топлина...Не боледуват, по-лесно се адаптират след осиновяването” (CP1); „децата наддават на килограми, хигиената им се променя към по-добро, здрави са...От емоционална гледна точка – децата са по-усмихнати, уверени, имат самочувствие – получили са нужното внимание, грижи...обич и родителско отношение” (CP2); „децата са спокойни, усмихнати, с по-високо самочувствие” (CP3, CP4, CP5); „спокойни, обичани...с по-високо самочувствие, че и те са като другите деца” (CP6); „контактуват по-добре, изграждат хигиенни навици, култура на поведение, привързват се” (CP8).

Въз основа на изведените резултати, може да се приеме, че семействата еволюират като подкрепящи родители, формирайки компетенции за по-специфичен начин на грижа, който индиректно самите деца изискват чрез поведението си. Приемните родители придобиват яснота, че без формирането на доверителна връзка помежду им с детето, не би било възможно реализирането на психо-емоционалното му успокояване и преодоляване на житейската му травма: „Най-трудното – да го накараш да ти се довери, да те приеме!” (PP5); „едно голямо „прохождане” към тяхното благополучие” (PP9); „трябва с това дете да станеш приятел, за да може да ти се доверява...да комуникираш с него” (PP12); „усетих, че детето ме приема, че постоянно се гушка” (PP13); „сядаш и говориш с детето на неговия език...с прегръдка, с игра” (PP14). След промяната в емоционалните и физическите параметри на децата, надграждането на промяната е в посока интелектуалното усъвършенстване на децата, изграждане на ценностни ориентири към образователната и професионалната среда, към труда, формиране на качества като самостоятелност и упоритост, борбеност. За това свидетелстват в разказите си изследваните семейства: „надяваме се да я изучим, да ѝ дадем старт в живота” (PP6); „да учат, да работят” (PP3); „ученият

човек...винаги му е отворена вратата” (ПР4); „ако учи и живее живота по начин, който е реден и е общоприет, няма да има проблеми” (ПР7); „да им дадем образование и професия”, „трудолюбие да има...да има постоянство – то това е успеха – човек да бъде, да върви напред”, „ще добият некакви навици децата за борбеност” (ПР8); „да се стимулира собственото мислене...Ако няма професия, къде отива?” (ПР10).

Сериозни педагогически усилия приемните майки влагат в структурирането на ново самочувствие у приемните деца, защото разбират, че чрез този тип грижа имат възможност да го направят. Според тях, „това е шанса – че се променя” (ПР4); „променя начина си на мислене, начина си на живот” (ПР7); „да има други виждания, друг приоритет” (ПР12). Съзирайки потенциален изход от кризисния екзистенциален момент за децата чрез подкрепата и възпитанието, приемните семейства се надяват да формират у тях ново себеусещане. На личност, която е равнопоставена с останалите: „да се почувства между децата, че и той е равен с тях...да не се чувстват изоставени, а да се почувстват горди” (ПР4); „отворен към света, да преценява хората, да опознае най-вече себе си” (ПР5); „да стане човек...да се държи като човек” (ПР10); „да има приятели, най-вече да не е самотен” (ПР12); „колкото по-позитивни моменти има със семейството, толкова по-реализиран човек ще бъде” (ПР14).

Експертите са категорични, че силен мотивиращ компонент за осъществяване на взаимодействието „приеман родител – приемно дете“, е „напредъка в развитието на детето...това, което са правили е имало смисъл” (СР8); „възпитанието на детето, положителна промяна в емоционалното му състояние” (СР9); „положителна промяна в приемното дете...постигане на заложените цели в индивидуалния план на детето” (СР10). Експертната позиция извежда на преден план значимостта на редица базови условия за устойчивост на приемната практика. Те способстват за социално-нравствена промяна у приемните деца, чрез изменение на личностния и социалния свят на приемните семейства. От една страна, такива са регламентирани договорни отношения, получаването на трудово възнаграждение и средства за издръжка на детето, участието в обучения и придобиване на професионални умения за грижа за деца в риск, споделяне на грижата за детето в сътрудничество с отдел „Закрила на детето”, обсъждане и съобразяване на решенията за детето със заложените цели. От друга - желанието да се приеме историята на детето и неговите особености, биологичната му среда, както и разбирането че вложените лични (и семейни) усилия не са напразни, а напротив – ще осмислят екзистенциалната трансформация на детето.

#### *Изводи*

При семействата от проучената група, предаването на нравствените ценности на приемното дете и усвояването им от него, са необходимо условие за ефективност на услугата при подкрепата му. В системата „приеман родител – приемно дете“ функционалното отношение към средата и себе си, се изгражда у приемното дете чрез възрастния модел. Т.е. разбирането за важността на човека, за правото свободно да се изразява и развива, за уважение във взаимоотношенията, зачитане на мнението и т.н., се проектира върху детското съзнание. Този социално-педагогически механизъм на приемното семейство, приложен спрямо детето за натрупване на положителен личностен опит, позволява то да трансформира негативния си социален опит в позитивен светоглед. Променя се разбирането му за семейните интеракции, повлиява се в моралните си оценки към останалите и към личността си, добива нови поведенчески модели, изгражда увереност чрез лични успехи и др.

Възпитателното взаимодействие позволява социализиращи изменения и за детето, и за приемащото семейство. Позитивната семейна среда допуска компенсиране на емоционални, физически или психически травми от детето; поставяне на цели (образователни, спортни, трудови и др.) от детето; възникване на мотивация за създаване на по-дълготрайни приятелства. Приемните родители от своя страна придобиват нов възпитателен опит с деца, поставени в риск от рождените си семейства. Разбирано и като професионализиране, това предполага изграждане на по-специфични родителски умения и компетенции в аспекта на приемна грижа. По този начин се потенцира позитивна промяна у личността на небологичното дете, в изпълнение на целите на приемната грижа – детско благоденствие и цялостно социално-педагогическо развитие.



## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Бижков Г., В. Краевски. (2007). Методология и методи на педагогическите изследвания. УИ „Св. Климент Охридски“. Университетска библиотека № 425. София.
- [2] Джордж, Ш., Н. ван Ауденховън. (2004). Приемната грижа – участници и взаимодействия. Фондация „Свободна и демократична България“. Изд. „ТВР Принт“ ООД. София.
- [3] Дробницки, О. (1976). Понятието морал (историко-критичен очерк). Изд. Наука и изкуство. София.
- [4] Закон за закрила на детето, чл. 34а.
- [5] Ковачка, Ю. (2017). Социалнопедагогически проблеми при деца с парародителска грижа. Благоевград. с. 31.
- [6] Методика за условията и начина на предоставяне на социалната услуга „приемна грижа“.2013.
- [7] Попкочев, Т. (2004). Ресурси на структуризация на семейства в смесени бракове (по автобиографични женски разкази). В: Смесените бракове – модел на етническа и религиозна толерантност (автобиографии и изследвания). ИК „СемаРШ“. София. с. 187-203.

## REFERENCES

- [1] Bizhkov G., V. Kraevski. (2007). Metodologia i metodi na pedagogicheskite izsledvania. UI „Sv. Kliment Ohridski“. Universitetska biblioteka № 425. Sofia.
- [2] Dzhordzh, Sh., N. van Audenhovan. (2004). Priemnata grizha – uchastnitsi i vzaimodeystvia. Fondatsia „Svobodna i demokratichna Bulgaria“. Izd. „TVR Print“ OOD. Sofia.
- [3] Drobnitski, O. (1976). Ponyatiето moral (istoriko-kritichen ocherk). Izd. Nauka i izkustvo. Sofia.
- [4] Zakon za zakrila na deteto, chl. 34a.
- [5] Kovachka, Yu. (2017). Sotsialnopedagogicheski problemi pri detsa s pararoditelska grizha. Blagoevgrad. s. 31.
- [6] Metodika za usloviyata i nachina na predostavyane na sotsialnata usluga „priemna grizha“.2013.
- [7] Popkochev, T. (2004). Resursi na strukturatsia na semeystva v smeseni brakove (po avtobiografichni zhenski razkazi). V: Smesenite brakove – model na etnicheska i religiozna tolerantnost (avtobiografii i izsledvania). IK „SemaRSh“. Sofia. s. 187-203.

## ПРОЕКТЪТ SCIENTIX И ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВАТА НА НОВОТО ВРЕМЕ

Мария Браухле

Институт по математика и информатика на Българската академия на науките,  
Посланик на Scientix, България,  
[brauchle21@yahoo.de](mailto:brauchle21@yahoo.de)

### THE SCIENTIX PROJECT AND THE NEW TIME CHALLENGES

Maria Brauchle

Institute of Mathematics and Informatics of the Bulgarian Academy of Sciences,  
Scientix Ambassador, Bulgaria,  
[brauchle21@yahoo.de](mailto:brauchle21@yahoo.de)

**Abstract:** The development of the technologies poses major challenges for the education systems. The rapidly changing environment calls for changes in the modern teacher's methods of work. There is a lack in the labor market of well-trained specialists in science, engineering, technology, and mathematics. Since 2009, the Scientix project is supporting teachers in Europe to overcome that gap and to create student interest in a career in the areas listed.

**Keywords:** school education, Scientix, STEM, STEM Discovery Week

**Резюме:** Развитието на технологиите поставя големи предизвикателства пред образователните системи. Бързопроменящата се среда налага промени в методите на работа на съвременния учител. На пазара на труда все повече се усеща липсата на добре подготвени кадри по природни науки, инженерни науки, технологии и математика. От 2009 г. проектът Scientix подкрепя учителите в Европа за преодоляване на трудностите и създаване на интерес у учениците към кариера в изброените области.

**Ключови думи:** училищно образование, Scientix, STEM, STEM Discovery Week

**1. Увод.** Представете си, че сте ученик и имате още няколко години пред вас, които да прекарате в училище, а може би и в университета. Светът около вас се променя с голяма скорост, непозната на човечеството до този момент. Как да се ориентирате правилно в тази обстановка? Как да си изберете вашата бъдеща професия? Кой би бил най-важният фактор във вашия избор?

Тези въпроси стоят не само пред отделния ученик, но и пред цялата образователна система. Една от основните задачи на образованието е да подготвя младите хора за бъдещето. Ние самите в тази бързопроменяща се среда нямаме представа, как ще изглежда това бъдеще. Четвъртата индустриална революция, в която се намираме в момента, „се характеризира със сливане на технологии, което размива границите между физическата, дигиталната и биологичната сфери“ [1]. Последното само по себе си предопределя нуждата от добре подготвени специалисти в областите на STEM (Science – естествени науки, Technology – технологии, Engineering – инженерни науки, Mathematics – математика). Европа се нуждае от голям брой такива специалисти, за да бъде конкурентноспособна на световния пазар. Но европейските образователни системи са изправени пред една изключително обезпокоителна ситуация. От една страна интересът у учениците към избор на специалности и кариери в областите на STEM е много нисък, а от друга страна с всяка година нараства липсата на кадри за същите области, както в индустрията, така и в науката.

Преди повече от десет години Европейската комисия установява, че младите хора губят интерес към кариера в областите на STEM още в ученическата си възраст. Учителите имат важна роля за създаването на интерес у учениците към тези специалности. В бързопроменящата се среда учителите са изправени пред редица трудности. Необходимо е много по-често да актуализират своите познания и да използват нови методи на преподаване, чрез които да възпитават у учениците си т.н. „меки умения“, като творчество, лидерство, комуникация, управление на конфликти, взимане на решения, които са част от ключовите компетентности, определени през 2006 г. от Европейския парламент и Съветът на Европейския съюз [2]. Европейската комисия определя въвеждането на

изследователския подход в обучението на учениците, като ключов за създаването интерес у тях към продължаване на образованието им и избор на кариера в областите на STEM [3]. Учителите рядко разполагат и с информация относно перспективите пред учениците, избрали STEM – кариера. За преодоляването на тези трудности и недостига на кадри в областите на STEM учителите се нуждаят от помощ. Необходимо е обединяване на усилията на заинтересованите страни.

**2. Проектът Scientix.** С цел да се подкрепи сътрудничеството на учители, изследователи, политици и други професионалисти от областите на STEM през 2009 г. Европейската комисия създава проекта Scientix. В първите му две фази, от 2009 г. до 2012 г. и от 2013 г. до 2015 г., проектът е финансиран по 7-ма рамкова програма. Третата фаза на проекта, от 2016 г. до 2019 г., се финансира по програмата Хоризонт 2020. Scientix се управлява от Европейската училищна мрежа – неправителствена организация, съставена от тридесет и петима министри на образованието в Европа и базирана в Брюксел.

През 2017 г. Scientix беше признат за един от 100-те световни най-добри проекти за иновации в образованието на изложението BETT (British Educational Training and Technology Show) в Лондон.

Защо Scientix е толкова успешен?

**3. Платформата на Scientix.** Онлайн платформата на проекта ([www.scientix.eu](http://www.scientix.eu)) предлага различни категории информация за учителите.

На нея се съхранява информация относно всички приключили и текущи публично финансирани проекти за STEM – образование в Европа.

Ресурсите, създадени от тези проекти, се съхраняват в ресурсното хранилище на платформата и са свободни за ползване от всеки регистриран учител. Регистрацията в платформата е безплатна. Ресурсите на английски език преобладават. За улеснение на учителите, желаещи да използват даден ресурс на родния си език, Scientix предлага услугата безплатен превод. За целта е достатъчно трима учители от дадена страна, които имат регистрация в платформата, да заявят, че желаят този ресурс да бъде преведен на техния език. Важно е ресурсът да е свободен за превод и да не съществува друг подобен на него на съответния език. Тогава Scientix превежда ресурса в рамките на два месеца и го предоставя за ползване.

На платформата има и редица български ресурси. Сред тях са състезанията „Вива Математика с компютър“ и „Тема на месеца“, които се организират и провеждат от Института по математика и информатика на Българската академия на науките съвместно с Vivacom [4].

На платформата се публикува и информация за предстоящи уебинари, събития и онлайн обучения. Миналите уебинари и онлайн обучения се съхраняват в архив.

В блога учители, изследователи и служители на Европейската училищна мрежа публикуват личните си истории относно STEM – образованието в Европа.

**3. Scientix „Във вашата страна“.** Информацията относно проектите, обученията, уебинарите и събитията, организирани и подкрепяни от Scientix се разпространява чрез национални контактни точки и национални посланици. Контактната точка за България е Институтът по математика и информатика на Българската академия на науките. Посланиците на Scientix за България са осем. Техните имена и имейл адреси са публикувани на сайта на Scientix в раздела „Във вашата страна“.

Посланиците разпространяват информацията за дейностите на Scientix чрез социалните мрежи и чрез организиране на уъркшопове.

**4. Scientix в социалните мрежи.** Социалните мрежи служат не само за бързо разпространение на информацията, но и за обмен на опит и идеи между учителите. Групата на Scientix във Фейсбук се казва “Science Teachers in Europe” и наброява близо 15хил. участника. В Twitter @scientix\_eu има над 14 хил. последователи. Чрез социалните мрежи учителите от цяла Европа имат възможност да комуникират „без граници“. Не случайно Scientix се нарича „обществото за научно образование в Европа“.

**5. Кампанията STEM Discovery Week.** Трета поредна година в края на месец април се проведе кампанията STEM Discovery Week. Нейната основна цел е да се организират събития в цяла Европа, които да създават интерес у учениците към STEM професиите. През 2018 г. събитията бяха

850, 14 от тях се проведеха в България, като 4 бяха в Благоевградска област. През тази година събитията бяха 980, 14 в България, 3 в Благоевградска област.

Събитието „Какво е да си учен?“, проведено в НУ „Св. Климент Охридски“ в с. Добърско през 2018 г. е описано подробно в [5].

В рамките на кампанията учителите могат да участват в различни състезания, в зависимост от събитието, което са организирали. Във всяко едно от изданията на кампанията има български учители сред победителите. През миналата година за събитието „Pi day“ възпитателката Ваня Парапунова от ОУ „Св. Паисий Хилендарски“ в с. Краище беше наградена с участие в уъркшоп на Scientix в „Класната стая на бъдещето“ в централата на Европейската училищна мрежа в Брюксел. Тя се върна от там заредена с много нови идеи и ентузиазъм за работа.

Вече втора поредна година учителят по физика Георги Прегъев от Професионалната гимназия по транспорт в гр. Разлог е сред победителите на проекта Next-Lab. За събитието „Парадоксът на времето“ от 2018 г. той беше награден с участие в шестдневна лятна школа на проекта Next-Lab в Маратон, Гърция. А през тази година за събитието „Електролиза – забавни и практични опити“ той е поканен да участва в уъркшоп на Scientix в „Класната стая на бъдещето“ в Брюксел. Тези две награди дават възможност на този млад учител да се срещне с колеги от цяла Европа и да обмени опит и идеи с тях.

**6. Заключение.** Надявам се българското „общество за научно образование“ да става все по-голямо. Повече настоящи и бъдещи учители да се възползват от информацията и ресурсите на Scientix в своята работа и да привлекат много млади хора към кариери в STEM.

Бързото развитие на технологиите поставя големи предизвикателства към образователните системи в Европа. Но опитът на Scientix показва, че технологиите могат успешно да се използват за справянето с тези предизвикателства.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Schwab, Klaus. (2015). *The Fourth Industrial Revolution*
- [2] Кендеров, П., Сендова, Е., Чехларова, Т., (2014) *Развиване на ключови компетентности чрез образованието по математика: Европейският проект KeyCoMath*
- [3] Nistor, Ad., Gras-Velazquez, Ag., Billon, N., Mihai, G.. (2018). *Education Practices in EuropeSCIENCE*.
- [4] Брънзов, Т., Самева, А. (2016). *Инициативи онлайн за преподаватели и ученици*.
- [5] Браухле, М. (2019). *Деца в ролята на изследователи – експеримент със загадъчни кутии*.

## КОМПЮТЪРНОТО МОДЕЛИРАНЕ В ОЦЕНКАТА НА НАЧАЛНИ УЧИТЕЛИ

**Радослава Топалска**  
Югозападен университет „Неофит Рилски“  
Благоевград, България  
[topalska@swu.bg](mailto:topalska@swu.bg)

## COMPUTER MODELING IN THE EVALUATION OF PRIMARY TEACHERS

**Radoslava Topalska**  
South-West University “Neofit Rilski”  
Blagoevgrad, Bulgaria  
[topalska@swu.bg](mailto:topalska@swu.bg)

**Abstract:** Computer modeling is one of the newest subjects in the initial stage of the primary education in the Republic of Bulgaria. It has given rise to a number of discussions and disputations. This report presents part of the results of an on-line survey conducted among 98 primary teachers who voluntarily participated in it in the period January-March 2019. Due to the type of survey, it includes participants from different parts of the country - Blagoevgrad, Veliko Tarnovo, Gotse Delchev, Dupnitsa, Elin Pelin, Mezdra, Nova Zagora, Pazardjik, Panagyurishte, Petrich, Plovdiv, Pravets, Razgrad, Razlog, Simeonovgrad, Simitli, Sofia, Tutrakan, Targovishte, Harmanli, Shumen and others.

**Keywords:** computer modeling, programming for children

**Резюме:** Компютърното моделиране е един от най-новите учебни предмети в началния етап на основната образователна степен в Република България. Той предизвиква редица дискусии и обсъждания. Настоящият доклад представя част от получените резултати от проведено он-лайн анкетно проучване сред 98 начални учители, участвали доброволно в него, в периода януари-март 2019 година. Поради типа на проучването, то обхваща участници от най-различни краища на страната – Благоевград, Велико Търново, Гоце Делчев, Дупница, Елин Пелин, Мездра, Нова Загора, Пазарджик, Панагюрище, Петрич, Пловдив, Правец, Разград, Разлог, Самоков, Симеоновград, Симитли, София, Тутракан, Търговище, Харманли, Шумен и др.

**Ключови думи:** компютърно моделиране, програмиране за деца

Средата, в която растат и живеят съвременните деца се променя изключително динамично, те биват обграждани с технологии все по-рано и във все по-голяма степен. Което прави въвеждането в обучението им на информационните и комуникационни технологии все по-необходимо и задължително. Било с цел да получават нужните им за живота специфични умения и компетентности, или за да се повишава интересът им към учебния процес и мотивацията им за участие в него. Отворен обаче остава въпросът дали имаме готовност за тези промени. Отговора търсим с провеждането на редица проучвания, в т.ч. и описаното в това съобщение.

За запознатостта на респондентите с тематиката на проучването, съдим по факта, че повече от три четвърти преподават Компютърно моделиране през настоящата учебна година.



Графика № 1: Получени отговори на въпроса «Преподавателите ли Компютърно моделиране през тази учебна година»

Над 70 % от респондентите посочват, че са запознати със заложеното за изучаване учебно съдържание в трети и четвърти клас. Притеснение буди фактът, че едва 43% от тях считат, че то е съобразено с възрастовите възможности на българските деца. Вероятно отрицателните отговори на този въпрос са провокирани от факта, че все още има ученици, неизучавали Информационни технологии в първи и втори клас, които се запознават с компютрите директно с въвежданият в трети клас предмет Компютърно моделиране.



Графика №2: Получени отговори на въпроса «Считате ли, че това учебно съдържание е съобразено с възрастовите възможности на българските деца?»

Въпреки съществуващите притеснения, относно този предмет, учителите са категорични в изтъкването на ползите от включването му в обучението на учениците? Най-съществена полза от него те виждат в развиването на дигиталните компетентности на учениците и на уменията им за бъдещето, в повишаването на интереса им към учебния процес, в разтоварващите му и обогатяващи възможности, както и в развиването на логическото им мислене. Според част от респондентите в света на технологиите и технологично развитите деца Компютърното моделиране е необходимост, при положение, че се предоставят компютри и таблети. Много умело той съчетава логическото и

пространствено мислене и кара учениците да използват както математически знания, така и практически. С изучаването му, според анкетираните учители, децата придобиват умения за решаване на проблеми, създаване на проекти, развиват социалното общуване; усвояват умения, нужни им за да се справят със заобикалящите ги навсякъде технологии, които от своя страна са източник на неизчерпаема информация. Като обобщаващ отговор на въпроса, свързан с положителните страни на този учебен предмет, можем да посочим мнението на един от учителите, че «днешните ученици трябва да могат да използват технологиите, защото те ще бъдат част от дигиталната промяна на света».

Вреди от изучаването на Компютърно моделиране, респондентите виждат основно в различни заплахи за физическото здраве и правилното развитие на учениците. Според тях то води до продължително застояване, до редица заболявания, като най-често анкетираните учители се притесняват за евентуално увреждане на зрението на учениците, както и за изкривяване на гръбначния им стълб. Освен вреди, свързани със здравето на децата, като друга негативна страна на изучаването на предмета, учителите посочват някои от опасностите, които крие общуването в интернет, както и възможността за пристрастяване към този вид технологии.

Ако се съпостави мнението на учителите относно ползите и вредите от въвеждането на този задължителен учебен предмет, категорично може да заключим, че респондентите посочват значително по-голям брой позитивни страни, отколкото негативни.

На въпроса «На какво според Вас трябва най-силно да се наблегне при преподаването на Компютърно моделиране?», са получени най-голям брой отговори, свързани с необходимостта от осигуряване на часове за повече практически упражнения. Друг често срещан отговор е нуждата от творческа свобода на учениците, както и на създаването на собствени проекти, развиване на критично мислене и на уменията за решаване на конкретно поставени проблеми. Сред посочените отговори място намира и недостатъчният брой часове, посветени на създаването на алгоритми и конструкции за програмиране.

Следващият въпрос беше посветен на затрудненията на ученците с терминологията на учебения предмет. Тук впечатление прави фактът, че едва 22, 86% от учителите посочват, че техните ученици нямат затруднение при запознаването с термините, включени в учебния процес по Компютърно моделиране.

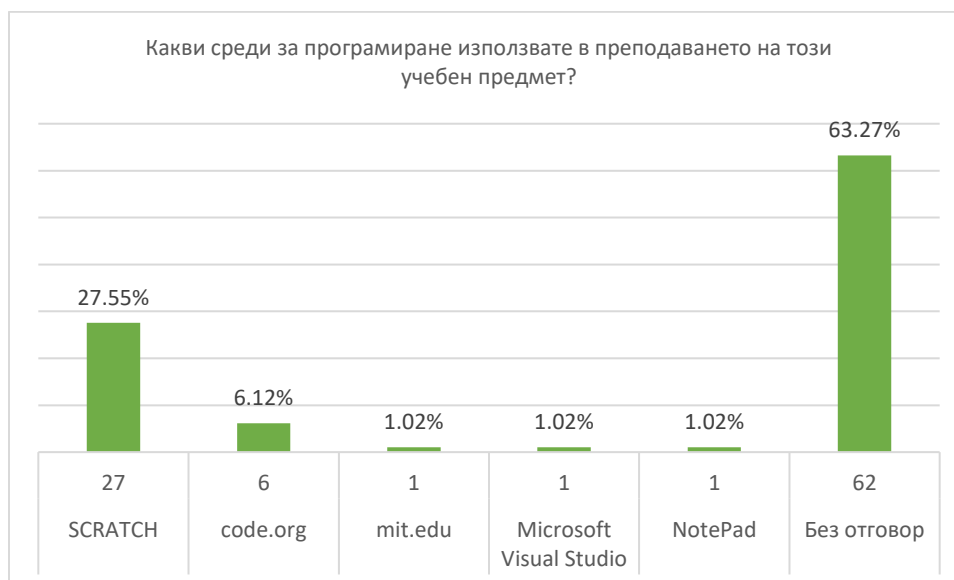


Графика №3: Получени отговори на въпроса «Срещат ли затруднения Вашите ученици с терминологията на този учебен предмет?»

Това притеснение се потвърждава и от получените резултати на въпроса «Какво според Вас най-вече ги затруднява при изучаването му?». Тук най-голям е процентът на учителите (18,36%), посочили като най-сериозно затруднение за учениците именно терминологията. Сред отговорите място намират също овладяването на програмирането като дейност, усвояването на съдържанието, ориентацията и цикличността. Тези затруднения вероятно се дължат на отдалечеността на този материал от усвоеният от учениците до момента, както и на спецификата на учебния предмет, който като цяло е доста различен от всички останали.

Повод за размисъл будят получените отговори на следващия въпрос, а именно: «Имате ли притеснения, че е възможно Вашите ученици да Ви зададат въпрос, на който да се затрудните да отговорите? Или да достигнат ниво, на което да не можете да им бъдете достатъчно от полза?». Тук 39.80% от респондентите отговарят утвърдително. Този факт е изключително притеснителен, защото показва несигурността, която изпитват началните учители при преподаването на този нов за тях и строго специфичен предмет.

Тази несигурност проличава и в отговорите на въпроса, свързан с използваните от учителите среди за програмиране, където 63,27 % от респондентите предпочитат да не посочват отговор. От отговорилите значителен е процентът на посочилите най-разпространената в България среда – Scratch. По-малко от 10% посочват различни и по-малко познати среди за програмиране като code.org, mit.edu, Microsoft visual studio и NotePad.



Графика №4: Получени отговори на въпроса «Какви среди за програмиране използвате в преподаването на този учебен предмет?»

Мнението ни относно съществуването на притеснение у анкетираните учители да работят със съвременните информационни и комуникационни се потвърждава и от резултатите на въпроса: «Използвате ли друг обучителен софтуер? Какъв?». Където едва 11,22% използват, въпреки разнообразните възможности, които предлага съвременния обучителен софтуер. Посочват, че използват следните софтуерни решения: Classroom, KhanAcademy, studio.code.org, MakeCode, Коменис лого, Jumpido, Интеракта, Envision, Mozabook, Pencil, TobiiDynavox Communicator, Look To Learn, Learning up, Kahoot.

В заключение можем да обобщим, че въпреки съществуващите притеснения и затруднения от страна на учителите, въпреки опасностите за психичното и физическо здраве на учениците, въпреки нуждата от допълнителни квалификации и обучения за усвояване на спецификата на учебния предмет, въпреки коренно различното му учебно съдържание, изучаването на Компютърно моделиране трябва да бъде задължително за началния етап на основната образователна степен.



Защото то подпомага развитието на учениците, тяхната подготовка за съвременния свят, осигурява им умения, необходими за бъдещето, повишава интереса и мотивацията им за участие в учебния процес, учи ги да използват компютрите безопасно и конструктивно (за решаване на задачи и проблеми), и преди всичко ги учи да мислят.

## ПРОУЧВАНЕ КАЧЕСТВОТО НА ОБУЧЕНИЕТО ПО „ФИЗИЧЕСКО ВЪЗПИТАНИЕ И СПОРТ”

**Янко Руменов**

Югозападен университет „Неофит Рилски”, Благоевград, България

[qnkor@swu.bg](mailto:qnkor@swu.bg)

## STUDYING THE QUALITY OF TRAINING IN "PHYSICAL EDUCATION AND SPORT"

**Yanko Rumenov**

South-West University Neofit Rilski, Blagoevgrad, Bulgaria

[qnkor@swu.bg](mailto:qnkor@swu.bg)

**Abstract:** This paper considers the issues related to the quality of education for the subject of Physical Education and Sport. To what extent and factors affect the motivation of teachers and students in physical education and sports lessons. How do the lessons progress, what sports are learnt, and do the students receive the necessary knowledge. Is it necessary to modernize the equipment, sports equipment, and tools in order to facilitate the teaching of the exercises.

**Keywords:** training in physical education and sports, material-technical facilities, teacher competences, high school stage.

**Резюме:** Настоящият доклад разглежда проблематика свързана с качеството на обучение за учебния предмет „Физическо възпитание и спорт”. До каква степен и какви фактори влияят на мотивацията на учителите и учениците в уроците по физическо възпитание и спорт. Как протичат часовете, какви спортове изучават и получават ли необходимите знания учениците. Необходимо ли е модернизиране на материалната база, спортните уреди и пособия с цел по-лесното преподаване на заложените упражнения.

**Ключови думи:** обучение по физическо възпитание и спорт, материално-техническа база, компетенции на учителя, гимназиален етап.

### Увод:

Въпреки, че още в древна Спарта е съществувало организирано физическо възпитание на децата, а през епохата на Възраждането са написани първите методически ръководства за провеждането му, като че ли в нашето съвремие все повече започваме да negliжираме провеждането на точно тези така важни за физическото развитие на учениците учебни часове. Тази важност можем да отдадем на комплексността на физическото възпитание, което не е само педагогически и възпитателен процес, а сложно съчетание, подпомагащо физическото развитие и укрепване на все още развиващия се организъм на подрастващия ученик. За съжаление през 21 век се наблюдава ръст на заболяванията, причинени от занижената двигателна активност на учениците.

В своето изследване Д. Томова, Св. Димитрова и Ел. Николова констатира, че ефективността на обучението по физическо възпитание зависи не само от подбора на средствата, методите и подходите от преподавателя, но и от постановката на обучението. Според тях именно тя определя равнището на интелектуализация и личностната активност на обучаваните, характера и насоката на тяхното познание, мотивираността и личностната ангажираност при овладяване на учебното съдържание, а впоследствие и при неговото прилагане в живота. В този смисъл се посочва, че знанията в процеса по физическо възпитание трябва да имат не само информационен, но и оперативен и личностен характер (Томова & Димитрова & Николова, 2010).

В урока по Физическо възпитание и спорт е необходимо „оптимално съчетаване на познавателната с двигателната активност на учениците. Само при такава постановка на двигателното

обучение, може да се очаква ефективно осъществяване на учебния процес и трайно овладяване на учебното съдържание” (Dokova, Kirov, 2016: 96).

Важността на физическото възпитание и спорт за учениците ни провокира да проведем настоящето изследване, за да проверим качеството на обучение от страна на учителите.

**Хипотеза на изследването:** допускаме, че върху формирането и управлението на мотивацията за спорт влияят две групи фактори: с относително устойчив и материален характер (материални условия) и с относително променлив характер (компетенциите на учителя, които имат различно тегло).

Като **обект** на нашето изследване определихме: учебния процес по ФВС в гимназиалния етап на средните училища, а за **предмет** – реалности и текущо състояние на обучението в часовете по ФВС.

**Цел на изследването:** проучване мнението на първокурсници от Факултета по педагогика към ЮЗУ „Неофит Рилски”, относно качеството на обучението по ФВС в гимназиалния етап на средните училища.

В съответствие с целта на нашето изследване, определихме следните **задачи**:

1. Да се запознаем с Държавните образователни изисквания, учебното съдържание и учебните програми по ФВС за гимназиалния етап и методическа литература.
2. Да се разработи и приложи анкетна карта.
3. Да се обработят и анализират резултатите.

#### **Организация на изследването**

**Контингент на изследване:** първокурсници от Факултета по педагогика към ЮЗУ „Неофит Рилски”. Общият брой на анкетираните студенти е 106, от които 78 жени и 28 мъже, на средна възраст 19-21 години, обучаващи се в следните специалности:

Специалност:	Брой:	Процентно разпределение
ФВС	26	24,53
ПУПЧЕ	13	12,26
ПНУП	39	36,79
Социална педагогика	5	4,72
Специална педагогика	3	2,83
НУПЧЕ	19	17,92
Педагогика и образователен мениджмънт	1	0,94

За решаването на така поставените ни задачи използвахме следните **методи**:

1. Теоретичен анализ и проучване на литературни източници.
2. Анкетно проучване: Анкетната карта съдържа 10 въпроса, от които 5 - затворени въпроса и 5 отворени.
3. Статистически анализ

#### **Анализ на резултатите**

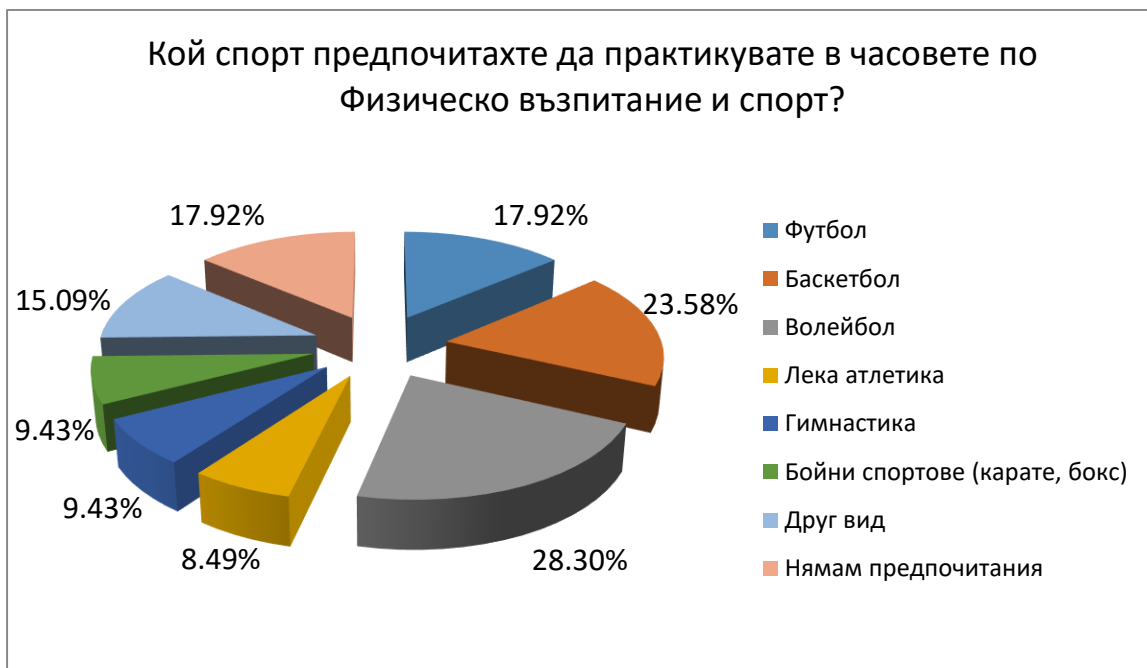
На фигура № 1 е представено процентно разпределение на отговорите на въпроса „Как протичаха часовете Ви по Физическо възпитание и спорт?”. Според по-голямата част от анкетираните студенти (83,96%), часовете са протичали съобразно учебното съдържание за съответния клас, тоест те са се обучавали по предвидените задължителни и избираеми области (ядра) на учебното съдържание за гимназиалния етап, което би довело до постигането на целта за този етап, а именно специална спортна образованост и високо ниво на физическа дееспособност. 13,21% са посочили, че часовете им са протекли свободно и без организиран учебен процес от страна на учителя. Макар и малък да е процентът, той ни подсказва, че все още има учители, които съвсем

формално водят часовете си, като през повечето от тях просто предоставят топките за игра на учениците и стоят настрана, без да влияят пряко на учебния процес. Този „стил” на работа, вреди на учениците, които трудно сами биха усвоили спортно-техническите умения от спортните игри. Часовете по физическо възпитание и спорт са едни от най-емоционалните и интересни часове за учениците. Не по този начин обаче мислят 2,83% от респондентите, като те са отговорили, че часовете им са протичали еднообразно и без интерес от страна на учениците. Липсата на интерес в тях може би се е породила от начина на преподаване на учителя, използваните от него средства и методи в урока, както и еднообразни упражнения и игри, отегчавайки учениците и губейки техният интерес към часа. За около 1% от респондентите, часовете са протичали нередовно поради отсъствие на учителя.



Фигура № 1

От графично представените резултати на фигура № 2 на въпроса „Кой спорт предпочитате да практикувате в часовете по Физическо възпитание и спорт?”, изграждаме представа, кои спортове са най-харесвани, интересни и предпочитани в часовете. Получените отговори са доста разнообразни, като за най-предпочитан спорт е посочен волейболът (28,30%), на второ място е баскетболът с 23,58%. С равен брой проценти (17,92) е футболът и нямам предпочитания към определен спорт. Така открояващите се отговори подсказват, че като цяло най-предпочитани от задължителните области (ядра) са Спортните игри, като те се явяват много по-интересни и емоционални, в сравнение с останалите две задължителни области (ядра) - Лека атлетика и Гимнастика, в които преобладават упражнения с цикличен характер. На четвърто място, като предпочитан спорт, е гимнастиката с 15,09%. Под 10% за практикуване са предпочитани спортовете: лека атлетика (8,49); бойни спортове (9,43) и друг вид спорт (9,43), като най-много отговорили са ракетните спортове.



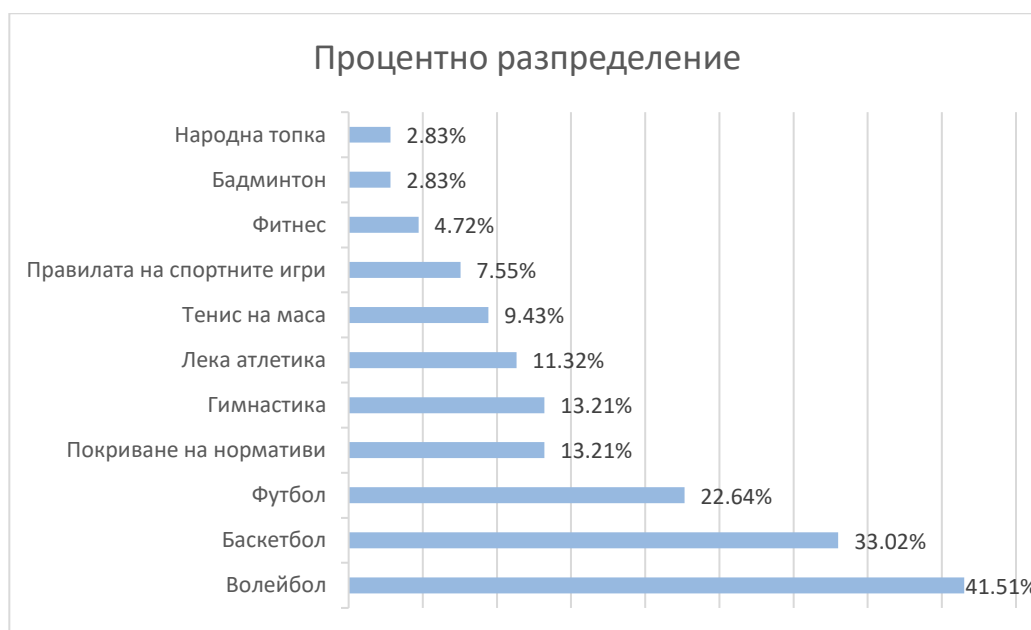
Фигура № 2

Знанията на учениците са начална точка от подготовката им и като цяло предопределят съдържанието и качеството на придобиваните умения. Те се явяват като основна база за изграждане на двигателни умения и компетенции и са пряко свързани със закономерностите при овладяването, затвърдяването и усъвършенстването на учебното съдържание заложено за всеки клас спомагат за формиране на способност за самостоятелно използване и повишаване на двигателния и умствен потенциал на учениците с оглед на нужните им потребности. В тази връзка 51,89% от анкетираните студенти са отговорили положително на въпроса „Получавахте ли теоретични знания или се обръщаше внимание само на практическото Ви обучение?“, 34,91% са отговорили отчасти или не системно и 13,21% не са получавали необходимият набор от знания за заложеното учебно съдържание (фигура № 3). В рамките на учебния процес, теоретичната подготовка на учениците е необходима да бъде системна и целенасочена, като педагогически процес пряко свързана с овладяването на набор от знания и умения, които да са в основата на всеки етап на обучение с цел постигането на спортна образованост на учениците.



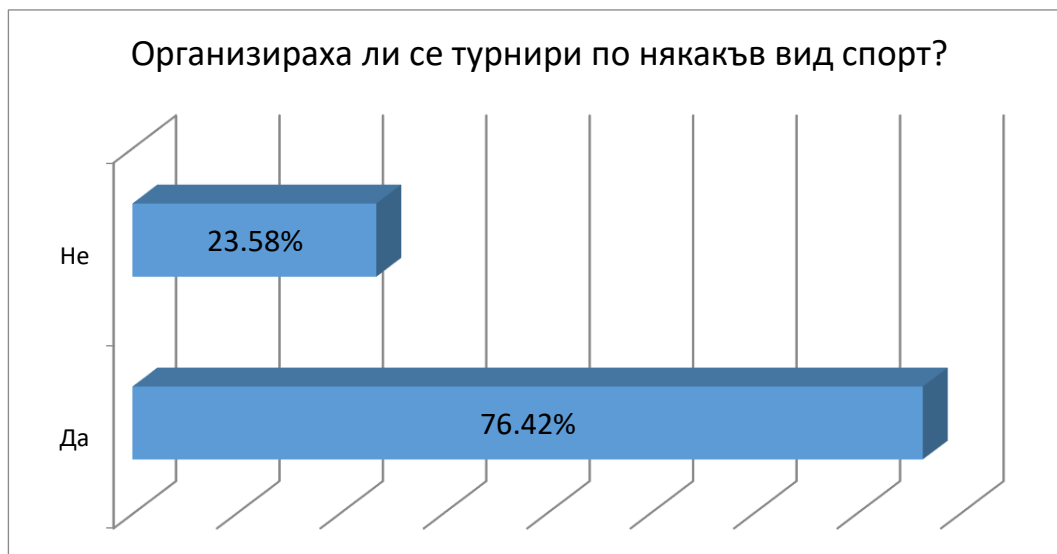
Фигура № 3

Опирайки се на получените и систематизирани свободни отговори от въпроса „Напишете какво изучавахте в часовете по Физическо възпитание и спорт в гимназиалния етап на СУ”, графично изобразени на фигура № 4, изведохме основните спортове, изучавани в часовете. Тук отново наблюдаваме значителен превес на Спортните игри, спрямо останалите видове спорт. Волейболът е най-практикуваният в гимназиалния етап с 41,51%, следва баскетболът – 33,02% и футболът – 22,64%. Анкетираният студенти са посочили, че изучават покриване на нормативи, но всъщност те са част трикомпонентното формиране на оценката, като с помощта на специфични тестове измерваме нивото на физическата дееспособност. Покриват се два пъти в рамките на учебната година - в нейното начало и край. Предполагаме, че точно затова изследваните от нас лица (13,21%) са посочили този отговор. Около 2% е разликата на посочилите, че са изучавали останалите две задължителни области (ядра) Гимнастика (13,21%) и Лека атлетика (11,32%). Следват спортове, застъпени в избираемите области (ядра) на учебното съдържание, като тенис на маса (9,43%), фитнес (4,72%) и бадминтон (2,83%). Успоредно с изучаването на спортните игри 7,55% са посочили, че са изучавали и техните правила. Нашето мнение е, че този процент е значително нисък, което още веднъж потвърждава фактът, че недостатъчно и пренебрегнат е теоретичният компонент на обучението. Още един любопитен факт е, че 2,83% са посочили, че са изучавали народна топка. Този „спорт” не фигурира в учебните програми от 1-ви до 12-ти клас, но въпреки това, някои от учениците го практикуват.



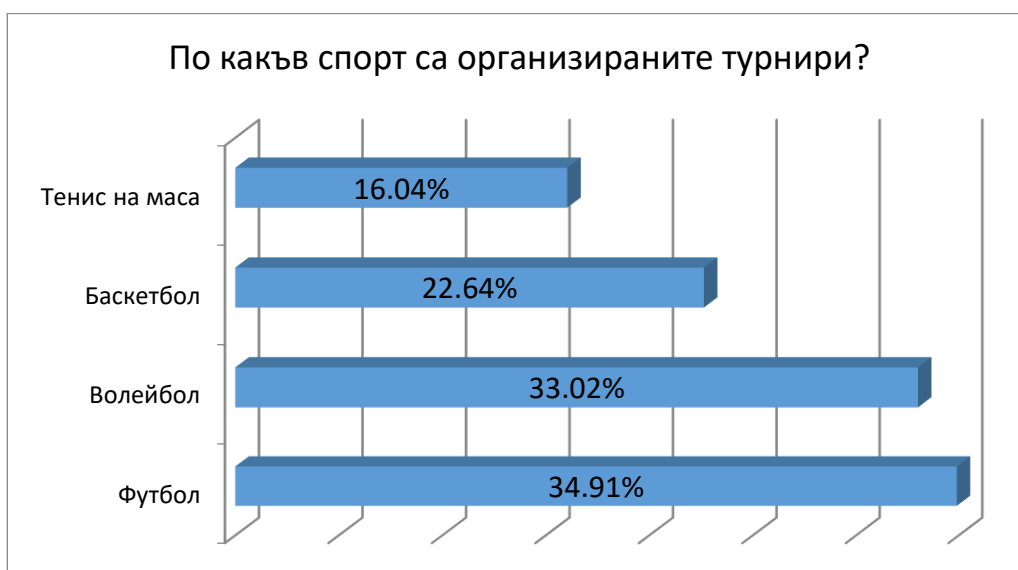
Фигура № 4

Обработените резултати на получените свободни отговори от въпроса „Организирах ли се турнири по някакъв вид спорт? По какъв и на какво ниво?”, визуализирани на фигура № 5, ни предоставят информация, дали респондентите са участвали в извънкласни или извънучилищни дейности под формата на турнири по вид спорт. Положително са отговорили 76,42%, а отрицателно – 23,58%. Ученическите игри, които се провеждат всяка година, представляват най-голямата и значима изява на ученическия спорт извън рамките на училищното физическо възпитание, като турнирите по определените видове спорт са със състезателен характер.



Фигура № 5

В допълнение на горния въпрос за организираните турнири, на фигура № 6 са представени резултатите по какъв спорт са били съответните турнири. 34,91% посочват, че са участвали в турнири по футбол. След него с 33,02% са организираните турнири по волейбол, 22,64% са били участници на турнири по баскетбол и 16,04% по тенис на маса. Прави впечатление, че отново Спортните игри са предпочитаните спортове за участие на учениците в турнири, поради отборният им характер, работата в екип и по-голямата им емоционалност.



Фигура № 6

На фигура № 7 са представени свободните отговори на въпроса „На какво ниво са организираните турнири?“. Повечето от респондентите не са посочили нивото на участието им в турнирите, затова процентите на отговорите са толкова ниски: национално – 3,77%; регионално - 1,89%; междуучилищно – 5,66%; областно – 2,83% и общинско – 4,72%. Прави впечатление, че нито един от респондентите не е отговорил, че е участвал в организирани турнири между класовете в самото училище, които най-често се провеждат на патрона на даденото училище или под формата на спортен празник, организиран от учителите.



Фигура № 7

На въпроса представен на фигура № 8 „Провеждан ли е теоретичен тест в часовете по ФВС? В случай, че отговорът Ви е положителен – каква беше неговата тематика?“, 83,97% от анкетираниите студенти са отговорили отрицателно, 6,60% не се отговорили на този въпрос и само 9,43% са дали положителен отговор. Обучението по физическо възпитание и спорт е насочено към усвояване на определени знания, формиране на двигателни умения и компетенции. Теоретичните знания за заложените физически упражнения са първото стъпало за формиране на двигателната култура на ученика, но твърде често този компонент е пренебрегван от страна на учителите, както ни подсказват и получените отговори на въпроса. Отговорилите положително са посочили най-различни тематика на провеждания тест: времетраенето и правилата в отделните спортове; физическото състояние и здравословното хранене на учениците; техника на плувен стил "Кроул".

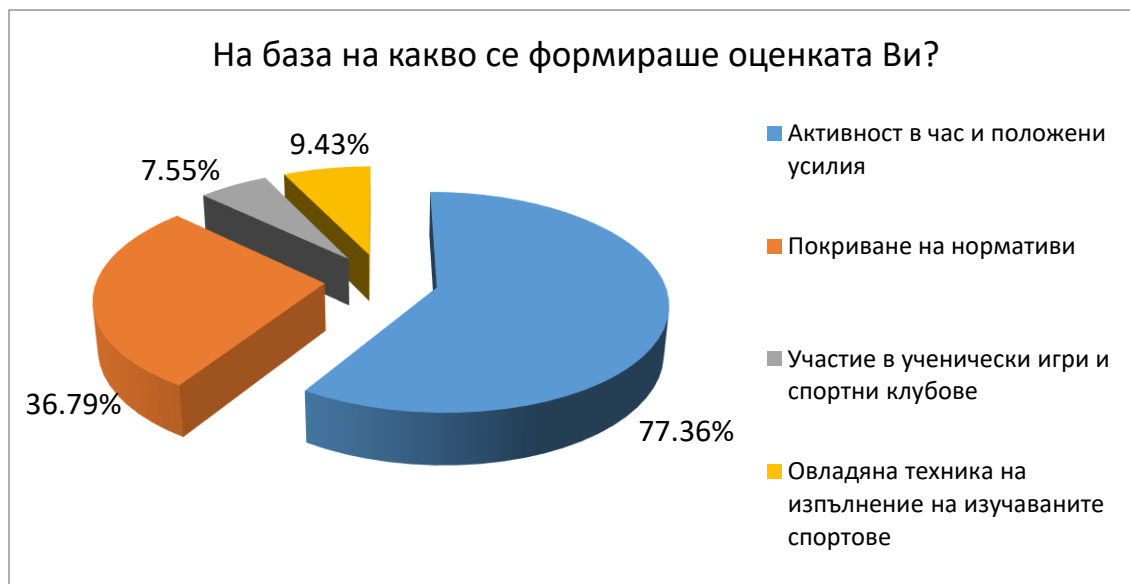


Фигура № 8

От графично представените резултати (фигура № 9) на въпроса „На база на какво се формираше оценката Ви?“, получаваме следната информация: като най-важен компонент за формирането на оценката по ФВС се явява активността и положените усилия в часа (77,36%). Часът по ФВС е единственият, в който обучението се осъществява в непрекъсната двигателна активност. За 36,79% оценката е била формирана посредством специфични тестове за измерване ниво на физическата дееспособност покривайки определени нормативи. 9,43% са посочили за овладени

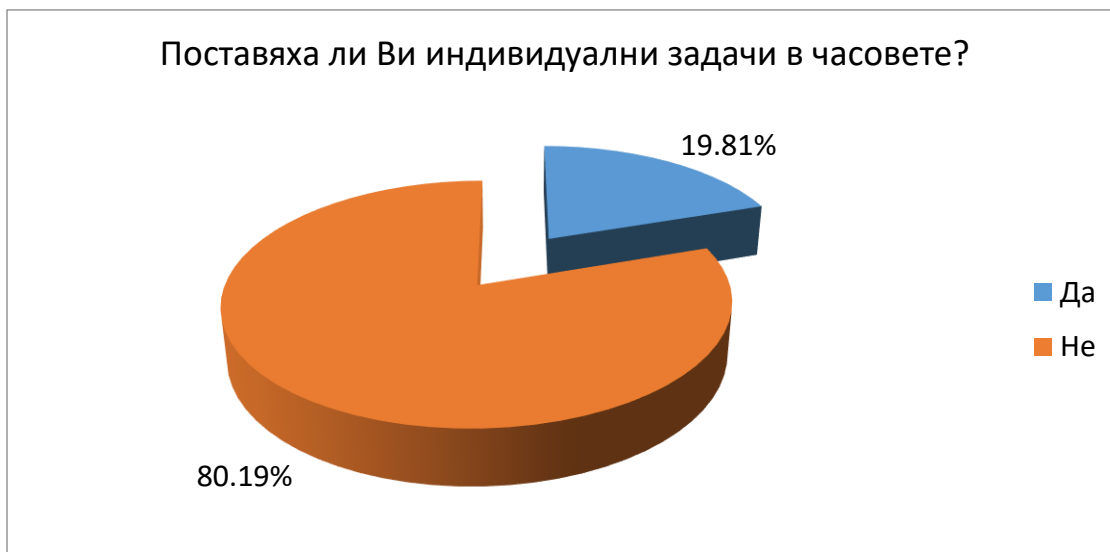


спортно-технически умения от изучаваните спортове и 7,55% за участие в ученически игри, спортни клубове и секции. Системата за оценяване по ФВС е разделена на 3 компонента: ниво на физическата дееспособност (количествена характеристика); степен на усвояване на двигателните умения и отношения (качествена характеристика) и активно участие и прираст на положените усилия. Във формирането на оценката трябва да са включени и трите. Също така е важно да не се пренебрегва или дава превес на някой от тях, за сметка на останалите, което ще бъде само във вреда на учениците.



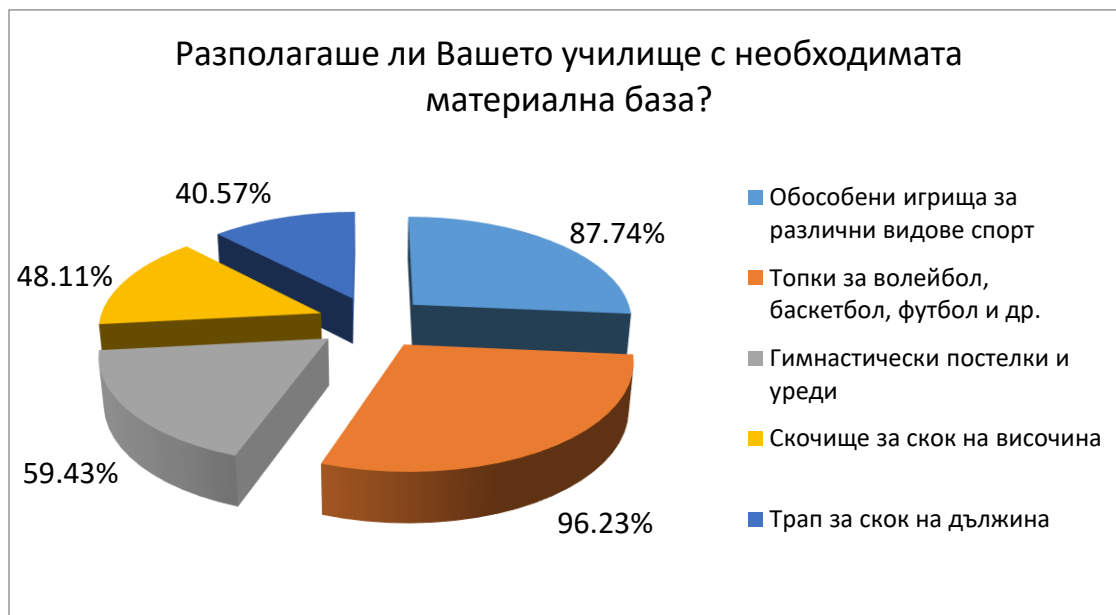
Фигура № 9

На въпроса, представен графично на фигура № 10 „Поставяха ли Ви индивидуални задачи в часовете? Какви?“, на 80,19% от анкетираните студенти не са поставяни индивидуални задачи, а при 19,81% е използван индивидуалният подход на работа от страна на учителите. С оглед на факта, че преподаването на спортни игри преобладава в уроците по ФВС, учителите трудно биха използвали индивидуалният подход, имайки предвид отборният характер на изучаваните спортове. Индивидуалният подход предлага възможност за индивидуален темп на работа и развитие за всеки ученик, но успоредно с това довежда до затруднен контрол върху останалите ученици. Най-често поставени индивидуални задачи за отговорилите положително на този въпрос са: бягане в определени метри за време; изпълнение на гимнастически упражнения; клекове; доотработване на недоусвоен елемент от техниката на даден вид спорт.



Фигура № 10

Обработените и представени графично резултати на фигура № 11 на въпроса „Разполагаше ли Вашето училище с необходимата материална база?“, ни предоставят информация за добрата или липсата на материално-техническата база. На този въпрос респондентите са посочили с каква материална база, спортни уреди и пособия са разполагали училищата, в които са учили. 96,23% са отговорили, че тяхното училище е разполагало с необходимите спортни пособия (топки за волейбол, баскетбол, футбол и др.). 87,74% са отговорили, че училището е разполагало с обособени игрища за различни видове спорт (закрити и открити). 59,43% са посочили, че са били обезпечени с гимнастически постелки и уреди (трамплин, кон с грива, успоредка и др.). Около половината респонденти (48,11%) са отговорили, че тяхното училище е разполагало с обособено скочище за скок на височина и 40,57% с трап за скок на дължина. Макар че студентите са отговорили доста положително за притежаваната материална база, не е тайна, че повечето училища на територията на България изпитват проблеми с реализирането на часа по ФВС, заради липса на физкултурни салони, игрища за видове спорт, скочища, трап и гимнастически уреди и пособия. Незадоволителното състояние на материалната база затруднява и реализирането на самите спортни дейности – учебни и извънкласни, като по този начин се губи желанието на учителите за работа.



Фигура № 11

На въпроса „Какво според Вас може да се направи, за да се повиши качеството на обучение по Физическо възпитание и спорт?“, визуализиран на фигура № 12, анкетиранияте студенти са изразили следните препоръки: „да се модернизира материалната база, спортните уреди и пособия“ са посочили 34,91%. Проблемът с материално-техническата база е актуален и най-значим, както за учителите, така и за учениците. „Да се увеличат броя на учебните часове“, препоръчват 10,38%. Явно сегашният брой учебни часове за тях е недостатъчен, за усвояване на основните спортно-технически умения и знания на различните видове спорт. 7,55% препоръчват „да се повиши интересът на учениците към учебния процес“. Това зависи както от учениците, така и от самите учители, техният стил на работа, използваните средства, методи и лични подходи към всеки един ученик. „Да се повиши мотивацията на учителите към учебния процес“ са препоръчали 6,60%, явно те виждат липса на желание в учителите и един свободен и безорганизиран учебен процес. 5,66% са констатирани, че е необходимо „да се подберат нови и разнообразни упражнения“ и използването на иновативни методики. Също толкова процента (5,66) са препоръчали „да се подобри организацията и дисциплината за провеждане на часовете“. Дисциплината е едно от най-важните неща не само при спорта, а и в реалния живот. С равни проценти (4,72) са препоръките „да се назначат по-подготвени, млади и взискателни кадри“ и „да се спазва учебното съдържание от страна на учителите“. Проблем е, че твърде малко са младите и амбицирани преподаватели, които може би притежават различен подход към учениците, което би ги амбицирало да бъдат активни в час и да спортуват извън учебно време. Някои от учителите не преподават целият заложен материал за съответния клас, часовете им протичат еднотипно, практикувайки един и същи вид спорт през цялата учебна година, като това влияе на формирането на двигателна култура на учениците и широкообхватна спортна подготовка.



Фигура № 12

От направеното изследване можем да констатираме следните **изводи**:

1. За учениците в часа по физическо възпитание и спорт с приоритет на обучение са спортните игри, поради по-достъпния начин на преподаване и заинтригуване на вниманието от страна на учителите, повишаване на мотивацията и активното участие на повечето ученици в игрите.
2. В рамките на учебния процес, теоретичната подготовка на учениците е необходима да бъде системна и целенасочена, в тази връзка значителна част от изследваните ученици не са получавали необходимият набор от знания за заложеното учебно съдържание.
3. Активността и положените усилия от учениците в часа по физическо възпитание и спорт се явява като най-важен компонент за формирането на оценката им.
4. Необходимо е модернизиране на материалната база, спортните уреди и пособия за един по-добър за учениците час по физическо възпитание и спорт.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Dokova, N., Kinov S. (2016). The sports-pedagogical literacy of primary teacher. /PESKRJ/, 1(3), Art.18, pp. 95-106.
- [2] Томова, Д., Св. Димитрова, Е. Николова, (2010). Интерактивността при ръководството на познавателната дейност в учебния процес по физическо възпитание и спорт в СОУ, СН- Актуални проблеми на физическата култура. Извър. брой 4, част II.
- [3] Русев, Р. (2000). Теория на физическото възпитание, Благоевград.
- [4] Министерство на образованието и науката. Държавни образователни изисквания за учебно съдържание. Рамкови изисквания. София, 1999 г.
- [5] Закон за предучилищното и училищното образование, 2016.

## ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВАТА, ПОСТАВЕНИ ПРЕД ЧЕТЕНЕТО С РАЗБИРАНЕ ПРИ ЧЕТВЪРТОКЛАСНИЦИТЕ (КОЛИЧЕСТВЕН И КАЧЕСТВЕН АНАЛИЗ)

Ива Стаменова

ЮЗУ „Неофит Рилски“, Благоевград, България

[ivona07@abv.bg](mailto:ivona07@abv.bg)

### THE CHALLENGES REFERRED TO THE READING AT THE FOURTH CLOCKS (QUALITY AND QUALITY ANALYSIS)

**Abstract:** The development aims to trace the level of reading with comprehension by working with unfamiliar text. The study was conducted with students from IV grade in Blagoevgrad. On the basis of the results obtained, an analysis of the learned reading skills by the learners and the practical application of the learned information was carried out through the test check.

**Keywords:** reading comprehension, testing, working with unknown text.

**Резюме:** Разработката има за цел да проследи равнището на четене с разбиране посредством работата с непознат текст. Изследването е проведено с ученици от IV клас в гр. Благоевград. На основата на получените резултати е направен анализ на овладените четивни умения от учащите се и практическото прилагане на усвоената информация чрез осъществената тестова проверка.

**Ключови думи:** четене с разбиране, тестова проверка, работа с непознат текст.

Формирането на умения за четене с разбиране е сериозно предизвикателство, пред което се изправя всеки ученик в началния етап на основната образователна степен. Умението да се приложи в практиката прочетената информация чрез попълването на тест, в който ученикът да съумее да изрази становището си по въпросите, изискващи лична позиция, а не само посочването на конкретни факти от текста, е равнозначно на проблемна ситуация, за чието разрешаване е необходимо умелото съчетание на знания, умения и компетентности.

В контекста на споменатото В. Чилева посочва, че: „Педагогическият процес на решаване на проблемни ситуации притежава освен технологична и когнитивна страна“ (Чилева, 2018:77).

С други думи казано, практическото решение на даден проблем, независимо от какво естество е, се определя от знанията, придобити от ученика както в процеса на обучение, така и извън него с участието му в различни творчески изяви, учебни проекти, олимпиади и др. под. Тоест, човек се учи през целия си съзнателен живот, защото стремежът към новото знание допринася за неговото личностно и интелектуално развитие. Личността е пълноценна, когато чете, обогатява знанията си, твори и търси алтернативи за разрешаването на възникналите с времето учебни, професионални и житейски проблеми. За вземането на правилни решения са нужни компетентности, опит и отговорност за направения избор.

Неслучайно ползата от четенето при учениците в началното училище се изразява именно в способностите им да се справят с поставените пред тях в учебния процес предизвикателства и независимо от възникналата трудност да не се отказват, да търсят и открият скрития в текста отговор, да го интерпретират и изложат мнението си на поставеното запитване, използвайки подходящи за целта аргументи.

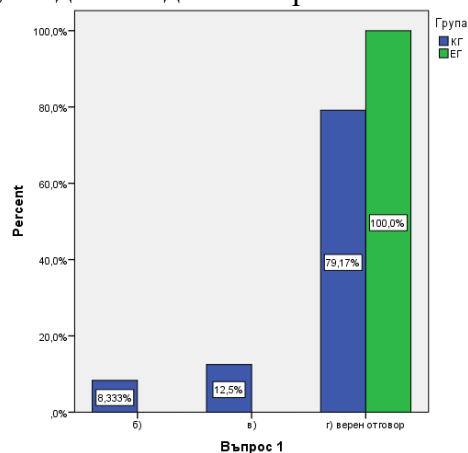
Колкото повече чете ученикът, толкова повече развива въображението си и открива непознатите до момента у себе си възможности за творчески изяви. Същността на учебния процес се изразява освен в усвояването, възпроизвеждането и приложението на наученото от урочните теми по отделните учебни предмети и в потребността на учащия се да изрази себе си с думи, да покаже таланта си с действия и освободи твореца в себе си чрез създаването на текстове, участие в драматизации и др. под.

Затова предизвикателствата, поставени пред четенето с разбиране се изразяват както в умението да разбереш смисъла на прочетеното, така и да направиш кратък критически обзор на възприетата информация от позицията си на читател. Поради тази причина и тестовете, с които работят учениците са съставени от затворени и отворени въпроси. Способността да кажеш много неща с малко думи е умение, което започва да се формира от ранна възраст. В контекста на по-горе изложеното, Я. Стоименова споделя, че: „творческият продукт в учебната дейност е също толкова ценен за самия ученик, колкото и най-великото откритие за цялото човешко познание“ (Стоименова, 2005:29).

Според В. В. Занков разбирането при четене представлява сложен психически и познавателен процес, който се състои от две важни особености. За първата особеност е валидно разбирането, че след възприемане и осмисляне на фактите, читателите са склонни да излизат извън рамките на техните граници и да ги превключват в един далеч по-широк контекст. За втората особеност е характерно това, че стойностно за четенето с разбиране е четещът да разбере съдържанието на четения в момента текст (Бижков и др., 2007).

Основното предназначение на четенето е да развива ума, да обогатява познанието и да съдейства за умственото, естетическото, нравственото и социалното развитие на детето. С усвояването на техниката на четене пред ученика се разкрива възможността за получаване на знания за общуване с околните, за всестранно развитие и възпитание на личността, като същевременно с това се увеличават и възможностите му за проява на повече самостоятелност, активност и творчество в работата с определен литературен текст.

Предвид изтъкнатото до момента по темата, следва да се представят резултатите от проведено с ученици от IV клас изследване с цел проверка на уменията за четене с разбиране и приложение на овладяната от прочита информация чрез попълването на тест, съобразен със съдържанието на поместената в текста информация. Изследването е проведено в VIII СУ „Арсени Костенцев“, град Благоевград, в което участват две паралелки от IV клас, обозначени като ЕГ – експериментална група и КГ – контролна група. Получените от тестовата проверка резултати са количествено и качествено отразени и анализирани. Тестът се състои от 13 въпроса, като в една част от тях трябва да се отбележи само един верен отговор от 4 варианта, а в друга – да се изрази лично становище, придружено с доказателства от текста. Условието е учениците да прочетат внимателно текста, след което да отговорят на поставените им въпроси.

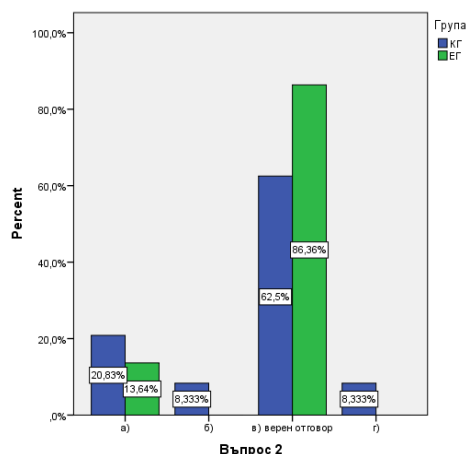


Графика № 1

Защо тези птици са тронави при излитане и кацане?

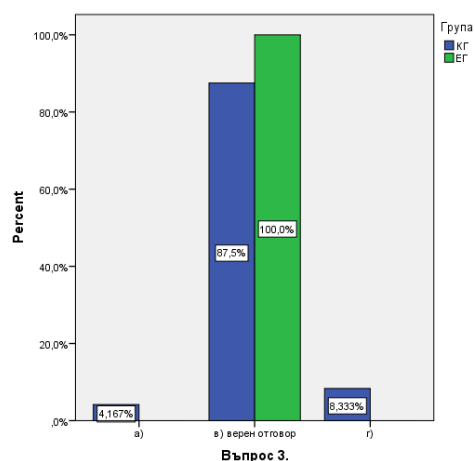
В първия въпрос учениците са изтъкнали различни гледища. Внимателно четящите са се ориентирали без съмнения към правилния в теста отговор „г“, отбелязан от 100,0 % от ЕГ и от 79,17 % от КГ. Придружени с процентни стойности в диаграмата са и сбърканите

отговори „б” и „в”, като и двата са посочени единствено от учениците от КГ – „б” с 8,333 % и „в” с 12,5 %. При така представената диаграма е абсолютна успеваемостта на членовете на ЕГ, като същевременно се регистрира промяна в избора на верен отговор в КГ. В процеса на четене направи впечатление мнозинството от ученици, водещи си кратки записки по текста от ЕГ.



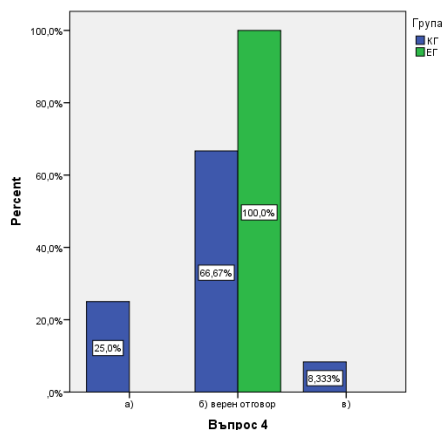
Графика № 2  
Къде прекарват зимата птиците?

Във втория въпрос също се забелязват процентни променливи при подбора на отговор. Експерименталната група е посочила верен отговор „в”, с цели 83,36 %, а КГ е отбелязана на графиката с 62,5 %. Не са малко процентите и при грешните отговори, дадени от двете групи. Отговор „а” е маркиран от 20,83 % от КГ и от 13,64 % от ЕГ, а отговорите „б” и „г” са посочени с еднакъв процент от представителите на КГ – 8,333 %. Неконцентрираността по време на четене довежда до разколебаност в избора на отговора, който в подобни случаи, видно от представените резултати, е по налучкване.



Графика № 3  
Защо птиците идват на острова?

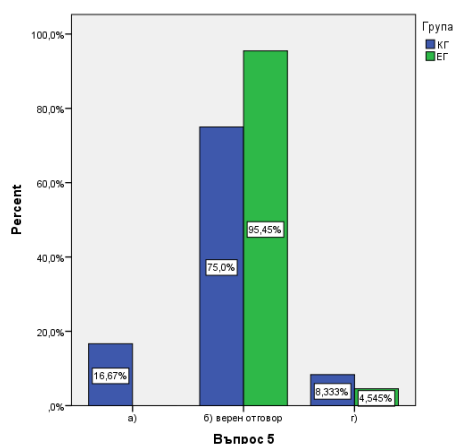
Третият въпрос не е затруднил участващите в изследването от ЕГ, които без ни най-малки съмнения са отбелязали верния отговор „в” със 100,0 % и 87,5 % са посочили го от КГ. Сгрешените отговори са дело на учениците от КГ, където отговор „а“ е посочен с 4,2 %, а отговор „г“ с 8,333 %. От въпросите, разгледани дотук става ясно, че в сравнение с констатиращия етап, учениците от ЕГ в контролния етап на проведеното тестване, са подобрили резултатите си въз основа на активната работа през учебната година, позоваваща се на проектнобазираното обучение.



Графика № 4

Как познава Хала кога на птиците им е време да отлетат?

Във въпрос № 4 отново вярно отговарят учениците от ЕГ. Те са отбелязали отговор „б“ със 100,0 % в сравнение с представителите на КГ, посочили го с 66,67 %. Грешките, съдържащи се в отговорите „а“ и „в“ са допуснати от КГ с 25,0 % за отговор „а“ и с 8,333 % за отговор „в“. След тестовата проверка членовете на КГ споделиха, че са се подвели от отделни епизоди в текста, свързани с опазването на малките птичета от опасните врагове, дебнещи навън.



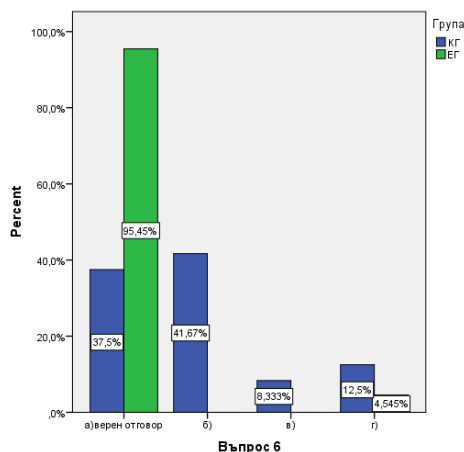
Графика № 5

Какво се случва през нощта на младите пафини?

Петият въпрос ни показва друга действителност. При него не се регистрира 100 – процентова правилност при изследваните лица от ЕГ. Верен отговор „б“ е отбелязан с



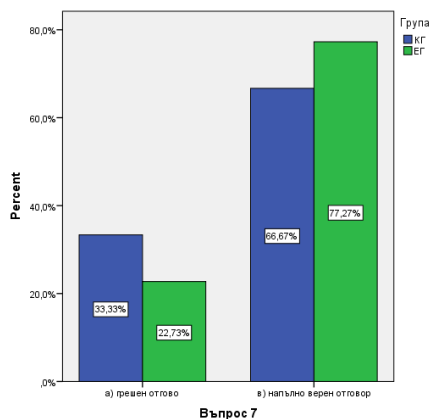
95,45 % от ЕГ и със 75,0 % от КГ. Обърканите отговори „а” и „г” също отбелязват присъствие на графиката, макар и с по-ниска процентна избираемост. Към отговор „а” са се насочили 16,67 % от КГ, а отговор „г” е маркиран от двете групи с 8,333 % за КГ и с 4,545 % за ЕГ. Ръстът на висока процентност при правилно избрания отговор е в полза на ЕГ. Неяснотите в отделни моменти в съдържанието на текста, породени от разнообразието от ситуации в него, както и обемът от информацията, ги е подтикнало сгрешилите ученици да се замислят върху отговора на въпроса. Все пак мнозинството от ученици от двата класа се е ориентирало правилно и малка част са тези, които в колебанията си между един или друг отговор, са фиксирани вместо правилния – грешния.



Графика № 6

Какво могат да направят хората от селото, за да не падат там малките птици по погрешка?

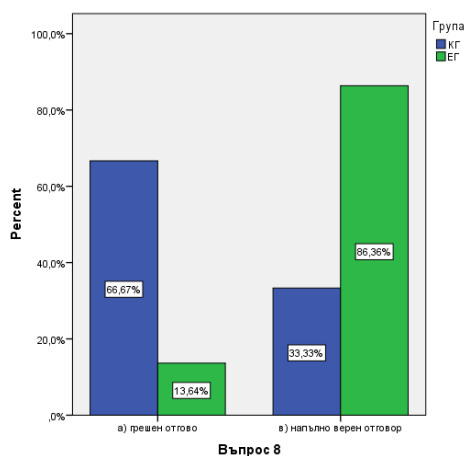
На шестия въпрос четвъртокласниците са се объркали най-много, защото от графиката е видимо, че всички възможни варианти за верен отговор са отбелязани от ЕГ и от КГ. Верният отговор „а” е поставен за пореден път на най-високото място в графиката от ЕГ с 95,45 % и с далеч по-ниските 37,5 % за КГ. Грешните отговори са с разнородни процентни стойности: от 41,67% за отговор „б”, избран от КГ, до 8,333 % за отговор „в” избран от същата група, за да се стигне накрая до последния отговор, към когото са се насочили 12,5 % от учениците в КГ и 4,545 % от ЕГ. Колебливостта в избора на отговор е резултат от това, че през цялото време в центъра на описаната случка са поставени пафините, грижата за тях и стремежът да бъдат опазени от вражеските очи до отлитането им. Изследваните ученици единодушно споделят мнение, че въпросът провокира с така представените отговори, тъй като всеки от тях е допустимо да се приеме за такъв, с оглед на представеното в текста.



Графика № 7

Обяснете как Хала използва фенерчето при спасяването на младите пафани.

Седмият въпрос е с друга насоченост. При него се изисква ученикът да изкаже мнение на основата на прочетеното в текста. Понеже в свободните отговори, както и в констатиращия етап се работи със схемата: грешен, частично верен и напълно верен отговор, за да бъдат отразени процентно в графиката, се наблюдават двете крайности на основата на написаното от учениците – грешен и напълно верен отговор. Сгрешилите отговора са и от двете групи, както и правилно написали го. По-голям е процентът на сгрешеност при КГ – 33,33% и по-малък е при ЕГ – 22,73 %. При напълно верния отговор високият процент е преобладаващ за учениците от ЕГ – 77,27 % и 66,67 % е той за КГ. Невъзможността за 100 – процентова правилност на отговора е резултат от изложението на кратките отговори, които не са съпътствани със съответните обяснения в подкрепа на написаното. От друга страна, в отговорите на някои ученици се откриват твърдения, които нямат никаква връзка с поставеното във въпроса условие.

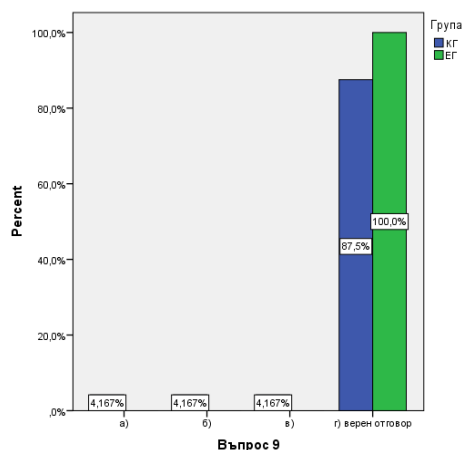


Графика № 8

Обяснете как Хала използва картонените кутии при спасяване на младите пафани.

Осмият въпрос повтаря модела на предишния. С оглед на отговорите, преобладават равнищата на грешния и напълно верния отговор. В диаграмата е висок процентът на грешния отговор при КГ и при напълно верния отговор при ЕГ. Постиженията на експерименталния клас са в пъти по-добри от тези на контролния клас, тъй като 66,67 % от

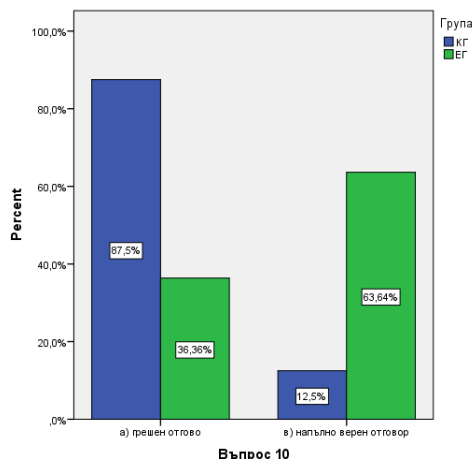
КГ са сгрешили при писмения отговор, а в ЕГ те са 13,64 %. В другата крайност – напълно верен отговор, водеща е ЕГ с 86,36 %, следвана от КГ с 33,33 %. За значителна част от неправилно обосновалите се, проблемът се състои в липсата на ясно изразени доводи, като са представени гледните точки с непълни изречения или с отговори, които нямат нищо общо със запитването.



Графика № 9

Кое от посочените по-долу неща представлява опасност за младите птици, според текста?

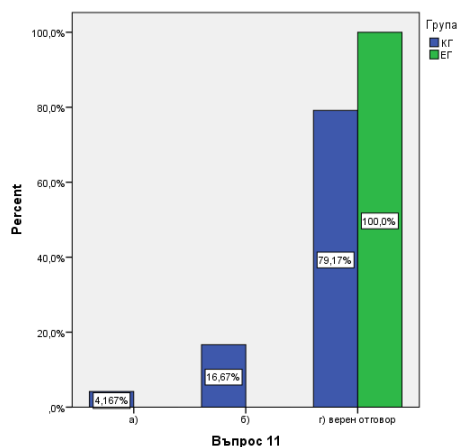
При деветия въпрос учениците избират един отговор от четири възможни. Експерименталната група е дала 100,0 % вярност на отговора, съдържащ се в отговор „г”, а КГ бележи 87,5 %. В графиката прави впечатление, че останалите три грешни отговора, посочени от учениците от КГ са с еднакви проценти – 4,167 %. След кратка дискусия с членовете на експерименталния клас се оказва, че една част от тях въобще не са били сигурни в отговора и са заградили произволен, за да нямат нерешен въпрос в теста, а други не са доловили от прочита на текста конкретната причина, свързана с опасността за младите птици.



Графика № 10

Защо децата трябва да освобождават птиците през деня? Използвайте информацията от текста, за да обясните.

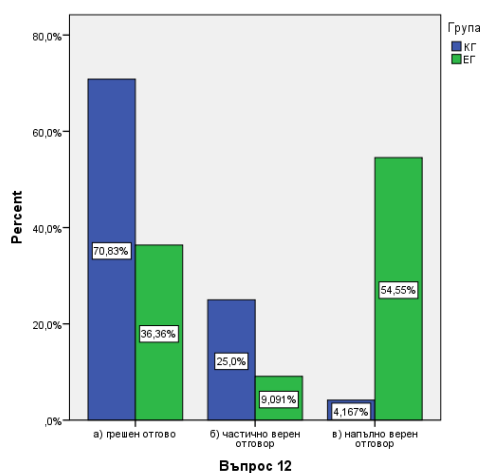
Десетият въпрос е с отворена структурираност. Отразените в диаграмата грешен и напълно верен отговор са със сериозни процентни разлики. Най-осезаемо е отклонението при напълно верния отговор – 63,64 % за ЕГ и 12,5 % за КГ. При грешно написаното твърдение най-висок ръст бележи КГ – 87,5 % в сравнение с ЕГ – 36,36 %. Неправилно подбраната информация от четвъртокласниците, заложена в текста, е причината да се стигне до абсолютното разминаване между въпрос и отговор.



Графика № 11

Какво правят младите птици след като Хала и нейните приятели ги освободят?

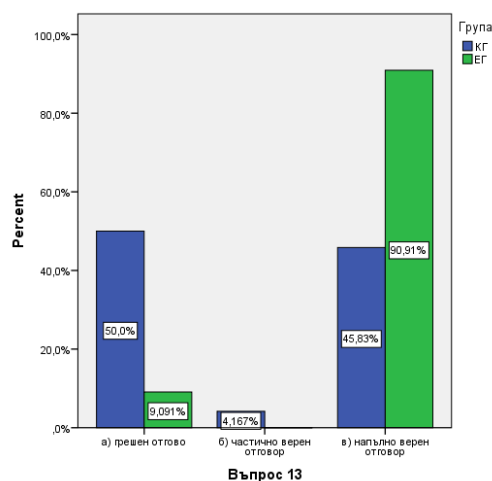
В 11 въпрос учениците избират един верен отговор. Верният отговор „г“ е отбелязан със 100,0 % от ЕГ и със 79,17 % от КГ. Обърканите отговори „а“ и „б“ са заградени в теста от КГ, представени със следните процентни съотношения: 4,167 % за отговор „а“ и 16,67 % за отговор „б“. Вероятната причина за допуснатите грешки се дължи на невнимателен прочит на текста, откъдето идва и несигурността в избора на правилен отговор.



Графика № 12

Посочете две от чувствата, които вероятно изпитва Хала, когато освобождават птиците. Обяснете защо тя би могла да се чувства така.

Последните два въпроса от Тест № 2 са за допълване. Във въпрос № 12 на графиката се открояват и трите възможни варианта за отговори, представени в последователността – грешен, частично верен и напълно верен отговор. Вярно отговорилите от ЕГ са отбелязани на диаграмата с 54,55 %, а в КГ те са едва 4,167 %. Среден е ръстът на частично верните отговори – 25,0 % за КГ и 9,091 % за ЕГ. Сериозен скок се наблюдава при грешните отговори – 70,83 % за КГ и 36,36 % за ЕГ. Както досега, всяка грешка е съпроводена с причина. И в този случай има обяснение за получените резултати. Ако едни ученици са се придържали към написването на чувствата на Хала, то други са представили тези чувства, но не са посочили от какво са породени. Трети пък не са дописали обясненията си, в резултат на което се губи логическата последователност на започнатите разсъждения.



Графика № 13

Вие бихте ли искали да отидете и да спасявате младите пафини с Хала и нейните приятели? Използвайте прочетеното, за да обясните по-добре.

В последния въпрос учениците отговарят, опирайки се на текстовото съдържание. Обнадеждаващото в тази графика е, че напълно верният отговор при ЕГ е 90,91 % в сравнение с КГ, при която резултатът е 45,83 %. Най-нисък процент е отбелязан при частично верния отговор – 4,167 % за КГ, за да се проследи в края процентното отклонение при грешните отговори, където е най-значимо при ЕГ – 9,091 % за ЕГ и 50,0 % за КГ. Изведените резултати се дължат на неумението на учениците в двете групи да свържат изложеното от тях твърдение с прочетената информация. Губи се нишката между лично мнение и фактологичност. Ако от една страна доминира силно гледната точка, то от друга страна, на основата на прочетената информация от текста е написан кратък отговор, преразказващ съдържанието на конкретния момент. Тоест, или преобладава лично мнение без аргументи от текста, или има само текстово посочени факти, които не са придружени със съответната обосноваване.

**Изводите от проведеното изследване с учениците в IV клас от КГ и от ЕГ за проучване равнището на четивната им грамотност в резултат на решаването на тестове, подобни на описания в доклада, както и на интензивната работа по учебни проекти в часовете по Български език и литература показват, че:**

1. Изследваните лица са подобрили значително грамотността си по четене в резултат на активно прилаганото през учебната година проектнобазирано обучение, което проличава от резултатите по двата теста.
2. Има още върху какво да се работи с четвъртокласниците, тъй като въпреки положителните резултати не липсват и пропуски, върху които е необходима сериозна работа от страна на учителите.
3. Четенето с разбиране е ключът към успеха за личностното развитие на малкия ученик, защото изпълнението на всяка дейност изисква най-напред разбиране, за да се стигне накрая до нейното адекватно изпълнение. Успехите в учебния процес са резултат от мобилизиране усилията в тази посока както от страна на учителите, така и от страна на учениците.

### ЛИТЕРАТУРА

- [1] Бижков, Г. и др. (2007). Грамотността като образователен, културен и социален феномен. Тест за диагностика на грамотността, София.
- [2] Стоименова, Я. (2005). Организация на творческата дейност на учениците в началните класове, Благоевград.
- [3] Чилева, В. (2018). Проблемните ситуации в обучението по математика в началните класове, София.

## ПРОГНОЗИРАНЕТО В УЧЕБНО-ВЪЗПИТАТЕЛНИЯ ПРОЦЕС ПО МАТЕМАТИКА В НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ

Валентина Чилева  
ЮЗУ "Неофит Рилски" България  
[valantin\\_duma@abv.bg](mailto:valantin_duma@abv.bg)

## THE PROCESS OF PROGNOISING IN THE MATHEMATICS EDUCATIONAL PROCESS IN THE INITIAL CLASSES

Valentina Chileva  
SWU "Neofit Rilski" Bulgaria  
[valantin\\_duma@abv.bg](mailto:valantin_duma@abv.bg)

**Резюме :** Развиването на математическия потенциал на учениците е процес, който изисква от тях да приложат придобити знания от уроците по математика в различни математически ситуации. Някои от тези ситуации могат да бъдат свързани с решаване на проблем или прогнозиране на резултати от дадено събитие. Прогнозирането е свързано с решаване на съвкупност от математически задачи, като самият процес представлява елемент от теорията на вероятностите. Извеждането на прогностични резултати изисква учениците да овладеят тази теория дори това да се случи на по-ниско равнище.

**Ключови думи:** прогнозиране, вероятност, събития, възможно, невъзможно.

**Abstract:** Developing the mathematical potential of students is a process that requires them to apply acquired knowledge from math lessons in different mathematical situations. Some of these situations can be related to solving a problem or predicting the results of an event. Predicting involves the solution of a set of mathematical tasks, the process itself being an element of the probability theory. Delivering prognostic results requires students to master this theory even if this happens at a lower level.

**Keywords:** prediction, probability, events, possible, impossible.

Съвременната образователна реалност е динамична и развиваща се. Целите и ценностите на образователната система еволюират, от придобиване само на знания до личностното израстване и развитие. Неприятен е фактът, че "модерното масово училище все още предлага нетворчески подход към ученето. Монотонното и многократно повтаряне на едни и същи действия притъпява интереса на учениците към ученето. Те са лишени от радостта, от откриването и самостоятелното придобиване на знания.

Един от основните проблеми на модерното образование е липсата на творчески дейности и слабата творческа активност на учениците. Мнозинство ученици са напълно неспособни да решават проблеми, за които няма готов алгоритъм на действие. От тук пред съвременното училище възниква задачата за разработване и прилагане на специални техники, насочени към развитието на творческите способности, защото развиването на творческия потенциал " да се прилагат знания в реални учебни ситуации е способност, която притежавана от човека ще му служи през целия съзнателен живот ( Стаменова, 2018; стр.141)

Сред новите тенденции в обучението по математика в началните класове е въвеждането на вероятността като явление и прогнозирането на тази вероятност, чрез предположения дадено събитие да се състои или да не се състои. Усвояването на прогностични знания от теорията на вероятностите е необходим процес, защото съвременното ежедневие сблъсква малките ученици с множество ситуации, изискващи те да правят прогнози и да вземат решения.

От момента на зараждането си до днес теорията на вероятностите търпи своеобразно развитие. В началото тя се е възприемала като занимателен дял от математиката, свързан с любопитни задачи и игри на зарове. За основатели на теорията на вероятностите се смятат френските математици Б.Паскал и П.Ферма. Основните понятия на тази теория- вероятност на събитията и математическо допускане се въвеждат от К.Хюйгенс. В качеството си на математическа наука теорията на вероятностите се обособява едва след като Я.Бернули доказва частния случай на закона за големите числа.

В началните класове използването на теорията на вероятностите е свързано с експериментиране. „Експериментът е модел на опита с изходи на крайни множества. Като във всеки модел се отделя главно: множество изходи и възможността да се случи всеки един от тях” (Ванева 2009, стр.346).

По своята същност вероятността отбелязва степента на проява на някакво събитие при определени условия. Класическата теория на вероятностите разглежда вероятността като отношение, в което се намират благоприятните случаи и всички възможни случаи. Например ако хвърлим един зар няма основание да смятаме, че една негова страна ще се обърне по-често от друга. Приемаме, че при търкалянето на зара всяка една от страните ще се обърне равен брой пъти. Това означава, че при хвърляне на зара обръщането на всяка от страните може да се очаква с вероятност равна на 1 от 6 случая т.е. 1/6. В класическата теория на вероятностите изчислената вероятност на едно или друго събитие се потвърждава с проверка. Ситуация, при която се получават симетрични резултати от опита се среща сравнително рядко ето защо в учебно-възпитателния процес, когато учениците прилагат теорията на вероятностите се използва понятието относителна честота.

Относителната честота е отношението между броя на появата на изучаваното събитие в серия от опити при дадени условия и броя на всички опити, в които това събитие може да се появи при конкретните условия. Например следната задача: *В една кутия има 3 бели, 3 червени и 3 черни топки. Колко топки трябва да се извадят от кутията, без да се гледа, за да остане по 1 топка от всеки цвят?*

Относителната честота при тази задача ще покаже колко опита са необходими за изпълнението на поставеното условие от общия брой опити, които може да осъществи даден ученик.

С помощта на теорията на вероятностите учениците могат да изчислят вероятността от настъпване на определени събития. Да вземем 7 еднакви по големина топки и ги поставим в кутия. Три от топките са червени, а останалите бели. Теорията на вероятностите ще ни помогне да изчислим колко пъти от 30 тегления ще извадим червена топка. Теоретични можем да допуснем, че и в тридесетте пъти ще изтеглим червена топка. Можем да допуснем, че и при всички тегления ще изтеглим бяла топка. С цел да се намали броя на допусканията, с полученият резултат да се ограничи в средни резултати на учениците се предлага условна формула.

$$\text{Вероятност на събитието} = \frac{\text{Брой благоприятни изходи}}{\text{Брой на всички възможни изходи}}$$

Понятието събитие наричаме резултат от опит, осъществен в определен комплекс от условия, при които се извършва даденото явление. Например хвърлянето на монета е опит, а събитие е страната, на която ще падне. Самото събитие може да се качестви като достоверно, невъзможно и случайно. Достоверно е това събитие, което задължително се случва по време на опита. Например ако в кутия има само бели топки, то събитието от кутията да се извади бяла топка е достоверно, защото в кутията няма топки с друг цвят. Ако дадено събитие не може да се случи при осъществяването на опита то се нарича невъзможно. Невъзможно е от кутия с бели топки да извадим червена, защото такава топка не е поставена в кутията. Случайно се нарича събитие, което в рамките на даден опит може да се случи, но може и да не се случи. Ако в кутията има бели и червени топки, то събитието да се извади бяла топка е случайно, защото може при този опит и да не извадим бяла топка, а червена.

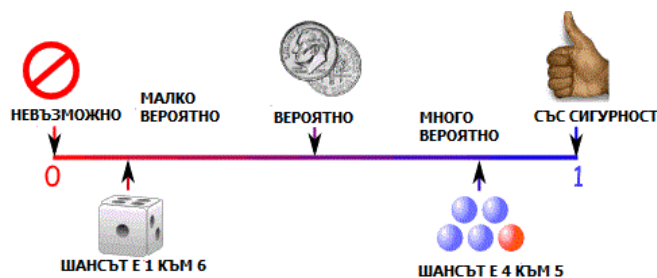


В рамките на един опит могат да се случат няколко събития. Ако в рамките на един и същ опит едно от събитията не изключва появата на другото събитие, тогава двете събития се наричат съвместни. При подхвърлянето на монета събитията ези и тура са съвместими. Несъвместими са събития, които не могат да се случат едновременно. Например при хвърлянето на два зара не могат да се случат следните две събития – да се паднат еднакъв брой точки на двата зара и техния сбор да е нечетно число. Сборът на две еднакви числа (четни или нечетни) винаги е четно число.

Когато две събития се случат и няма основание да се предполага, че едното от тях е по-вероятно да се случи от другото те се наричат равновъзможни. Например при хвърляне на зар вероятността да се падне всяка от шестте му страни е равновъможна.

Включването на елементи от теорията на вероятностите в учебно-възпитателната дейност по математика на учениците в началните класове е свързана с осъществяването на елементарно прогнозиране. В рамките на урока могат да се предложат задачи, свързани с теорията на вероятностите, което изисква „създаване на специфична организация на педагогическата дейност” (Стоименова, 2010; стр.7).

Първоначално учениците трябва да се въведат в света на прогнозирането. Това става с помощта на лъча на вероятностите. Самият лъч представлява линия, на която са отбелязани възможни прогнози, характеризиращи дадено събитие (Фиг.№1).

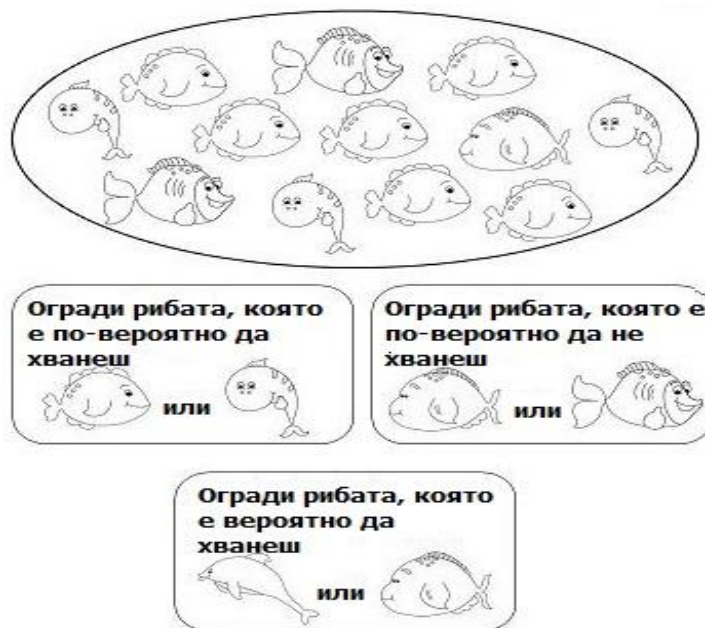


Фиг.№1 Лъч на вероятностите

С помощта на отделните раздели на линията учениците предполагат вероятността да се случи дадено събитие. Например, изберете една от думи от числовия лъч за да прогнозирате вероятността с две хвърляния на монета от един лев да се падне страната „ези”.

След като се запознаят с лъча на вероятностите и извършат елементарни прогностични действия уменията да се прогнозира продължава своето развитие с помощта на специални упражнения. За развиване на прогностичните умения на учениците в първи и втори клас се предлагат специфични упражнения (Фиг.№2).

В аквариум са поставени различни по вид риби. Разгледай аквариума и отговори на въпросите.



Фиг.№2

Прогностичната дейност при такъв тип упражнения се основава изключително на знанията на учениците за множествата и тяхната равномощност, съответно неравномощност. Колкото по-голям е броят обекти в дадено множество, толкова по-голяма е и вероятността тези обекти да се включат в събитие, което ще се случи.

Усъвършенстването на уменията да се прогнозира дадени събития продължава в трети и четвърти клас. При усвояване на знания от учениците за фрагментирането на цял обект на части лъча на вероятностите може да се представи с помощта на тези знания (Фиг.№4).



Фиг.№4

При ученици в трети или четвърти клас могат да се предложат задачи с по-висока степен на трудност в прогнозирането (Фиг.№5).

В буркана има поставени **9** курабии, от тях **6** са с парчета шоколад, а останалите не са. Загради правилния отговор на посочените въпроси.



1. Каква е вероятността да извадиш курабия без шоколадови парчета?  
**вероятна    малко вероятна    със сигурност    невъзможно**
2. Каква е вероятността да извадиш курабия с шоколадови парчета?  
**вероятна    малко вероятна    със сигурност    невъзможно**
3. Кой вид курабии е най-малко вероятно да извадиш?  
**с парчета шоколад                      без парчета шоколад**
4. Кой вид курабии е най-вероятно да извадиш?  
**с парчета шоколад                      без парчета шоколад**

Фиг.№5

Затрудненията в тези случаи на прогностична дейност произтичат от определянето не само на това колко вероятно е дадено събитие да се състои, но и от идентифицирането на прогностичен обект, с чиято помощ събитието ще се случи.

Задачите, свързани с теорията на вероятностите се срещат сравнително рядко при усвояване на учебния материал от учениците в началните класове. Много от тези задачи са недостъпни за малките ученици въпреки, че елементи с пропедевтичен характер присъстват в помагалата за извънкласна работа.

Математическото образование има за цел да развие логическо мислене и да даде възможност на учениците да решават математически проблеми и да използват знанията си в реални житейски ситуации. Учебното съдържание по математика в началните класове рядко включва задачи с прогностична дейност. Вероятността едно събитие да се случи или да не се случи непрекъснато съществува, за това от изключително значение е учениците от ранна детска възраст да правят прогнози и предположения. Учениците в началните класове са способни да решават задачи, които включват понятията възможни, невъзможни и сигурни, както и по-прецизните понятия- малко вероятно, случайно, вероятно, много вероятно. Умението да прогнозира помага на учениците в по-нататъшното им обучение по математика особено при решаването на проблемни ситуации.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Ванева, В.(2009). Методика на обучението по математика в началните класове.
- [2] Маджаров Ал., Р.Радев, З.Новакова,(1994). Дидактико-методологически технологии в обучението поматематика.
- [3] Стаменова, И.(2018) Развитие на четивната грамотност на учениците чрез проектна учебна дейност.
- [4] Стоименова, Я.(2010) Индивидуалната помощ по математика на деца със социалнопедагогически проблеми.
- [5] Стоименова, Я.(2007). Урокът по математика I-IV клас – основни образователни дейности.
- [6] Столяр, А.(1974). Педагогическа математика.
- [7] [.www.pinteres.com](http://www.pinteres.com)

## ПРОФЕСИОНАЛНИ РОЛИ И ФУНКЦИИ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИЯ СЪВЕТНИК И СОЦИАЛНИЯ РАБОТНИК В УЧИЛИЩЕ – СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЯ

Теодорина Милушева, Анета Рашева

[teodorih@abv.bg](mailto:teodorih@abv.bg), [anirasheva@abv.bg](mailto:anirasheva@abv.bg)

Софийски университет „Св. Климент Охридски”

## PROFESSIONAL ROLES AND FUNCTIONS OF THE EDUCATIONAL COUNSELOR AND THE SCHOOL SOCIAL WORKER – SIMILARITIES AND DIFFERENCES

Teodorina Milusheva, Aneta Rasheva

**Резюме:** В настоящия доклад се застъпва тезата за необходимостта от включване на професионалната фигура на училищния социален работник като част от педагогическия екип, пряко ангажиран в дейностите по подпомагане на учениците в неблагоприятно социално положение или на ученици в риск от различно естество. Внимателният анализ на длъжностната характеристика на педагогическия съветник показва разширяване на помагачите функции, голяма част от които попадат в предметното поле на социалната работа. Такава сфера на компетентност са например социалните проблеми, семейните проблеми, бедността, социалната изолация и маргинализацията. Включването на длъжността на училищния социален работник по никакъв начин не би противопоставило функциите и сферите на професионална компетентност на педагогическия съветник и на психолога. Тъкмо напротив – социалният работник би облекчил значително дейностите по социално подпомагане, сега вменени поради обстоятелствата и попадащи в длъжностната характеристика на педагогическия съветник и/или психолог. Това от своя страна би позволило на тези специалисти да се фокусират в по-голяма степен върху специфичните и характерни за всяко от направленията професионални дейности.

**Ключови думи:** Социална работа, училищна социална работа, педагогически съветник.

**Abstract:** This report states the necessity of the school social worker as a part of the pedagogical team directly involved in the support activities for disadvantaged students and those in risk. A careful analysis of the job description of the pedagogical counselor shows excessive assisting functions, many of which fall within the scope of social work. Such areas of competence are, for example, social issues, family problems, poverty, social exclusion and marginalization. As a part of a supporting pedagogical team the social worker will not contradict in any way the functions and areas of professional competence of the pedagogical counselor and the psychologist. On the contrary, the social worker would significantly alleviate the social assistance activities which now the pedagogical counselor and the psychologist engage in. This will allow the professionals to focus more on the specific professional activities.

**Key words:** Social work, School social work, educational counselor

Динамичните социално-икономически и обществени промени, а в голяма степен и състоянието на несигурност, в които живеем, неминуемо дават отражение на всички нас като общество. Интензивността, с която обществото се развива, рефлектира върху различни аспекти от живота на индивидите както в личностен план, така и като възможност и качество на интеракциите на общностно равнище. Най-уязвими в тази ситуация на бурна трансформация на ценностите и житейските приоритети се оказват най-малките – децата.

Негативните тенденции в развитието на младото поколение през последните години будят сериозни тревоги. Данните говорят за увеличени нива на агресивно поведение, ранно експериментирание с психоактивни вещества и последваща рискова употреба, нездравословен начин на живот, суицид, тревожни и афективни разстройства, редица поведенчески девиации. По-тревожни се оказват обаче тенденциите, касаещи характера и качеството на личните взаимоотношения. Въпреки достъпа до устройства, които улесняват комуникацията, като че ли младите хора се чувстват все по-изолирани и самотни. В голяма степен влияние на тези тенденции

оказва и трансформацията на ценностите, свързани с традиционното семейство. Професионалната ангажираност и заетост на възрастните, миграцията, както и дисфункционалните отношения вътре в семейството са едни от главните причини за отдалечаването на децата от техните родители. В състояние на криза на ценностите и смисъла значението на училището за обществото става все по-голямо. Това означава, че постепенно традиционната образователна функция на училището започва да се измества от някои спешни задачи, свързани с личностното формиране на ученика, възпитанието, социализацията, уменията за включване и ефективно функциониране в социума. За съжаление все по-често се налага да бъдат адресирани към учениците и интервенции, подпомагащи тяхното социалното функциониране. Проблеми като бедност, социална изолация, самота, стигматизация, влошено здравословно и/или психоемоционално състояние налагат реакция и действие от страна на специалистите, работещи в една от най-значимите за децата социални системи – училището.

Усложнената социална ситуация при част от децата, посещаващи училище, налага вземането на навременни и адекватни мерки с цел справяне с негативните обстоятелства, така че ученикът да има възможност да насочи силите си по посока на обичайните за възрастта задачи, свързани с училището и приятелските взаимоотношения. За целта образователната система прави опити да създаде условия и механизми за предоставяне на помощ на децата, които изпитват затруднения от различно естество. В настоящия доклад се разглеждат възможностите за оказване на подкрепа от педагогическия персонал и в частност на педагогическия съветник, като се коментират и възможностите за включване на социално-помагащите професии, каквато е и социалната работа, като част от механизмите за работа с ученици в неравностойно положение и ученици в риск.

В доклада е застъпена тезата, че все по-остро се откроява необходимостта от включване на професионалната фигура на училищния социален работник като част от педагогическия екип, пряко ангажиран в дейностите по подпомагане на учениците в неблагоприятно социално положение. Внимателният анализ на длъжностната характеристика на педагогическия съветник показва разширяване на помагащите функции, голяма част от които попадат в предметното поле на социалната работа. Такава сфера на компетентност са например социалните проблеми, семейните проблеми, бедността, социалната изолация и маргинализацията. Включването на длъжността на училищния социален работник по никакъв начин не би противопоставило функциите и сферите на професионална компетентност на тези на педагогическия съветник и на психолога. Тъкмо напротив – социалният работник би облекчил значително дейностите по социално подпомагане, сега вменени поради обстоятелствата и попадащи в длъжностната характеристика на педагогическия съветник и/или психолога. Това би позволило на тези специалисти да се фокусират в по-голяма степен върху специфичните и характерни за всяко от направленията професионални дейности. Смятам, че това би повишило ефективността на работата на всеки от специалистите, тъй като акцентът ще бъде поставен върху тези от дейностите, които изграждат професионалния им облик и идентичност и ги утвърждават като експерти. От друга страна също ще се спомогне за постигането на индивидуализиране на работата по случай, тъй като специфичните проблеми на ученика ще бъдат адресирани много по-точно. Не на последно място това би имало и позитивен ефект върху психоемоционалното състояние на специалистите, тъй като по този начин ще се редуцират и избегнат състояния, свързани с професионалния стрес и емоционалното прегаряне. Вероятно разбирането на необходимостта от включването на социалната работа като помагаща професия в рамките на училището би отнело известно време поради липсата на ресурси или неясната диференциация на професионални функции и компетентности. Въпреки това смятам, че към момента от изключителна важност е иницирането на добри практики за сътрудничество и взаимодействие между педагогическия персонал в училище и различни структури за социално подпомагане на териториално ниво, включително създаването на обществени съвети и комисии именно с цел подпомагане работата на педагогическия съветник по отношение на специфичните дейности, касаещи изключително социалната работа.

## Педагогически съветник

Професионалната фигура на педагогическия съветник в съвременното училище е от изключителна важност при подsigуряване на подходящи условия и подпомагане социалното функциониране на учениците не само в средата на образователната институция, но и извън нея. Професионалните роли и компетентности на педагогическия съветник се разпростират в широк диапазон и касаят проучването, диагностицирането и профилактиката на педагогически отклонения у децата в училище, подпомагане на личностното развитие на учениците, оказването на консултантска и методическа помощ на родители, ученици и учители, разработването и прилагането на програми за превенция на рисковото поведение и други дейности, произтичащи от интензивните социално-икономически, културни и обществени промени. Истината е, че изискванията към работата на педагогическия съветник произтичат от актуалните потребности и специфични проблеми на групата на учениците, което налага и увеличение на обхвата на помагачи интервенции. Все по-често се налага фокусът от превантивните, корекционните или възпитателните дейности да бъде изместван върху някои социални аспекти от функционирането на ученика, които съществено оказват негативно влияние върху представянето на детето или юношата в училище и способността му за справяне с характерните за възрастта задачи. Често се оказва, че опитът, който детето носи със себе си, като повтаря заучените проблемни модели от своята среда, всъщност е отправната точка, от която започва същинската част от работата на педагогическия съветник. Така един от основните проблеми, с които педагогическият съветник се сблъсква, е усложнената картина при индивидуалната работа с личността на ученика, която трябва да бъде подготвена за ефективна интеракция и живот в общността.

Съгласно Наредба № 12 от 01.09.2016 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти, педагогически съветник може да стане лице, придобило висше образование по специалност от професионално направление „Педагогика“ или „Психология“, както и друго професионално направление с присъдена професионална квалификация „учител“ (чл. 29). За успешното справяне с професионалните задачи педагогическият съветник трябва да притежава редица компетентности – академични, педагогически, организационни, комуникативни, административни<sup>39</sup>. Работните задачи на педагогическия съветник включват дейности за обща подкрепа за личностно развитие – превенция, и дейности за допълнителна подкрепа за личностно развитие – интервенции в областта на социалните и емоционалните умения на учениците, сътрудничеството с родителите, изграждането на взаимовръзки със средата на учениците и поддържането на взаимовръзките между семейството, училището и общността. От анализа на длъжностната характеристика на педагогическия съветник Т. Попков извежда четири основни функции на педагогическия съветник – диагностична, консултативна, превантивна, корекционно-развиваща (Попков: 2016). Друга класификация на функциите на педагогически съветник включва дейности за подпомагане, диагностика, консултиране (индивидуално, групово, общностно), посредничество (Попов, Спасенович: 2018, с. 15).

Педагогическият съветник има също много важна роля в процеса на приобщаващо образование и при дейностите, насочени към личностното развитие на учениците, което включва обща и допълнителна подкрепа.

Общата подкрепа за личностно развитие се осигурява от постъпването на детето в училище съобразно индивидуалните му потребности, като гарантира участието и изявата му в образователния процес и в дейността<sup>40</sup>. **Дейностите на педагогическия съветник за обща подкрепа включват<sup>41</sup>:**

<sup>39</sup> Виж Приложение № 8 към чл. 42, ал. 2, т. 7 от Наредба № 12 от 01.09.2016 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти.

<sup>40</sup> Наредба за приобщаващото образование, чл. 13.

<sup>41</sup> Насоки за дейностите на психолозите и на педагогическите съветници за подкрепа за личностно развитие на децата и учениците - <https://www.mon.bg/upload/15958/nasoki-psiholozi-podkrepa.pdf>

- Предоставяне на консултиране за ученик, група и/или клас в областта на социалното и емоционалното развитие на ученика, социализирането и отношенията в групата/класа, заниманията по интереси, решаването на конфликти и повишаването на мотивацията, кариерното ориентиране, превенцията на зависимостите, хигиената, сексуалното здраве и др.;

- Консултиране на ръководството на образователната институция, на учители, родители или техни представители по отношение на институционалните политики за работа с родителите, междуинституционалното сътрудничество със системата за закрила на детето и другите отговорни институции и служби в общността;

- Разработване и прилагане на програми за групова работа с ученици за развитие на социални и комуникативни умения, превенция на зависимости и различни видове рискове;

- Посредничество при решаване на конфликти, възникващи в институционална среда.

Допълнителната подкрепа за личностно развитие включва работа с дете и ученик по конкретен случай; психо-социална рехабилитация, рехабилитация на слуха и говора, зрителна рехабилитация, рехабилитация на комуникативните нарушения и при физически увреждания; осигуряване на достъпна архитектурна, обща и специализирана подкрепяща среда, технически средства, специализирано оборудване, дидактически материали, методики и специалисти; предоставяне на обучение по специалните учебни предмети за учениците със сензорни увреждания; ресурсно подпомагане<sup>42</sup>. **Дейностите на педагогическия съветник за допълнителна подкрепа включват:**

- Участие в организирането на ресурсите за изготвяне на оценката на индивидуалните потребности на учениците и плановете за подкрепа чрез осъществяване на контакт със специалистите от специализирани обслужващи звена – регионалните центрове за подкрепа на процеса на приобщаващото образование, и в насочването на ученици и техните родители към подходящи ресурси;

- Провеждане на интервюта, наблюдения, прилагане на въпросници и други за разбиране на груповите процеси, социалните норми, културните аспекти, интеракциите между учениците за целите на изграждане на позитивен психологически климат; участие при създаване на институционални политики, плановете, проекти;

- Интервенции за допълнителна подкрепа за индивидуална и/или групова работа по случай с ученици със специални образователни потребности, в риск, с хронични заболявания, с изявиени дарби; координиране на подкрепата за личностно развитие в детската училището;

- Интервенции за подкрепа и консултиране на родители, учители и провеждане на тренинги;

- Участие в дейности за подобряване на подкрепата за личностно развитие и на достъпа до дейности и социално-здравни услуги на институционално, регионално и национално равнище<sup>43</sup>.

Както може да се заключи от анализа на функциите и дейностите, предвидени като част от общата и допълнителната подкрепа на личностното развитие на учениците, областите на компетентност на педагогическия съветник са изключително обширни. Прави впечатление също, че една част от помагачите функции, приписани на длъжността, попадат в предметното поле на социалната работа и са по-скоро с граничен и интердисциплинарен характер. Това крие риск от изместване фокуса на специфичните функции, характерни за длъжността на педагогическия съветник. Обикновено задачите, които педагогическият съветник изпълнява, също в голяма степен зависят и от някои обективно-институционални фактори (вид на училището, профил на учениците, населено място), както и субективно-институционални фактори (цели, които си поставя ръководството, стил на управление, институционална култура) (Попкочев: 2016).

<sup>42</sup> Закон за предучилищното и училищното образование, чл. 187

<sup>43</sup> Насоки за дейностите на психолозите и на педагогическите съветници за подкрепа за личностно развитие на децата и учениците - <https://www.mon.bg/upload/15958/nasoki-psiholozi-podkrepa.pdf>

## Училищен социален работник

Професията на училищния социален работник е сравнително непозната в българското предучилищно и училищно образование, доколкото всички дейности по подпомагане в рамките на образователната институция се предоставят от професионалната фигура на педагогическия съветник, а в последните години и на психолога. В някои случаи в системата на училищното образование могат да бъдат комбинирани усилията на педагогическия съветник и психолога, така че да се направи опит широкият спектър от специфичните за ученическата възраст проблеми да бъде изцяло обхванат. Разбира се, могат да бъдат ясно идентифицирани сферите на компетентност, които са характерни за всяко едно от професионалните направления, но от друга страна могат да се открият и редица интердисциплинарни и гранични полета на интервенция, които касаят изключително различните области на социално функциониране, семейството, общностните връзки и социалната среда. Това в определени случаи предполага „препокриване” на съдържателните области, по отношение на които педагогическият съветник и психологът интервенират, което от своя страна може да бъде обяснено и с все по-голямата необходимост от помагачи специалисти в системата на образованието. Областите на подпомагане в рамките на предучилищното и училищното образование са много разнородни, което в дадени случаи неминуемо поставя изисквания за разширяване на полето на професионалната компетентност. Неоднозначно могат да бъдат формулирани сферите на компетентност на различни специалисти (педагогически съветник, психолог, социален работник) именно поради увеличените изисквания към специфичните професионални роли. Това от една страна може да бъде интерпретирано като сериозна заявка от конкретно професионално направление по посока на развиване и прилагане на широките интердисциплинарни връзки между различните науки и специфичните помагачи дейности. От друга страна обаче това крие сериозни рискове от „размиване” на професионалната идентичност, както и неспособност за компетентно боравене с инструментариума на друго професионално направление.

Конкретен пример в тази посока са например случаите, в които учениците следва да бъдат консултирани по личностни въпроси. Една от функциите на педагогическия съветник е именно консултантската дейност. Съгласно длъжностната характеристика на педагогическия съветник консултантската дейност включва консултиране на ученици по въпроси, касаещи тяхното психично, личностно и интелектуално развитие. За изпълнението на подобен род дейност обаче е необходима специална подготовка, която предполага наличие на знания за разнообразните подходи и техники на консултиране. Различните подходи в процеса на консултиране могат да варират в широк диапазон и е от изключителна важност прилаганият ги специалист да бъде теоретично и практически подготвен за това, като идентифицира и разбира динамиката на консултативния процес, както и феномените, касаещи взаимодействието и отношенията. Обикновено областите на консултиране в училищна среда включват въпроси, свързани със семейни проблеми, страхове, междуличностни, поведенчески и комуникативни проблеми, конфликти, агресивно поведение, психически травми, тревожност, мотивация за учене, бягство от училище, проблеми с адаптацията, отрицателни навици, неадекватна самооценка, насилие, зависимости, девиантно поведение, когнитивни проблеми и др. (Михалкова).

Също специфична и интердисциплинарна област в социално-педагогическата работа с деца в училище е изготвянето на оценка на индивидуалните потребности на деца и ученици, за които има индикации, че са в риск. Посредством оценката на индивидуалните потребности следва да бъдат идентифицирани рисковите фактори за развитието на детето или ученика. Областите на оценяване включват историята на здравословното състояние; неблагоприятните условия в средата/ ситуацията; стресовите събития; значимите демографските фактори, които оказват влияние на развитието на ученика (чл. 80 от Наредба за приобщаващото образование). Целта на оценката на индивидуалните потребности е предоставяне на допълнителна подкрепа за личностно развитие. Оценката се извършва от екипа за подкрепа за личностно развитие на детето или ученика, който обикновено не включва социален работник. Освен индивидуалните фактори в развитието, съществена част от оценката се полага и на факторите в средата, както и източниците на подкрепа. Това в голяма степен предполага интензивно наблюдение и отчитане стойността на интеракции със значимите социални



системи в живота на детето или ученика, което от своя страна попада предимно в полето на компетентностите на социалния работник.

Отново характерна и специфична за социалната работа компетентност е работата по индивидуален случай. Работата по случай в училищна среда се основава на оценката на индивидуалните потребности и е насочена към децата и учениците в риск, а в някои случаи, и към тези със специални образователни потребности или с изяви дарби. Работата по конкретен случай се осъществява от екипа за подкрепа за личностно развитие при съгласуване и координиране на действията му с водещия на случая в отдел „Закрила на детето” (чл. 85 от Наредба за приобщаващото образование). Пак според наредбата работата по конкретен случай следва да включва формулиране, оценка на индивидуалните потребности, определяне на цели и действия, изготвяне на план за подкрепа, взаимодействие и работа с подкрепящата среда, оценка на резултатите. Макар част от интервенциите в работата по случай да са адресирани към специфичните затруднения на ученика по отношение на справянето му и функционирането в самата училищна среда, основният фокус попада върху системите и източниците на подкрепа, които имат ролята на значими помагачи фактори. Именно идентифицирането на възможностите за подкрепа и ангажирането на тези ресурси, както и създаването на механизми за партньорство на различните помагачи страни и системи е функция на управлението на случай в социалната работа по случай. В методиката на социалната работа по случай е обичайно „случаят” да се разглежда в динамична взаимовръзка личност-проблем-условия (Механджийска: 2013, с. 8). Така например личността на детето (индивидуални особености, лична история, ценностни ориентации) би следвало да се оценява в условията на специфичния проблем, както и според обстоятелствата, в които то е поставено. В работата по случай не трябва да се забравя също и по-широкият социален контекст, в който личността функционира, като интервенциите следва да бъдат насочени към динамиката на процесите, засягащи индивида като биопсихосоциален организъм.

### **Същност на професията „Училищен социален работник”**

Училищната социална работа представлява специализирана област, в която предоставянето на психосоциални интервенции има за цел справянето с области на затруднение и социални проблеми, които създават бариери пред постигането на успех на всяко дете в училище и в живота (Ангелова: 2008, с. 286).

Училищният социален работник предоставя психосоциални услуги и консултира деца и юноши на микро равнище, като същевременно развива помагачи дейности на мезо и макроравнище. Според специфичната област на квалификация училищните социални работници могат да бъдат специалисти по психично здраве, да оценяват и интервенират по отношение на социалното и емоционалното развитие на децата и юношите в училищната общност, да разработват програми за развитие и превенция, като едновременно с това са и посредници между училището, семейството и общността. Важна част от работата на училищния социален работник е провеждането на кризисна интервенция, работата с групи, оценката на рискове и ангажирането на различни по вид институционални, общностни и лични ресурси. Също така училищните социални работници имат експертни знания и професионални умения да идентифицират дисфункционални семейни модели, които намират отражение върху личността и поведението на ученика. Част от професионалните умения на училищния социален работник е и ранното разпознаване на признаци на родителско negliжиране и занемаряване на грижите за детето, както и задвижване на законодателните механизми за закрила и подкрепа на деца в риск. Училищният социален работник би следвало да има специфични професионални компетентности за работа с етнически общности, да може да интегрира в работата си разнообразни социални услуги и програми, да използва ресурсите на културното многообразие с цел самоопределение и подкрепа на общностното чувство и принадлежност на децата към училищната група. Разнообразието от помагачи дейности в училище може да бъде открито в богатия репертоар от професионални роли на специалиста социален работник – консултант, посредник за получаване на социални услуги и помощи, защитник, активист,

посредник в общуването, пълномощник, обучител, инициатор, координатор, изследовател, организатор на работа с групи, публичен говорител (Боянова: 2011, с. 18-20).

Изследванията показват, че главните области, по отношение на които социалният работник в училище интервенира, са свързани с проблеми като дисциплина на учениците (84%), насилие (77%), социални условия, които създават пречки за развитието и образованието на децата (77%), бягство от училище (76%), проблеми, отнасящи се до развод и уволнение на родителите (59%), злоупотреба с наркотични вещества (59%), здравословни проблеми на учениците (50%), случаи на бременност в юношеска възраст (50%), специални образователни потребности (50%), финансови проблеми (48%), бягства от дома (10%), работа с бездомни деца (10%) (Ангелова: 2008, с. 288). Ключовите компоненти на професионалната дейност на училищния социален работник включват подпомагане на образователните постижения и развитието на учениците и утвърждаване на сътрудничеството на училището със семейството и общността (пак там, с. 289-291).

### **Кратка история на училищната социална работа**

Историята на училищната социална работа може да бъде проследена от началото на ХХ век в САЩ, когато се иницира програма за работа с деца в непривилегировано положение. Услугата започва да се предоставя през 1906-1907 г. в Ню Йорк, Бостън и Хартфорд, където по това време живеели много новозаселили се от различни краища на страната лица. Общинските власти започнали да полагат усилия децата от семейства с нисък социален статус също да имат достъп до образование. По тази причина били назначени гостуващи учители (visiting teachers), които следвало да посещават домовете на децата. Били положени основите на практиката за по-тясно сътрудничество с общността и семействата. Първият образователен съвет, който започва да финансира програма за гостуващи учители, е този в Рочестър, Ню Йорк, през 1913 година. През следващите десетилетия в САЩ броят на училищните социални работници нараства значително, а фокусът на услугата се променя в отговор на специфичните изисквания на времето. С приемането на закони за задължително посещаване на училище все по-често се налагало социалните работници да посещават децата и техните семейства, за да работят с тях. Започват да се идентифицират и основните социални проблеми, които влияят пряко на възможността на децата да посещават училище, а именно ниският социално-икономически статус и влошеното здраве. Основната дейност на училищния социален работник по това време е осъществяването на връзка между семейството и училището.

Училищната социална работа се променя и с динамичните промени в обществото. През 20-те и 30-те години на ХХ век, с развитието на психологическата наука, започва да се говори за индивидуалните различия в развитието на личността, което намира отражение в разбирането за различните образователни потребности. По това време, с разширяване на познанията за дисфункциите в човешкото поведение, се правят и първите целенасочени опити за апробиране на терапевтични техники за превенция на социалната неприспособимост. 60-те години на ХХ век работата на училищните социални работници е насочена главно по посока на проблеми, свързани с расовата дискриминация и липсата на равен достъп на учениците от различни социални прослойки до образователната система. Основните проблеми, по които се работи по това време, са свързани с отпадане на учениците от образователната система в гимназиален етап, както и слабото академично представяне. През следващото десетилетие все повече започва да се засилва ролята на училищните социални работници, като фокусът на тяхната работа се поставя върху работата с ученици с увреждания, сътрудничеството със семействата и общността, както и съвместната работа с други специалисти, ангажирани в образователната сфера. Силно се развиват социалните услуги в училище с приемането на закона за образование на деца с увреждания. През 80-те години на миналия век значението на училищния социален работник се засилва с приемането на редица нормативни документи, в които специфичната професионална роля е кодифицирана и утвърдена (Allen-Mearns: 2013).

Училищните социални работници играят важна роля в образователните институции. Главната роля на този профил специалисти е предоставянето на психосоциални услуги на учениците за повишаване на емоционалното им благосъстояние и създаване на подходящи условия за подобряване на академичното им представяне. Социалните работници в училищата имат важна роля при посредничество и медиацията за разрешаване на възникващи конфликти от различно естество, при провеждането на кризисни интервенции, в работата с групи, при организирането на общността, застъпничеството и консултирането.

В Европа, и по-конкретно във Великобритания, началото на образователната служба е поставено от законодателството в края на XIX и началото на XX век. Основният акцент на това законодателство е поставен върху осигуряването на основно образование за всички деца, като започва да се признава, че социалните условия могат да повлияят върху способността на детето да се възползва от училището. В началото основната цел на образователната служба е била свързана предимно с осигуряването на контрол по отношение на регулиране на посещаемостта в училище и младежката заетост. Бурните социално-икономически промени през XX век и интензивните промени в законодателството обаче носят промяна в разбирането за необходимостта от ефективно взаимодействие между професионалистите в различни служби и агенции и ролята на училището като център за превантивни или корекционни дейности. Според редица изследвания потенциалният обхват на дейностите на социалната работа по отношение на училищната популация е много широк, особено ако се включат и превантивните стратегии. Някои аспекти от работата на училищните социални работници имат законоустановена основа най-вече в регулирането на посещаемостта в училище и младежката заетост. Основните области на работа на училищните социални работници включват най-вече: посещение на училище, заетост на учениците, защита на децата, изключвания, работа с деца със специални образователни нужди, обгрижване на деца, извънучилищно обучение, проблеми с благосъстоянието, налагане на наказания, детска престъпност, подкрепа на ученици и семейства (Лайънс: 2008, с. 233-234).

Въпросите, касаещи слабата посещаемост на училищата, имат комплексен характер и са повлияни от редица фактори. Така например бягствата от училище се приписват на проблемите на отделните ученици или техните семейства, като все повече започва да се осъзнава ролята, която може да играе училището чрез своята организация, култура и учебен план. Също така бягствата от училище могат да бъдат свързани с по-широки норми на общността или специфични социални очаквания. По тази причина проблемите с посещаемостта при отделните ученици изискват внимателна преценка и анализ на редица фактори. Това предполага директна работа с ученици, семейства или групи, а също така и изготвяне на цялостни училищни програми и стратегии, особено там където се предполага, че възможна причина за слабата посещаемост може да бъде насилието и тормозът (пак там, с. 235).

Днес във Великобритания в повечето случаи социалните работниците се наемат от училищния район или от агенция, която е сключила договор с училищния район, така че да бъдат осигурени съответните услуги. Обикновено социалните работници в училище насочват своите интервенции с цел оказване на подкрепа на учениците, семействата и учителите за справяне с проблеми от най-различен характер. Такива проблеми могат да бъдат например бягството от училище, социалното оттегляне, проблемното поведение. Социалният работник в училище също така има компетентност да интервенира по проблеми, свързани с разнообразни физически, емоционални или икономически въпроси, оказващи негативно влияние върху живота на ученика. Социалните работници традиционно имат активна роля при разработването на превантивни програми, насочени към преодоляване на негативните за употреба на психоактивни вещества фактори, както и редуциране на рисковото поведение като цяло.

### **Функции на училищния социален работник**

Профилът на училищните социални работници включва широка гама от работни функции. В САЩ нужната квалификация за тази позиция често се определя от училищния район, в който работи

конкретният специалист, или от назначаващата го агенция. Изискванията към социалните работници могат да варират в широк диапазон – от бакалавърска степен по специалността до разрешение за клинична практика, което се издава от щата, в който специалистът ще практикува помагачата дейност.

В длъжностната характеристика на социалния работник могат да бъдат включени широк спектър от професионални дейности, като например:

- Изготвяне на биопсихосоциална оценка и проследяване на личната история на ученика;
- Изготвяне на оценка за: употреба на психоактивни вещества; подкрепящи социални системи; физическо, емоционално и социално функциониране; бариери пред академичното представяне; проблеми във взаимоотношенията и комуникацията с връстниците; суицидни идеи или намерения за извършване на престъпления срещу личността;
- Разработване на индивидуален план за подкрепа и реализиране на помагачи дейности с цел насърчване самоопределението на студентите;
- Прилагане на директни терапевтични интервенции посредством индивидуална, семейна или групова терапия по специфични въпроси;
- Провеждане на кризисни интервенции, включително и изготвяне на оценка на рисковете;
- Посредничество и застъпничество по отношение на най-добрия интерес на учениците;
- Водене на случай, както и оказване на съдействие за насочване към ресурси на общността; сътрудничество със специалисти от различни професионални направления с цел закрила и оказване на социална подкрепа;
- Провеждане на обучения и семинари за педагози, училищен персонал и родители;
- Организиране на домашни посещения;
- Идентифициране и разрешаване на специфични професионално-етични въпроси;
- Провеждане на супервизия на педагогическия персонал в случаите, когато се срещат трудности в работата с конкретен ученик;
- Работа в мултидисциплинарен екип<sup>44</sup>.

### **Училищната социална работа в България**

Според чл. 113 от Наредбата за приобщаващото образование социален работник се осигурява за осъществяване на социално-педагогическата работа в детската градина или в училището и за изпълнение на функцията на медиатор между семейството и обкръжението на детето или ученика и образователната институция, с акцент на децата и учениците в риск. За осъществяването на социално-педагогическата работа в детската градина и училището социалният работник следва да:

- установява и поддържа взаимодействие с педагогическите и другите специалисти с цел обсъждане на методите на работа с децата и учениците;
- подпомага формулирането на цели, специфични за всеки елемент от оценката на индивидуалните потребности и/или подкрепата на детето или ученика, и проследява взаимодействието на детето или ученика с неговото обкръжение;
- осъществява срещи с родители и свързва семейството с наличните ресурси в общността; реализира сътрудничество със служби, институции и услуги в общността за създаване на граждански модели на поведение и за изграждане на благоприятна семейна среда.

Както се вижда от предвидените от наредбата области на включване и подпомагане от страна на социалния работник, работата по случай предполага използването на холистичен и комплексен подход при оказването на подкрепа на ученика. Специфичните области на интервенция са не само по отношение на явните проблемни области и дисфункции, касаещи справянето на ученика в

---

<sup>44</sup> National Association of Social Workers. Center for Workforce Studies & Social Work Practice. 2010. Occupational Profile.

училище и неговото поведение. Подкрепа оказвана от социалния работник се разширява до нивата, при които той би могъл да подпомага взаимодействието на индивида с неговата среда, както и да използва ресурсите от различни източници (индивидуални, институционални, законодателни, обществени). Прилагайки теорията за екосистемния модел към дейността на социалния работник, Ю. Бронфенбренер извежда четири фактора, които влияят на развитието на личността – индивидуален, семеен, социално-структурен и социо-културен (Тепавичаров: 1999, с. 70). Това означава, че благополучието не се определя единствено от индивидуалното предразположение, свързано с личността и нейните характеристики, но също така от качеството на взаимоотношения и интензивността на интеракция със значими други хора, чувството за общостен интегритет и принадлежност към определена социална група. В социалната работа с деца личностно-ориентираната социална подкрепа е от голямо значение. Това включва осигуряването на подходящи условия за развитие. Подкрепата би следвало да има за цел осигуряването на пълния ресурс от умения, качества, ценности (Механджийска: 2018, с. 72).

За жалост, въпреки големите ресурси, които социалната работа има като помагача дейност в сферата на образованието, все още не се среща като практика в българската образователна система. Вероятно това се дължи на недостатъчното финансиране от една страна, а от друга – на непознаването на възможностите и механизмите, които това практико-приложно поле на социалната работа предлага. Разбира се, в един оптимален вариант професионалните фигури на педагогическия съветник, психолога и социалния работник биха могли да реализират изключителния потенциал на помагачите дейности в сферата на образованието, но това засега не се случва. Именно по тази причина длъжностната характеристика на най-често присъстващия помагач специалист в българското училище – педагогическия съветник – е разширена и функционално утежнена. Това крие редица рискове както за качеството на интеракцията с ученика, взаимодействието с различните системи и липсата на индивидуализация в работата по случай, така и по отношение на личната и професионална мотивация на педагогическия съветник. Не са редки случаите, при които дейността на педагогическия съветник е подпомагана от неправителствени организации и доставчици на социални услуги, които реализират помагачи дейности на терен в училище. Обикновено това са програми и тренинги за формиране на социални умения, превенция на отпадане от училище и повишаване на мотивация посредством запознаване с положителни ролеви модели, насърчаване на самоопределението и личното самопознание, професионално ориентиране и консултиране. Развиват се също така добри и иновативни педагогически практики в класната стая, насочени към приобщаване и образователна интеграция на деца с различна етнокултурна принадлежност именно като все по-увеличаващата се потребност от апробиране на ефективни механизми за комуникация и взаимодействие със средата с цел и трайно задържане на децата в училищна среда<sup>45</sup>.

Друга длъжност в полето на помагачите дейности в образователната сфера е тази на медиатора. Медиаторът в образователна институция е посредник между семействата, местните общности, децата, учениците, детската градина и училището, който съдейства за обхващането и качествено-предучилищно и училищно образование и обучение на децата и учениците от уязвими групи в образователните институции и пълноценното включване на родителите и местната общност в развитието на образованието, социализацията и интеграцията. От анализа на общите и специфичните задължения на длъжността може да се заключи, че дейностите, които медиаторът извършва, са много сходни със задълженията на педагогически съветник, касаещи бягствата от училище и прилагането на програмите за превенция на преждевременното напускане на училище и отпадане от образователната система. Общите задължения на медиатора в образователната сфера включват дейности за осигуряване на редовно посещение на децата в училище, както и включване на родителите и местните общности в образователния и социален живот на учениците. Някои от специфичните задължения включват осигуряване на регулярни домашни посещения на семействата, оказване на административно съдействие за подаване на документи за прием в училище, разясняване

---

<sup>45</sup> Добри практики за образователна интеграция - <https://www.mon.bg/bg/1733>

на процедури, права и задължения, формиране на положителна нагласа към учебния процес и пълноценното интегриране на учениците в образователната среда, оказване на помощ при общуване и взаимодействие между всички звена на образователните институции и децата и учениците, семействата и местната общност и др.

### **Заклучение**

Все по-отчетливо идентифицираната нужда от подкрепа на учениците в образователната система по въпроси, касаещи тяхното социално функциониране, поставя въпроса за характера и естеството на помагащите дейности, както и специфичните професионални компетентности на педагогическия персонал. Изглежда, че изискванията многократно са се увеличили, което често става причина за изместване на фокуса от специфичните дейности, които са част от професионалния инструментариум на всяка от разглежданите професии. Особено интензивно това може да бъде забелязано в дейността на педагозите, психолога, педагогическия съветник. Така например често педагози се ангажират с дейности по подпомагане на учениците, нямащи нищо общо с обучението и усвояването на учебния материал. Обичайна ситуация е, когато класен ръководител търси съдействие от институции, административни или социални служби с цел разрешаване на социален проблем на свой ученик. Може да бъде направено категоричното заключение, че очакванията спрямо педагогическия съветник и психолога са много големи. Анализът на длъжностната характеристика на педагогическия съветник показва наличието на прекалено обширно поле на професионални функции. Дейностите, които педагогическият съветник извършва с цел подпомагане на социалното функциониране на учениците в неравностойно положение или на учениците в риск, много често попадат в предметното поле на социалната работа. Разнообразните професионални дейности и интензивността, с която се очаква, че педагогическия съветник би следвало да се ангажира по различни социални проблеми, крие редица рискове. Подобни рискове са липсата на ясно професионално поле на реализиране на специфичните за направлението знания и умения, загуба на професионална идентичност, лишаване от възможността за прилагане на индивидуализиран подход в работата по случай, професионално прегаряне и емоционално изтощение. Възможно решение на проблема е професионалната фигурата на училищния социален работник, който би могъл да интервенира по въпросите, касаещи социалното функциониране на учениците. Тепърва ще се говори за функциите на училищния социален работник и сферите на професионална компетентност.

Знанията, уменията и ценностите, които се изискват за ефективна практика в структурите на училищната социална работа, са в основата си същите, както при другите форми на практика, с допълнението на специализирани знания и умения по отношение на училището като организация, образователната политика и нуждите на определени категории ученици (Лайънс: 2008, с. 238).

### **ЛИТЕРАТУРА**

- [1] Ангелова, С. (2009). Професионален статус и основни параметри на дейността на училищния социален работник. Сб. Подготовка, професионална реализация и социален статус на социалния работник. УИ „Св. Климент Охридски“.
- [2] Боянова, В. (2011). Основи на социалната работа. – В: Живот в общността. Наръчник за професионалисти в организации за психосоциална рехабилитация. Сдружение „Човеколюбие“.
- [3] Лайънс, К. (2008). Социалната работа и училищата. В: Антология Социална работа. Съст. Мартин Дейвис. УИ „Св. Климент Охридски“.
- [4] Механджийска, Г. (2013). Социална работа по случай - реконцептуализация на традиционните разбирания в съвременна приложна перспектива. – *Социална работа*, бр. 1, с. 4-29.
- [5] Механджийска, Г. (2018). Социалната подкрепа в личностно-центрираната социална работа. – Сб. Пътища на професионализма в социалната работа. УИ „Св. Климент Охридски“.
- [6] Михалкова, С. Формиране на умения за психологическо консултиране чрез програма за продължаващо образование. <https://bjop.files.wordpress.com/2008/10/stanka-mihalkova-doklad.pdf> (последно посетен на 17.04.2019г.).

- [7] Насоки за дейностите на психолозите и на педагогическите съветници за подкрепа за личностно развитие на децата и учениците (<https://www.mon.bg/bg/100381>; последно посетен на: 17.04.2019г.).
- [8] Национална класификация на професиите и длъжностите, 2011 г. ИК „Труд и право“. С.
- [9] Попкочев, Т. (2016). Характеристики на дейността на педагогическия съветник. 10.13140/RG.2.1.2269.1926. ([www.researchgate.net](http://www.researchgate.net); последно посетен на 17.04.2019г.)
- [10] Попов, Н., В. Спасенович (2018). Училищният съветник. Сравнителен преглед в 12 страни. Българско дружество по сравнително образование. С.
- [11] Тепавичаров, И. (1999). Измерване и оценяване на дейността на социалния работник. С.
- [12] Allen-Meares, P. (2013). School Social Work.
- [13] <http://oxfordre.com/socialwork/view/10.1093/acrefore/9780199975839.001.0001/acrefore-9780199975839-e-351> (последно посетен на 18.04.2019г.)
- [14] National Association of Social Workers. Center for Workforce Studies & Social Work Practice. 2010. Occupational Profile.

**Нормативни документи:**

- [15] Закон за предучилищното и училищното образование. Обн. - ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 01.08.2016 г.
- [16] Наредба № 12 от 01.09.2016 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти. Обн. - ДВ, бр. 75 от 27.09.2016 г., в сила от 27.09.2016 г. Издадена от министъра на образованието.
- [17] Наредба за приобщаващото образование. Обн. - ДВ, бр. 86 от 27.10.2017 г., в сила от 27.10.2017 г.; изм. и доп., бр. 105 от 18.12.2018 г., в сила от 18.12.2018 г. Приета с ПМС № 232 от 20.10.2017 г.

## ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА НА ПРОМЕНИТЕ В ОБРАЗОВАТЕЛНИЯ ПРОЦЕС ПРЕЗ ПОГЛЕДА НА УЧИТЕЛИТЕ

**Иглика Ангелова**

Докторант, МГПУ, гр. Москва, РФ, Фондация „Межкултурно сътрудничество“-, „КАИТ експерт“; България;

[angelovaiglika@gmail.com](mailto:angelovaiglika@gmail.com)

**Проф. д-р Анна Мантарова**

Институт за изследване на обществата и знанието-БАН, България,

[mantarova.a.i@abv.bg](mailto:mantarova.a.i@abv.bg)

## CHALLENGES OF CHANGES IN EDUCATIONAL PROCESS THROUGH THE TEACHERS' STAND POINT

**Iglika Angelova**

PhD student, MGUU, Moscow, RF, Intercultural Cooperation Foundation - "KITE- Expert"; Bulgaria;

[angelovaiglika@gmail.com](mailto:angelovaiglika@gmail.com)

**Prof. Doctor of Sociological Sciences Anna Mantarova**

Institute for the Study of Societies and Knowledge at Bulgarian Academy of Sciences, Bulgaria,

[mantarova.a.i@abv.bg](mailto:mantarova.a.i@abv.bg)

**Abstract:** The report is based on the results of a study conducted in 2018 among kindergarten teachers within the framework of the **MOV-UP Early Childhood Education Project - building a sustainable motivation and value paradigm for life 580339-EPP-1-2016-1-BG-EPPKA3 -IPI-SOC-IN.**

The study was conducted in the project beneficiary region. The sample is two-tier (two stages)

The first stage is to cover all the kindergartens in the area. At the second, each kindergarten is randomly selected for study units.

The child interacts with the environment only through adults from an early age. Experience shows that the key to the environment is human component. Society can exert regulatory influence exclusively on people in the education system. In view of this, the study of the professional skills and personality characteristics of the people accompanying the growing child in the different stages of development is very important.

**Keywords:** teachers; educational environment; professional skills; personal characteristics; reflection, self-reflection.

**Резюме:** Докладът се базира на резултати от проучване, проведено през 2018 година сред учители от детски градини в рамките на проект: **MOV-UP Early Childhood Education – building sustainable motivation and value paradigm for life 580339-EPP-1-2016-1-BG-EPPKA3-IPI-SOC-IN.**

Изследването е проведено в района – бенефициент по проекта. Извадката е двустепенна.

На първата стъпка са обхванати изчерпателно всички детски градини в района. На втората, във всяка детска градина са подбрани на случаен принцип единици за изследване.

От най-ранна възраст детето взаимодейства със средата само и чрез възрастните. Опитът показва, че именно човешкият компонент на средата е с ключово значение. Обществото може да оказва регулиращо въздействие изключително по отношение на хората в образователната система. С оглед на това, от голямо значение е **проучването на професионалните умения и личностните характеристики на специалистите**, които съпровождат растящото дете в отделните етапи на развитие.

**Ключови думи:** учители; образователна среда; професионални умения; личностни характеристики; рефлексия, саморефлексия.

**Въведение.** От най-ранна възраст детето взаимодейства със средата само и чрез възрастните. Отговорността да се задоволяват различните потребности на детето в периода му на растеж се



възлага на родителя, по-късно се включва и учителят, но през цялото време **стремежът** е детето да се изгражда като самостоятелна личност, докато стигне периода на зрялото юношество. Стандартният път на педагогическо съпровождане е образователният процес, протичащ в образователна институция. Той е рамкиран в степените на образование и в стандартите на всяка страна. **Системите на образование** отразяват **оачкванията** на обществото за бъдещото социално включване и реализация на детето в **културен, социален и икономически план**. Социално-икономически и културни фактори детерминират и личностите и професионалните похвати на педагозите в образователните системи: директно и опосредствено те влияят върху развитието на детето. Затова, с оглед формиране личността на детето, освен микро средата, от значение са и **следва да бъдат наблюдавани и професионалните умения и личностните характеристики на хората, които в образователната система съпровождат растящото дете в отделните етапи на развитие**. Предвид на това, в тази статия фокусираме вниманието върху **професионални и личностни характеристики на педагогическия персонал в образователни среди: детска градина и училище**.

За да се разбере сложността на промените в образователната среда и предизвикателствата пред професионалистите в нея, следва да се знае в най-общи щрихи какво се има предвид под образователен процес. **Образователният процес (процесът на обучение)** се разглежда като целенасочено предаване и усвояване на педагогически адаптиран познавателен и житейски опит. Взаимодействието между структурните и процесуалните фактори в образователната среда са повече или по-малко нормирани. **Образователният процес** следва установени системни норми: той има своя **същност, има закономерност и структура**. Той е неделимо единство от дейността на учителя и дейността на учениците. Процесът включва подчинени на целта на образованието и възпитанието действия на учителя (преподаване) и действия на ученика (учене), които се разделят в две части: като самостоятелна дейност и като съвместна нова дейност, наречена – учебна дейност. В резултат на процеса на обучение учениците постигат целите, посочени в учебните планове и учебните програми, които са специфични за всяка държава и са регламентирани със законови актове. Компонентите на учебния процес са: **цел, задачи, принципи, съдържание, методи, форми, средства и резултати**. **Учителят лично и професионално участва в учебния процес**.

В последните 20 години се дискутира непрестанно нуждата от промяна на системата за преподаване и учене, като мярка за адаптация на училището към променилата се социална среда, към потребностите на новото поколение, към задачите за разрешаване в бъдещето. Особено много се набляга на ролята на **учителя**, от когото се очаква да разбира в дълбочина **същината на проблемите** и да **внося коректив във взаимодействията на детето с променящата се среда**. На преден план излиза способността на **учителя за рефлексия и саморефлексия**, като ключови характеристики за **обезпечаване на промяната в образователния процес**.

**С рефлексията и саморефлексията са свързани:**

**уменията на самия учител да се адаптира и да взима адекватни педагогически решения;**

**умението на учителя да наблюдава детето (индивидуално и в група;**

**правилно да разчита (да анализира нуждите);**

**адекватно на нуждите да съчетава метода на работа, темата и средствата на педагогическо взаимодействие.**

Изброените умения са от базисно значение за планирането на ефективен учебен процес, а уменията на учителя осъзнато да борави с инструментариум от цялата гама рефлексивни възможности (огледални, цветови техники, аналитични мисловни техники, а също и умението да се мисли индуктивно, дедуктивно, творчески), осигуряват развитието на рефлексивни умения у детето. Рефлексивните умения са вътрешно-личностна подкрепа и предпоставка за саморегулация на самото дете в бъдеще. Уменията на учителя да рефлектира, да се самооценява и да се самоопределя в ежедневната си дейност са от ключово значение за въздействията, които той провежда.

Изследването, чиито резултати се представят тук е проведено през месеците ноември - декември 2018 година по проект **MOV - up Early Childhood Education – building sustainable motivation and value paradigm for life** 580339-EPP-1-2016-1-BG-EPPKA3-IPI-SOC-IN, финансиран от Европейската

комисия по програма ЕРАЗЪМ+. Неговата цел е да се анализира готовността на учителя за промяна, като се проектира личностният му профил, и се очертаят трудностите на адаптацията към промените.

#### Методи на изследване

Като метод за събиране на информацията е използвана он-лайн анкета, включваща 15 въпроса, групирани в два основни блока: социален профил на респондентите и специализиран (същински) блок въпроси.

#### Метод за подбор на респондентите

В международното изследване, проведено в рамките на проекта са анкетирани учители от страните участници в проекта: Гърция, Турция, Италия, Малта, Литва и България. Конкретно що се отнася до България, подборът на респонденти е осъществен в две стъпки. На първата са обхванати всички обекти от изследвания тип в района, бенефициент на проекта. На втора стъпка е осъществен случаен подбор на респонденти във всеки един обект.

В предлагания тук анализ се прави сравнение с информацията, събрана от аналогичните изследвания на партньорските организации в страните Малта и Литва. Основание за избор на *Литва* е, че профильт на държавата, на образователната система и на специалистите са сходни с тези в България:

Малки по площ и население държави: България - приблизително 7 000 000, Литва – приблизително 4 000 000.

Предишно силно влияние на руската образователна система.

Присъединяване към ЕС и реформиране на образованието към ЕС стандарти в приблизително еднакви срокове.

Не голям процент мигранти (билингви и три лингви).

Сходен по образование, пол и възраст педагогически състав.

Изборът на *Малта* се определя от контраста със ситуацията в България.

Население - приблизително 500 000

Влияние на английската образователна система

Голям процент мигранти (многоезични, мултикултурни)

Педагогически състав с голям дял на студенти по педагогика и млади учители (НО! и почти ½ са над 50 год, макар младите да преобладават...)

#### Резултати от изследването

#### Профил на респондентите

##### Таблица 1

#### Сравнение на респондентите в трите страни

Държава	Брой участн.	ДГ %	Уч %	Пол %		Възраст %		Място %		Опит %			Имигр. %
				Ж	М	до 30 г.	над 50 г.	Град	Село	под 1г. / 1-5г.	6-20г.	21-..г.	
България	187	64	36	96	4	3	61	76.44	23.55	3.38/15.94	26.08	54.59	9
Малта	54	100		100		30	24	49	50	38		25	63
Литва	186	91	8	97,3	2,27	10	32	67	33	4.3	23	65.8	2

От представените в таблицата данни се очертават сходствата и разликите в профила на респондентите:

В трите страни професията е феминизирана, като процентът мъже е най-голям в България. Процентът „млади учители“ до 30 години е най-нисък в България. В Литва процентът е повече от три пъти по-висок от този у нас, а в Малта той е по-висок даже от процента на учителите над 50г. В Малта отсъстват учители с опит от 6 до 20 години. Това е обяснимо: в страната ранното детско образование е задължително от скоро. Масовото включване на деца в ранно-училищно образование изисква по-голям брой квалифицирани кадри. Тези кадри идват от набора студенти в педагогическия университет.

В България преходът между възрастите е по-плавен, независимо от големия процент на учители с над 21 години стаж. Видимо е поетапното навлизане на млади кадри.

В Литва процентът на „младите учители“ е видимо най-малък, особено ако се сравни с процента на учителите с над 21 години стаж. Литва има по-голям проблем с младите учители от нас.

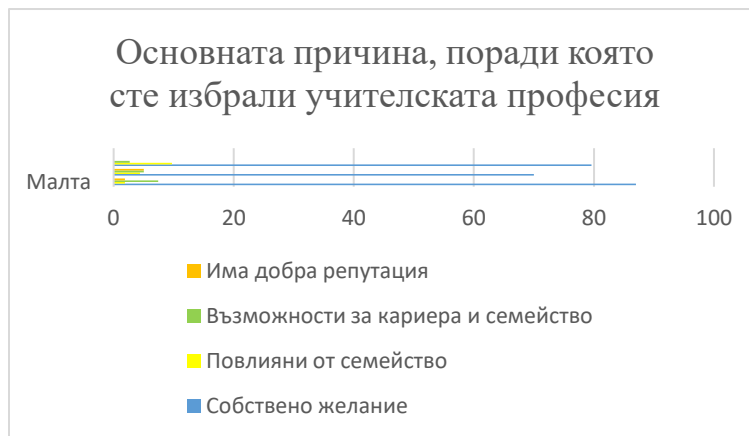
Може да се каже, че преходът във възрастово отношение – млади-възрастни кадри в България все пак се осъществява с близки до нормалните темпове.

### Специализирана част

В същинската част на анкетата се събира информация за мотивацията при избора на учителската професия, за удовлетвореността от професията, за предизвикателствата, които съпровождат ежедневната работа, както и за самооценки на компетенциите и за уменията и дейностите за преодоляването им, както и за потребностите за увеличаване на собствения капацитет.

#### *Мотивация на професионалния избор*

Фигура 1



В **България** 70% от учителите отговарят, че са избрали професията си по собствено желание. 5% отговарят, че са направили този избор защото тя е престижна и има добра репутация.

В **Литва** отговор „има добра репутация“ е равен на НУЛА.

В **Малта** отговор „възможност за кариерно развитие и семейство“ – 7.4 %

#### *Удовлетвореност от професията*

В **България**:

Близо 80% отговарят, че са удовлетворени и много удовлетворени от професията си

20% отговарят, че не са особено удовлетворени

В **Малта** – 53, 7 са много удовлетворени от избора си на професия.

В **Литва** – 83% са удовлетворени и много удовлетворени

Фигура 2



**в България:**

76.7 % отговарят – харесвам/умея да работя с деца

46.2% отговарят, че работата е интересна

30.5% отговарят – добър микроклимат за работа

**4.4 % - възможност за кариерно развитие**

22.9 % - добро място, добро управление

**Само 18.6 % посочват, че професията се ползва с уважение**

29.0 % - отговарят, че имат талант за преподаване

*Аз, като носител и осъществител на актуални и важни за мен стремежи*

**По оста удовлетворен/неудовлетворен от избора на професия**

Българският учител декларира, че **не намира удовлетворение в престижа** на професията си, но споделя, че това все пак е уважавана професия. Независимо от това, че са избрали професията си по собствено желание, 20% декларираат, че не са особено доволни от избора си. Отговорите показват **разочарование и вътрешно-личностни противоречия.**

**Ниската самооценка** се отразява и в оценката на способностите – само 10% от учителите в България смятат, че са талантиливи и способни.

**Предизвикателства. Стресови фактори.**

**България:**

Стресови фактори са:

да посрещам нуждите на всяко дете – 50.0 %<sup>46</sup>;

Да въвличам децата в образователен процес – 47.1%;

Работа с родителите – 36.7%;

Да разрешавам конфликти между децата – 32.4%

Фигура 3

<sup>46</sup> Следва да се вземе предвид, че анкетата е правена преобладаващо в големи градове, в които броят деца в една група е голям.



Показателно за *Литва* е, че видимо по-малък е процентът на преподавателите, за които предизвикателство и стресов фактор е да разрешат конфликти между децата.

**Малта:** учителите декларират високо ниво на стресови фактори и трудности :

48% - трудност за работа с родителите<sup>47</sup>,

66,7% – имат трудност при определяне на специфични нужди на всяко дете;

14,8 % - имат трудност при решаване на конфликти.

Показателно е, че последният отговор – „Решаване на конфликти“, даже при завишени норми на стрес поради извънредните обстоятелства, е по-нисък от този за България.

При сравнението с другите две страни, като препоръка за България би могло да се изведе **необходимостта от обучение на учителите за решаване на конфликти** между деца и между деца и родители.

**Самооценки, визиращи професионалната дейност на учителя**

**България:**

Учителят не счита за трудност и не среща, според него, трудности в междуличностното общуване с децата. За него е необходимо

да приема детето като личност - 46.38% ;

да вярва в уменията на децата и в техните възможности - 43% ;

да проявява емпатия към децата - 37.20% .

Сред топ факторите се откроява също отговорът „Да общувам с децата като с равни“ – 49.28%.

Фигура 4



Личностната позиция в общуването „учител – дете“ е изравнена, подобно на общуването „възрастен – възрастен“. Дадените отговори показват нереална оценка на комуникацията, т.к. при следващия

<sup>47</sup> Трябва да се има предвид, че в Малта 66,7% са деца на имигранти

уточняващ въпрос, по-малко от 1/3 от учителите отговарят, че приемат формиращата двустранна връзка „учител – дете“, 43% - че не е необходимо да има такава. Следователно твърденията, че приемат детето като равностойна личност и че се проявява емпатия към децата подлежат на допълнителна верификация. Отговорът „Да общувам с децата като с равни“ също следва да бъде допълнително проверен, т. к. при общуването „равен-равен“ се предполага двупосочност на комуникацията, също и зачитане на другия.

**Малта:**

Дистанцията в общуването „учител – дете“ е най-голяма в Малта.

За Малтийският учител е от водещо значение да проявява съчувствие.

Учителят среща сериозни трудности в комуникацията, което е разбираемо, поради големия брой другоезични мигранти.

**Литва:**

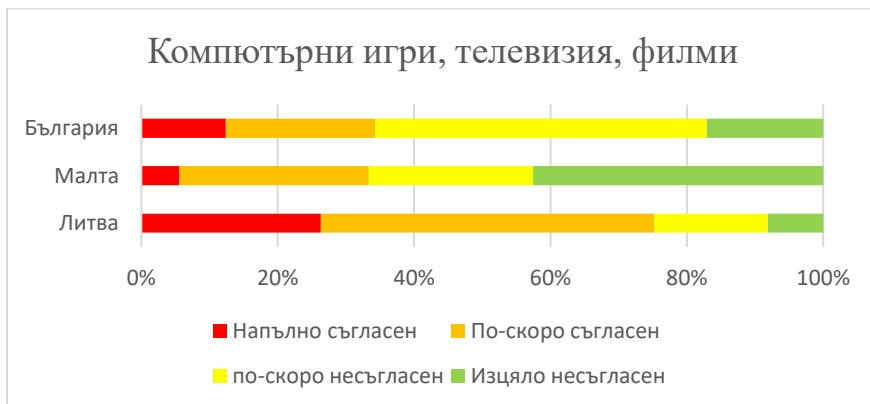
Профилът на учителят от Литва е уравнивесен.

На преден план излиза развитието на детето и уважително отношение към неговата личност.

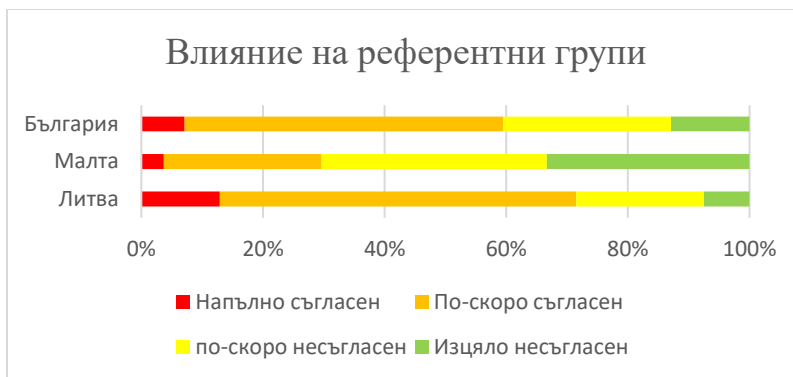
Прави впечатление, че в Литва 2/3 от учителите приемат влиянието на двустранната формираща връзка в комуникацията „дете – учител“.

**Причини (фактори) за неудовлетворение - успех/ неуспех**

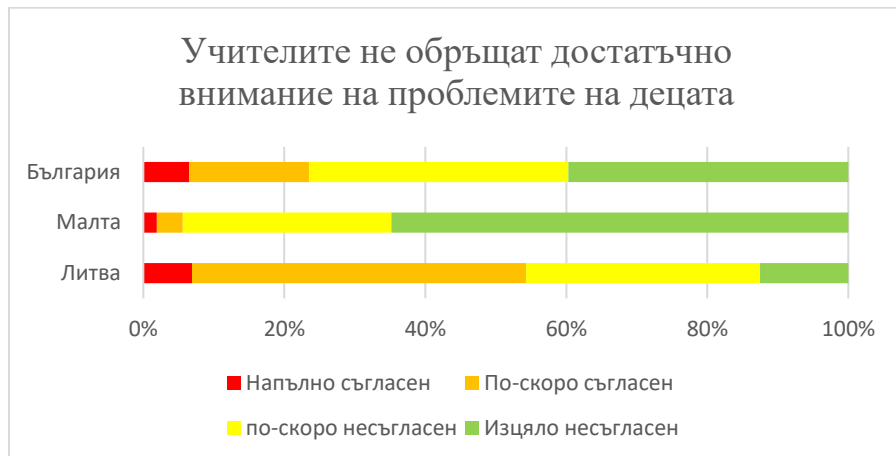
Фигура 5



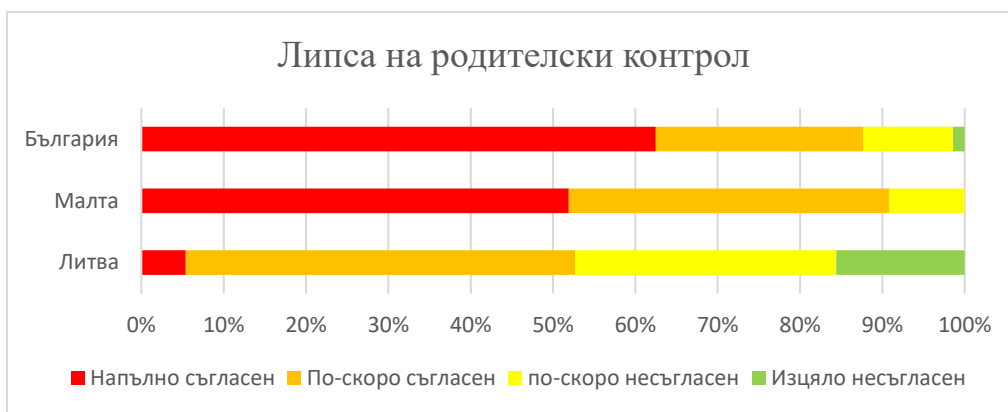
Фигура 6



Фигура 7



Фигура 8



**България**

62.38 % + 25,24 % – дефицит на родителски контрол

7,14+27,62% – влияние на референтни групи

16 % - от мултикултурната среда

12% - от липсата на подходяща методология, докато **48.31% от тях са несъвсем съгласни с това твърдение, а 17% са напълно несъгласни.**

Всички посочени причини **са извън възможностите за контрол на учителя професионалист.**

Независимо, че учителите декларират, че имат добра професионална подготовка и качеството на материалите е поставено в положителната част на скалата за оценка (42% декларират, че учебните пособия са добри , а 8.7%, че не са съвсем добри )

**Литва:**

Споделят мнението за отслабената роля на родителя – 47.31% по-скоро съгласни и 5.38% - напълно съгласни. Но и има известно поляризиране на мненията – 15.59 и 31.72% изцяло несъгласни и по-скоро несъгласни.

Извеждат на преден план отрицателното влияние на медийната среда – 26.34% и 48.93%.

Липсата на време за подготовка е също проблемен фактор – 21.51% и 47.85

**Малта:**

слаб родителски контрол – напълно съгласни 51.85% и по-скоро съгласни 38.89%

Също липсата на методология – 3.7% и 42.59

Мултикултурната среда – 18.52% и 31.48%.

## Справяне със стресовите фактори – умения за адаптация

### **България:**

46.0% често допълват, обновяват професионалните си умения и знания

44.0% често проявяват интерес към дейностите на техните колеги

41.55% често споделят провалите си и постиженията си открито

44.0% **съгласуват личните си цели с институционалните**

### **Литва:**

**57,52 %** често и много често проявяват интерес към дейностите на техните колеги

**55.6%** споделят провалите си и постиженията си открито

**60.71** съгласуват личните си цели с институционалните

Фигура 9



### **Малта:**

**59.5 %** съгласуват личните си цели с институционалните

Грижа за почивка и спорт като фактор за справяне с трудностите е равен на нула.

29.69 проявяват интерес към дейностите на техните колеги

## **Изводи**

### **По оста удовлетворен/ недовлетворен от избор на професия:**

Българският учител декларира, че **не намира удовлетворение в престижа** на професията си, но споделя, че това все пак е уважавана професия. Независимо от това, че са избрали професията си по собствено желание, една пета не са особено доволни от избора си. Това индикира разочарование и вътрешно-личностни противоречия.

### **По ранжирането на предизвикателствата:**

Учителят споделя, че **най-голямото предизвикателство е да отговаря на индивидуалните потребности на всяко дете, но няма ясна представа как да ги разпознава / да ги диагностицира**. Липсва подготовка по анализ и диагностика на детското поведение (здравословни и нездравословни граници).

Наблюдава се нужда от повече практическа ориентираност в подготовката, особено по възрастовите характеристики на децата: учителите **осъзнават дефицити, но не могат да диференцират нуждите**; декларират обаче, че **нямат дефицити в знанията и принципно знаят как да отговорят**.

### **По оста сигурен/несигурен и авторитарност/аргументирано поведение:**



Учителите срещат трудности с привличане вниманието на децата към образователни дейности, затрудняват се при решаването на конфликтни ситуации.

Учителите показват високи нива на несигурност и стрес във взаимодействието си с децата.

Те предпочитат да „игнорират“, вместо да аргументират. Проектират своите лични възгледи и разбирания в отношенията, по-скоро авторитарно, т. к. отхвърлят „двустранна формираща връзка учител – дете“.

От друга страна, като „виновно“ поведение компенсират със скъсяване на дистанцията и навлизане в личната територия на децата, чрез засилен интерес и прехвърляне на отговорността към фактори, които са извън периметъра на професионалната му отговорност и контрол.

#### **По оста приемане на успех/неуспех:**

Учителят е външно ориентиран. Той не намира сили и не счита за свой приоритет да управлява професионалните си дефицити.

**Не осъзнава и/или не поема контрол върху успеха и неуспеха си на работното си място.**

Учителите декларират, че са успешни, не се нуждаят от подкрепа, като игнорират необходимостта от допълнителна подготовка за развитието на собственото си професионално поведение: прехвърлят неуспехите си на външни фактори като:

слаб родителски контрол, лоша семейна среда и др.;

социален статус;

видео игри и др.

**Учителят е тревожен - изпитва „несигурност“ и „страх“ - от самостоятелни и активни педагогически въздействия.**

**Учителите не се самоопределят като компетентна и активна страна в диалог за развитието на детето.**

Понятието „професионално достойнство“ не е ясно в контекста на новите реалности: учителите проявяват неумение сами да инициират корективни дейности и да преодоляват професионални трудности.

Търсенето на подкрепа от група съпровождащи специалисти насочва към разбирането, че трудностите в ежедневната работа не са резултат от лична некомпетентност, а са проблем породен от образователната система - трудностите са резултат от липсващи специалисти - предимно лекари и психолози.

#### **По оста самоактуализация и самоусъвършенстване:**

Учителите показват чувство за малоценност, липсата на вяра в собствените сили. Ниската им самооценка се отразява в оценката на способностите – само 10 % от учителите в България смятат, че са талантиливи и способни. Принципно игнорират развиващата оценка на групата, не проявяват волеви импулс за самоусъвършенстване и развитие.

Учителят показва незавършена и трудна адаптация в променяща се среда: житейски принципи на самоактуализацията като „труд срещу малоценност“, компенсират с професионална неувереност, като декларират неизмеримото „любов към децата“. Същевременно признават, че се затрудняват да разрешават възникнали конфликти и трудно определят индивидуалните нужди на всяко дете.

#### **По оста – самоанализ и дефиниране на собствените си затруднения:**

Учителите отчитат непознаването на достатъчно методи за въздействие в проблемните за тях зони.

Отчитат *недостатъчно познаване*, а *не липса* на такива методи. Те проявяват неумение за подбор на ефективен метод според проблема, който желаят да отработят. Не осъзнават връзките между прилагане на метод и резултата от метода. Само малък процент от тях декларират, че запълват сами дефицитите си, като се интересуват и търсят сами решение.

#### **По оста качество на комуникацията:**

Интересни са изводите, получили се при съпоставка на отговорите на няколко въпроса: от една страна учителите отговарят, че уважават детето като личност, а от друга страна декларират, че не приемат формиращото влияние на учениците върху учителя.

Комуникативната връзка е видимо едностранна. Възможно е това да е една от причините за невъзможност на учителите да се опознаят нуждите в индивидуален план.

### **По оста емпатия/ толерантност – ценност на другия**

Учителят декларира емпатичност, но смята, че е свободен да проектира личните си разбирания в групата. Не осъзнава и не контролира личностно-професионалното разстояние. Не осъзнава здравословните граници на личното пространство на децата и на възрастния.

Като общ извод се налага заключението, че учителите се нуждаят от структурирана подкрепа за личностно развитие, от пространство и тюторство за хармонизиране на личния спрямо професионалния опит, от допълнително обучение по проектиране и изграждане на личности, както и от обучения по не йерархична групова динамика и комуникация.

Разширяването на формите за квалификация с модули за целите на образованието, етапите на структурните реформи и срещите на различни професионални нива в смесени групи са препоръчителни, като вариант за тренинги по взимане на групови решения, групова динамика и намаляване на напреженията в професионалната комуникация.

Изследването е направено по проект **MOV - up Early Childhood Education – building sustainable motivation and value paradigm for life** 580339-EPP-1-2016-1-BG-EPPKA3-IPI-SOC-IN, финасиран от Европейската комисия по програма ЕРАЗЪМ+

## TEACHING METHODS IN ANALYSIS OF A TEXT IN CLASS TEACHING

**PhD assistant professor Irena Kitanova**

Faculty of educational science, Stip, N. Macedonia

[irena.kitanova@ugd.edu.mk](mailto:irena.kitanova@ugd.edu.mk),

**PhD Emilija Petrova Gjorgjeva**

Faculty of educational science, Stip, N. Macedonia

[emilija.petrova@ugd.edu.mk](mailto:emilija.petrova@ugd.edu.mk)

**Abstract:** The greatest portion of time should be devoted to the analysis phase because students' understanding of a literary work depends on it. This is often overused, so the entire lesson turns into a lesson in education, which suppresses the artistic spirit of the work. By means of analysis we reveal the artistic values of a text - and this should be the ultimate goal, and we should afterwards realize the objectives related to the educational part of class. The level of analysis of a literary work in the lower grades depends on the physical, mental, and intellectual abilities of students. It must be neither too studious and highly scientific, nor too simplified. It is better for a literary text to remain as an aesthetic creation in a student's mind at their level of experience, rather than be trivialized with bad and incorrect analytical procedures. Analytical requirements in grade I and II are much lower than in III, IV and V grade where they can be extensive and studious. Some methodologists define analysis as absorption in the content and the notional character of the text. Despite the different views and opinions, for analysis as a phase it is common to analyze the content and the reproduction of facts and occurrences, and to reveal the underlying concept of the writer, i.e. of the idea or the message of the literary text.

**Key words:** analysis, text, practical work, lesson realization.

### Analyzing the content

In teaching methods literature analysis as a stage and as a whole is divided into three sub-stages by some researchers: logical, ethical and aesthetic analysis. Others notice two structural elements: content structure and conceptual structure of the artistic text.

Content structure includes:

- 1. Thematic structure** (a snapshot of life that is recognizable in space and time);
- 2. Motives** (smaller thematic sections of material and spiritual nature or of spiritual nature that make the shown life event seem more concrete and more credible);
- 3. Poetic images** (meaningful interaction of several motifs with which sensory, cognitive and emotional representations of the phenomenon and its place in the context of the presented are achieved);
- 4. Various emotions** (writer's emotional reaction to certain emotional phenomena);
- 5. Characters** (their physical traits, personality traits and psychological states and relationships in specific life circumstances);
- 6. Conflict of heroes** (dramatic conflicts and reasons for their occurrence, detection of the problem and its resolution).

There are methodologists who define analysis as dwelling into the content and the ideological context of the text. Despite the different views and opinions, the common feature of analysis as a stage

is the analysis of the text content, reproduction of facts and occurrences, and to reveal the writer's underlying concept, i.e. the idea or the message of the literary text.

The word content means a set of events, situations, phenomena, feelings, facts, and details shaped by the power of the writer's talent into a single artistic whole. Simply, the content is what a literary work is really about. Theorists of literature operate with the notion of content that covers everything from construction / material to its final cognitive and linguistic shaping of thought.

In methodological terms, content analysis means understanding the text as a complete artistic structure. It means understanding the words, expressions, sentences, understanding their relationships within smaller sections or motifs. During analysis, the student sees the logical order of the author's presentation, discovers the plot and causal connections. The questions must be clear and unambiguous, logically derived from the text. The best are those questions that transform the immediate content into issues that inspire students to perceive, deduce and generalize. Questions should be encouraging and revealing.

The basic rule is: the teacher should not analyze the text while the students are passively listening. The dynamics and the quality of the lesson depend on the diversity of questions and on how they are asked (intonation, rhythm, etc.). Ever since the first grade students need to be educated about how to keep a conversation, how to communicate. It is wrong and harmful if the teacher asks questions, and the student responds in the course of the whole lesson. The teacher should continuously and gradually encourage students to equally ask and respond to questions.

Questions can be:

- ⇒ **Concrete** (*Where did he go? Whom did he meet? What did he do?*),
- ⇒ **Questions with which a student can independently make conclusions** (How did he do it? Could he have done something better? How would you have solved that situation?),
- ⇒ **Questions for discovering causal connections** (*Why did he act in such a manner? How do we conclude that it is good? What didn't he understand?*),
- ⇒ **Stimulating-revealing questions** (pay attention, perceive, elaborate, validate, compare, explain, think, etc.),
- ⇒ **Questions about establishing a relationship with the text** (the text in the text! Find in the text! Compare in the text! Read what the writer says! How did the writer express it?),
- ⇒ **Questions to express their own views** (How do you think you would have solved that problem? Put yourself in the role of that character! How would you finish the short story/story?).

The question is *what questions to ask students?* The answer is both simple and complex: teachers should always ask questions that lead to profound and essential considerations that will encourage the development of critical thinking skills on a higher level.

The questions to which students need to answer only by stating a fact (example: Who is the main character in the text?) are not stimulating, creative and they do not encourage critical thinking. This does not mean that this type of questions should never be asked, but it indicates that their number needs to be reduced in teaching. In contrast, questions that require students to make a critical review (reflection), to discuss, imagine, create, etc., teach them that their thinking is on a more complex level and that in that way they can contribute to the community in terms of greater understanding and belief (example: *Which character did you like best and why?*).

There is an opinion that all forms of analysis (content, conceptual, ethical and psychological) should be processed simultaneously in a synchronized manner with their interweaving. This is acceptable and applicable to the first grade, but analysis as a methodical stage is much more extensive and effective if it is differentiated into specific structural elements. These structural elements or sub-

stages should not be taken as a strict educational rule, because an artistic text is experienced and interpreted as a whole.

Understanding of the text content is an essential prerequisite for understanding its overall value. In addition, retelling should not be equated with content analysis. In fact, content analysis always precedes the retelling. The approaches to teaching methods for processing the content structure of an artistic text are different. In the lower grades (I to V grade) four methodological approaches are mainly dominant:

- Content analysis of a text as a whole,
- Content analysis of a text by its logical wholes/parts,
- Content analysis of a text according to a previously given plan,
- Content analysis of a text by a series of pictures or slides.

### **Analyzing of a text as a whole**

The reproduction of a text is made by the method of conversation. This is done gradually, chronologically, line by line, taking into account the logical development of the action or the expressing of poetic images if it is a song. During the analysis it is important to distinguish between the essential and the irrelevant and not to let students to emphasize the unimportant as if it were the essential.

In prose (short story, tale) the analysis goes from part to part, and in poetry from stanza to stanza. Depending on the nature of the text, the sequence of content reproduction can also take place in a synchronized manner.

### **Analyzing of a text by its logical parts**

The logical whole is a part of an artistically homogeneous text. Discovering logical sections students are trained to think logically, to learn how to break down the whole into smaller structural segments. Methodological procedure for the analysis of a text by logical parts can take place as follows:

1. Expressive reading
2. Student's reading of a particular logical whole (one student reads the logical whole aloud, and other students, previously directed towards certain tasks, monitor the reading),
3. Interpretation of new words and phrases from the whole that is read,
4. Content reproduction of the read logical whole,
5. Formulating subheadings for the analyzed logical wholes.

In the course of analyzing each logical whole it is necessary to write every subtitle for each logical whole on the board in correct order, thus composing the plan of the text. For certain logical groups the teacher can prepare illustrations to demonstrate them during the conversation, and, according to the given subheadings, the students can determine the logical units in the text by themselves.

### **Analysis of a text according to a previously given plan**

Long texts are usually processed according to a plan given in advance. The teacher divides the text into certain logical, thematic and motive units and familiarizes the students with the plan during the previous lesson so that they could prepare for the lesson in time. The plan motivates students for an independent and responsible approach to work.

### **Analyzing of a text by a series of pictures and slides**

Photos and slides must be made by a professional person - artist. They can form logical groups. During the analysis care should be taken that these teaching tools do not dampen the interest in the artistic text and turn the students' attention away from the basic tasks of the analysis. So all kinds of illustrations should be applied cautiously, and priority should always be given to the word.

### **Conclusion**

The exhaustiveness of the analysis depends on the age of students. In class the analysis is partial, i.e. adjusted to the students' overall abilities and this should not be exaggerated. The task of the analysis is to awaken the students' aesthetic sense, to sharpen their powers of observation of a literary work, the critical spirit and to form their literary taste. These requirements/tasks are accomplished in the process of teaching with students' full and thorough engagement. Literary analysis raises and propels students' emotional, imaginative, intellectual and creative potential. The emotional component prevails at the beginning, but later it is enriched with reflective elements.

During the analysis, the questions must be encouraging, to induce students to think, associate and link literary facts. The worst is when the teacher suggests his/her own views and knowledge to students, load them with his/her teaching style, retells the contents of the text or reveals the idea / message, the nature of the characters etc. The analysis is successful if the questions are well designed and stimulating, if a dynamic conversation is conducted, and if clearly defined knowledge and attitudes are exposed.

### **REFERENCES**

- [1] Вучковић М. (1984); Методика наставе српскохрватског језика; Завод за издавање уџбеника и наставна средства; Београд.
- [2] Николић М (1992).; Методика наставе српског језика и књижевности; Завод за уџбенике и наставна средства; Београд.
- [3] Паноска Р. (1990), Методика на наставата по македонски јазик; Скопје, Просветно дело,.
- [4] Китанов Блаже. (2001); Методика на наставата по македонски јазик со практикум од I до IV одделение, Педагошки факултет "Гоце Делчев", Штип.

## ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС

Г.Г.Недюрмагомедов<sup>1</sup>, Р.В.Раджабова<sup>2</sup>  
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет»<sup>1; 2</sup>  
(Махачкала, Россия);  
ГБУ ДПО «Дагестанский институт развития образования»<sup>1</sup>  
(Махачкала, Россия);  
ГКОУ РД «Новомугурухская СОШ Чародинского района»<sup>1</sup> (Уйташ, Россия)  
[mgeorg@mail.ru](mailto:mgeorg@mail.ru)

## FORMATION OF UNIVERSAL EDUCATIONAL STUDENTS ACTION IN THE IMPLEMENTATION OF FSES

G.G. Nedyurmagomedov<sup>1</sup>, R.V. Rajabova<sup>2</sup>  
FSBEI HE «Dagestan State Pedagogical University»<sup>1; 2</sup>  
(Makhachkala, Russia);  
SBEE APE «Dagestan Institute of Education Development»<sup>1</sup>  
(Makhachkala, Russia);  
SCEI RD «Novomaguruhsкая Secondary School of Charodinsk District»<sup>1</sup>  
(Uytash, Russia)  
[mgeorg@mail.ru](mailto:mgeorg@mail.ru)

**Аннотация:** Рассмотрена проблема формирования универсальных учебных действий, в связи с введением в действие новых образовательных стандартов. Определена роль и значимость различных видов универсальных учебных действий на интеллектуальное развитие школьника.

**Ключевые слова:** универсальные учебные действия, формирование универсальных учебных действий.

**Abstract:** The problem of the formation of universal educational actions, in connection with the introduction of new educational standards. The role and importance of various types of universal educational actions on the intellectual development of the student has been determined.

**Keywords:** universal learning activities, the formation of universal learning activities.

Современная общеобразовательная школа Северного Кавказа, ориентирована на общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся на основе формирования «универсальных учебных действий» (УУД), сформированность которых обеспечивает ключевую компетенцию - «умение учиться, а также способности организовывать свою деятельность». Божович Л.И. и др. считают, что одной из главных причин неуспеваемости школьников является неумение учащихся учиться. Поэтому, с введением ФГОС НОО и ФГОС ООО одной из основных *актуальных проблем* учителя-предметника в современной школе стала проблема поиска эффективных условий формирования универсальных учебных действий (УУД) у учащихся, которые будут способствовать активности в учебе, саморазвитию и самосовершенствованию [5]. В нормативных документах отмечается, что развитие личности школьника на уроках должно обеспечиваться через формирование «универсальных учебных действий».

Разработкой проблемы формирования и развития универсальных учебных действий (УУД) школьников занимается ряд специалистов (Асмолов А.Г., Беспалько В.П., Володарская И.А., Воробчиков С.Г., Теплоухова Л.А., Недюрмагомедов Г.Г., Хуторской А.В. и др.[1; 3; 4]), в работах

которых отмечается недостаточный уровень разработанности применения современных методов, технологий и условий для их формирования, в условиях действия школьных ФГОС.

На основе анализа научно-методической литературы и опыта педагогической деятельности учителей предметников общеобразовательных школ Северного Кавказа установлено, что формирование универсальных учебных действий в процессе обучения школьников, связано с необходимостью преодоления ряда *противоречий*:

- между необходимостью развития универсальных учебных действий школьников на всех этапах обучения и отсутствием методических разработок их развития при освоении предметного содержания;

- между широкими возможностями школьного обучения в формировании универсальных учебных действий, обеспечивающих качественное образование в процессе школьного обучения и содержанием учебной деятельности школьников по их достижению.

Поэтому *проблема* нашего исследования заключается в поиске методического инструментария развития универсальных учебных действий УУД обучающихся средствами школьных дисциплин.

Представляется принципиально важным начать формирование универсальных учебных действий как можно раньше, уже на начальном этапе школьного обучения. Младший и средний школьный возраст считается наиболее сензитивным для формирования логико-понятийного мышления, овладения структурой деятельности; психические процессы (внимание, воображение, воля, память) приобретают характер осознанности и произвольности.

Однако практический опыт показывает, что познавательная деятельность школьников отличается интеллектуальной пассивностью, носит ярко выраженный репродуктивный характер, и действует по образцу без его осмысления. В связи с этим особое внимание акцентируется на необходимости формирования универсальных учебных действий (УУД) на уроках.

В работах различных ученых, понятие «*универсальные учебные действия*» рассматриваются неоднозначно, это:

- способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного присвоения нового социального опыта (Глоссарий ФГОС);

- разносторонние и многофункциональные учебные действия интегративного характера, пригодные для достижения образовательных, а также социально значимых и жизненно важных целей (М.Пак, А.Н.Лямин);

- должны обеспечить развитие потребности получать знания, различать ценность той или иной информации, критически оценивать ее достоверность, отбирать те знания, которые необходимы в данной ситуации (Королева М.А.).

*Универсальные учебные действия* (УУД): это совокупность способов действия учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса (Краевский В.В.).

В *широком значении* «универсальные учебные действия» – это саморазвитие и самосовершенствование путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта. В *более узком* (собственно психологическом значении) «универсальные учебные действия» – совокупность действий обучающегося, обеспечивающих его культурную идентичность, социальную компетентность, толерантность, способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса [1].

Близкими по значению понятию УУД являются понятия «общеучебные умения», «общеобразовательные действия», «общие способы деятельности», «надпредметные действия».

Учебные действия называют универсальными потому, что они носят надпредметный или метапредметный характер и лежат в основе организации любой деятельности школьника независимо от содержания. Под метапредметными (т.е. «надпредметными» или «метаобразовательными») действиями понимаются умственные действия, направленные на управление своей познавательной деятельностью.



Функциями «универсальных учебных действий» являются:

- создание условий для саморазвития и самореализации личности;
- регуляция учебной деятельности;
- обеспечение успешности обучения [4].

Состав учебных действий неоднороден, поэтому исследователи в составе основных видов универсальных учебных действий, соответствующих ключевым целям общего образования, выделяют четыре блока:

*-личностные УУД* – это универсальные способы деятельности учащегося на уроке (самосознание, мировоззрение, ценностные ориентации, личностные смыслы, смыслообразование, нравственно-эстетическое оценивание), создающие условия развития учебно-познавательной мотивации, и обеспечивающие развитие ценностно-смысловой сферы учения и субъектности;

*-регулятивные УУД* – это универсальные способы деятельности (целеполагание, планирование, контроль, коррекция и оценка), направленные на формирование способностей к организации учебной деятельности учащихся на уроке, учебном занятии, внеклассной деятельности, за счет чего учащийся может самостоятельно контролировать, выполнять, оценивать, прогнозировать и корректировать собственную учебную деятельность;

*-коммуникативные УУД* – это универсальные способы деятельности (коммуникативно-речевые действия; умения ориентироваться в ситуации общения, адекватно понимать речь партнера и строить свое речевое высказывание; контролировать и корректировать речь в зависимости от задач и ситуации общения; извлекать из текста информацию в соответствии с коммуникативной задачей; владение определенными вербальными и невербальными средствами общения; приемлемое отношение к процессу сотрудничества; ориентация на партнера по общению; умение слушать собеседника), взаимодействующие с познавательной и социальной учебной мотивацией, определяющие характер учебного диалога на уроке, обеспечивающие целенаправленную организацию учебного сотрудничества в поиске и сборе информации, и формирующие научный стиль мышления (обеспечивающие социальную компетентность учащихся);

*-познавательные УУД* – это универсальные способы деятельности (самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели, применение методов информационного поиска, рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности и определение основной и второстепенной информации), обеспечивающие развитие приемов мышления, логических действий и операций для решения учебных проблем, поиска необходимой учебной информации и применения методов информационного поиска с целью развития логических учебных действий (т.е. обеспечивающие организацию учебно-познавательной деятельности и направленные на познавательное развитие личности).

В блоке познавательных УУД выделяют «общеучебные действия», «логические действия», а также «действия постановки и решения проблемы» (Асмолов А.Г.):

-общеучебные действия - это универсальные способы получения и применения знаний (для большинства школьных дисциплин);

-логические действия - направлены на установление связей и отношений в любой области знаний (логические действия определяют характер логического мышления);

-действия постановки и решения проблемы - выступают как цель и средство обучения, базируясь на сформированности логических операций (анализ, синтез, сравнение, установление аналогий, классификация и т.д.).

Универсальность учебных действий проявляется в надпредметном и метапредметном характере; обеспечивает целостность развития школьника (познавательного, личностного, общекультурного), преемственность ступеней образовательного процесса, и лежит в основе организации учебно-познавательной деятельности независимо от ее специально-предметного содержания [3]. Многообразие и характер усвоенных УУД определяет качество усвоенных знаний.

Развитие учебных действий зависит от особенностей учебного материала той или иной дисциплины (например, биологии, экологии и др. естественнонаучных дисциплин) и предлагаемых контрольных вопросов и заданий, составленных авторами учебников, как правило, без системы, без

учёта необходимости закреплять один и тот же вид учебной деятельности выполнением однородных заданий; деятельность учителей-предметников должна быть последовательной, предполагающей соответствующее организационное и методическое обеспечение процесса формирования универсальных учебных действий.

Для формирования УУД имеет значение учет специфики учебной деятельности, так как она:

- обращена на усвоение программного учебного материала и решение учебных задач;
- помогает освоить общие способы действий и научные понятия соответствующих школьных дисциплин;
- осуществляет становление общих способов действий, что позволяет опережать решение поставленных учебных задач;
- учебная деятельность способствует изменениям в самом субъекте, его психических свойств и поведения в зависимости от результатов собственных учебно-познавательных действий [2].

Обучение при этом должно быть организовано так, чтобы целенаправленно вести за собой развитие, что предполагает *эволюцию форм* организации учебной деятельности учащихся от «коллективно-распределённой» к «групповой» и «индивидуальной». Соответственно должно эволюционировать содержание обучения. Для младших школьников это – «учебная деятельность», в средней и старшей школе – эта деятельность продолжена как «поисково-исследовательская» и «учебно-продуктивная».

В связи с этим *повышается роль* традиционного «знаниевого подхода», так как традиционное обучение дает возможность за короткое время передать большой объем учебной и научной информации; учебный материал строго систематизирован и логически правильно выстроен; используемые методы, формы и технологии обучения проверены временем, отработаны и являются более привычными для учащихся и учителей-предметников.

Формирование на уроке «умения учиться» предполагает полноценное освоение учениками всех компонентов учебной деятельности (познавательные и учебные мотивы; учебная цель; учебная задача; учебные действия и операции, т.е. ориентировка, преобразование материала, контроль и оценка).

Учебные действия в структуре учебной деятельности учащихся – это конкретные способы преобразования учебного материала школьных дисциплин в процессе выполнения учебных заданий соответствующего содержания и формы, направленных на получение нормативной информации, осмысление, преобразование и присвоение информации об окружающем мире, на овладение обобщенными и конкретными способами действия в сфере научных понятий и способствующих формированию нравственных ценностей, норм и социально значимых ориентиров.

Овладение учащимися универсальными учебными действиями может происходить в контексте обучения разных учебных дисциплин общеобразовательной школы. Поэтому, на каждом этапе уроков естественнонаучных дисциплин (биология, экология и др.), необходимо использовать активные виды деятельности, и создавать условия для формирования УУД (Соловьева Ю.А., Чичерина О.В.). Рассмотрим формирование УУД на разных этапах урока:

1. Организационный момент:

-*личностные*: выработка учебной мотивации; установление учащимися связи между целью учебной деятельности и ее мотивом;

-*регулятивные*: учиться работать по предложенному плану; предлагать свой план;

-*коммуникативные*: умение отвечать за себя и других участников учебного процесса;

2. Актуализация имеющихся знаний:

-*личностные*: формирование мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности;

-*регулятивные*: выделение и осознание учащимися того, что уже усвоено, осознание качества и уровня усвоения;

-*познавательные*: формирование умения анализа и синтеза, анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных); синтез – составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание с восполнением недостающих компонентов;

*-коммуникативные:* уметь слушать и слышать, понимание речи других, оформление внутренней речи во внешнюю;

3. Подготовка к изучению новых знаний, постановка учебной задачи:

*-личностные:* ученик должен задаваться вопросом: какое значение и какой смысл имеют для меня полученные знания – и уметь на него отвечать; нравственно-этическая ориентация, в том числе и оценивание усваиваемого содержания (исходя из социальных и личностных ценностей), обеспечивающие личностный нравственный выбор;

*-регулятивные:* целеполагание как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимися, что еще неизвестно, планирование – определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий (алгоритма), прогнозирование – предвосхищение результата и уровня усвоения знаний, его временных характеристик;

*-познавательные:* использование имеющихся знаний, самостоятельное выделение и формулирование познавательной цели, поиск и выделение необходимой информации; применение методов информационного поиска, в том числе с помощью компьютерных средств; структурирование знаний, выдвижение гипотез и их обоснование;

*-коммуникативные:* планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками – определение цели, функций участников, способов взаимодействия; постановка вопросов – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;

4. Работа над новой темой, открытие нового знания:

*-личностные:* формирование мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности;

*-регулятивные:* умение в сотрудничестве работать по намеченному алгоритму, контроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона;

*-познавательные:* выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов; подведение под понятие, выведение следствий; установление причинно-следственных связей; построение логической цепи рассуждений; доказательство; самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера;

*-коммуникативные:* умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации; владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с нормами языка; разрешение конфликтов – выявление, идентификация проблемы, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта, принятие решения и его реализация;

5. Первичное закрепление, самостоятельная работа с самопроверкой по алгоритму:

*-личностные:* определять под руководством учителя общие правила поведения при сотрудничестве (этические нормы);

*-регулятивные:* саморегуляция как способность к мобилизации сил и энергии, к волевому усилию и к преодолению препятствий;

*-познавательные:* самостоятельное создание способов решения проблем творческого и поискового характера;

*-коммуникативные:* управление поведением партнера – контроль, коррекция, оценка его действий; умение выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации, участвовать в коллективном обсуждении проблем;

6. Закрепление и повторение изученного, включение нового знания в систему знаний и повторение:

*-личностные:* оценивание усваиваемого содержания, обеспечивающее личностный моральный выбор;

*-регулятивные:* коррекция – внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его результата; оценка – выделение и

осознание учащимися того, что уже усвоено и что еще нужно усвоить, осознание качества и уровня усвоения;

-*познавательные*: преобразование модели с целью выявления общих законов, определяющих данную предметную область, выбор оснований и критериев для сравнения, сериации, классификации объектов;

-*коммуникативные*: владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с нормами языка;

7.Рефлексия; итог урока:

-*личностные*: умение делать эмоциональную оценку своей деятельности на уроке;

-*регулятивные*: оценивание школьниками собственной деятельности, определение позиции ученика;

-*познавательные*: формирование плана действий, структурирование полученной информации, анализ деятельности на уроке;

-*коммуникативные*: умение с достаточной полнотой и точностью выразить свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации.

С учетом выше рассмотренного можно констатировать, что «универсальные учебные действия» (УУД):

-носят надпредметный и метапредметный характер, и обеспечивают эффективность усвоения учебного содержания на всех этапах урока;

-качественно новые способы действий учащихся, отличающиеся от общеучебных умений тем, что позволяют им самостоятельно получать, усваивать и интегрировать новые программные знания и умения, включая организацию этого процесса, учитывающие зону ближайшего развития и обеспечивающие умение учиться в условиях интеграции различных видов учебной деятельности;

-являются основой для формирования компетентностей обучающихся и становления функциональной грамотности ученика;

-имеют тесную связь с возрастными психологическими особенностями и возможностями учащихся, и определяется содержанием школьных дисциплин.

Для формирования у учащихся на уроках любого универсального учебного действия необходимо:

-создать условия для формирования первичного опыта осуществления этого действия при изучении разных учебных дисциплин [6];

-сформировать понимание алгоритма (способа) с основой на имеющийся опыт выполнения определенного универсального учебного действия;

-основываясь на предметное содержание различных учебных дисциплин, умение сформировать у учащихся способы выполнения УУД путем включения его в практическую учебную деятельность, осуществлять самоконтроль его реализации и коррекцию при необходимости;

-организовать контроль уровня сформированности определенного универсального учебного действия.

Специалисты считают, что формирование универсальных учебных действий будет эффективным при следующих *педагогических условиях*:

-если определить совокупность познавательных универсальных учебных действий, формирующихся в процессе обучения учащихся в начальной, средней и старшей школе;

-разработать модель, представляющую целостный процесс и результат формирования познавательных универсальных учебных действий;

-определить совокупность педагогических условий, направленных на эффективную реализацию модели формирования познавательных универсальных учебных действий в процессе учебной деятельности;

-выявить формы внеурочной деятельности, повышающие эффективность формирования познавательных универсальных учебных действий (Чопова С.В.).

В зависимости от способов учебной деятельности учащихся и содержания, каждый учебный предмет способствует раскрытию определенных возможностей для формирования универсальных

учебных действий. Необходимо выделение базовых тем естественнонаучных дисциплин (биологии, экологии), наиболее адекватных для формирования конкретных видов УУД и создающих для них зону ближайшего развития, и разработка системы учебных и учебно-поисковых задач, включающих предметно-специальные, общелогические и психологические типы, решение которых обеспечивает формирование необходимо уровня универсальных учебных действий.

Приоритетными технологиями для достижения новых образовательных результатов, для формирования приемлемого уровня универсальных учебных действий становятся технологии деятельностного типа (деятельностный метод, проектная технология, технология исследовательской деятельности, проблемное обучение, технология критического мышления и др.).

#### ЛИТЕРАТУРА

- [1] Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя. /Под ред. Асмолова А.Г. – М.: Просвещение, 2010. – 159 с.
- [2] Бурменская Г.В. и др. Проектирование универсальных учебных действий в старшей школе // Национальный психологический журнал. - 2011. - №1(5). - С.104-110.
- [3] Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / Под ред. А.Г.Асмолова. - М.: Просвещение, 2010. - 152 с.
- [4] Недурмагомедов Г.Г. Формирование универсальных учебных действий школьников в процессе учебной деятельности // Юбилейная науч.-практ. конф., посвящ. 85-летию Гомельского гос. ун-та им. Франциска Скорины (Гомель, 17 июня 2015 г.): материалы: в 4ч. - Ч.1 / Редкол.: Демиденко О.М. (гл. ред.) [и др.]. – Гомель: ГГУ им. Ф.Скорины, 2015. – С. 86-89.
- [5] Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Министерство образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2011. – 105 с.
- [6] Худотелова Е.Н. Формирование учебной успешности младшего подростка во внеурочной деятельности: метод. Рекомендации для учителей школ, педагогов дополнительного образования. - Оренбург: ОренПечать, 2015. - 22с.

# ИНТЕНЗИВНИ МЕТОДИ ИЗПОЛЗВАНИ ЗА РАЗВИТИЕ НА ЕКСПРЕСИВНАТА РЕЧ ПО АНГЛИЙСКИ ЕЗИК В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ

Мария Младенова, докторант  
ЮЗУ „Неофит Рилски“ – Благоевград, България

## INTENSIVE METHODS USED FOR EXPRESSIVE SPEECH DEVELOPMENT IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING AT PRIMARY SCHOOL

**Резюме:** Докладът обяснява важноста и необходимостта от използване на интензивни методи, които помагат за развитието на експресивната реч при изучаването на чужд език. При правилно организиран учебен процес чрез методите Сугестопедия и Методът на активизиране на резервните възможности се постига овладяване на основите на чуждия език като средство за общуване за кратък период от време в пределите на определени теми и ситуации. Тези методи осигуряват както по-бързото усвояване на езика, така и по-лесното разпознаване на различните езикови норми, както и развитие на експресивната реч. Самата реч се развива чрез постоянна практика и много търпение, както от преподавателя, така и от обучавания.

**Ключови думи:** английски език, сугестопедия, метод на активизиране на резервните възможности, експресивна реч, начално училище.

**Abstract:** The report describes the importance and necessity of using intensive methods that help to develop expressive speech when learning a new language. In a properly organized learning process by using Suggestopedia and the method of activation of reserve possibilities of the personality and collective, it is possible to acquaint the basics of the foreign language as a means of communicating for a short period of time within certain topics and situations. These methods provide both a faster learning of the language and easier recognition of different language norms, as well as the development of expressive speech. The speech itself develops through constant practice and much patience, both by the teacher and the trainee.

**Keywords:** English language, Suggestopedia, method of activation of reserve possibilities of the personality and collective, expressive speech, primary school.

Речта е човешка вокална комуникация, наричана език. Всеки език използва фонетични комбинации от ограничен набор от перфектно артикулирани и индивидуализирани гласни и съгласни звуци, които образуват звука на неговите думи и използването на тези думи в семантичния си характер като думи в лексиката на даден език според синтактичните ограничения, които управляват функцията на лексикалните думи в изречението.

Производството на реч е многоетапен процес, чрез който мислите се генерират в говорими изказвания. Производството включва подбор на подходящи думи и подходяща форма на тези думи от лексикологията и морфологията, както и организацията на тези думи чрез синтаксиса.

След това се извличат фонетичните свойства на думите и изречението се произнася чрез артикулациите, свързани с тези фонетични свойства.

В лингвистиката ( артикулационна фонетика ) артикулацията се отнася до това как езикът, устните, челюстта, гласните струни и други речеви органи, използвани за произвеждане на звуци, се използват за звуци. Звучите на речта се категоризират по начин на артикулация и място на артикулация.

Производството на реч е сложна дейност и като следствие грешките са често срещани, особено при децата. Грешките в речта идват в много форми и често се използват за предоставяне на доказателства в подкрепа на хипотези за естеството на речта.

В резултат, грешките в речта често се използват при изграждането на модели за езиково производство и придобиване на детски език.

Възприемането на речта се отнася до процесите, чрез които хората могат да интерпретират и разбират звучите, използвани в езика. Изследването на възприятието на речта е тясно свързано с областите на фонетиката и фонологията в лингвистиката и когнитивната психология и възприятието в психологията. Изследванията на възприятието за реч се опитват да разберат как слушателите разпознават звучите на речта и използват тази информация, за да разберат говоримия език .

Изследванията на възприемането на речта също имат приложения в изграждането на компютърни системи, които могат да разпознават речта, както и за подобряване на разпознаването на реч за слушателите с увреден слух и език.<sup>48</sup>

Изразителна реч“ е другото понятие за експресивната реч, чрез която достояние на другите хора стават преживяванията на човек. (център на Р. Р. Вгоса, намиращ се в задната трета на долната челна извивка, в 44-ото поле), а гирус ангуларис и втората челна извивка влияят на писмената.

Определени мозъчни структури са тези, които осъществяват експресивната реч, те се намират в лявата мозъчна хемисфера, като речедвигателния анализатор намиращ се в централната зона играе важна роля за устната реч

Външната комуникация е устна или писмена. Първата е звучаща реч, характеризираща се с относително свободни стандарти във връзка с изискванията на примерните езикови съоръжения. Той обхваща: говорене (излъчва акустични сигнали реч, носещ някаква информация) и слушане (разбиране на акустични говорни сигнали, както и приемането им).

Устната реч е въплътена в две посоки: ежедневна (разговорна) и обществена. Терминът "ситуация на речта" се използва, за да ги разграничим, което означава много обстоятелства, засягащи осъществяването на говорната комуникация, нейната структура и съдържание. Това определя съществуването на следните определения на публичната комуникация. На първо място, обществен тип комуникация, посочени устната взаимодействие, което се характеризира с елементи като говорни условия: голяма аудитория, официални дейности (концерт среща урок лекция среща, и т.н.).

Един вид комуникация се нарича вид орално взаимодействие, чиито реч условия са: малък брой слушатели и ежедневната ситуация (т.е. не е официална).<sup>49, 50</sup>

Целта на настоящата статия е именно развитието на тази експресивна реч, благодарение на интензивни методи. Интензивната реч, която ще бъде изследвана е тази по английски език в началото училище.

Избраните методи, служещи за интензивно развитие на речта са два: сугестопедия и активизиране на резервни възможности.

Трябва да отбележим, че ЮНЕСКО признава сугестопедията през 1978 година за оригинална образователна система, но тя започва своето развитие в науката като сугестология цели десет години по-рано. Тази наука е съчетание между психология, педагогика и изкуство. Проф.д-р Георги Лозанов, български учен, педагог и психиатър, е нейният създател. Той и екип изследователи и преподаватели от неговия екип експериментират и развиват тази наука в научно-изследователски институт през 1966 – 1991г. В сугестопедичния център „Алегро Виваче“, тези учени активно използват познанията и уменията си, за да ги предадат на новото поколение сугестопедagogи, така те успяват да съхранят ценния си опит и създават приемственост.

Сугестопедичният метод намира широко разпространение в училищната педагогика, използва се успешно при изучаването на чужди езици и намира приложение в цял свят. При това обучение знанията се усвояват по спонтанен и радостен начин; изкуството и естетиката помагат също; ненапрегната концентрация и умствена релаксация.<sup>51</sup>

Възгледите, стоящи в основата на сугестопедията, са свързани с интензивните изследвания върху неизползваните възможности (резерви) на човешката личност и достигането до тях по безопасен начин. От гледна точка на безопасността означава ненарушаване на избора на личността и свободната воля, отличаващи се от принудата, командите, унижение, подценяване, манипулиране

---

<sup>48</sup> Руйкова-Влахова, Радка. Практическа граматика. Български език. //slav.uni-sofia.bg <https://www.slav.uni-sofia.bg/grammar/index.html> (17.03.2019)

<sup>49</sup> Стоименов, Йордан. Разстройства речта. //medicine-bg.net (18.04.2007) <http://www.medicine-bg.net/diferentzialna-diagnoza/703-391> (17.03.2019)

<sup>50</sup> Вътрешна реч. //bg.psichiatria.org <https://bg.psichiatria.org/vtreshna-rech-2/> (17.03.2019)

<sup>51</sup> Какво е сугестопедия? //suggestopediabg.com <https://suggestopediabg.com/suggestopedia/> (17.03.2019)

и др. С използването на артистични и дидактични средства се активизират креативната и спонтанна изява на участващите в учебната комуникация.

Сугестопедията е онзи метод, представляващ една педагогика със здравословен и образователен ефект. Той допринася за свързване на паметта без натоваване, предлага обучение доближаващо се до естествения начин за възприемане на индивидите, той не изолира мозъка и функциите му от другите части на тялото, от духовната и емоционална страна на всеки човек, т.е. този метод работи на нивото на резервните възможности на личността. Така, едновременно, се използват възможностите на съзнанието и парасъзнанието, здравия разум, логиката, интуицията, емоцията и др. Най-важно тук е здравето на участниците в процеса, а ученето става без напрежение, тревожност, умора и води до психо-хигиенен ефект.

Работата с този метод е изобилност на идеи и енергия, развитите и за разкриването на резервите на паметта и личността на обучаващите се няма ограничения.

Четири са етапите в учебния процес, а именно въведение, активен и пасивен концертен сеанс, разработка и представяне. Сугестопедичните принципи, използвани във всеки етап, помагат за ефективно и бързо усвояване на нови знания, както и дълготрайно запамяване.

Въведението е първият етап от обучението. Материалът заложен в урока се представя по художествен и артистичен начин. Непринудената ситуация, която се създава, възпроизвежда случка от ежедневието, в която с цел са вмъкнати и граматически и лексикални структури, а също така и тематиката и атмосферата на урока.

Провеждането на концертни сеанси, спомагащи за запамяването на материала е вторият етап. На фона на подбрана класическа музика, учителят изчита изразително урока, което в първия сеанс е интонирано, за да се наблегне на отделни единици от езика, след това с нормална скорост, за да се предаде основния смисъл на текста. В първата част учениците следят превода и текста, а във втората слушат и се наслаждават на звучащата музика.

Разработката на материала, който вече е представен под формата на игри, танци, театър или весело изчитане е третият етап. Езиковите бариери се премахват чрез една непринудена и приятната обстановка, както и спонтанната изява на участниците в комуникацията, така се стимулира и творчеството, а също се повишава емоционалния тонус на учениците. Едновременно с това се активира голяма част от материала поднесен вече на пасивно ниво.

Четвъртият етап, в който учениците представят, едновременно затвърждава знанията и дава повод за индивидуална изява. Тук, на този етап, се развиват и стимулират уменията за говорене, като се подава добра обратна връзка на преподавателя за свършената му работа. Така всеки участник може да оцени за себе си това, което е постигнал и което действа положително за мотивацията.<sup>52</sup>

По този начин може да се обобщи, че методът би бил особено полезен за малките ученици в началния етап на обучението. Те ще могат да се запознаят с материала по английски език под различни форми; първо цялостно запознаване с материята, а след това представянето ѝ под различни форми. Самата част на речта, може да бъде „упражнявана“ чрез игри, служещи или изпълняващи различни роли, като например „Папагал“. В играта, децата трябва да повтарят определена дума един на друг, тихо, докато последният в редицата не я каже ясно. Това би помогнало както за произношението им на конкретния език, така и за развитието на различните им способности.

От друга страна, другият метод, който може да се приложи е Методът за активиране на резервните възможности на личността и колектива. Той цели обучение по чужд език за кратък период от време.

Съдържанието на метода е насочено към овладяване на комплекса от навици и умения, необходими и достатъчни за успешна речева дейност.

Методът е теоретично обоснован в концепции на Г.А. Китайгородска в края на 70-те и началото на 80-те години на XX в.

---

<sup>52</sup> Пак там



Китайгородска, както и други учени, поясняват, че методът на активизиране на резервните възможности, въпреки че притежава някои от характерните особености на сугестопедията не се отнася изцяло към сугестопедичните, като: активизиране на паметта, акцентирание върху личностните резерви на обучаемия, положително влияние върху емоционалното състояние, както и редица други психотерапевтични ефекти.

В концепцията за интензивно чуждоезиково обучение понятието "активизиране" е водещо.

Те разглеждат активизирането като процес, насочен към постигането на активност на преподавателя и обучаемите и запазване на това състояние.

Интензивното обучение е определено като "обучаващо общуване", организирано по особено начин, в процеса на което протича активизиране на отделната личност и на целия колектив както в образователен (по-качествено и бързо усвояване на предметния материал) така и във възпитателен аспект.

Увеличен обем на учебния материал и активизиране на съвместната дейност на преподавателя и обучаемите характеризират методът на активизиране на резервните възможности. Това означава максимално и постоянно участие на обучаемите в процеса на управляемото групово взаимодействие, респ. в процеса на „обучаващото общуване“.

Този процес се осъществява чрез прилагането на различни групи, респ. колективни форми на взаимодействие, в които се отработва изучаваният материал. Именно този тип организация на учебния процес е отличителен белег на интензивното чуждоезиково обучение.

Ситуацията на взаимодействие се определя като основна единица на организацията на учебната дейност и на учебния материал. От преподавателя се изискват допълнителни умения и знания за ползотворна работа по този метод, познаване особеностите на организацията на учебния процес и учебния материал.

Принципите на метода на активизиране на резервните възможности на обучаемите са следните

1. *личностно общуване*
2. *ролева (игрова) организация на учебния материал и учебния процес*
3. *колективно (групово) взаимодействие*
4. *полифункционалност на упражненията*
5. *концентрираност на организацията на учебния материал и учебния процес.*<sup>53</sup>

При правилно организиран учебен процес чрез метода на активизиране на резервните възможности се постига овладяване на основите на чуждия език като средство за общуване за кратък период от време в пределите на определени теми и ситуации.

Така, обобщаващо, може да се заключи, че и двата метода, дори и в общите същностни между тях, могат да се използват както комбинирано, така и като по отделно.

Методите осигуряват както по-бързото усвояване на езика, така и по-лесното разпознаване на различните езикови норми, но и развитие на експресивната реч. Самата реч се развива чрез постоянна практика и много търпение, както от преподавателя, така и от обучавания.

## ЛИТЕРАТУРА

[1] Г. Лозанов, В.Бакалска и И.Петров, „За някои особености на двигателната и речевата функция при задръжни състояния на кората на главния мозък“, Известия на института по експериментална медицина при БАН, 1957, т. II, стр. 567

[2] Г. Лозанов, „Сугестопедията – път към хипермнезия в учебния процес“, Сп. „Народна просвета“, 1966, брой 6, стр. 23 – 41

<sup>53</sup> Димитрова, Гинка и колектив. Съвременни методи и информационно-комуникационни технологии в обучението по чужд език. //academia.edu  
<https://www.academia.edu/31136216/> (17.03.2019)

- [3] Г. Лозанов, „Сугестология“ – монография, Изд. „Наука и изкуство“, София, 1971
- [4] Г. Лозанов, Е. Гатева, „Сугестопедично практическо ръководство за преподаватели по чужди езици“, Научноизследователски институт по сугестология, София, 1981 / издадено още на италиански (1983), шведски (1984) и английски (1988)
- [5] Г.А.,Китайгородская, Методика интензивного обучения иностранным языкам (1982, 1986)
- [6] Г.А.,Китайгородская, Методические основы интензивного обучения иностранным языкам (1988)
- [7] Г.А.,Китайгородская, Интенсивное обучение. Теория и практика — Изд. Русский язык- М., 1992 г.
- [8] Г.А.,Китайгородская, Метод активизации возможностей личности и коллектива (2001)
- [9] Вътрешна реч. //bg.psichiatria.org <https://bg.psichiatria.org/vtreshna-rech-2/> (17.03.2019)
- [10] Димитрова, Гинка и колектив. Съвременни методи и информационно-комуникационни технологии в обучението по чужд език. //academia.edu (17.03.2019)
- [11] Какво е сугестопедия? <https://suggestopediabg.com/suggestopedia/> (17.03.2019)
- [12] Руйкова-Влахова, Радка. Практическа граматика. Български език. //slav.uni-sofia.bg/ <https://www.slav.uni-sofia.bg/grammar/index.html> (17.03.2019)
- [13] Стоименов, Йордан. Разстройства речта. //medicine-bg.net (18.04.2007)
- [14] <http://www.medicine-bg.net/diferentzialna-diagnoza/703-391> (17.03.2019)

## ПЕДАГОГИЧЕСКИ УСЛОВИЯ ЗА ЕФЕКТИВНОСТ НА ВЗАИМОДЕЙСТВИЕТО МЕЖДУ СЕМЕЙСТВОТО И УЧИЛИЩЕТО ПРИ ДЕЦАТА ОТ НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

**Весела Иванова Божкова**

Югозападен университет "Неофит Рилски", гр. Благоевград.

**Резюме:** ефективността на педагогическите условия за взаимодействие между семейството и училището, зависи основно от комуникационните умения на родителите и учителите в аспекта на реализирането на съвременният образователен процес, който се отличава с изключителна динамичност, която се определя от участващите в него субекти на базата на оптимизирането, процесите на партниране в превантивен аспект. Актуалността на тази проблематика, изисква анализирането на основни идейни направления, които да бъдат, превантивно обособени от педагогическият процес в училище, както и да бъдат анализирани, някои аспекти от взаимодействието между учителите, родителите и подрастващото поколение, адекватни на съвременните, предизвикателства, пред които е поставено училището и в частност семейството, като институции. Европейските образователни и възпитателни стратегии, регламентират, необходимостта за по ясно регламентирана и ефективна социално-педагогическа връзка между семейството и училището, както и прегрупирането на основните форми и методи на обратна връзка между родителите и учителите. Педагогическите условия за ефективност на взаимодействието между семейството и училището при децата от начална училищна възраст, зависят от акцента върху проблематиката на компетентността и комуникацията. Ефективността на съвременните интерактивни комуникативни системи, обвързана с приложимостта на иновативните образователни подходи се нуждае от консолидиран, практически подход съобразен с гледната точка на родителите и приобщаването им в педагогическият процес. За ефективността на педагогическият процес е необходим когнитивен обмен на информация между родителите и учителите, обвързан с изясняването на перцептивните им нагласи за преодоляването на предизвикателствата в училищната среда. В превантивен аспект е необходим акцент върху „когнитивно дисмодерационно общуване” (cognitive dismoderate intercourse), именно неправилното декодиране на поведенчески сигнали се явява, като основен социално-педагогически проблем в интеракциите между комуникиращите помежду си личности.

**Ключови думи:** превантивни аспекти на педагогическо взаимодействие между семейството и училището на базата на ефективни комуникационни процеси в социално-педагогически аспект, когнитивно дисмодерационно общуване.

## PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR INTERACTION EFFECTIVENESS BETWEEN THE FAMILY AND THE SCHOOL IN THE CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

**Vesela Ivanova Bozhkova**  
SWU Neofit Rilski, Bulgaria

[vesela\\_bojkova@abv.bg](mailto:vesela_bojkova@abv.bg)

**Abstract:** the effectiveness of the pedagogical conditions for interaction between the family and the school depends mainly on the communication skills of parents and teachers in the aspect of the realization of the contemporary educational process characterized by the exceptional dynamism that is determined by the subjects involved on the basis of the optimization, of partnership in a preventive aspect. The up-to-date nature of these issues requires the analysis of basic conceptual areas to be preventively differentiated from the pedagogical process in school as well as to analyze some aspects of the interaction between teachers, parents and the upbringing generation, adequate to contemporary challenges the school, and in particular the family, as institutions. European education and training strategies regulate the need for a more clearly regulated and effective socio-pedagogical link between family and school as well as the regrouping of the main forms and methods of feedback between parents and teachers. The pedagogical conditions for the effectiveness of interaction between family and school in primary school children depend on the emphasis on competency and communication. The effectiveness of modern interactive communication systems, linked to the applicability of innovative learning approaches, requires a consolidated, practical approach tailored to the parents' perspective and their inclusion in the pedagogical process. For the effectiveness of the pedagogical process, a cognitive

exchange of information between parents and teachers is required to clarify their perceptual attitudes to overcome the challenges in the school environment. In a preventive aspect, an emphasis on "**cognitive dismoderate intercourse**" is needed, namely the incorrect decoding of behavioral signals appears to be a major socio-pedagogical problem in the interactions between communicating individuals.

**Keywords:** preventive aspects of pedagogical interaction between family and school on the basis of effective communication processes in socio-pedagogical aspect, **cognitive dismoderate intercourse**.

### Увод

Взаимното сътрудничество между семейството и училището зависи от активността и на двете страни в процеса на взаимодействие и би довело до успех в училищните усилия за ползотворен педагогически процес в аспекта на навременни и адекватни превантивни подходи, отговарящи на потребностите на подрастващите, обвързани с проблематичните аспекти, пред които се изправят учениците. Съвременното поколение се оказва също в трудна ситуация, защото липсата на достатъчно внимание към проблемите, които го вълнуват, водят до неразбиране на неговия свят и изолация от необходимата му навременна подкрепа за справяне с проблематични ситуации. Навременното взаимодействие между семейството и училището е жизнено важно за съвременните ученици, вземайки предвид многобройните проблеми пред космополитизиращото се „дигитално“ общество, които рефлектират и върху учениците. В следствие на повърхностната комуникация, изтънява връзката между семейството и училището. Учениците се оказват в проблематична ситуация т. е. родителите в много случаи не ги подкрепят не осъзнавайки, че са в проблемна ситуация, поради неефективната комуникация, която водят помежду си, но и учителите се оказват в сходна ситуация с родителите, защото и в тяхното ежедневие се оказва, прекалено натоварено и им е непосилно в определени ситуации да помогнат адекватно на всяко дете.

### Основна част

В много ситуации се губи и обратната връзка т.е. нито учителят съобщава за проблема на своя ученик на семейството му, нито родителят в сходна проблемна ситуация комуникира с учителя. Ситуациите на взаимодействие между семейството и училището по отношение на извънкласния и извънучилищния живот са в сходна позиция с по горе споменатите. Не се акцентира върху факта, че тези дейности са важни за емоционалното и психическото развитие на учениците в превантивен аспект. Сътрудничеството между семейството и училището по този въпрос е значимо за емоционалната връзка между мотивацията за активност и резултатността от нея, която се създава у учениците в процеса на осъществяването на такива дейности. По думите на В. Леерман проблемът за нарушената междуличностна комуникация вълнува хората в редица държави. Това се получава в следствие на икономическата несигурност и съпътстващата я изолация на хората от сензитивната комуникация помежду им. Сътрудничейки си семейството и училището е много важно да намерят необходимата мярка между свободата, контрола и взаимното уважение. В педагогически аспект трябва да има съпричастност към емоционалния свят на детето и към духовните му потребности и преживявания. В педагогически аспект ученикът е важно да споделя проблемите си и да бъде съпричастен към проблемите на другите. Това обаче в днешната реалност е рядкост, решението на проблемите е главно чрез саморазправа, както със съучениците така и с учителите. В следствие образованието като ценност на българското семейство и учителят като образец на знание загубват своето важно място в ценностите на учениците.

В тази връзка намира важно място училището за родители, където могат да се формират педагогически знания в родителите и овладяване на методики на възпитателна работа с учениците през различните им възрастови етапи. Според Н. Чимева и А. Манова важно е при взаимодействието между семейството и училището е да има подпомагане от страна на социален педагог, за да могат и родителите и учителите да си взаимодействат пълноценно т. е. да придобият редица важни умения като:

- развитие на педагогическа рефлексия;

- активно да слушат родителите;
- оптимално сътрудничество с родителите;
- единство при възпитателните взаимодействия между учители и родители (1;104,130).

В педагогически аспект, според доц. Снежана Попова взаимодействията е необходимо да са свързани с жизнено важните за ученика задачи, чрез подпомагане на житейския и емоционалния му опит. Така в конкретния тематичен случаи учителите и родителите биха им помогнали пълноценно. В противен случаи според доц. Сн. Попова: „Възпитание, което не е ориентирано към индивидуалността и идентичността, не само че не улеснява личностното самоопределение, но и потиска най-интимните страни от човешката душевност, което рефлектира негативно върху изграждането на цялостния му облик”. Според нея сътрудничеството и съпартнирането при междуличностните взаимодействия между семейството и училището е необходим фактор за успех, именно в този момент на необходимост от усъвършенстването на българското общество. В този смисъл според нея развитието на личностните конструкции е важно, защото те са част от мотивационната система, коригираща поведението на всеки индивид, в случая взаимодействието между родител- учител- ученик. В този аспект на мисли Сн. Попова подчертава важноста на баланса между строгия контрол и свободата в повече, защото грубата намеса в интимното пространство и прекаления контрол са причини за девиантни прояви при подрастващите. Важно взаимодействията да са обвързани с нововъведенията и обществените трансформации (2;202,206).

В педагогически аспект, за да са успешни тези взаимодействия трябва да е налице личностният социалнопсихологически подход между взаимодействащите си субекти.

Училището и семейството е необходимо не само да са положително настроени за взаимодействие, но и да е налице социалнопсихологическия подход при взаимните им интеракции. Дори самите родители трябва да предадат на децата си уважение към учителите. В тази смисъл според доц. Сн. Попова: „Като успешни се определят семействата, които създават благоприятни условия за развитие на индивидуалните способности и стимулират самоактуализацията на индивида” (5;33). Как може да се постигне пълноценно педагогическо взаимодействие между семейството и училището? Трябва ли да има само взаимно разбиране и желание за съпартниране или още нещо, което да направи този процес положителен? В този порядък на размисли според Сн. Попова и Атанас Попов особено внимание трябва да се отдели на интеракционисткият подход, лично- ориентирания подход и психоаналитичния подход. Според тях: „Взаимодействието е особен вид междуличностно отношение, чрез което се формират черти и качества, убеждения, норма и правила на поведение. То е разновидност на педагогическото взаимодействие” (3; 213).

В педагогически аспект, според Пламен Денев системата на педагогическо взаимодействие между семейството и училището е социална система, именно неразделна част от педагогическата система на нашето общество. Тази система е динамична и многостранно обусловена. За научното обосноваване на взаимодействието в междуличностните отношения и формирането на личността социологията и социалната психология предлагат различни теории.

В педагогически аспект **социално-психологически теории се обосновават върху следните тематични ядра:**

- Според българския психолог Л. Десев взаимодействието (интеракция) е съвкупно действие между два или повече предмета, социални явления; които обединяват един процес.
- Теорията за социалните процеси на Хюман се конкретизира от главните характеристики на социалното поведение на различните индивиди и функцията от тяхната последователност. Така се обосновават пет тези за социалните реакции на личността в различни ситуации.
- Теорията на Малевски като социално продължение на теорията на Хюман показва начина на социално поведение, който се доусъвършенства и санкционира.

- Моделът на социално взаимодействие на Щенденбах се конкретизира с интернализирани норми.
- Моделът на Табду - Кели обяснява взаимодействието чрез една матрица и достигането до конкретни показатели.
- Значението в педагогически аспект на определението интеракция т.е. характеристика на съвместно действие между социални явления, обособени в границите на единен процес;
- педагогическо взаимодействие т. е. особен род отношение между хората, връзка между две лица, от които едното е подрастващ, а другото в повечето случаи възрастен с задача да има влияние върху израстването и формирането му;
- взаимодействие и социално взаимодействие (динамична връзка между личности) и педагогическо взаимодействие (контакт със задача да се въздейства върху подрастващ) са понятия намиращи се в отношение при което всяко следващо включва в себе си характерните черти на предходното;
- възпитанието като педагогически процес т. е. взаимодействие между възпитателите и възпитаваните с цел развитие на тяхната активност при разбиране на социалния опит;
- взаимодействието според Л. Буревае влияние на равномошни или неравномошни страни при, което се изменя структурата на взаимодействащите си личности в резултат на обмен на познания.

При определението на понятието за взаимодействие се въвежда разнообразно съдържание, при това като разновидност на социалното взаимодействие педагогическото взаимодействие между семейството и училището може да се приеме като сложен и изпълнен с противоречия процес, който се осъществява чрез взаимно влияние, разбиране, действия и отношение към децата. В педагогически аспект според Бишков най-важен компонент е предаването и приемането на информация чрез целенасочена комуникация. Пълноценните педагогически фактори възникващи при взаимодействието между тях са важен знак за правилното разбиране на интеракции между семейството и училището. В тази връзка съществено значение за педагогическото взаимодействие между семейството и училището от позицията на субект - субектния подход има отношението, че възпитателите и учениците са равностойни събеседници. Според М. Андреев: „отношението е най-съществено за изследване на педагогическото взаимодействие и придава цялостния му характер”. В педагогически аспект, Найден Чакърров подчертава необходимостта от факта, педагогът да усвои основните педагогически системи. В тази връзка можем да посочим важността на педагогическите системи за взаимодействие и по конкретно диадното взаимодействие. Най-важният фактор на педагогическото взаимодействие е неговият субект, защото е водеща страна във възпитателно-образователния процес. Субекта би трябвало да прояви инициатива при осъществяването на взаимодействието с обекта. Важно е взаимодействието, а не еднопосочното въздействие. По този начин при активно участие на учителите, родителите и учениците в единни възпитателни интеракции, субектът и обектът на педагогическото взаимодействие си разменят позициите в зависимост от тяхната активност. Така се осъществява преминаване от субект - обектните в субект-субектни отношения. В този смисъл П. Денев предлага и модели за педагогическо триадно взаимодействие са неотменно съпътстващи развитието на педагогическото взаимодействие между семейството и училището. В този контекст се обуславя преминаването на диалогичност в училище с организационна структура и с трите субекта на педагогическото взаимодействие, а именно родител – учител - ученик.

Според българския педагог Н. Чакърров това може да се назове, като „педагогическа верига” т.е. целенасочена верига от междуличностни интеракции, които имат за цел ползотворно влияние върху учениците. За този тип взаимодействие според Денев е типично както непосредствените, така и опосредствените интеракции в педагогическия процес:

- Педагогическа триада „учител – ученик - родител” възниква по лична инициатива на учителя. При този вид педагогическо взаимодействие учителят се опитва да насочи усилията

си към регулиране на семейните отношения между децата и родителите при конкретна обосновка от страна на децата. Родителите ,които имат желание да се приспособят към новата култура на поколението на децата си , за да могат да ги разберат, научават някои нови форми на поведение.

➤ Педагогическата триада на взаимодействие между учител- родител – ученик, може да се използва ползотворно от учителя да даде възможност на родителите да са по активни в различните области на живота за правилната реализация на възпитателния процес в училище и семейството. Необходимо е да се развие съвместната дейност с родителите, защото активността на родителите има важно значение за реализирането на взаимодействието.

➤ Педагогическата триада на взаимодействие между ученик- учител - родител, учителят би могъл да възприеме ученикът като медиатор за реализиране на неговите интеракции със семейството му. Така ученикът може да намери в общуването с учителите и родителите своето място и позиция.

➤ Педагогическата триада на взаимодействие между ученик -родител - учител се проследяват естествените потребности на детето главно като субект в педагогическия процес конкретно във връзка със семейството си и индиректно с учителя.

Социолозите Ф. Зимбардо и М. Ляйпе конкретизират следните психологически аспекти на взаимодействие:

- незначителна постъпка, но тя води след себе си повече съществени постъпки;
- силата на груповото взаимодействие;
- позитивно подкрепяне чрез усмивка и ползотворна грижа.
- Взаимното разбиране е важно условие за сътрудничеството между семейството и училището. То може да се дефинира като сходство на убеждения на участниците във взаимодействието, когато те търсят правилните решения на проблемните ситуации в общата си дейност. Взаимодействието между семейството и училището е необходимо да бъде адекватно на социалните ситуации. Адекватността на сътрудничеството между семейството и училището се определя от различни фактори, най-важният може да се определи като характера на интеракциите.
- Взаимните отношения между семейството и училището показват готовността на субектите за сътрудничество. Ролята на тези отношения е изключително важна за ефективността на взаимодействието между семейството и училището.
- Симпатията е необходима предпоставка за положителна нагласа в процеса на взаимодействие между семейството и училището, докато антипатията предизвиква взаимно неразбиране между партньорите в педагогическия процес
- Безразличието към важноста на сътрудничеството между семейството и училището може да създаде дестабилизиране на процеса на взаимодействие.
- Неопределеният характер на взаимоотношенията между семейството и училището може да предизвика несигурност в съвместните им дейности или да предизвика бездействие.
- Взаимните действия са важно условие за взаимодействието между семейството и училището.

Според тях педагогическото взаимодействие е поредица от действия свързани в следните компоненти:

- субект, който действа;
- субект, който усеща влиянието на другите участници в педагогическия процес на взаимодействие;
- интерактивни методи;
- характеристика на постигнати резултати.

В зависимост от условията на взаимодействие между семейството и училището могат да възникнат следните взаимни действия:

- съдействието, което има главно приложение в осъществяването на позитивни интеракции и декодирането на поведенчески сигнали;
- противодействието по отношение на иновациите, може да предизвика отслабване на взаимоотношенията между семейството и училището;
- „бездействието“ т.е. изключването на родителите от иновативният педагогически процес, се отразява върху функционирането на интеракциите между семейството и училището.

### **Заклучение**

В педагогически аспект, на практика се прехвърля социалната отговорност за обучението и възпитанието на учениците в начална училищна възраст. Сътрудничеството е много важен подход за взаимодействие между семейството и училището. (4; 5,21).

В педагогически аспект положителната характеристика на взаимоотношенията е важна за пълноценното сътрудничество и ползотворно развитие на учениците. Когато обаче взаимодействието има негативен характер могат да се появят деструктивни явления. В психологията са описани безброй стратегии на взаимодействие. Американският психолог Р. Чалдини казва, че „голяма част от тактиките помагат в шест основни категории. Всяка една от категориите притежава фундаменталните принципи, които лежат в основата на човешкото поведение“. В тази книга са описани шест главни принципа: за последователност, за взаимния обмен, за социалното доказателство, за значението на личния пример на авторитета, за благосъстоянието на положителните примери и дефицита на познавателни подходи в процеса на интеракции между общуващите помежду си личности.

В педагогически аспект **социологическите теории акцентират върху основни фактологични аспекти:**

- В теорията на символичното взаимодействие на Миид, то е възможно когато има единство в разчитането на символите, както от позицията на предаващия, така и от позицията на приемащия информация.
- Теорията на социалната размяна на Хюман, допуска, че социалните връзки се реализират или стопират в координация с очакванията за общо удовлетворяване на потребностите.
- В теорията на Голфман се разработва граматика на взаимодействието на базата с аналогията в театъра т. е. когато се извършва определено сценично действие то предварително се репетира и изпробва, затова в процеса на взаимодействие има както преднамерени така и непреднамерени сигнални жестове, които провокират в събеседника реакции, които не винаги са правилните. Нито една от социално педагогическите теории не акцентира върху значението на перцептивните възприятия на личността и сблъсъкът им в процеса на комуникация между хората.

### **ЛИТЕРАТУРА**

- [1] Невена, Чимева (2009). Възпитателни взаимодействия между семейството и училището. В: Сборник материали от Научна сесия за 2008. Университетско издателство „Н. Рилски“, Благоевград.
- [2] Георгиев, Иван (2006). Активност и адаптация на личността в условията на промени. В : Сборник от научни статии по от втората конференция по психология 29-30 октомври. Университетско издателство „Св. Климент Охридски“, София.
- [3] Попов, Атанас, Сн. Попова (2000). Теория на възпитанието. Университетско издателство „Н. Рилски“, Благоевград.
- [4] Денев, Пламен (2005). Модели на педагогическо взаимодействие дете-учител-родител. Гея Либрис - София.
- [5] Попова, Сн. (2000). Възпитателни взаимодействия в семейството. Университетско издателство „Н. Рилски“, Благоевград.



[6] Божкова, Весела. (2018). Превантивна комуникативна работа с приказка при децата от начална училищна възраст за преодоляване на агресията". В: XIX – та Международна конференция the International Journal: „KNOWLEDGE IN PRACTICE”, Банско, България.

[7] Божкова, Весела. (2019). Превантивна рисунка на „несъществуващото животно” за изследване на проявите на агресията при децата от начална училищна възраст чрез отдиференцирането на симптомите съпътстващи „когнитивно дисмодерационното общуване”. В: XX – та Международна конференция the International Journal: „KNOWLEDGE WITHOUT BORDERS”, гр. Врънячка Баня, Сърбия.

# СЪЩНОСТ НА КОНСТРУКТИВНО-ТЕХНИЧЕСКАТА ДЕЙНОСТ В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Гергана Божурска

ЮЗУ „Неофит Рилски”- Благоевград, България

[gggaaabbb@abv.bg](mailto:gggaaabbb@abv.bg)

Научен ръководител: проф. д.п.н. Георги Иванов

**Резюме:** Промените , които настъпват в различни сфери на обществения живот, налагат трансформация и в образователната система , а това налага бърза адаптация към новите изисквания. Съвременното общество се характеризира с дълбоки социокултурни изменения, в които се очертават и налагат нови духовни ценности. Образованието в повечето случаи се разглежда като общочовешка ценност, която е изправена пред предизвикателството да се създават условия за пълноценно развитие на младите хора, за да се развиват способностите им за творческо и критическо мислене, за адаптация на новата среда, за управление на промяната.

Сегашното състояние на предучилищното образование се характеризира с факта, че една от най-важните тенденции в своята реформа и модернизация е замяната на традиционните ценности на образованието на детето със стойността на индивида. Основната цел на модернизиранието на образованието е да се формира "мислещ" млад човек, който е толкова необходим за съвременния живот.

Това най-ясно може да бъде отразено , в конструктивно-техническата дейност в предучилищна възраст.

Конструирането в този период се разглежда като средство за обучение, за възпитание, за социализиране, за интензивно психическо развитие на детето както в условията на организираната система (детска градина- училище), така и в семейна обстановка.

В периода на детството, конструктивно-техническата дейност е фокус от опит, познание, творчество-минало, сегашно и бъдеще , преплетено в индивидуалният стил на развитие на детето.

## УВОД

Предучилищната възраст е уникален период в развитието на човека. През този период се полагат основите за цялостното развитие на детето. Педагогическите проблеми, свързани с развитието на конструктивно-техническата дейност на децата от предучилищна възраст са особено актуални и значими днес и са обект на множество анализи от дейци, работещи в областта на педагогическите науки.

В съвременната психология, се смята, че основните лични постижения на детето през първите шест или седем години от живота са два вида дейности: моделиране (графични игри и конструиране) и "истински", от типа на самообслужване.

Конструктивно-техническата дейност провокира познавателните способности у децата в тази възраст и ги подтиква към творчески изяви- конструиране и моделиране на околната действителност по начин, по който те самите я виждат. Отразявайки своите впечатления за света, децата от предучилищна възраст конструират чрез собствените си възгледи и изграждат естетическо отношение към пресъздаването.

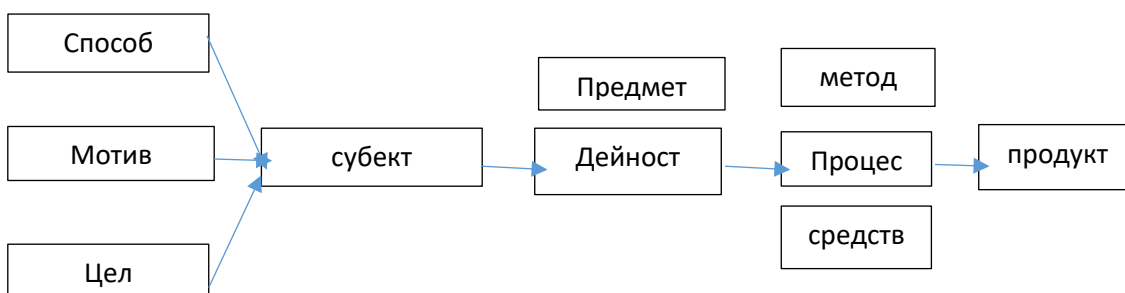
Периодът на предучилищната възраст /3-7г./се характеризира с интензивно психично и физическо развитие. Засилва се интересът към света на възрастните, към тяхната дейност и взаимоотношения. Постепенно се осъзнава феномена "Аз" "Водеца става игровата дейност. Тя предизвиква качествени изменения в психиката и в нея се зараждат процеси, както на учение, така и на трудова дейност. Стремехът за съвместен живот с възрастните, детето започва да удовлетворява посредством игра. Наред с играта **трудова дейност** е една от основните дейности на детето в предучилищна възраст. Точно в този период от развитието на децата именно чрез **трудова дейност** , се постигат важни цели в личностното развитие и се формират умения които обособяват неговата самостоятелност( Е. Русинова, Витанова Н., 1986г.)

Изхождайки от тези твърдения в настоящият доклад следва да се изясни и анализира същността на конструктивно-техническата дейност на децата от предучилищна възраст.

## ИЗЛОЖЕНИЕ

Технологичната подготовка на децата в предучилищна възраст включва технологичното възпитание и обучение, което е техническо, технологично или трудово, в зависимост от характера на дейността, която изпълняват децата в конструктивно-техническата дейност (В. Белич., 1989г.).

За изясняване същността на конструктивно-техническата дейност в предучилищна възраст, Георги Иванов и Ангелина Калинова използват атрибутивният анализ на педагогическата дейност на Владимир Белич. Според него, схемата която отразява компонентите и структурата на категорията дейност има следния вид:



Същността на всеки един от компонентите на дейността е отправна точка за анализиране на конструктивно-техническата дейност в два аспекта: първият е свързан с осъществяването на конструктивно-техническата дейност в социалната практика (насочена към създаване, построяване, изграждане на нови обекти и предмети, с определени функционални характеристики) и вторият с осъществяването на тази дейност с учебни цели- „да се формира положително отношение, потребност и готовност за съзнателно упражняване на съответния вид труд“ (Георги Иванов, Ангелина Калинова, 2017г.).

За да изясним същността на понятието конструктивно-техническа дейност, е необходимо да изясним базовите понятия „конструктивна дейност“ и „техническа дейност“. С понятието „конструктивна дейност“ се означава дейността, насочена към създаване, построяване, изграждане на нови обекти и предмети, с определени функционални характеристики (Георги Иванов, Ангелина Калинова, 2017).

С понятието „техническа дейност“ се означава дейността, насочена към решаването на технически проблем- създаване или преобразуване на технически обект(В. Белич., 1989г.)

Ако обединим двете базови понятия, ще съотнесем дейността с:

- Установяване и формулиране на обективно противоречие между желаните и реалните функции и форми на архитектурни или технически обекти.
- Генериране на идеи за решаване на проблем или формулирано противоречие
- Създаване на конкретен модел
- Оформяне на идеален модел
- Създаване на опитен образец
- Оформяне на техническа (конструктивна и технологична) документация за производствени нужди.

Ако съотнесем съдържанието на конструктивно-техническата дейност към атрибутите на категорията дейност, може да направим следните констатации:

- Първо- мотивът за проявление на тази дейност представя осъзнати потребности от промени във функциите и формите
- Второ- субекта на тази дейност е човекът

- Трето- способът, който прилага субекта зависи от неговия професионализъм , и от това дали са налице точни сведения за постигане на крайният резултат
- Четвърто- целта на дейността е свързана с отговора на въпроса какво предполага да се получи
- Пето- дейността обхваща два етапа: първият свързан с намирането на решение на проблема и вторият с реализиране на решението (създаване на модел)
- Шесто – процесът на дейността обхваща активността на субекта
- Седмо- краен резултат –модел, конструкция, машина, който удовлетворява осъзнатата потребност.

Цялостния процес може да бъде дефиниран условно защото основна задача на професионалното проектиране и конструиране е разработване на документация необходима за изготвяне монтаж и експлоатация на създаваната конструкция( Л. Колев,1994г.)

Обобщавайки казаното до тук, конструирането в периода на детството е фокус от опит, познание, творчество- минало, сегашно и бъдеще , преплетено в индивидуалният стил на развитие на детето. Възприемането на тази изходна постановка определя и многообразието от концепции (Л.А.Вангер, Д.Г. Пиръов, Е.Русинова, Н.Н.Подяков, М. Каменова, Т. Делчева, Р. Параманова, А.Н. Давидчук, Р. Паскалева, В. Н. Нечаева, З.В. Лищван, Р. Фулгум, Петер Смит, Нина Бюлов, Х.П. Суинкелс-Куилаарс, Ж.М. Вайзер, Дженис Джонсън, В. И, онстрГарднер, Л.Ласло, К.Баистров, К. Фреденс, Петер Цвик, Алън Анов ) за осъществяване на технологичната подготовка на децата в предучилищна възраст в детската градина.

В педагогиката и психологията детското конструиране е представено в различни концепции и анализирано от множество гледни точки. То има значимост на средство, на форма, на водещ принцип, метод, подход и пр., в зависимост от гледните точки и позициите на педагозите, а също и от желанията и личния опит на децата( Здр. Лисийска, 1994г. )

В последните програми за възпитане на децата от предучилищна възраст конструктивно-техническата дейност се свързва с някои немско-езични конструкции в методиката и най-вече с израза „ Formen, bauen and basteln”.

Преведени на български, тези глаголи означават, „създавам”, „изграждам”, „строя”, „права с определена форма”. Така дефинирана конструктивно-техническата дейност се определя като специфична техническа дейност( Л. Колев, 1994г.)

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

Съвременното развитие на обществото и съвременният начин на живот е немислим без техниката и технологиите. Широкото им навлизане в бита налага тяхното опознаване , усвояване и натрупване на технологичен опит и способности за приложение да започне в детска възраст. Основите на тази обществена потребност практически се поставят в предучилищна възраст, чрез обучението по конструиране и технологии.

Обучението по Конструиране и технологии интегрира на различни нива организацията на конструктивно-техническата дейност на децата , знания, умения и опит от всички образователни направления, съставлящи системата на възпитателно-образователната работа в предучилищна възраст ( М. Джангазова, 1991 г. ).

Конструктивно-техническата дейност в предучилищна възраст, е дейността, която на практика осъществява прехода към обучението по Домашен вид и техника в 1 клас.

Именно в този важен период от тяхното развитие- предучилищната възраст, конструктивно-техническата дейност предлага на децата големи възможности за развитие на детското творчество, развитието на творческото мислене и въображение, на комбинаторните и преобразуващи способности у децата в конструктивно-техническата дейност могат да се пренесат и в други дейности , за което трябва да се създадат подходящи условия в образователния процес.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Белич В. , Атрибутивен анализ на педагогическата дейност , Университетско издателство, Св.Климент Охридски, С., 1989г.
- [2] Иванов, Г., Калинова А ,Трансверсални умения в технологичното обучение. ИК „Кота“, Стара Загора, 2014.
- [3] Иванов , Г., Калинова А. „Субект-субектно взаимодействие в технологичното обучение. ИК „Кота” Стара Загора, 2015
- [4] Иванов , Г. ,Калинова А. , Конструирание и технологии в детската градина , Стара Загора, 2017г.
- [5] Колев Л., Теория и методика на трудовото обучение Веда Словена, С., 1994 г
- [6] Лисийска Здр., Теория и методика на трудовото обучение, Веда Словина, С., 1994г.
- [7] Русинова Е., Витанова Н., Игрова дейност в детската градина, С,1986г.
- [8] <https://www.kaminata.net/forum/viewtopic.php?t=92640>
- [9] [https://www.google.com/search?q=същност+на+конструктивно-техническата+дейност&rlz=1C1GCEA\\_enBG799BG799&oq=c&aqs=chrome.0.69i59j69i57j69i60l2j69i61j0](https://www.google.com/search?q=същност+на+конструктивно-техническата+дейност&rlz=1C1GCEA_enBG799BG799&oq=c&aqs=chrome.0.69i59j69i57j69i60l2j69i61j0)

# ИНОВАЦИИТЕ В ОБУЧЕНИЕТО НА ПОДРАСТВАЩИТЕ – ОСНОВА НА СЪВРЕМЕННОТО КАЧЕСТВЕНО УЧИЛИЩНО ОБРАЗОВАНИЕ

**Сергей Биров**

Осмо СУ „Арсени Костенцев“ - Благоевград, България,  
[s\\_birov@abv.bg](mailto:s_birov@abv.bg)

## INNOVATIVE EDUCATION METHODS AS BASIS FOR MODERN SCHOOL QUALITY EDUCATION

**Sergey Birov**

8th secondary school "Arseni Kostentsev" - Blagoevgrad, Bulgaria,  
[s\\_birov@abv.bg](mailto:s_birov@abv.bg)

**Abstract:** With decision Nr. 472(9 July 2018) of the Council of the Ministers of the Republic of Bulgaria 8th secondary school "Arseni Kostentsev" was awarded the status of innovative school. It thus became the first innovative school in the municipality of Blagoevgrad and is currently one of six in the Blagoevgrad district. The innovation project "Approach to forming key competencies by integrating information technologies and using advanced learning methods" includes two of the eight key competences under the European Reference Framework - Digital Competence and Learning Skills. The innovation is realized in two directions: using new, alternative methods of teaching, and introducing a new digital subject "Digital World" taught in the 5th to 7th grades.

**Keywords:** innovation, education, modern teaching methods, digital competence, programming

**Резюме:** С Решение №472/09.07.2018 година на Министерски съвет на Република България Осмо СУ „Арсени Костенцев“ бе обявено за иновативно училище. Това е първото иновативно училище в Община Благоевград и едно от шестте в Област Благоевград до настоящия момент. Иновационният проект „Модел на формиране на ключови компетентности чрез интегриране на информационните технологии и използване на съвременни методи в обучението“ включва две от осемте ключови компетентности съгласно европейската референтна рамка – дигитална компетентност и умения за учене. Иновацията се реализира в две направления: използване на нови, алтернативни методи на преподаване и въвеждане на нов учебен предмет „Дигитален свят“ в V-VII клас.

**Ключови думи:** иновации, образование, съвременни методи на обучение, дигитална компетентност, програмиране

### **1. Предпоставки за кандидатстване по проект „Иновативно училище“**

Решението на ръководството на Осмо СУ за участие в проект „Иновативно училище“ не бе емоционално. То има своя предистория и е резултат на натрупан дванадесетгодишен опит и постигнати успехи на членовете на екипа и колектива на училището при реализиране на иновации в образованието.

Преди дванадесет години станахме първото училище в Област Благоевград и едно от първите в страната, което въведе обучение по информационни технологии още от първи клас. Тогава тази смела стъпка на екипа от педагогически специалисти предизвика критична реакция в част от педагогическата общност на Благоевград. Твърденията на опонентите на тази идея бяха, че децата в I–IV клас са още малки, неукрепнали, съществува опасност да увредят здравето си при работа с видеодисплей, няма подготвени педагогически специалисти в областта на информационните технологии за обучение на толкова малки ученици, липсва необходимата материална база и компютърна техника и т.н. Всичко това бе опровергано от амбициозния екип учители в Осмо СУ, който през изминалите години доказа, че гледа напред в бъдещето, воден от тезата, че постъпващите в училището деца ще се реализират на пазара на труда след 10-15 години и ранното обучение по информационни технологии ще бъде необходима предпоставка за тяхната бъдеща успешна реализация. По същото време въведохме и обучението по английски език като СИП още от първи

клас с идентични мотиви. Положителните резултати не закъсняха. Ще дам пример само с успехите на национално равнище на наши ученици по информационни технологии от тази година. На проведения заключителен етап на десетото юбилейно издание на националното състезание „IT Знайко” през м. април в Пампорово национални шампиони станаха Асен Точев от първи клас, Николета Ханджийска от втори клас и Рафаил Пириллис от четвърти клас. Други пет наши ученици бяха класирани на второ и трето място и получиха специални награди.

Осмо СУ стана инициатор и организатор на областно състезание по информационни технологии за ученици в начална училищна възраст, чието единадесето издание се проведе през м. април 2019 година при голям успех. Методиката за организиране и провеждане на състезанието бе изработена с помощта на преподаватели от ЮЗУ, а неизменен председател в последните години на комисията за оценяване работата на малките информатици е доц. д-р Николай Цанков, преподавател във факултета по педагогика на ЮЗУ.

След влизане в сила на закона за предучилищното и училищното образование иновативният процес в българското училище бе регламентиран и получи своята нормативна основа, но са необходими и други важни условия – амбициозни и професионално подготвени учители и добра материално-техническа база. През годините разчитаме на добрата подготовка на учителите ни и непрекъснатата им професионална квалификация, както и на доброто ни партньорство с ЮЗУ, с който имаме подписан меморандум за сътрудничество. Осмо СУ е базово училище на ЮЗУ и ползата от нашето сътрудничество е двустранна. В университета бяха обучени девет начални учители, които завършиха СДК или магистърска програма по информационни технологии и поеха обучението по предмета. Същото се случи и с подготовката на специалисти по английски език. Обогатихме материалната база с четвърти компютърен кабинет и изградихме по проект на МОН модерен мултимедиен кабинет, който се превърна в любима зала за обучение на децата от иновативните паралелки.

Изброените предпоставки, както и ясното регламентиране на иновационния процес в училищното законодателство, ни накара без колебание да кандидатстваме по проект „Иновативно училище” през 2018 година. След разглеждане на нашето предложение от специално назначена комисия от МОН, включваща и представители на синдикати и неправителствени организации, с Решение №472/09.07.2018 година на Министерски съвет на Република България Осмо СУ бе обявено за иновативно училище. Това е първото иновативно училище в Община Благоевград и едно от шестте в Област Благоевград до настоящия момент.

## **2. Същност на иновативната дейност в Осмо СУ**

Иновацията се осъществява чрез дейности на тема „Модел на формиране на ключови компетентности чрез интегриране на информационните технологии и използване на съвременни методи в обучението”. Проектът включва две от осемте ключови компетентности съгласно европейската референтна рамка – дигитална компетентност и умения за учене, а теми като критично мислене, творчество, решаване на проблеми и инициативност са общи и за двете компетентности. Иновацията се реализира в две направления:

❖ Използване на нови и алтернативни методи на преподаване, които да задържат и повишат интереса на учениците и да повлияят благоприятно на мотивацията им за усвояване на знания и придобиване на умения. Класическите методи на обучение – разказ, беседа и т.н. съвсем не са изчерпали своята роля и значимост и ще продължават да се прилагат активно в училищната практика, но ефективността на съвременното обучение несъмнено се повишава с прилагане на иновативни и алтернативни методи на обучение, каквито са проектно-базираното обучение, съчетано с активно използване на информационните технологии, интердисциплинарен подход, игрови подход, учене чрез театър, обърната класна стая. Педагогическото майсторство на учителя се реализира чрез умелото прилагане по време на учебния час както на класическите, така и на интерактивните методи в обучението по избрани учебни предмети – български език и литература, английски език, човекът и природата.

❖ Въвеждане на нов учебен предмет „Дигитален свят” в V-VII клас, който по учебно съдържание се явява увод в програмирането и на практика учениците правят първи стъпки в тази насока.

Педагогическата колегия, а и обществото като цяло, вече се убеждава, че расте нов тип поколение, поколение на XXI век, което от най-ранна възраст използва нови технологии и дигитална техника, необходима и неделима част от ежедневната дейност на човека. Училището не може да изостава от живота и прилагането на съвременни дидактически и възпитателни технологии и иновации в образованието на подрастващите е отговорност пред тяхното бъдеще и успешната им социална реализация.

През учебната 2018/2019 година се осъществиха първите 25% от предвидените дейности за целия четиригодишен период на проект „Иновативно училище”.

Учениците от 1<sup>б</sup> клас с класен ръководител Валентина Стоянова се обучаваха чрез нови методи на преподаване в часовете по български език и литература. Учениците от 2<sup>г</sup> и 4<sup>в</sup> клас под ръководството на ст. учител Светла Писарева и ст. учител Валентина Стефанова участваха в проекта чрез прилагане на нови методи и подходи на преподаване в часовете по английски език. Учениците от 3<sup>в</sup> клас под ръководството на главен учител Юлия Ингилизова се обучаваха през учебната година с помощта на интерактивни методи на обучение по човекът и природата.

В пети клас обучението по новия учебен предмет „Дигитален свят” се осъществява от старши учителите Галина Владова и Надя Пандева. Наблюденията показват, че резултатите от иновативната дейност са изключително позитивни: децата са по-мотивирани, по-активни и по-креативни в учебния процес. А родителите – удовлетворени и активно подпомагащи обучението на децата си в училище.

### **3. Мониторинг от МОН, учителски синдикати и неправителствени организации**

През м. април 2019 година бе реализирана проверка на иновативния проект, осъществена от комисия, съставена от представители на МОН, учителски синдикати и неправителствени организации, която бе предхождана от мониторинг на експерти от РУО - Благоевград. Проведени бяха срещи с представители на обществения съвет, училищното настоятелство, ученическият съвет, родители на ученици от иновативните паралелки и педагогическите специалисти, реализиращи проекта. Чудесно е това, че оценката за работата ни по проекта бе формирана не само от експертите на МОН, но бе изградена на основата на един по-широк обществен консенсус, отнасящ се до практическото приложение и ефективност на иновацията. С удовлетворение мога да отбележа, че по всички показатели в картата за мониторинг Осмо СУ получи максималната оценка, а комисията даде положително становище за въведената иновация през първата година. Това е още едно признание за качеството на провежданото обучение в Осмо СУ. За успешното реализиране на един такъв значим проект получаваме подкрепата както на цялата училищна общност, така и на Община Благоевград, РУО и преподавателите от факултета по педагогика на ЮЗУ „Неофит Рилски”. Този резултат ни дава сила и увереност да вървим напред в реализиране на идеите си за ефективно обучение на подрастващите, но в никакъв случай не ни главозамайва, тъй като изпълнението на проекта подлежи на ежегоден мониторинг.

### **4. Обществената полза от осъществяване на проекта**

През първата година бяха проведени 32 открити занятия и наблюдения на дейности по проекта от родители, студенти, учители и представители на институции. Чрез тези посещения бе осъществен граждански контрол върху качеството на обучението в иновативните паралелки. Родителите имаха възможност да наблюдават в реална учебна среда поведението и активността на децата си в учебния процес, да ги насърчават и да ги подпомагат като ментори. Учителите – да „сверят часовниците” си по отношение прилагането на съвременни образователни технологии в обучението, а студенти, университетски преподаватели и представители на институции – да се уверят във възможностите на иновативните методи и технологии за повишаване качеството на образователния процес в училище.



##### **5. Перспективи за успешна реализация на иновативния процес през следващите години от програмния период**

Планът предвижда стъпка по стъпка в края на иновационния процес да бъдат обхванати 80% от учениците и 50 % от преподавателите. В училището вече функционира безжична интернет мрежа, която покрива цялата сграда и дава възможност да ползваме различни технически средства – таблети и компютри във всички стаи и кабинети, което ще направи по-ефективен учебния процес. Поради значимите успехи в последните години на наши ученици от начален етап в математически състезания от регионален и национален мащаб и възможността, която предоставя МОН за допълване на дейностите по проекта чрез внасяне на нови елементи през всяка следваща година на изпълнение, много сериозно разглеждаме идеята иновацията да бъде допълнена с прилагане на интерактивни методи на обучение по математика. Имаме и други проектни идеи в областта на спорта и изобразителното изкуство, които ще бъдат задълбочено обсъдени с училищното настоятелство и обществения съвет, защото иновациите в образованието не могат и не трябва да бъдат самоцел.

##### **6. Споделяне на опит в иновативната дейност и добри педагогически практики**

Училищната практика ясно показва, че прилагането на иновативни подходи в обучението на подрастващото поколение няма алтернатива. Екипът на проекта взе активно участие в националния форум за иновации в образованието, организиран от МОН в София ТЕХ ПАРК. Дейността ни е отразена в международно научно списание за световния елит „E&M smart education”, БНТ, радио Благоевград, вестник „Струма”. Споделяме своя опит чрез открити уроци с членовете на сдружението на началните учители, студенти на педагогическа практика в училището, преподаватели от ЮЗУ, директори на детски градини и експерти от РУО. Екипът на проекта взе активно участие в кръгла маса на тема „Обучението в дигитална среда – митове и предизвикателства” – форум, организиран от факултета по педагогика на ЮЗУ, посветен на иновациите. Предстои ни да вземем участие в Национална програма „Иновации в действие” на МОН, целяща популяризиране опита на българските училища в иновативната дейност.

# ЛИДЕРСТВОТО В УЧИЛИЩЕ – ОРГАНИЗАЦИОНЕН ФАКТОР ЗА УСПЕШНО РАЗВИТИЕ

гл.ас. д-р Марияна Шехова - Канелова,  
Югозападен университет „Неофит Рилски“, Благоевград

## LEADERSHIP IN SCHOOL - ORGANIZATIONAL FACTOR FOR SUCCESSFUL DEVELOPMENT

Mariana Shehova – Kanelova, Ph.D  
South-West University “Neofit Rilski” - Blagoevgrad  
[m.shehova@swu.bg](mailto:m.shehova@swu.bg)

**Abstract:** The timeliness of the study is determined by the fact that to date there is a great interest in exploring the aspects of leadership and its relation to the management of the organization. This connection is dictated by the challenges that the current director of the organization is going through at the moment. School organizations are constantly trying to adapt to changing internal and external environments, and leadership exerts its influence on organizational change and development of the organization through the established qualities and skills of the modern director.

**Keywords:** management, effective leadership, social competence, social skills, teamwork, synergy effect, growth

**Резюме:** Актуалността на изследването се определя от факта, че и до днес се проявява голям интерес към изследване на аспектите на лидерството и неговата връзка с мениджмънта на организацията. Тази връзка е продиктувана от предизвикателствата, през които преминава съвременният директор на организацията в настоящия момент. Училищните организации непрекъснато се опитват да се адаптират към променящите се вътрешни и външни среди, а лидерството оказва своето влияние в организационната промяна и развитие на организацията, чрез утвърдилите се качества и умения на съвременния директор.

**Ключови думи:** мениджмънт, ефективното лидерство, социалната компетентност, социалните умения, работа в екип, синергичен ефект, растеж

Проблемът за лидерството и мениджърските умения е класически за организационната психология. Отделните автори насочват своето внимание към изследване на различните типове лидерство. Всяка отделна концепция фокусира своето разбиране за ефективен стил на управление на организацията в диспозицията „ситуация – личностни характеристики“. Конкуrentното предимство на професионалистите и организациите като цяло в съвременния свят се свързва все повече със знанието и компетентността и с инвестиции в човешкия потенциал. Знанието е най-важният ресурс за просперитета на една организация и за успешната реализация на специалистите в нея. Затова най – новите стратегии за управление на организациите и хората се основават на създаването на условия за учене през целия живот, за усъвършенстване на уменията и личностния потенциал. Съвременното разбиране за професионална компетентност включва не само притежаването на базисни познания в конкретна сфера на професионалната дейност, но и високо развити социални умения, които позволяват установяването и поддържането на ефективни взаимоотношения в работната среда. Уменията за лидерство са част от цялостния комплекс социални умения, чрез които специалистите и организациите днес търсят постигане на ново качество насвоята дейност. Ефективното лидерство, но и работата в екип, разбира се могат да се разглеждат на организационно равнище – като компонент на организационното развитие и поведение, на индивидуално равнище – като част от социалната компетентност на специалистите в организациите. Социалните умения намират изява в процеса на взаимодействието между хората на междуличностно ниво. Социалните умения са насочени към изграждане на междуличностни отношения, които

позволяват пълноценно развитие и изява на личността в различни ситуации на социални връзки и отношения. В този смисъл те се отнасят до взаимното опознаване, влияние и подпомагане, до сътрудничеството и съвместното разрешаване на конфликти и проблеми. Независимо от спецификата на проявлението им, обикновено те се отнасят до четири основни сфери:

- ✓ взаимно опознаване, разбиране и доверие;
- ✓ ефективно общуване;
- ✓ взаимно подпомагане и оказване на влияние;
- ✓ конструктивно разрешаване на конфликтите.

Независимо от различията в позициите на отделните изследователи, всички те са единодушни в разбирането си, че социалните умения са научени (придобити) социални стратегии, които са вътрешно обвързани, съзнателно контролирани, съответстващи на ситуацията, и в своето единство изграждат социалното поведение на личността. Социалните умения позволяват на индивида да осъществява социални контакти, социално влияние и координация съобразно нормите на обществото и групата, към която принадлежи. В този смисъл те са предпоставка за формиране на ефективни стилове на поведение, преодоляване на затрудненията в типичните социални ситуации в житейската дейност на човека и конкретно в общуването. Социалните умения могат да се научат и усъвършенстват. Тяхното развитие изисква включване в практически ситуации, реални действия за осмисляне и преструктуриране на собствения опит, затова и като основна форма за развитие на уменията най – често се използва социално – психологическия тренинг.

Социалните умения се отнасят до умението за ефективно общуване (даване на инструкции, слушане, кодиране и декодиране на информацията, разбиране на невербални сигнали); умение за работа в група и екип; лидерство; разрешаване на конфликти; умение за асертивно поведение.<sup>54</sup> От гледна точка на успешната реализация на съвременната личност не само в индивидуален план, но и като част от професионална общност и организационното развитие, особено ценни са уменията за работа в екип. Те са свързани с принадлежността към определена група и ръководството на хора и организации. Екипността и лидерството като социални умения изискват способност да се поставят общи цели и да се създаде механизъм за постигането им от групата, така че да се координират и използват всички налични ресурси в групата. Функционалните характеристики на ефективната работа в екип се отнасят до умението да се разбира природата на груповите процеси, да се регулира комуникацията в групата и да се утвърждава атмосфера на откритост и доверие между членовете на екипа. Успешното екипно действие се основава на установяване на резултатна комуникация чрез групово сътрудничество, което да насърчава участието на всички членове и да утвърди норми в групата. При изследването на лидерското поведение в организационен аспект голям интерес предизвиква въпросът за различията в лидерските стилове на мъжете и жените.

Широко разпространен е стереотипът, че мъжете са по – подходящи за ръководни позиции и са по – добри лидери от жените. Освен това се счита, че мъжете по – често се придържат към авторитарен (директивен) стил на ръководство, докато жените използват повече демократичния (сътруднически) стил на лидерство. Съответно на това мъжете са ориентирани към задачата и постигането на целите, докато жените – към взаимоотношенията и удовлетворението в съвместната дейност. В основата на това разбиране са полово – ролевите стереотипи и различното възприемане на стиловете на общуване на мъжете и жените. Влиянието на пола като определящо за лидерското поведение обаче, не бива да се абсолютизира. Полът не е единствен и основен фактор за успешността на определен индивид като лидер. Лидерското поведение се детерминира от множество фактори, част от които са свързани с индивидуалните особености и личностовите различия. Така че дали лидерът е успешен, не зависи от пола, а по – скоро от неговите индивидуални особености, социална и професионална компетентност, както и от характеристиките на ситуацията, в която той действа.

Уменията за лидерство са част от цялостния комплекс социални умения, чрез които специалистите и организациите днес търсят постигане на ново качество на своята дейност. Лидерското поведение се детерминира от множество фактори, част от които са свързани с

---

<sup>54</sup>Цветанска, С. (2010) Уменията за лидерство и работа в екип – възможност за обучение през целия живот

индивидуалните особености и личностовите различия. Така че, успехите на съвременният директор – лидер от нов тип, зависи от индивидуалните му особености, социална и професионална компетентност, както и от характеристиките на ситуацията, в която той действа. Лидерството е сложен процес с подчертана практическа значимост и несъмнено заслужава задълбочено изучаване. И то, както и мениджмънтът като наука в някаква степен е изкуство, способност да се избере подходящият стил на бизнес поведение, така че съобразно конкретната ситуация да се постигне очакван резултат.<sup>55</sup> През последните няколко десетилетия учените, изследвайки човешкото поведение и анализирайки лидерството в организационните (стопанските) единици, откриват, че то (лидерството) може да бъде обяснено от позицията на различни теории и модели. Много от тях са противоречиви или са с еднородна насоченост, или от части се припокриват. Многобройни са и определенията за лидерство. Редица автори го разглеждат като „*междупличностна връзка, при която съобразяването с другите е необходимост, а не принуда*”<sup>56</sup>, което разкрива същностната природа на феномена. Еднопосочно е и определението „*предизвикване на промяна у последователите, създаване на представи за целите, които могат да бъдат преследвани, и снабдяване на последователите с начини на постигането им*”<sup>57</sup>. Известният теоретик на мениджмънта Питър Дракър счита (Дракър, П., Мениджмънт на бъдещето, Варна), че „*Основата на ефективното е да мислиш чрез мисията на организацията, да я определяш и установяваш ясно и еднозначно. Лидерът поставя целите, посочва приоритетите, установява и поддържа стандартите*”<sup>58</sup>. Лидерството е част от мениджмънта, без да е тъждествено с него. То изразява способността да се мотивират усилията на сътрудниците за изпълнение стратегията на организацията. То се възприема като процес на въздействие върху подчинените. Това въздействие е доброволно, споделено от двете страни, основано на еднопосочни интереси и ценностни ориентации.<sup>59</sup> Лидер е този ръководител, който съумее да обедини сътрудниците си, да ги вдъхновява в съвместната дейност, да ги „обрича” на идеи, които надхвърлят непосредствените им интереси.

➤ **Три са силните страни на влияния на лидера кат мениджър:**

- *неговият статус;*
- *знанията и авторитетът му;*
- *доверието на подчинените.*

Въпреки многобройните изследвания в теорията няма единно мнение за личностови качества на лидера. Съществуват обаче много емпирични доказателства в полза на тезата, че за различни управленски ситуации са необходими различни способности, знания и практически опит. Естествено лидерът притежава определена съвкупност от личностни качества в частност достатъчно високо равнище на инициатива и активност, опит и навици за организаторска дейност, заинтересованост от постигне на групови цели, достатъчна общителност и лична привлекателност, изразена във висок престиж и авторитет. Със своята позитивна нагласа и вяра в колективната сила той печели високо доверие и успява да внуши на другите да го следват и да му се подчиняват. Затова лидерът е авторитет в групата и се ползва с голямо влияние върху мисленето, настроеността и поведението на нейните членове. Думата му тежи, а действията му повече или по – малко се превръщат в модел на подражание. Главното условие да има лидер е той да има последователи. Следователно лидерите винаги ще имат малка част от колектива. Голяма част от последователите не могат да бъдат лидери. Тяхната сила и ценност е в това да бъдат способни, надеждни последователи. Важно е да подчертаем, че лидерът, и мениджърът заемат важно място в съвременния бизнес живот. Нещо повече, в името на успеха на институцията те трябва да установяват ползотворно сътрудничество. В този смисъл

---

<sup>55</sup><http://basaga.org/wiki/index.php?title=%D0%9B%D0%B8%D0%B4%D0%B5%D1%80>

<sup>56</sup>Merton, R., The social nature of Leadership, NY, The Free Press

<sup>57</sup>Bass, B., L., Leadership and Performance Beyond Expectations, NY, The Free Press

<sup>58</sup>Дракър, П., Мениджмънт за бъдещето, Варна

<sup>59</sup><http://basaga.org/wiki/index.php?title=%D0%9B%D0%B8%D0%B4%D0%B5%D1%80>

могат да се намерят допирните точки, в светлината на полезния синергичен ефект<sup>60</sup> в няколко варианта (Фиг.1)<sup>61</sup> :

**Фиг. 1 Синергичен ефект и разлики между лидери и мениджъри**

Мениджър	⇒	Синергичен Ефект	⇐	Лидер
Фокус върху системите	⇒	Преуспяваща фирма	⇐	Фокус върху хората
Приема статуквото	⇒	Самоусъвършенстване	⇐	Предизвиква (отхвърля статуквото)
Обезпечава ресурсите	⇒	Фирмена жизненост	⇐	Създава визия
Възлага и изпълнява задачите правилното	⇒	Ефективност	⇐	Възлага и изпълнява правилните задачи
Координира	⇒	Екипност	⇐	Вдъхновява и мотивира
Намалява риска, поема премислени бизнес рискове	⇒	Високи резултати	⇐	Приема (и създава) нови възможности
Поддържа	⇒	Растеж	⇐	Развива

Типичните разлики в стила на формалното ръководство и неформалното лидерство са по – силно изразени в нашата практика и до голяма степен са заличени в западния мениджмънт. Така или иначе една голяма част от лидерските умения са достъпни за усвояване от всеки формален ръководител, стига той да го желае и да е наясно как тази по – различна и по – фина „механика” от управленския инструментариум би му помогнала в изработването на един обогатен и по – ефективен стил на управление<sup>62</sup>. Нека припомним и думите на Л.Шемятихина: „Мениджмънтът е многообразно явление, изразяващо философията на управлението в условията на икономиката, социалния статус и ранг, областта на изследване и практическа дейност, на системата от отношения и политиката на организацията по отношение на околната среда”<sup>63</sup>. Тоест, за гарантирането на успешен мениджмънт в него задължително трябва да бъде вплетено лидерството като негова важна съставна част. Осъзнаването на това, че лидерството е по – трудният, но по –ефективния път към управление на хората, дава множество нови идеи на съвременния ръководител и води до повишаване на ефективността не само на екипа, но и на всеки негов член поотделно.

#### ➤ Лидерството в управлението на училището

Днес едва ли някой се съмнява, че личността може да налага волята си над дадена група от отделни личности. Така се формира организираност във всяка човешка общност – индивидът успява да убеди общността в своите лични цели, като ги представя за общностни цели, насочени към увеличаване на

<sup>60</sup> Синергичен ефект или ефект на взаимодействие – начин да се намери общо решение.

<sup>61</sup> Фиг. 1 е преработена, допълнена и адаптирана на база на материали от сайта <http://academy-for-leaders.bg>

<sup>62</sup> [http://studentskigrad.eu/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3433:2012-04-03-07-11-27&catid=56:2011-01-05-10-29-01&Itemid=90](http://studentskigrad.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=3433:2012-04-03-07-11-27&catid=56:2011-01-05-10-29-01&Itemid=90)

<sup>63</sup> Шемятихина, Л.Ю. (2006) *Философия мениджмента: интеграция российской и западной культур*

благоденствието на всички; общността му гласува доверие, избира го за свой лидер, отдава му представителна функция и правото да взема решения вместо нея. Това са методите на условната власт, но те могат да бъдат заменени или комбинирани с насилствени или компенсаторски аспекти.<sup>64</sup>В парадигмата личност/общност се заражда *феноменът лидер/лидерство*, което принципно може да се разглежда както като процес, така и качествена категория. Процесът включва ненасилственото влияние над членовете на екипа за насоченост и координиране на техните усилия при постигането на общата кауза. Като качество лидерството се определя в съвкупност от личните реквизити, черти на характера, притежавани от лидера, които упражняват влияние върху групата. Типичният лидер се характеризира със способността да използва различни видове властнически компетенции, с които разполага в конкретния ситуационен и човешки контекст, като се стреми да открива нови начини за насочване на придобитото влияние към различни цели. Лидерството, в този смисъл, е съпоставимо със степента на мотивацията на лидера и собствената му потребност да ръководи и направлява „подчинените си”. В литературата се срещат множество теоретични разработки, третиращи лидерството, лидера и лидерските качества, както и необходимите условия за реализация на лидерската функция. Теориите боравят с дефиниции в няколко измерения: качества, роли, функции, предпоставки.

Един от най – популярните подходи към проблема за лидерството е *качествения подход*, който се опитва да открие необходимите и незаменими качества, които един лидер трябва да притежава и демонстрира, за да бъде такъв – т. е. да стигне до своето лидерско място и да се задържи там. Най – общо квинтесенцията на този подход се заключава в твърдението, че някои хора са родени да бъдат лидери, а други не. Това придава на цялата проблематика един много характерен ореол на предопределеност и неизбежност. Дедуктивно може да се заключи, че ако личността е наредена с определен набор от качества и успее да ги развие и усъвършенства, това вече само по себе си е предпоставка за осъществяване на лидерската мисия.

✓ **Обикновено качествата, които се преписват на идеалния лидер, са:**

*решителност, ентузиазъм, способност да вдъхновява, аналитичност, упоритост, приспособимост, готовност да поема рискове* и т. н. Факт е обаче, че всяка от тези личностни характеристики е доста обща и може да се интерпретира различно. В управленската литература се срещат множество различни определения за лидерски качества. И ако съвкупност от константни личностни характеристики е безспорно необходима, ако не и задължителен, за всеки лидер, то изявява и целесъобразността им зависи и от конкретния ситуационен, организационен, културен, социален и политически контекст, който може да се нарече лидерски дискурс. Ситуативността на лидерството предполага определени специфични условия за личностна реализация – няма лидер, който да действа еднакво ефективно и успешно при всички обстоятелства. Древният китайски философ Конфуций съветва: „Управлявайте народа чрез закони, поддържайте ред чрез наказания и хората скоро ще се отвърнат от вас и ще загубят всякакво самоуважение. Управлявайте чрез силата на вашата личност, поддържайте ред чрез ритуали и форми, тогава те запазват своето самоуважение и сами ще дойдат при вас”<sup>65</sup>.

”Ефективните лидери помагат за налагането/формирането на визия, установяването на стандарти за изпълнение и създаването на фокус и посока, в която да се насочат усилията на организацията”<sup>66</sup>. Идеята, че лидерът създава и комуникира визията, която изпълва със смисъл работата на останалите му сътрудници, са няколко аспекта. Това означава, най – малкото, че визията променя и реорганизира съществуващото статукво и създава нова концепция за предназначението на организацията. Освен това, то трябва да бъде, но и да звучи смислено за останалите, да бъде осъществима, да има връзка с работата на хората, да бъде разбираема, да изглежда и да вкоренява ясен образ, метафора, аналогия. Самите лидери трябва да превърнат във въплъщение на визията, да ентузиазират, да са почитени, да изпълняват хората си с енергия и доверие. Според едно глобално

<sup>64</sup>Маджирова, Калина (2002) Лидерството в управлението на училището

<sup>65</sup>Конфуций, Добрият път, Велико Търново, Елиис

<sup>66</sup>Benus, W., B. Nanus. Leaders, NY, Harper and Row

изследване, проведено от Бизнес школата към Колумбийският университет и Корн Фери Интернешънъл<sup>67</sup>, самите мениджъри подчертават символичната роля на ръководителя на 21-вия век, който трябва да бъде вдъхновяващ лидер, подтикващ служителите си да реализират пълния си потенциал. Много високо в ценностната система се поставят етичните норми на мениджъра. Другите, изброени като ключови характеристики, са:

- ✓ Аналитичност;
- ✓ Лоялност;
- ✓ Организираност;
- ✓ Готовност да поема рискове;
- ✓ Дипломатичност
- ✓ Интуитивност;
- ✓ Сътрудничество;
- ✓ Етичност;
- ✓ Креативност;
- ✓ Ентузиазъм;
- ✓ Непредубеденост, освободеност от предразсъдъци;
- ✓ Интелигентност;
- ✓ Способност да вдъхновява;
- ✓ Енергичност;
- ✓ Способност да окуражава.

Прави впечатление, че част от тези характеристики са напълно противоположни, например, аналитичност и интуитивност, но те ясно показват, че модерният мениджър става все по – комплексна личност и се освобождава до голяма степен от оковите на консерватизма.

Друго интересно изследване на емблематичните характеристики на преуспяващите изпълнителни мениджъри правят Чарза Дж. Кокс и Кари Л. Купър<sup>68</sup>. Авторите стигат до становището, че макар и успехът да не е гарантиран дори ако мениджърът притежава част от тези характеристики или всички от тях, но несъмнено те допринасят за ефективната му работа. Посочените от тях характерни черти на успешния ръководител са:

- ✓ *решителност – способността да отстояват себе си, да налагат авторитета си, да поемат отговорност;*
- ✓ *добиване на опит от трудни ситуации – от преживените провали и проблеми по време на кариерата си;*
- ✓ *възползването от предоставени възможности – активност, реакция срещу предизвикателството;*
- ✓ *ориентация към постижението – амбициозност в по – общ смисъл, постижения в дългосрочна перспектива;*
- ✓ *вътрешен лукс на контрола – част от позитивното им отношение*

към живота с високата степен на вяра в себе си, вътрешни референтни точки, чрез които се насочват действията и ясна лична „карта” на бъдещето – това улеснява позитивните действия и намалява степента на съмнение по отношение на собствените възможности. Интегрирана ценностна система – ясно изразени стойности, от които ключовата е почтеност – да държиш на думата си, но да действаш независимо и т. н.;

- ✓ *ефективно управление на риска – умереност при поемане на риск в организационна среда за разлика от предприемачите;*
- ✓ *ясни цели – в дългосрочен план;*
- ✓ *висока степен на посветеност на работата;*
- ✓ *вътрешна мотивация;*

---

<sup>67</sup>Reinventing the GEO – A Global Study of 1500 Chief Executives conducted jointly by Corn Ferry Intl. Columbia University Graduate School of Business, Corn Ferry Intl

<sup>68</sup>Cox, C. J., C. L. Deal. Reframing Organizations: Artistry, Choice and Leadership. Jossey-Bass Publishers, SF Oxford

- ✓ добра организираност;
- ✓ солидни аналитични способности с ориентация към решаването на проблемите;
- ✓ висока степен на ориентация към човешките отношения и връзки – открит консултативен стил с акцент върху авторитета, комуникацията и поддържането на мотивацията на подчинените.

Решаващо за успеха на лидерската мисия е натрупването на опит, което подтиква ефективните лидери да развиват вродените си заложби и да усвояват необходимите за управлението умения. Въпросът дори не е толкова в това какви качества притежава лидерът, а как ги използва, за да упражни ръководната си функция. За да вдъхнови хората да работят за осъществяване на целите, лидерът трябва да спечели уважението им, да създаде у тях увереност, че именно той най-добре може да ориентира ръководите общите усилия. Това може да стане с високи интелектуални способности (умствено превъзходство), прецизност, остроумие, честност, личен чар, убедителност, красноречие и т. н. Управлението на училището, отразявайки в своята цялост посочените до тук характеристики на лидерството, има и някои особености, присъщи на *директора в ролята му на лидер*. Главното е в това, че приемайки длъжността директор, той все още не трябва да очаква да бъде възприеман като лидер на училищния екип. Тази позиция трябва да се извоюва. Една от особено важните му роли е той да бъде изразител на мисията и носител на визията за общото бъдеще на училището. Друго задължително качество, което като лидер е длъжен да притежава, е способността за адаптация към промените в организационната среда, глобална и вътрешна, към неизбежните промени в статуквото. Разбира се, директорът на училището като лидер трябва да бъде и високо квалифициран добре информиран и да разполага с неограниченото качество „*концептуален плурализъм*“ – способността да чува множеството гласове в училищния екип и извън него. В масовото съзнание битуват множество широко разпространени представи за това какво всъщност представлява лидерът и в какво се състои неговата лидерска роля и функция. Може би най-дълбокото вкоренено схващане свързва личността на лидера със способността му да накара хората да изпълнят поставените от него задачи. Основно значение има задачата на директора да мотивира хората, да излага една обозрима и разбираема визия за бъдещето и да подпомага фактическото осъществяване на заложената цел. *Етапите за реализация на властта на лидера са три основни:*

*Първи етап* – спечелване активното сътрудничество и съдействие на формалния екип.

*Втори етап* – мотивиране на членовете на екипа (превърнали се от изпълнители в съмишленици) за изпълнение на възприетите/съгласувани цели.

*Трети етап* – използване на уменията, познанията, идеите и енергията на сътрудниците по най-целесъобразния и ефективен начин.

Възможно е обаче лидерството да е функция, напълно различна от управлението. Интересно е мнението, изразено от *Бенус и Нанус* в книгата им „Лидерите: Стратегии за поемане на властта“, че „мениджърите вършат нещата правилно, а лидерите вършат правилно нещо“<sup>69</sup>.

*Организационният контекст* е също основен фактор, определящ дейността, функцията и ефективността на лидерството, както и на мениджмънта по принцип. Организационният контекст повлиява едновременно това, което лидерите трябва да направят, и това, което имат възможност да направят<sup>70</sup>. Изискванията за методите и имидж, представян от личността на лидера, са различни в зависимост от конкретния организационен, социален и политически дискурс. Съвременното лидерство в организациите, в това число и в сферата на образованието, е трансформиращо по характер. Трансформационното лидерство в най-голяма степен притежава потенциала, необходим за реформиране на училищната система чрез иновативни практики, стимулиране на креативното мислене и инициативност и превръщането и в „единица отговорна за инициране на промени, а не

<sup>69</sup>Benus, W., B. Nanus. Leaders, NY, Harper and Row

<sup>70</sup>Belbin. Solo Leader/ Team Leader, Antithesis in Style and Structure, Frontiers of Leadership – An Essential Reader. Edited by Syrett, M., C. Hogg. NY., Wiley



само за осъществяването на промени наложени отвън<sup>71</sup>. Използвайки вдъхновение и ентузиазъм, трансформационният лидер разработва и споделя с останалите членове ясна визия за развитието на училището. Той се фокусира върху повишаване на тяхната ангажираност с постигането на организационните цели като им предоставя възможност за учене и професионално развитие, демонстрира увереност в техния капацитет, провокира критичното им мислене и генериране на нови решенията стари проблеми<sup>72</sup>. Лидерът поставя високи очаквания за изпълнението и мотивира учителите да дават най – доброто от себе си, надскачайки личните си интереси в името на споделената цел. Въз основа на систематичен преглед на изследванията в литературата Waters et al. извеждат множество лидерски практики, които са статистически свързани с процеса на учене на учениците и се прилагат от всички успешни училищни директори в различен контекст. Те са групирани в три основни категории: **поставяне на цели** (разработване и комуникиране на визия, постигане на приемане и споделяне на груповите цели и създаване на високи очаквания на изпълнение), **развиване на хората** (предлагане на интелектуална стимулация, предоставяне на подкрепа и подходящи модели) и **промяна на дизайна на организацията** (преструктуриране, засилване на училищната култура, насърчаване на сътрудничеството). На базата на много изследвания се налага съвременния директор – лидер от нов тип да развие по – висок репертоар от лидерски практики и да адаптират своите подходи спрямо изискванията на конкретното училище и ситуация.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1]Цветанска, С. (2010) Уменията за лидерство и работа в екип – възможност за обучение през целия живот
- [2]Merton, R., The social nature of Leadership, NY, The Free Press
- [3]Bass, B., L., Leadership and Performance Beyond Expectations, NY, The Free Press
- [4]Дракър, П., Мениджмънт за бъдещето, Варна
- [5]Шемятихина, Л.Ю. (2006) *Философия на мениджмента: интеграция на руската и западната култура*
- [6]Маджирова, Калина (2002) Лидерството в управлението на училището
- [7]Конфуций, Добрият път, Велико Търново, Елиис
- [8]Benus, W., B. Nanus. Leaders, NY, Harper and Row
- [9]Reinventing the GEO – A Global Study of 1500 Chief Executives conducted jointly by Corn Ferry Intl. Columbia University Graduate School of Business, Corn Ferry Intl
- [10]Cox, C. J., C. L. Deal. Reframing Organizations: Artistry, Choice and Leadership. Jossey-Bass Publishers, SF Oxford
- [11] Benus, W., B. Nanus. Leaders, NY, Harper and Row
- [12] Belbin. Solo Leader/ Team Leader, Antithesis in Style and Structure, Frontiers of Leadership – An Essential Reader. Edited by Syrett, M., C. Hogg. NY., Wiley
- [13]Hallinger, P. The evolving role of American principals: from managerial to instructional to transformational leaders, Journal of Educational Administration
- [14] Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I., & Berson, Y. Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. Journal of Applied Psychology

---

<sup>71</sup>Hallinger, P. The evolving role of American principals: from managerial to instructional to transformational leaders, Journal of Educational Administration

<sup>72</sup>Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I., & Berson, Y. Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. Journal of Applied Psychology

# ИНОВАТИВНИТЕ УЧИЛИЩА – СРЕДСТВО ЗА ПРИЛАГАНЕ НА КОМПЕТЕНТНОСТНИЯ ПОДХОД И ФОРМИРАНЕ НА КЛЮЧОВИТЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ В НАЧАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

**Анета Благоева Марянска**

**Резюме:** Иновативните училища са училищата на бъдещето. Те извършват целенасочена промяна чрез въвеждане на иновативни практики, с която решават организационни и съдържателни проблеми в образователния процес. Търсят се по-удачни възможности за оптимизиране на учебното съдържание чрез междупредметна интеграция и извеждане на практически значимото знание като приоритет в обучението. Компетентностният подход определя нови методи и технологии на обучението, които допринасят за развитието на независимост, инициатива, творчество, критично мислене на учениците.

**Ключови думи:** иновативни училища, компетентностен подход, компетентности, повишаване качеството на образование

## THE INNOVATIVE SCHOOLS AS AN OPTION FOR APPLICATION OF THE COMPETENCY APPROACH AND THE FORMATION OF KEY COMPETENCIES IN PRIMARY EDUCATION

**Aneta Blagoeva Maryanska**

**Resume:** Innovative schools are the schools of the future. They achieve a purposeful change by introducing innovative practices. Thus they solve organizational and meaningful problems in the educational process. Better opportunities for optimizing educational content are sought through interrelated integration and the export of the practically meaningful knowledge as a training priority. The competency approach defines new educational methods and technologies that contribute to the development of independence, initiative, creativity, critical thinking of the students.

**Key words:** innovative schools, competency approach, competencies, improving the quality of the education.

В брой на официалния вестник на Европейския съюз от 2018 година са отправени препоръки, относно ключовите компетентности за учене през целия живот. В наши дни изискванията по отношение на компетентностите се промениха, като все повече работни дейности подлежат на автоматизация, технологиите играят по-голяма роля във всички сфери на труда и живота, а предприемаческите, социалните и гражданските компетентности имат все по-голямо значение за осигуряването на устойчивост и способност за адаптиране към промените.<sup>73</sup>

Развиването на ключовите компетентности и предоставянето на ориентирано към компетентности образование, обучение и учене следва да се подкрепят чрез установяване на добри практики за подпомагане на педагогическите специалисти при изпълнението на техните задачи и повишаването на квалификацията им, за актуализиране на методите и инструментите за оценяване и валидиране и за въвеждане на нови и иновационни форми на преподаване и учене.<sup>2</sup>

Отговор на предизвикателството за постигане на ориентирано към компетентности образование, обучение и учене е прилагането на компетентностния подход, който предполага приоритетна ориентация към качеството на образованието. Този подход се основава на новата концепция за изграждане на компетентностите, които извеждат на преден план в обучението практическата приложимост на знанието, а не механичното възпроизвеждане на понятия, факти и теории. Съгласно Закона за предучилищно и училищно образование, Наредба 5 за

1. Официален вестник на ЕС от 4.6.2018 г., С. 189/1

2. Съвместен доклад на Съвета и Комисията относно прилагането на стратегическата рамка за европейско сътрудничество в областта на образованието и сътрудничеството („Образование и обучение 2020“) ОВ С 147, 15.12.2015 г., стр. 25

3. Учебни програми за начален етап на обучение, <http://minedu.government.bg>

общообразователната подготовка и Учебните програми за начален етап на обучение, ключовите компетентности се формират чрез учебното съдържание по отделните предмети.

Формирането на съвременните ключови компетентности в областта на българския език, умения за общуване на чужди езици, математическа компетентност и основни компетентности в природните науки и на технологиите, дигитална компетентност, умения за учене, социални и граждански компетентности, инициативност и предприемчивост, културна компетентност и умения за изразяване чрез творчество, умения за подкрепа на устойчивото развитие и за здравословен начин на живот и спорт<sup>3</sup> се изграждат чрез използването на компетентностния подход. Той определя нови методи и технологии на обучение, които допринасят за развитието на критично мислене, инициативност, творчество. Всички ключови компетентности се считат за еднакво важни. Те могат да се прилагат в много различни ситуации и в най-различни съчетания. Припокриват се и са взаимно свързани, аспектите, които са най-важни в дадена област, подпомагат компетентностите в друга. Формирането започва още в началните класове и обучението се фокусира не върху обема усвоена информация, а върху резултата и способностите да се действа в различни и нестандартни ситуации. Ориентацията на учебните програми в начален етап към постигане на съвременните ключови компетентности поставя акцент върху характеристиките на интегралност в учебното съдържание. Потърсени са по-удачни възможности за оптимизиране на учебното съдържание чрез междупредметна<sup>74</sup> интеграция и извеждане на практически значимото знание като приоритет в обучението. Превръщането на декларативното знание в процедурно предполага различен педагогически подход на преподаване, затова с новите учебните програми се дава методическа свобода на учителя при прилагането им в практиката, а иновативните дейности я дават автономност и свобода на действие на учителя.

Иновативните училища са училищата на бъдещето. Те извършват целенасочена промяна чрез въвеждане на иновативни практики, с които решават организационни и съдържателни проблеми в образователния процес. За да бъде едно училище иновативно то трябва да докаже, че има възможност да повиши качеството на образованието като разработва и въвежда иновативни елементи в организацията и съдържанието на обучението, да организира по нов начин управлението, обучението и образователната среда. Да използва нови методи на преподаване, да разработва по нов начин учебното съдържание, програмите и плановете. Целта е да се даде шанс училището да се разчупи и развие. Мисленето на системата, както на учениците, така и на учителите и на родителите да стане модерно и обърнато към бъдещето. Иновативните училища, прилагайки нови методи и форми на преподаване, организация на учебната среда по различен начин, гарантират формирането на съвременните ключови компетентности у учениците. Всяко училище според целите и задачите, които си поставя, само определя в каква посока и под каква форма да развива и прилага иновации в обучението.

С Решение № 391 от 17.07.2017 г. на Министерския съвет на Република България за учебната 2017/2018 година е приет Списък със 184 иновативни училища, а за учебната 2018/2019 година списъкът включва 290 училища. На територията на област Благоевград с иновации в начален етап работят: Първо основно училище „Св. св. Кирил и Методий“ – гр. Гоце Делчев, Трето основно училище „Братя Миладинови“ – гр. Гоце Делчев, Начално училище „Яне Сандански“ – гр. Разлог и Осмо средно училище „Арсени Костенцев“ – гр. Благоевград. От учебната 2018/2019 година за иновативно училище е одобрено и СУ „Св. Паисий Хилендарски“ – с. Абланица, общ. Хаджидимово, но иновативната дейност в начален етап, ще стартира през 4-та година на приложение. Всички с разработените си програми застъпват поетапно прилагане на иновативните практики и обхващане на все повече класове и паралелки, педагогически специалисти в иновативната дейност.<sup>4</sup> За да се затвърдят като иновативни и конкурентноспособни, училищата се насочват към широка употреба на дигитални средства и информационните технологии в обучението, прилагането на интерактивни методи на преподаване. Целта им е учениците да придобият позитивна нагласа за учене, подобрени умения за възприемане на учебното съдържание, подобрени индивидуални образователни резултати,

повишен интерес към учебния процес от ученици със СОП и такива, които срещат трудности в овладяването на учебното съдържание, повишена самооценка и по-висока степен на удовлетвореност от индивидуалния напредък, чувстват се по-добре и спокойни в учебните часове, имат по-голямо доверие и уважение към учителите си. Учителите повишават педагогическите си компетентности, обогатяват ресурсите си от съвременни методи, преподаването е <sup>75</sup>по-интересно и атрактивно, повишават степента на удовлетвореност от работата си, имат възможност да споделят опита си. Други като Начално училище „Яне Сандански“ – гр. Разлог, генерират свой собствен училищен подход към изграждането на характер в учениците, включващ методи на преподаване, изграждане на учебна среда и организация на училището, съгласно принципите на позитивното образование и образованието за развитие на характера. В училището има ученици от различни етноси, ученици от икономически и социално уязвими общности. Този позитивен подход, паралелно преподава знания по учебните предмети и съзнателно изгражда умения за благополучие и характер.

Разработената от Министерството на образованието и науката Национална програма „Иновации в действие“ цели създаването на професионални общности в училищата и между училищата, в които учители от различни области на знанието обединяват усилия и време за постигане на общи цели и мултиплициране на добрите иновационни практики. Програмата ще стимулира изграждане на връзки, обмен и мрежи между иновативните училища, както и с останалите училища в страната, които имат готовност да създават и прилагат иновации. Ще осигури подкрепа за мотивирано разширяване и устойчивост на училищните иновации, чрез училищна мобилност, информационна платформа и мрежа на иновативните училища. Ще могат да се реализират посещения на място на учители и ученици между иновативни училища, иновативно училище с училище, което не е вписано в Списъка, но проявява интерес към прилаганата иновативна дейност<sup>5</sup>.

Ключовите компетентности са динамично съчетание от знания, умения и нагласи, които е нужно учениците да развият през живота си, започвайки от ранна възраст. Висококачественото и приобщаващо образование, обучение и учене осигуряват възможности за развитие на ключовите компетентности и ориентирани към компетентности подходи, могат да се използват във всички образователни, обучителни и учебни среди. Използването на разнообразни подходи и контексти за учене се реализират в иновативните училища. Добри практики за разнообразни подходи и среди за учене е междудисциплинарното учене. Поставя се акцент върху сътрудничеството в преподаването и ученето и върху активното участие на учениците и вземането на решения от тях, които обогатяват образователния процес. Междудисциплинарното учене позволява по-голяма свързаност между отделните предмети в учебната програма, както и установяването на ясна връзка между преподаването и обществените промени и актуалността. Усвояването на основни умения, както и развитието на по-широки <sup>76</sup>компетентности, могат да бъдат подпомогнати чрез допълване на академичното учене със социално и емоционално учене, изкуства, укрепващи здравето физически дейности. Засилването на личностната компетентност, социалната компетентност и компетентността за учене от ранна възраст могат да осигурят база за развитието на основни умения. Методи за учене, като обучението се основава на проучвания, на проекти, смесено, основано на изкуствата или на игри, увеличават мотивацията за учене и ангажираността и присъстват в иновативните дейности на училищата. Всички ученици, включително и тези в неравностойно положение или със специални потребности, могат да бъдат адекватно подпомогнати в приобщаваща среда, за да реализират своя потенциал за образование.

Иновативните училища прилагат нововъведения в полза на развитието и постиженията на учениците. Поставянето на ученика в активна позиция и въздействието чрез различни методи и похвати е целта на компетентностния подход.

---

4. Проектни предложения на училищата за включване в списъка на иновативни училища

5. Национална програма на МОН „Иновации в действие“

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Официален вестник на ЕС от 4.6.2018 г., С. 189/1
- [2] Съвместен доклад на Съвета и Комисията относно прилагането на стратегическата рамка за европейско сътрудничество в областта на образованието и сътрудничеството („Образование и обучение 2020“) ОВ С 147, 15.12.2015 г., стр. 25
- [3] Учебни програми за начален етап на обучение, <http://minedu.government.bg>
- [4] Проектни предложения на училищата за включване в списъка на иновативни училища
- [5] Национална програма на МОН „Иновации в действие“

## ИНОВАЦИИ В ДЕЙСТВИЕ

Юлия Ингилизова

Осмо СУ „Арсени Костенцев“, България,

[Julia.ing@abv.bg](mailto:Julia.ing@abv.bg)

## INNOVATIONS IN ACTION

Yuliya Ingilizova

Eighth Secondary School “Arseni Kostencev”, Bulgaria, e-mail: [Julia.ing@abv.bg](mailto:Julia.ing@abv.bg)

**Resume:** This report shares experience and good teaching practices of the project "Model for Forming Key Competencies through Integrating Information Technologies and Using Modern Methods in Education". The project is implemented in the Eighth Secondary School "Arseni Kostentsev", Blagoevgrad. The article focuses on Nature Studies in the 3<sup>rd</sup> grade. Presented are the ideas for application of the contemporary interactive methods of education which are gaining popularity among the pedagogical circles such as project-based activities, teamwork, flipped classroom, learning through drama. Along with these methods, the opportunities of the information technologies and of the digital skills of the students are actively used. The impact of training methods on learners and specific effects on the learning environment are analyzed.

**Keywords:** interactive learning methods, learning through drama, project-based activities, teamwork, flipped classroom, information technologies.

**Резюме:** В доклада се споделя опитът и резултатите от обучението по човекът и природата в трети клас по проект „Модел за формиране на ключови компетентности чрез интегриране на информационните технологии и използване на съвременни методи в обучението“. Проектът се реализира в Осмо СУ „Арсени Костенцев“, град Благоевград. Разглеждат се идеите за приложението на съвременните интерактивни методи на обучение като проектно-базирано обучение, работа в екипи, обърната класна стая, учене чрез театър, които набират все по-голяма популярност сред педагогическите среди. Наред с посочените методи активно се използват информационните технологии и възможностите на дигиталните умения на учениците. Анализира се въздействието на методите на обучение върху обучаваните и специфичните ефекти върху учебната среда.

**Ключови думи:** интерактивни методи на обучение, учене чрез театър, проектно-базирано обучение, работа в екипи, обърната класна стая, информационни технологии.

В съвременния динамичен и глобализиращ се свят и в условията на бързоразвиващи се технологии и наука, образователните системи са поставени пред предизвикателството да осигурят на младото поколение солидна подготовка. За да отговорят на тези изисквания, те трябва бързо да се променят като внедряват новите технологии в учебния процес и умело ги съчетават с традиционните методи на обучение. Законът за предучилищното и училищно образование предвижда развитие на иновативни училища. Според чл. 38/7/ от ЗПУО иновативни училища са тези, които постигат подобряване на качеството на образование. Предвиждат се различни начини за постигане на тази цел. Един от тях е използването на нови методи на преподаване.

Основополагащ подход в днешната образователна парадигма е компетентностният подход. В ЗПУО е зложена необходимостта от ключови компетентности. Те са необходими за успешна личностна и професионална реализация и активен граждански живот в съвременните общности. В учебните програми по всички предмети в начален етап на основно образование, е посочена възможността за формиране на съвременните ключови компетентности:

- компетентности в областта на българския език;
- умения за общуване на чужди езици;
- математическа компетентност и основни компетентности в природните науки и на технологиите ;
- дигитална компетентност ;
- умения за учене;
- социални и граждански компетентности ;

- инициативност и предприемчивост ;
- културна компетентност и умения за изразяване чрез творчество;
- умения за подкрепа на устойчивото развитие и за здравословен начин на живот и спорт.

В Осмо СУ „Арсени Костенцев“ заложихме на използването на интерактивни методи на обучение за формиране на ключовите компетентности, залегнали в ЗПУО. Предметът, по който се прилага иновацията е „Човекът и природата“. Наред с традиционните методи на обучение по този предмет се прилагат интерактивни методи – учене чрез театър, проектно базирано обучение, работа по екипи, обърната класна стая, използване на информационни технологии. В тези часове се увеличава активната включеност на учениците посредством иновативни педагогически методи, както и чрез засилване употребата на дигитални средства и информационни технологии в обучението.

Изучаването на природните процеси и явления е интересно и забавно за третокласниците. Един от използваните методи е обърнатата класна стая. Този метод целенасочено измества фокуса от обучаващия към обучавания. Методът се основава на активното учене. Типичният урок в клас и домашната работа сменят своите места. Интересното е, че това е модел, в който учениците учат уроците си у дома, а в клас разглеждат и осмислят урока. Те предварително получават задача да осъществят проучване по определена тема. Често учителят дава задания на учениците, които са свързани с гледане на видеурок. Учениците могат да използват предишния си опит и съществуващите знания, за да изградят разбиране за новия материал. В клас представят резултатите от проучванията и се прави обсъждане или дискусия по посочените проблеми. Методиката има много ползи. Главното е, че всички се фокусират върху разбирането и осмислянето на информацията, а не само към запаметяване. Малките третокласници представят своите проучвания по различен начин – на табло, като рисунка или постер, като презентация. Всички ученици участват активно. Те сами определят темпото на учене и начина, по който ще презентират материалите. Със съвременните технологии не е никакъв проблем осъществяването на подобен тип урок. Практиката показва, че това се оказва ефикасен и предпочитан от децата метод. В началото третокласниците по-трудно се ориентират към различните източници на информация, но постепенно свикват да ползват различни източници и да отсяват същественото по дадена тема. Често информацията, която са намерили и изгледали толкова ги е впечатлила, че държат да я споделят в клас. Това определено формира у тях умения за учене като ключова компетентност. Представянето на наученото по темата развива техните компетентности по български език. Много често, когато то е под формата на презентация, развива техните дигитални компетентности. Нараства мотивацията за учене, тъй като по една и съща тема, всеки ученик избира самостоятелно аспекта, върху който ще работи. Ученето е свързано с техния интерес към технологиите и затова е приятно и забавно.

Използването на разнообразни формати, стратегии и инструменти от области, близки до интересите на съвременните ученици, насърчава развитието на многобройни практики, създадени, за да превърнат училището в привлекателно и желано място. Друг често използван метод в уроците по човекът и природата е ученето чрез театър. Театралната игра е любимият начин на третокласниците да покажат наученото или да трупат знания, докато играят. Разиграването на скечове, сценки и цели театрални постановки мотивират децата активно да участват в учебния процес, разгръщат техните индивидуални творчески наклонности и дарби, правят усвояването на знанията непринудено и трайно, водят личността на ученика към себеизява и вяра в собствените сили и възможности. Интересът към такъв тип уроци е толкова голям, че децата не го възприемат като урок, а по-скоро като училищно тържество. Те увличат и своите родители в процеса на поставянето на ролите, в подготовката на костюмите и като гости по време на уроците. По този начин родителите съвсем непринудено стават партньори в процеса на обучение. Идеите за театър в образованието, приложени в класната стая, създават условия за сътрудничество, критична оценка, решаване на проблеми и конфликти през призмата на творчеството и иновативността. В целия процес се подобрява междуличностна комуникация между учениците и учителя, както и между

самите ученици. Това със сигурност води до развиване на комуникативните компетентности на третокласниците, на културна компетентност и умения за изразяване чрез творчество.

Много често в часовете по човекът и природата учениците работят в екипи. Работата в екип е споделена отговорност. Третокласниците се учат на сътрудничество, взаимопомощ. Всеки е част от екипа и мнението му е важно. Никой не налага своето решение и воля. В екипа всеки допринася за постигане на общата цел. Има ясни правила и разпределение на задачите. Учениците от екипа имат своите индивидуални качества и характери. Често е трудно да се намери баланс. Този метод на обучение формира личностни качества като *уважение, отговорност, дружелюбие, творчество, увереност, единство, добрина, любов, търпение*, които са важни във всеки етап от живота.

В иновативните часове третокласниците много активно и целенасочено използват съвременните технологии. Правят презентации, гледат видеуроци, решават кръстословици, изпълняват различни задачи на компютъра, играят специално подготвени образователни компютърни игри. Използването на информационните технологии много допада на учениците. И тук в помощ на учителите идват образователните платформи, чиято цел е да откликнат на интереса на учениците към информационните технологии и да им докаже, че ученето може да бъде не само полезно, но и много приятно. Използвани образователни платформи са Learning Apps, Wordwall, в които има прекрасни възможности за използване на информационните технологии в помощ на ученето. Учителят предварително подготвя материали от вида на флаш карти, кръстословици и др. Наред с това те неусетно разширяват своите дигитални знания и умения като се научават да боравят с различни програми и се ориентират как да ползват образователните платформи. Много приятна за учениците е образователната платформа Kahoot. Много силна страна на платформата е създаването на усещане у учениците, че това е игра. Всъщност учителят разработва тестови задачи, които обобщават усвояването на новите знания още в края на часа. Играта изисква не само точност на отговорите, но и бързина. Тя предизвиква огромни положителни емоции в учениците. Наред с това развива техните умения за учене, както и дигиталните им компетентности.

Друг интересен метод, който вдъхновява третокласниците в обучението по човекът и природата е проектнобазираното обучение. Учениците непрекъснато са ангажирани в прилагането на наученото при изпълнение на проектна задача. Те представят плакати за защита на природата, 3D макети на влажни зони като местообитания на растения и животни, панорамни книжки за животните, алманах на живия свят и много подобни продукти. Работата по проектна задача която изисква повече време и има реален материален резултат държи будна мотивацията на учениците по-дълго време.

Поставени в ситуация да решават нестандартни задачи, учениците придобиват сериозна мотивация за участие в образователния процес, тяхната активност в часовете расте, те разгръщат познавателните си способности и мобилизират творческия си потенциал. Всичко това е обогатено от положителните емоции, съпътстващи ученето. Несъмнено иновативните уроци по човекът и природата правят учебния процес съвременен, звучен и много по-ефективен, формират нужните ключови компетентности у учениците.

## ЛИТЕРАТУРА

[1] Николова, М. (2014), Приложение на идеите за театър в образованието в българската училищна практика, Списание на Софийския университет за електронно обучение, брой 2

[2] Господинов, Д. (2017), Характеристика на иновативните училища, Българско списание за образование, брой 2

[3] Закон за предучилищното и училищното образование Обн., ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 1.08.2016 г. Чл. 5. (1).

[4] Учебни програми за начален етап на обучение, <http://minedu.government.bg/?go=page&pageId=1&subpageId=28>



## ИЗПОЛЗВАНЕ НА ИНТЕРАКТИВНИ МЕТОДИ, ТЕХНИКИ И ПОДХОДИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА В ПЪРВИ КЛАС

**Валентина Стоянова**  
Осмо СУ „Арсени Костенцев“, България,  
[val\\_st63@abv.bg](mailto:val_st63@abv.bg)

## THE USAGE OF INTERACTIVE METHODS, TECHNIQUES AND APPROACHES IN TEACHING BULGARIAN LANGUAGE AND LITERATURE AT FIRST GRADE

**Valentina Stoyanova**  
Osмо SU “Arseni Kostentsev”, Bulgaria,  
[val\\_st63@abv.bg](mailto:val_st63@abv.bg)

**Abstract:** This report talks about the usage of innovations in teaching Bulgarian language and literature at first grade. It demonstrates an opportunity for an increase in creativity and cooperation, for extending and assimilating acquired knowledge, skills and habits by using interactive methods of teaching. The interdisciplinary approach is taken into consideration - it integrates cognitive elements from all school subjects and leads to practical mastering of the main verbal and speech elements. There are ideas about achieving better results in learning and refining the reading technique of students at first grade and developing their communicative competence.

**Keywords:** interdisciplinary approach, interactive methods and techniques, Bulgarian language and literature

**Резюме:** Настоящият доклад разглежда използването на иновации в обучението по български език и литература в първи клас. Показана е възможност за повишаване на творческата активност и сътрудничество, за задълбочаване и затвърждаване на придобитите знания, умения и навици, чрез използването на интерактивни методи на обучението. Разглежда се използването на интердисциплинарния подход, който интегрира познавателни елементи от всички учебни предмети и води до практическо овладяване на основните езикови и речеви единици. Посочени са идеи за постигане на по-високи резултати при усвояване и усъвършенстване на четивната техника на първокласниците и развитие на комуникативната им компетентност.

**Ключови думи:** интердисциплинарен подход, интерактивни методи и техники, български език и литература

Аз съм начален учител, които вече 25 години търси идеи, методи, техники и подходи, които да направят урока различен и забавен. Затова от началото на тази учебна година работя по проект "Модел за формиране на ключови компетентности чрез интегриране на информационните технологии и използване на съвременни методи в обучението". Избрах да насоча усилията си в използването на нови методи на преподаване в часовете по български език и литература в първи клас и прилагането на интердисциплинарния подход, за да се улесни процеса на ограмотяване, да се формират способности за езикова комуникация и да се повиши интереса на първокласниците към книгите и родния език. Опитвам се да преподавам съдържанието от един учебен предмет като активно включвам познавателни елементи и от други учебни дисциплини, с които успявам да открива допирни точки. Така уроците по български език са интересни, а всеки един ученик е и участник, който има собствена роля.

Още в първите часовете по български език и литература, когато всеки ученик опознава другия, включих комуникативни учебни задачи, при които чрез речева ситуация се пресъздават условия за „живо“ общуване, след което учениците избират, според опита си, правилната речева постъпка. За развитие на комуникативни умения у учениците спомагат ситуативните игри, на част от които първокласниците сами дадоха име. Такава е играта „Аз питам, ти отговаряш“. Класът е разделен на групи и по двойки. На картончета, изработени от самите тях, са изобразени познатите им препинателните знаци – точка, въпросителен и удивителен знак. По картина съставят кратък

диалог, а ролите се определят от вида на препинателния знак. В играта „Рибари“ всеки ученик има въдица с риби, върху която са изписани срички. Първокласниците се надпреварваха да „уловят“ най-бързо и най-много думи. За затвърдяване на знания за съществителни собствени имена е подходяща играта „Веселите гъбки“. Тя се изпълнява по двойки. Първият ученик от двойката открива и събира само тези гъби, върху са изписани вярно съществителни собствени имена. Вторият ученик пляска, когато прецени, че е събрана правилната. За играта „Живите думи“ използвах първоначално две, а после три и четири кутии, които учениците по свой вкус украсяват в следобедните занимания по интереси. Във всяка кутия има поставена дума, която учениците изваждат и четат. Последният прочита изречението. По този начин се усъвършенства четивната техника, но и умението да конструира изречение.

Вариант на техниката Светкавица използвах за разпознаване на умалителни съществителни имена, глагол и местоимения (на учениците не се посочват). Включих малка топка, ритмични упражнения и звук.

Малко променена техника Светофар използвах за затвърдяване на формирано понятие. Всеки ученик разполага с двуцветна (зелен и червен цвят) палка. При вярно твърдение вдигат зелен цвят. Един ученик следи за верността на отговорите. Може да се използват и емотикони (усмихнато, намръщено или лице, което изразява безразличие). По този начин „... се оценява степента на вярност на представена от ученик/ученици информация“ [Гюрова, Божилова, Вълканова, Дерменджиева, 2006:56-57].

Трите важни неща е техника, която използвах при обобщение в края на урока. С нея се избягва рискът от „отклоняване на съществената информация“ [срв. Гюрова, Божилова, Вълканова, Дерменджиева, 2006:56-57] и се прави връзка между усвоеното и новото знание.

В първи клас се формира понятието гласен звук. В заключителната беседа се поставя въпрос към класа: Кой са трите най-важни неща, които трябва да знаем за гласните звукове? Учениците отговарят, а след това се прави сравнение с предварително записан отговор на въпроса от учителя. Тази техника е лесно приложима, не изисква дълга предварителна подготовка. Тя може да се усложни като броят на важните неща да се увеличи.

Играйки, без усилие учениците създават картинни ребуси и кръстословици, редят пъзели, моделират букви. Включването на играта в учебния процес е един от най-емоционалните и забавни методи за първокласниците, защото им позволява да поставят себе си в ситуации, близки до реалния живот, които развиват комуникативните им способности, стимулират критичното и креативно мислене.

Мисловните карти са графична техника за отключване на потенциала на мозъка. Те съществуват още преди появата на компютрите и информационните технологии. Пълните възможности на мисловните карти се проявяват, когато за централно понятие използваме не думи, а изображение. Най-лесният вариант е да се направят върху хартия. Започнах да ги използвам първо в часовете по четене в уроците за запознаване с нов звук и буква, а те от множество картини и символи да избират тези, които го характеризират. На учениците им допадна тази техника и разширих приложението ѝ и в уроците за затвърдяване и обобщение.

В часовете се организира индивидуална, по двойки и групова работа, която активира интелектуалните прояви и на по-слабите, и на най-добрите ученици. Отговорността за резултата е на всички. Този метод помага на учениците да се научат да работят в екип, да зачитат мнението на останалите в групата, да изучават механизмите на сътрудничество. По този начин те се учат да обменят информация, да се аргументират и да уважават различното мнение. Груповата работа оказва положително влияние върху подрастващите. Групите са от 4 ученика, но състава не е постоянен. Всеки участник има определена роля, като често ролите се сменят. С използването на тази форма на обучение първокласниците усвояват умения да конструират изречения с правилен словоред, да създават текст. По образци в началото, а след това и сами римуват и създават собствени стихчета и гатанки.

Богатото онагледяване е важно изискване към урока по български език и литература първи клас. Затова и голям интерес у учениците предизвикат короните, костюмите и декорите, които са

изработени от родители и учители от различни материали – плат, картон, пластмаса. Първокласниците участват с интерес и лекота в етюди, драматизират приказки.

В часовете по български език и литература приложих метода учене чрез театър или познат още като театрализираната игра. Този метод дава възможност на обучаемите да влязат в ролята на някой друг човек, да чувстват, действат и решават от нечия друга позиция. Театрализираната игра се развива по зададен сценарии. Този сценарии дава шанс на участниците да изразят чувства, мисли и опит от гледна точка на своя герой.

Част от уроците по четене започват с етюди, чрез които участниците актуализират, затвърдяват или акцентират върху новите знания и умения на първокласниците. При подготовката се отделя внимание на изразителното четене. Учениците се запознават с изразните средства (основен тон, паузи, темп, дикция). Те разбират, че основният тон трябва да съответства на вложените в художественото произведение мисли и чувства. Често четат по двойки или хорowo, което им дава повече увереност, а и желание за самостоятелна изява.

Най-впечатляващи и предизвикващи нестихващ интерес сред учениците са драматизациите на приказки. Това е един от атрактивните елементи в процеса на запознаване с този литературен жанр. Подготовката е вълнуваща, също толкова, колкото и самото представяне пред съученици, родители и гости.

Учениците като истински актьори изиграха приказката „Зайо и Лиса“. В буквара е поместен само откъс от нея. След беседа и дискусия те избраха два варианта за край които представиха. При приказката „Щурец и мравка“ учениците-актьори избраха да изиграят различен край от този, който е поместен в учебника.

Ученето чрез театър създава атмосфера на доброжелателност и взаимна подкрепа, което позволява не само да се получава ново знание, но и да се развива познавателната дейност, превеждайки я в по-високи форми на сътрудничество.

Проектното обучение по предмета български език и литература в началното училище е метод на активното учене. То е обучение, което съчетава междупредметни връзки, които се извършват в интелектуален, комуникативен и интерактивен план, за да се достигне до крайния етап – представяне, обсъждане и приемане, което е вид социално взаимодействие между групи учащи се.

Изработването на проекти е творческа дейност, която развива умения за работа в екип и споделяне на отговорности. Затова пристъпих към използването му с увереност, защото за моите ученици обменът на идеи и реализирането им не е новост, а пълноценен творчески процес. С оригиналност се отличават създадените индивидуални и групови проекти – албум за Рила, книжка с рецепти за сладко, приказки в картини, весели букви, любима играчка, пролетни цветя, стихове и гатанки в рими, картини. Част от тях са електронни – рисунки, текстове, гатанки, стихове. Всеки един проект е представен от говорител на групата или от неговия автор. Проектната дейност се превръща в мост между учител, ученик и родител. Тя събира всички в един екип от съмишленици и превръща всеки един учебен час неповторим и запомнящ се.

През втория срок част от уроците по български език и литература се провеждат в компютърен кабинет. Използването на електронни средства и ресурси в образователния процес е важно условие за развиване и усъвършенстване на дигиталната компетентност. Първокласниците вече имат начална грамотност придобита в избираемите часовете по информационни технологии. Могат да отварят и съхраняват файлове, имат начални умения за работа с програмата за рисуване Paint, да редят пъзели, да решават електронни тестове. Използването на информационните технологии поставя учениците в нова, различна среда за действие и мислене. Обучението в клас се превръща в информационно забавление. Предизвикателство за мен бе да ги обуча да работят в електронна среда, като използват PDF файлове и разнообразни интерактивни и мултимедийни приложения. Приложението, което според мен е най-достъпно и лесно за използване от първокласници е LearningApps.Org. С негова помощ словотворчеството е еднакво забавно за всички в класа.

Използването на информационните и комуникационните технологии – интернет, електронни учебници, музикални файлове, електронни таблици и тестове – в часовете по български

език и литература е прекрасна възможност за разчупване на строгата атмосфера на традиционния урок. Чрез тях се създават интерактивни учебни занятия и се стимулира самостоятелната и практическа дейност в учебния процес.

В десет открити уроци пред родители, учители и ръководители, учениците от първи клас демонстрираха придобитите знания и умения – да работят в електронна среда, като използват PDF файлове, разнообразни интерактивни и мултимедийни приложения, да рисуват с графичен редактор Paint, да решават електронни тестове, да танцуват, да изработват и представят проекти. Първокласниците обичат да изразяват себе си чрез различни малки и по-големи проекти. През цялата учебна година чрез индивидуални и групови проекти учениците изработиха забавна книжка „Сезони“. Тя бе представена пред родителската общност и учители на представителна изява.

Включването на родителите е важен елемент от иновативния процес. Участието им в различни области – подготовката на малки проекти, изработване на костюми, подкрепа на ученето вкъщи, присъствие на открити уроци и събития в училище е предпоставка за едно още по-динамично и ценно партньорство между училището и семейството.

Използването на интегрираните уроци и прилагането на интердисциплинарния подход в часовете по български език и литература в първи клас прави ученето интересно, продуктивно и активно, като дава възможност за изява на всеки ученик. Запомнянето на основните езикови правила и норми става непринудено, а четенето – забавно.

Анализът на резултатите и съпоставката между постиженията на учениците от класа и тези на останалите три паралелки ясно открояват по-висока успеваемост, когато се прилагат електронни ресурси в обучението и нови методи на преподаване.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Мандева, М., Минчева, Р. (2013). Още веднъж за интерактивността в езиковото обучение на малките ученици – Българско списание за образование №2.
- [2] Гюрова, В., Божилова, В., Вълканова, В., Дерменджиева, Г. (2006). Интерактивността в учебния процес. София
- [3] Василева, Р. (2002). „Драма методи на обучение и една идея за образователно представление.“
- [4] Мандева, М., Друмева, Ст.(2008). Интерактивни методи на обучение в условията на родноезиковия образователен процес в I – IV клас – Съвременни образователни технологии в основното училище. В. Търново
- [5] Димчев, К. (2010). Основи на методиката на обучението по български език. София.
- [6] Янкова, Г. (2012). Тенденции в образователното взаимодействие по български език
- [7] Иванова, Н. (2008). Съвременното обучение по български език и литература в началния етап на образование. С., ИК „Образование“
- [8] Николова, Й. (2011). Повишаване нивото на езиковата компетентност на учениците в начален етап на средното образование чрез използване на ИКТ в процеса на обучение по български език. Пловдив
- [9] Николова, Й. (2015). Интегрирането на информационните и комуникационни технологии в процеса на обучение по български език и литература в начален етап на образователната степен, „Образование и технологии“

## ИНОВАТИВНИ УЧИЛИЩА В СЪВРЕМЕННОТО ОБРАЗОВАНИЕ ИНОВАЦИИТЕ – НЕОБХОДИМОСТ

**Валентина Стефанова**

Осмо СУ „Арсени Костенцев“, Благоевград, България

[valentinastefanova@abv.bg](mailto:valentinastefanova@abv.bg)

### INNOVATIONS - NECESSITY

**Abstract:** The report introduces the experience in usage of innovative methods and approaches in teaching English in the 4<sup>th</sup> grade of the project "Model for the formation of key competencies through the integration of information technology and the use of modern methods in teaching ". The project is implemented in the Eighth Secondary School "Arseni Kostentsev", Blagoevgrad in the period 2018/2019 school year. Presented is the experience of a skillful combination of digital and information technology and learning through drama, a storyline and situational role-playing games, an interdisciplinary approach and teamwork. The results of the implemented cycle of innovative lessons are displayed. The necessity of new educational approaches and teaching methods in contemporary Bulgarian school is exposed.

**Key words:** interactive learning methods, learning through drama interdisciplinary approach, teamwork, storyline and situational role-playing games, information and communications technologies /ICT/.

**Резюме:** В доклада е споделен опитът в прилагането на иновативни методи и подходи в обучението по английски език в четвърти клас по проект „Модел за формиране на ключови компетентности чрез интегриране на информационните технологии и използване на съвременни методи в обучението“. Проектът се изпълнява в Осмо СУ „Арсени Костенцев“, Благоевград в периода 2018/2019 учебна година. Представен е опитът от умелото съчетаване на информационни технологии и обучение чрез театър, сюжетно – ролеви и ситуационни игри, интердисциплинарен подход и работа в екип. Изведени са резултатите от проведения цикъл иновативни уроци. Анализира се необходимостта от промяна в образователните подходи и методи на обучение в съвременното българско училище.

Ключови думи: интерактивни методи на обучение, учене чрез театър, работа в екипи, сюжетно-ролеви игри, ситуационни игри и информационни технологии.

За иновативните подходи в обучението през последните години се изписаха и издадоха много книги и наръчници за учителя и това вече не е нещо ново и непознато за българските учители, макар че много трудно навлиза тяхното приложение в традиционната класна стая на българското училище. Все повече се сблъскваме с липсата на мотивация и интерес за учене. Все по-често са случаите на безразличие от страна на ученици при получаване на слаба оценка, дори срещаме приятна усмивка при получен задоволителен резултат от изпитване или тест. Традиционната класна стая е на път да бъде минало или проблемите в образованието ще се задълбочават до невъзможност да бъдат решени. Необходими са нови похвати в обучението и възпитанието на новото поколение, чието внимание не може да бъде грабнато и задържано само с патос или красиви думи. Информация бълва от всички страни и нашите ученици днес носят в джоба си игротека, библиотека, кино и телефон, всичко на един клик разстояние.

Защо точно обучение чрез театър? Това е най-познатото действие на децата и в него могат да се „скрият“ зад персонажа, който играят, зад куклата или паравана, в костюма или зад маската и да бъдат някой друг без да се страхуват, че ще се провалят или че ще направят грешка. Още повече това е игра, а кое дете не обича играта?! Театърът – в него реалност и измислица се сливат. В обучението чрез театър детето може да повтори една и съща фраза, изречение или дори цял пасаж десет, двадесет пъти без дори да забележи колко пъти се повтаря едно и също действие, нещо, което в традиционната класна стая би го оттегчило след второто изпълнение. Магията на театъра е плодотворна в чуждоезиковото обучение. Чрез разнообразните форми и дейности на театъра могат

да се постигнат значително високи резултати в обучението и възпитанието на учениците и конкретно в обучението им по английски език.

Не е необходимо да задаваме въпроса „Защо информационни технологии“? Отговорът е простичък и ясен – необходимост! Още повече, че английски език и информационните технологии са неразделни. Известно е, че почти всички програми и софтуеъри използват английски език и дори елементарните команди в компютърната програма също. Всички приложения за мобилни/смарт телефони, всички компютърни и електронни игри, всичко е свързано с английски език, дори любимите им музикални хитове. Обучението по английски език е свързано с обучението по информационни и комуникационни технологии. Друга предпоставка е факта, че децата използват различни видове ИКТ в ежедневието си непрекъснато и това е станало не само средство за игра и забавление, но и средство за общуване, ползвайки разнообразието от социални мрежи. Нашите ученици създават групи, в които обменят информация за домашна работа по даден предмет, какво трябва да носят за часа по Домашен бит и техника и т.н. и това е нещо нормално в тяхното ежедневие. Задачата на учителят е тези знания да бъдат „впрегнати“ да работят в синхрон, целенасочено в полза на учениците, давайки им възможност да повишат интереса им към процеса на обучение, да ги мотивира да си поставят по-високи цели, да ги измъкне от апатията и събуди любовта към знанието и спомогне за развитието им.

Изучаването на чужд език е труден и продължителен процес при условията на класно-урочната система на обучение. Ето защо използването на иновативните методи и похвати на въздействие за постигането на максимални резултати в чуждоезиковото обучение е наложително необходимо.

Обучението чрез театър е малко застъпено в училище и малко издания и ръководства има за неговото приложение, но то е в сърцето на човека и в детските игри. Още от най-ранна възраст детето обича да влиза в различни игри и роли и така учи най-бързо и най-лесно – как лае кучето, как плаче котето, как говори мама и т.н. Целият човешки живот може да се каже, че е театрална игра и всеки играе – едни себе си, други подражават на любим герой от приказка, роман или филм, трети – такива, каквито биха искали да бъдат. Театърът в класната стая може да бъде прилаган почти всеки час, особено в обучението по български или чужд език, но успешно и във всеки друг учебен час.

„Използването на театъра в преподаването на чужди езици не е нов подход – неговото начало може да бъде проследено назад в 19 век (Schewe 2007). В края на 1970те, с нарастването на широкото разпространение на Комуникативния подход, методът е станал неразделна част от обучението по чужд език – конкретно в областта за английски, като чужд език /провери например *Via's English in Three Acts (1976)*/. *Drama and theatre in teaching foreign languages for professional purposes - Stefanie Giebert* <https://journals.openedition.org/apliut/4215>

Каквито и дефиниции и класификации да представим за прилагането на метода учене чрез театър, няма да можем да опишем напълно творческо – образователния процес и ефектите от неговото използване. Обучението чрез театър има много и разнообразни форми и всяка една сама по себе си е уникална и със своите ефекти и ползи. Учителят е този, който в зависимост от целите които си поставя избира формата на драма подхода. В начален етап едни от лесните за прилагане и ефективни форми са сюжетно-ролевата игра, ситуационната игра, куклен театър / с изработени от учениците кукли и декори от различни материали или петрушки / и драматизация на етюди от приказки или любимо произведение по предварително изработен сценарий или къси истории и разкази. Късите истории и разкази всъщност са текстовете от учебника т.е. това е самия процес на обучение, въплътен в образ и картина от самите деца. Децата имат свободата как да предствят своя персонаж по начина по който самите те го възприемат. Това е наистина напълно индивидуален подход. Дори те могат да изберат кой от персонажите в историята да изиграят. Когато се подготвят за игра пред публика, било то съучениците им от класа, родители или учители, те влагат неимоверно старание да научат репликите на своя герой с абсолютна точност и ги повтарят непрекъснато, докато самите те изпитат удовлетворение от постигнатия резултат. Учениците учат много бързо, докато упражняват и така много от тях наизустяват репликите и на своите съученици, макар и да не са се стремяли съзнателно да направят това. В обучението по чужд език се проявява още един феномен –

при неправилно произношение на думите децата, които добре са заучили репликите/ думите с правилно произношение коригират онези, които допускат грешки. Така в процеса на играта децата учат и неусетно за тях се преплитат традиционни и иновативни методи на обучение и възпитание, които те неосъзнато използват.

Резултатите са с изключително високо позитивен ефект върху учениците – емоционално преодоляване на бариерата да използват чужд език в реална ситуация; овладяване на разговорните форми и литературни изразни средства на езика; повишаване на мотивацията за учене на чужд език; формиран вкус към литература и театър; създаване на навици за екипност и взаимозависимост, отговорност и взаимопомощ; стремеж към творческа изява и развитие.

Уроците, които определих за прилагането на иновативните методи и подходи станаха трепетно очаквано събитие за учениците от иновативната паралелка – 4<sup>в</sup> клас. С нетърпение очаквах следващия урок и подготвените за тях изненади. Всеки нов урок беше ново преживяване. И веднага след урока ме питаха, кога ще бъде следващият. В рамките на един стандартен учебен час те могат да сменят дейност след дейност без да усетят как забавлявайки се учат английски език. Умело се съчават използването на информационните технологии и обучение чрез театър в един и същи учебен час. Учениците се научиха да изпълняват онлайн упражнения, изработени специално към урока с програма Learning apps. Можеха да се връщат няколко пъти отначало и да изпълнят толкова пъти упражнението, докато научат всеки верен отговор. Можеха да изпълняват всяко упражнение самостоятелно, по двойки или в екип. Овладеяха работата с PDF документи. Влизаха в роля на диви животни и хора и техните приключения, опознавайки света, в който живеят под формата на театър на маса, куклен театър и драматизация. Героите от учебника по английски език оживяваха на малката сцена в класната стая, на масата с декорите или зад паравана. Всички можеха да участват – всеки, без изключение. Едни отговаряха за декори, други за костюми, трети да разказват историята, четвърти пресъздават образи. Темите бяха разнообразни – от държави и континенти до Слънчевата система; от Европа до Мексико и пирамидите на майте. Това е истинско предизвикателство – изисква много труд, но резултатът си заслужава.

Голям брой публикации/статии потвърждават ползите от прилагането на езиково обучение чрез театър. Такива ревюта са направени например от Sam (1990), Boudreault (2010) и Roуka (2002). Малък брой от емпирични изследвания са имали за цел да докажат неговите ползотворни ефекти. Най-ранните изследвания датират от 1980те и 1990те. Stern (1983) изследвал психолингвистичните аспекти, докато Gaudart (1990) се фокусираше върху ефективността на различните формати в различните видове училища.

Характерът на този доклад и неговите цели са по същество различни от традиционните, затова тук и инструментите за проверка и оценка са твърде различни от традиционните. В конкретния случай ние имаме за цел да установим ефектите от прилагането на иновативните методи на обучение в класната стая и те са толкова широки и всеобхватни, че не могат да бъдат просто измерени като количествени или качествени. Те са по-скоро социално, емоционално и образователно значими. Те обхващат един по-различен спектър и критерии за оценка а именно – емоционалното включване, изграждане на различни умения, взаимодействие с учител и връстници, повишен интерес към обучението по английски език и мотивация за учене и други, които развиват учениците и техните способности не просто за училищна успеваемост, която може да бъде измерена с тестово изпитване в края на цикъла от уроци и да бъдат посочени процентно съотношение на усвоилите учебния материал и съответен брой слаби, средни, добри, много добри и отлични оценки. Тук става въпрос за един много по-дълбок и по-сложен процес на наблюдение и оценка от въздействието на прилагането на иновативните методи на работа в обучението по английски език в класната стая. Този ефект ще бъде отчетен далеч напред във времето, защото той има по-дълбоко въздействие върху емоционалното и умствено развитие на учениците. Ето защо можем да кажем, че поставените цели – образователни, възпитателни и развиващи на всеки урок са постигнати, канкретно за всеки урок и цялостно за целия цикъл. В изпълнението на целия цикъл от тези иновативни уроци се наблюдава постепенното повишаване на интереса на учениците към обучението по английски език, които с нетърпение очаквах всеки следващ иновативен урок и с невероятен ентузиазъм се включвах във

всички дейности. Те сами могат да направят разлика между иновативен и традиционен урок и от тяхното поведение и споделено мнение ясно личи тяхното предпочитание към новото, интерактивно и атрактивно обучение по време на които часове учениците са на 100% ангажирани през цялото време. В рамките на 40 минути те извършват толкова разнообразни и различни по характер дейности, че не усещат кога и как е минало времето. Смяната на различните дейности /работа с компютър, театър, проектни задачи, ролеви игри и други/ в часовете задържат вниманието на учениците концентрирано върху учебния процес през цялото време, без това да изисква някакви специални усилия от тяхна страна. Докато една група ученици например разиграва кратката история от урока, техните съученици вече подсъзнателно /вече изградили навик/ следят за правилно произношение, точно предаване на думите на персонажа в сцената, последователност на изпълнението и сами коригират своите съученици и дават оценка за тяхното изпълнение. Ако някой в групата или екипа сгрещи другите веднага са готови да помогнат и продължи работата на екипа успешно, което от своя страна изгражда и развива специални умения у учениците за екипност, сътрудничество, взаимодействие, лидерски умения, контрол и самоконтрол, оценка и самооценка. Можем да твърдим че,

- ✓ по критерия за брой участващи ученици имаме 100 % участващи;
- ✓ по критерия за емоционално включване – 100% от учениците в класа преживяват всеки един детайл от урока – при изпълнението на електронна задача ако не се справил някой, той повтаря или изпълнява задачата за трети или четвърти път докато всички полета светнат в зелено и той намери удовлетворение, че се е справил със задачата; също така и при театралните задачи – може 10 пъти да прочете текста, репликата или дори само една дума, докато изпита удовлетворение, че се е справил със задачата, сравнявайки се със своите съученици в класа /те знаят кои между тях се справят на високо ниво и се стремят да го направят по този начин/, което създава една положителна конкурентна среда за работа.
- ✓ по критерия за изпълнение целите на урока- както вече споменах тук не става въпрос за добра или слаба оценка при тестово изпитване; наблюдава се подобряване качеството на практическото приложение на усвоените знания и умения; освободеност при практическо прилагане на знанията – да задава въпрос и отговаря, да слуша и разбира, да чете и разбира, като изпълнява различни практически задачи;
- ✓ активно участие – на 100% активно участие по време на часа; смяната на разнообразни по характер дейности дава възможност на всеки един ученик да се включи максимално активно в учебния процес – когато изпълняват задача за слушане с разбиране или четене с разбиране, учениците изпълняват активно слушане или четене с разбиране, защото имат да изпълнят съответно електронна задача или на работен лист за всички; в театралните дейности всеки взима участие – едни са персонажи, други разказвачи, трети отговарят за декори и инвентар или смяна на декорите на сцената – всички участват активно;
- ✓ съотношение на приложените иновативни методи и похвати към традиционните такива – балансирано съотношение на традиционни и иновативни методи на работа; трябва да има такъв баланс, защото традиционната класна стая е предпоставка за разсейване, оттегляване и убиване на интереса и желанието за учене; прекаляването с иновативните методи и похвати може да създаде у учениците усещането, че всичко е забавление и да не се отнесат сериозно и отговорно към учебния процес и не затвърдят получените знания и умения;
- ✓ въздействие на новите подходи върху мотивацията на учениците за учене – категорично новите методи и похвати, конкретно прилагането на ИКТ и обучение чрез театър влияят положително върху емоционалното възприятие на учениците, създават им усещане за приятно и забавно прекарано време в часовете и определено повишава мотивацията им за учене с цел да се излязат по-добре следващия път;
- ✓ влияние на иновативните интерактивни подходи върху интереса на учениците към обучението по английски език – определено се наблюдава повишен интерес на учениците към обучението по английски език; мултимедийният кабинет е любимия на учениците и за тях изучаването на английски език с ИКТ е не урок а забавление; игрите които играят в



- интернет са свързани с обучението им по английски; музиката, която слушат е свързана с обучението им по английски език; упражненията и игрите които играем са свързани с английски език и това повешава интереса им към неговото изучаване;
- ✓ умения за работа в екип – самите дейности предполагат изграждане и усъвършенстване на уменията им за работа в екип, особено проектно базираните и групови задачи;
  - ✓ умения учениците да изразяват себе си – театралните дейности дават прекрасна възможност на учениците да се изявят; те сами избират персонажа, който желаят да изиграят; те представят образа така, както те го усещат, защото тук нямат модел на подражание, а те създават сами образа;
  - ✓ умения да презентират и влизат в роля пред публика – театралните дейности изграждат и развиват умения у учениците да могат да презентират пред публика и то на чужд език; от друга старана те постепенно се освобождават от притеснението да говорят и действат пред публика; друга предпоставка за изграждането на тези умения е факта, че те играят роля и магат да се „скрият“ зад куклата или в костюма на персонажа си;
  - ✓ умения за сътрудничество – всички дейности, като изключим индивидуалната работа, предполагат взаимодействия е сътрудничество, за да се представи по-добре от другите екипа, групата или двойката; конкурентната среда изисква и сътрудничество;
  - ✓ изграждане на лидерски умения и ръководене на екип- горе казаното може да се каже и по отношение на изграждането на лидерските умения и уменията за ръководене на екип – в съвместната работа винаги има ученици, които поемат по-големи отговорности и повеждат останалите от екипа слад себе си;
  - ✓ умения за контрол и самоконтрол- за да се включи активно в процеса ученикът трябва да изград умения за контрол и самоконтрол, в противен случай ще отпадне от групата, от екипа и следващия път никой не би искал да работи с него;
  - ✓ изградени артистични умения – в процеса на работа учениците изграждат артистични умения за по-точно и ярко пресъздаване на образите;
  - ✓ умения за работа с ИКТ – всички електронни упражнения са свързани с изграждането на умения за работа с компютър, таблет, мобилен телефон, интернет сайтове;
  - ✓ изградени умения за правилно произношение на заучените и нови думи;
  - ✓ изградени умения за слушане с разбиране;
  - ✓ изградени умения за четене с разбиране;
  - ✓ работни листове със съответно изпълнени задания;

Можем със сигурност да твърдим, че иновациите са новото, зареждащо „гориво“ в съвременното българско училище. Те са необходимост. Новото поколение се нуждае от нов подход в обучението и възпитанието. Учителите са длъжни да отговорят на новите изисквания на една бързо развиваща се и динамично променяща се среда. Необходимост – ние не подготвяме просто граждани на България; ние подготвяме граждани на света. Необходимостта от иновативни училища ще става все по-осезаема. Нуждаем се от подготвени за новото време педагози, готови да експериментират без страх и готови да познаят нуждите на децата.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Md. Shakil Akhtar Asstt. Prof. Faculty of Education R.M.College, Saharsa, Role of ICT in the Enhancement of English Language Skills among the Learners.e-mail: [shakil.md17@gmail.com](mailto:shakil.md17@gmail.com)
- [2] “How to teach English with technology”, Gavin Dudeney & Nicky Hockly, series editor: Jeremy Harmer, Fifth impression 2014
- [3] Drama and theatre in teaching foreign languages for professional purposes Théâtre et enseignement des langues de spécialité Stefanie Giebert p. 138-150
- [4] Language improvement for English teachers: A methodology and training book”, British council, A.S Hornby Educational Trust, Adrian Tennant and Nigussie Negash, 2009

- [5] Drama and theatre in teaching foreign languages for professional purposes - Stefanie Giebert  
<https://journals.openedition.org/apliut/4215>
- [6] THE WHAT, WHY AND HOW OF DRAMA IN LANGUAGE TEACHING InFormazione Docenti Il4 Aprile  
2017 <http://www.mlaworld.com/blog>

## УРОЦИТЕ ПО АНГЛИЙСКИ ЕЗИК ВЪВ ВТОРИ КЛАС – ИНОВАТИВНИ И ЗАБАВНИ

Светла Писарева

Осмо СУ „Арсени Костенцев”, град Благоевград, България

[svetlapisareva@abv.bg](mailto:svetlapisareva@abv.bg)

### ENGLISH LANGUAGE LESSONS IN SECOND GRADE - INNOVATIVE AND ENTERTAINING

Svetla Pisareva

Eight Secondary school „Arseni Kostentsev”, Blagoevgrad, Bulgaria

[svetlapisareva@abv.bg](mailto:svetlapisareva@abv.bg)

**Abstract:** In this report is shared an innovative activity in English language lessons in second grade. New methods of foreign language teaching - games, learning through theater, team work, project learning activity, flipped classroom. The main objective of modern methods is to improve not only the learning process but also the efficiency of the education system. Information technologies are presented as a tool for new and modern foreign language learning. Computer-supported learning is a modern and effective way of education. Alternative solutions for innovative change in the learning process are offered through an interdisciplinary approach in English lessons. This way of teaching and learning, i.e. different, interesting and effective, is necessary nowadays at school.

**Keywords:** English language, modern methods, information technology, innovation

**Резюме:** В настоящия доклад е споделена иновативната дейност в уроците по английски език във втори клас. Разгледани са нови методи за преподаване на чужд език - игри, учене чрез театър, групова работа, проектна учебна дейност, обърната класна стая. Основна цел на съвременните методи е да подобрят не само учебния процес, но и ефективността на образователната система. Представени са информационните технологии като средство за съвременно и модерно чуждоезиково обучение. Обучението с помощта на компютър е модерен и ефективен начин на образование. Предлагат се алтернативни решения за иновационна промяна в учебния процес чрез интердисциплинарен подход в уроците по английски език. Такова учене – различно, интересно и ефективно, е необходимо днес в нашето училище.

**Ключови думи:** английски език, съвременни методи, информационни технологии, иновации

Напоследък все повече говорим за иновации в българското образование – как да направим обучението забавно, лесно и интересно и най-важното – на езика на технологиите. Съвременният учител трябва да бъде уверен, компетентен и новатор, да притежава умения да организира учебния процес така, че учениците да изпитват удовлетвореност от съвместната им дейност. Именно тук идва ролята на информационните технологии и на съвременните методи в обучението. Иновативните форми и методи в процеса на обучение имат за цел да формират и развиват познавателните способности на учениците. Те превръщат ученика в активен участник в учебния процес и го поставят в центъра на образователното взаимодействие. А прилагайки новите технологии, учителят решава два основни проблема – липсата на мотивация у ученика при овладяване на учебното съдържание и практическа насоченост на предлаганите знания.

Настоящият доклад е опит да даде един малък принос за иновационна промяна в учебния процес.

Осмо СУ „Арсени Костенцев” от настоящата учебна 2018/2019 година е със статут на „иновативно училище”. Иновативният модел, по който работя в часовете по английски език с учениците от 2 г клас, се базира на интегриране на информационните технологии и използване на съвременни методи в обучението. Така учениците се превръщат от пасивни консуматори на готови знания в активни партньори на преподавателя и творци на своето знание.

Децата учат чужд език по-лесно от възрастните, но обучението им трябва да бъде съобразено с характерните им възрастови особености – конкретно-образно мислене, краткотрайна памет,

неустойчивост на вниманието, невъзможност да се оперира с абстрактни категории. Най-естественият начин за обучение на малките ученици е **играта**. Игрите допринасят за формиране на положително отношение към училището, за стимулиране и развитие на познавателната активност и самостоятелност. Чрез играта учебната дейност може да се превърне в интересна и забавна за децата. Учениците усвояват и обогатяват знанията си по английски език, докато играят. Игрите осигуряват стимулиращ и смислен начин за практикуване на новия език в реален комуникативен контекст. Игровата дейност влияе върху развитието на вниманието, паметта, мисленето, моториката и въображението. Играта активира децата и позволява чрез практика и естествено да усвояват езика, увеличавайки своите знания и компетентност. И най-немотивирани ученици се включват в работата през часа, радвайки се на успехи и изпитвайки удоволствие от свършеното. Игрите засилват мотивацията и емоционално-психическия комфорт, развиват активността, повишават духа. Благодарение на тези свои качества, те заемат централно място в ранното чуждоезиково обучение. Любими на децата са ролевите игри (role-playing games), в които заемат ролите на персонажи и заедно създават истории. Обичат да играят с езикови карти (card games), с кукли за пръсти (finger puppets), с кубчета (cubes). За децата няма по-добра мотивация за учене на английски език от това да играят игри, докато надграждат своите знания. Фактът, че постоянно практикуват, а не учат английски на теория пък ще спомогне тези знания да останат за цял живот.

Когато езиковият материал се затвърдява чрез **песни, стихотворения и игри** повторението не е досадно, а е забавно. Тогава малките ученици са емоционално ангажирани и не се уморяват. Песните са един от най-добрите начини децата да запомнят и упражнят новия език. Песните помагат езиковите явления да се представят в контекст и да се запомнят лесно поради римата и ритъма, с които се отличават. Заучаването и изпълнението им са приятна и увлекателна дейност за второкласниците. Докато изпълняват песничките, децата илюстрират съдържанието им с жестове и движения. По този начин съчетават забавлението с обучението. Чрез музика, движение и ритми езикът се съхранява в дългосрочната памет. А изпълнението на стихчета и рими ги стимулира да развиват говорните си умения и да усъвършенстват произношението си. Музиката, стиховете, движенията и ритъмът са от голяма важност за осмисляне и запаметяване на езика. Премахва се стресът у учениците и се създава позитивно настроение у тях, което улеснява ученето. По този начин обучението се превръща в удоволствие и забавление.

**Ученето чрез театър** спомага за запаметяване на езиковите знания по един занимателен и интересен начин и за тяхното практикуване и прилагане. Класната стая е сцена, а учениците – актьори. Ученикът усвоява знания чрез директно експериментиране. Децата подсъзнателно усвояват езика, като осъществяват връзка между думи и действия. Обикновено е много забавно, полезно и децата са изключително активни, защото се и забавляват. Ученето чрез театър е подходящо както за образователни, така и за възпитателни цели, доставя удоволствие на децата, мотивира и ангажира. Драматизациите са приятни за малките ученици и улесняват усвояването на езика. През учебната година малките актьори от 2 г клас подготвиха и представиха драматизации на своите любими истории: „At the jungle school”, „The grey duck”, „The legend of the Christmas tree”, „Animals at the zoo”, „The Easter eggs”, „I like salad”, „The warm mitten”.

Особено внимание заслужават уникалните възможности на компютърните информационни технологии за иновационна промяна в учебния процес. В организацията и провеждането на часовете по английски език в началното училище учителят трябва да полага много усилия и творчество. Размисъл буди проблемът: Как да превърнем трудния за малките ученици урок по английски език в лесен и успешен? На помощ идва **компютърът**, който представя учебното съдържание по нов и атрактивен начин, като интегрира текст, образ и звук. В началното училище е моментът да провокираме интересите на ученика и да му покажем, че на компютъра може не само да се играе, но играйки, може да се учи.

**Интегрирани уроци с интердисциплинарен подход** по английски език се провеждат в компютърния кабинет. Това са различни уроци, проведени без учебници, тетрадки и химикалки, а с

помощта на компютъра. Обучението по английски език придобива нов облик. В компютърния кабинет атмосферата е нова, коренно различна, средата е мотивираща, иновационна, желана територия за придобиване на знания и умения. Традиционният урок е заменен с качествено нов, който предполага повишен интерес и емоционална познавателна активност. Учениците демонстрират своите знания и умения за работа с компютър. Те изпълняват упражнения с помощта на компютъра, което ги превръща в активни участници в учебния процес. Така придобиват визуална представа за всеки урок.

Учениците работят с **PDF файлове** и онлайн изпълняват различни упражнения. Използват множество инструменти, които вършат чудесна работа - инструменти за подчертаване на текст, за зачертаване, за въвеждане на текст, за оградяване (oval), за свързване (arrow), молив (pencil) и т.н. Така по забавен и интересен начин се прилагат на практика усвоените знания и се усъвършенстват уменията за четене и писане. Интерактивната форма на обучение формира у подрастващите позитивно отношение към училището и технологиите, измества представите за компютъра от „средство за игра“ в умно „средство за учене“.

Работим и с програмата **Hot potatoes**, която има сериозен потенциал за създаване на различни езикови упражнения – тестове, кръстословици, игри за свързване, загадки за попълване на думи и др. Децата обичат да попълват упражнения, създадени с Hot potatoes, защото веднага след приключването се получава резултатът и могат да се върнат да си поправят грешките. Но най-любими са им кръстословиците-картофи. Кръстословиците са мотивиращи, интересни и забавни за малките ученици. При решаването на компютър на **кръстословици, игрословици, викторини** вниманието на учениците е голямо, а концентрацията – висока. Натрупаните знания се превръщат в компетентност и с успех се прилагат. Едновременно с това детето се забавлява и изпитва усещане за откривателство. Така то усвоява и възпроизвежда доброволно и не принудено езиковия материал. Скучното писане се превръща в занимателна задача, а децата работят с желание и се забавляват.

Основен проблем за учителите по английски език в началното училище е как да създадат най-резултатната учебна атмосфера. За да се реши този въпрос е необходимо да се използват такива учебни дейности, които са мотивиращи, интересни и забавни и в същото време подпомагат изучаването на чуждия език. Един от начините да се постигне това е чуждоезиковото обучение да се свърже с обучението по другите предмети. Заслужава специално внимание усъвършенстването на урока и повишаване ефективността му чрез съвременни подходи като се осъществи интердисциплинарна връзка с български език и литература, математика, околна среда, музика, изобразително изкуство, информационни технологии. По този начин се провокира интересът на децата и се усъвършенстват способностите им за извличане на информация от различни предметни области. Интердисциплинарното учене спомага за осъзнаването от учениците на значими връзки, които съществуват между дисциплините в рамките на една или няколко културно-образователни области. Такова учене – различно, интересно, нестандартно и ефективно, е необходимо днес в нашето училище.

Най-интересна, приятна и мотивираща второкласниците е **проектната работа**. С изработването на проекти по дадена тема се упражнява лексиката и уменията за писане. Използват се междупредметните връзки. Значимостта на проекта увеличава ученето. Децата внасят и прилагат знанията си в това, което творят. Езикът се използва целеустремено. Учениците се забавляват. Работи се индивидуално или по групи. Второкласниците изпълняват разнообразни проектни задачи в програмата **Paint**, използвайки множеството инструменти и богатството от цветове на програмата. Индивидуалните проектни задачи позволяват на учениците да използват новия език по смислен начин, като изработят нещо лично за изложбата в класната стая и да покажат своя напредък в изучаването на езика. Изложбата в класната стая е изпъстрена с творчеството на второкласниците – картини с разноцветна дъга, числа, части на тялото, сезони, красиви коледни и великденски картички, картинни речници с животни, хранителни пирамиди.

При **груповата проектна работа** децата се научават да съчетават своята дейност с тази на другите деца, да намират, да набавят знания, необходими за изпълнението на проекта. Те се превръщат в активни участници в процеса на обучение. Те търсят информация в интернет, като спазват правилата за безопасен интернет, с които предварително са се запознали. Дейността им в работни групи им помага да се научат да работят в „екип”. Работата в екип е една съвместна дейност, в която се усвояват знания, формират се специфични умения и се изграждат компетенции. Учениците се учат да изслушват и да зачитат всяко мнение. Повишава се ефективността на учебната дейност и се развива чувството за взаимопомощ. Второкласниците изработиха книжка „Wild animals” на хартиен носител и в електронен вариант, съдържаща: географски карти, любопитни факти, гатанки, приказка, стихотворения, кръстословица, упражнения, свързани с дивите животни.

Друг иновативен метод, който се използва в часовете по английски език е **обърнатата класна стая**. Това е актуален нов метод в педагогиката, в който типичният урок в клас и домашната работа сменят местата си. Дейностите, които са се случвали в традиционната класна стая, сега се извършват извън нея и обратно т.е. пренареждане на дейностите в клас и у дома. Учениците получават учебни материали по интернет или на хартиен носител. Това е базисна информация, която те могат да прочетат и прегледат самостоятелно или с помощта на родителите. След това, в училище се продължава с по-трудното асимилиране, решаване на проблеми, обсъждане и помощ от учителя. Т.е. по-низшите дейности се извършват предварително у дома, а по-висшите в училище, където ученикът може да работи в екип с останалите ученици и да използва непосредствена експертна помощ. При обучението по английски език този метод предоставя допълнително ценно време, което може да бъде използвано за развиване на говорните умения и приложение на новите знания.

Уроците завършват с учебни игри в игралната платформа за обучение **Kahoot**, с които се проверяват знанията на учениците. Ученикът трябва да посочи правилния отговор, а компютърът да анализира резултата и да даде обратна връзка. По този начин изпитването се превръща в игра. Игрите предоставят и емоционално удоволствие от намереното вярно решение, от постигнатата победа. Те придават на обучението занимателен и привлекателен характер. С компютърните учебни игри обучението е страхотно, резултатите – също.

Иновативното обучение е интензивно, вдъхновяващо, зареждащо с енергия и нови идеи, практически насочено и изпълнено с хармония. Съвременните иновативни методи на преподаване на учебния материал поддържат непрекъснато интереса и концентрацията на обучаемите. Голям е интересът и на родителите към иновативната дейност на паралелката. Доказателство за това е активното им присъствие на проведените **10 открити уроци** през настоящата учебна година. Тези уроци повишават качеството на образованието, разчупват шаблоните, привличат вниманието, правят училището модерно. А децата учат, изявяват се, творят. Откритият урок представя качествената промяна в българското образование чрез модернизиране на класическите методи и умело вплитане на иновационни практики за устойчиво развитие на младото поколение. Това несъмнено е крачка напред в прехода към новата образователна парадигма.

Резултатите от иновативната дейност са: по-мотивирани, по-активни, по-креативни и по-успешни ученици. А родителите – удовлетворени и активни участници в обучението на децата им в училище.

Чрез интегриране на информационните технологии и използване на съвременни методи в обучението работата на второкласниците за овладяването на английския език става много по-лесна, по-интересна и забавна.

## ЛИТЕРАТУРА

[1] Covill, Charlotte, Perrett Jeanne. (2017). *Longman English for Bulgaria*, Pearson

[2] (2010). *Информационни технологии в обучението в I-IV клас*, Университетско издателство „Неофит Рилски”

- [3] Маринова, М. (2009). *Обучението по английски език – забавно, лесно, интересно*, Национална конференция „училището – желана територия за ученика”
- [4] Иванова, Т. (2005). *Да превърнем часовете по чужд език в истинско удоволствие*. Сп. Чуждоезиково обучение, кн. 3.
- [5] Rixon, Shelagh (1992). *How to use games in language teaching*, London, (Modern English publication ELTS)
- [6] Fulton, К. (2012). *Upside down and inside out: Flip your classroom to improve student learning*. *Learning & Leading with Technology*

# СЪВРЕМЕННИ ТЕНДЕНЦИИ В ПРИРОДОНАУЧНОТО ОБУЧЕНИЕ В НАЧАЛНИЯ ЕТАП НА ОСНОВНАТА СТЕПЕН НА ОБРАЗОВАНИЕ

Цветомира Иванова

Югозападен университет „Неофит Рилски“ – Благоевград, България

[tsvetomira.ivanova@swu.bg](mailto:tsvetomira.ivanova@swu.bg)

**Abstract:** The article provides a brief overview of "Environment" and "Man and Nature" curriculum at the initial stage of the primary education to review educational activities to acquire key competences in the natural sciences. The students' research activity has been emphasized as a key element in the formation of natural science competencies in adolescents.

**Keywords:** nature science, primary school, research activity

**Резюме:** В статията се прави кратък обзор на учебните програми по „Околен свят“ и „Човекът и природата“ в началния етап на основната степен на образование с цел преглед на образователните дейности за придобиване на ключовата компетентност в природните науки. Опитно-изследователската дейност на учениците е подчертана като ключова при формиране на природонаучната компетентност у подрастващите.

**Ключови думи:** природонаучна компетентност, начално училище, учебно-изследователска дейност

Интересът към природонаучната грамотност нараства с ускореното развитие на науката, техниката и технологиите. Това изостря вниманието към начина и пътищата за формирането ѝ у подрастващите. Ключов е отговорът на въпроса: „Защо е нужна природонаучна грамотност?“

Наличните тематични курсове по природонаучна компетентност за учители от началния етап на основната образователна степен са доказателство за нейната актуалност, значимост и потребност от формирането ѝ. Що се касае за учениците – формирането ѝ се откроява като главна цел и тенденция на обучението по природни науки в задължителния етап на училищното образование. Посредством нея подрастващите придобиват познания за науката – усвояват научното знание и чрез науката се учат да разбират и обясняват явленията и процесите в заобикалящата действителност.

Накратко, природонаучната грамотност помага на човека да:

- разбере и осмисли природните закони, процеси и явления (в живата и неживата природа);
- се запознае с важните за човечеството научни постижения и да разбере ползата и вредата от тях; въздействието им върху околната среда и живота на хората, значението им за обществото;
- да разбере и осмисли основните правила при грижа за здравето (дневен режим, хранене и т.н.);
- усвои умения за прилагане на научните знания и придобитите компетентности в реални житейски ситуации, за решаване на проблеми и за придобиване на нови знания.

Възниква необходимостта от изчерпателен отговор на въпроса „Как да се формира природонаучната грамотност?“

Педагогическата система страда от това, че болшинството учители считат себе си за единствено знаещи отговорите на всички въпроси и за задължени да ги предадат на незнаещите. (Обухов, 2006, стр. 36)

Ключовите компетентности в областта на природните науки в началния етап на основната степен на образование могат да се формират и развиват чрез: учебно-изследователска дейност, извънкласни и извънучилищни дейности (посещения на културно-исторически и природонаучни обекти, музеи, библиотеки и други).

В. Гриценко и колектив (Гриценко, Пигалицин и Рейман, 2010, стр. 8) подчертават необходимостта от обучение в учебно-изследователска дейност още от първите класове, тъй като в процеса на работа с учащите се наблюдават методически проблеми. Участието на учениците в научна училищна дейност има няколко цели: първо - самоутвърждение, второ - изява на потенциалните способности, трето - правилно осмисляне и формулиране на задачите и методите на



изследване, правилно изложение на резултатите от собствената работа, представяне съществените акценти от собствената работата за определено регламентирано време.

Реализацията на учебно-изследователската дейност в педагогическата практика е необходимо да има опора в редица принципи, както следва: принцип на естественост (с реален проблем и настоящ интерес), принцип на осъзнатост (на проблема, целите, задачите, хода на изследването и неговите резултати), принцип на самодейност (ходът на изследването да се овладее от собствен опит), принцип на нагледност (най-добре се реализира в полево изследване, където ученикът изучава света не по знания от книжки, а в действие), принцип на културосъобразност (да се отчита традицията за разбиране на света в дадената култура, както и взаимодействията, които съществуват в дадена социална общност). (Обухов, 2006, стр. 36-37)

Опитно-изследователската дейност на учениците от начална училищна възраст по своята същност се реализира едновременно с процеса на формиране и развитие на множество отделни изследователски умения у тях. Тя осигурява условия за продуктивно развитие на техния ценностен, интелектуален и творчески потенциал. Нещо повече, тя позволява разширяване на рамките на изучавания материал и то не чрез фактологическо натрупване на знания, а по пътя на развитието на собствена опитно-изследователска дейност.

Е. Янакиева (Янакиева и Михайлов, 2011, стр. 44) внася пояснение как „утвърждавайки се чрез своите експерименти, детето получава и най-добрата възможност да се сблъска с резултатите от действията си в природата.”

Това гарантира свобода на ученика да опознава света и да се докосва до разнообразни негови аспекти, за разлика от готовото представяне на знания, което може да задържи развитието на познавателната му дейност и разгръщането на творческия му потенциал.

Такава е и позицията на И. Мирчева (1997, стр. 92-93), която подчертава специфичното място на принципа за практическо приложение на знанията (връзка на теория с практика) в учебния процес особено по природознание, благодарение на който учениците осъзнават необходимостта от теоретични знания при извършването на различни практически дейности. Нещо повече - с практическото си приложение учебната информация се усвоява разбираемо и трайно.

По този начин опитно - изследователската дейност може да бъде иницирана от организирано наблюдение, което да стимулира детското мислене чрез възникването на въпроси пред учениците като - “Какво става тук?”, “Кой участва в този процес?”, “Как изглежда това?”, “През какви фази минава неговото развитие?”, „Какво ще се получи?”, „Защо се получава така?”. *Важното е учениците да овладеят в достъпна за тях форма прилагането на алгоритъма на опитно-изследователска дейност и да развият необходимите за това черти на личността и характера като познавателен интерес, инициативност, предприемчивост, лична позиция, упоритост, постоянство и старание.*

Тъкмо така ученикът още на първия етап от образованието си може да се докосне до разнообразието на реалността, до нейните тайни и да изпита радостта от творчеството и откритието.

Образователните дейности за придобиване на ключовата компетентност в природните науки в учебната програма по „Околен свят“ за I клас са интегрирани с овладяването на математическата компетентност и компетентността в областта на технологиите и се изразяват в откриване на факти и връзки в хода на наблюденията и практическата дейност; създаване на прости схеми на изучаваните предмети и обекти.

Във втори клас в обучението по „Околен свят“ тези дейности се обогатяват чрез дейности по ориентиране по календар; измерване на собствения ръст и тегло; отразяване на резултати от опити и наблюдения; наблюдаване на продължителността на деня и др.

Учебната програма по „Човекът и природата“ за III клас описва учебното съдържание, чрез което се съдейства за формиране на природонаучната компетентност. Образователните дейности за придобиване на ключовата компетентност в природните науки са съсредоточени в провеждане на наблюдения на природни обекти и процеси, опитно-изследователска работа, участие в проекти и екскурзии, изработване на хербарии, създаване на естествен зоокът.

В IV клас се надграждат знанията, уменията и компетентностите, придобити в III клас, и се подпомага изучаването на природните науки в следващите етапи и степени на образованието. Един от основните акценти в учебната програма е **придобиване на първоначална природонаучна грамотност, усвояване на основни понятия и зависимости за неживата и живата природа и тяхната взаимна обвързаност**. Образователните дейности за придобиване на ключовата компетентност в природните науки са съсредоточени в провеждане на опити, свързани с тела и вещества; измерване на температура на вода, въздух и телесна температура; отчитане и записване на резултати от опити; наблюдаване на природни обекти и процеси по даден план и ориентири; посещения на обсерватория и природонаучни музеи; разработване на индивидуални или групови проекти по теми, свързани с природната среда; наблюдение на единството и многообразието на природния свят в конкретна среда на живот; изработване на презентация с природонаучно съдържание; срещи със специалисти в областта на природните науки; участие в учебна екскурзия.

След направения кратък преглед на учебните програми по „Околен свят“ за I и II клас и „Човекът и природата“ за III и IV клас може да се обобщи, че обучението в началния етап на основната степен на образование предоставя изключителни възможности за формиране и развитие на ключови изследователски умения у учениците посредством проучване на промени в околната среда чрез откриване на данни, факти и чрез наблюдения на процеси и явления (1 и 2 клас); наблюдение и проучване на обекти, процеси и явления в природата, стимулиране на интерес към природата при изучаване на вещества, организми, природните явления и процеси и на стремеж за опазване на околната среда и собственото здраве, търсене, подбиране и представяне на информация по даден въпрос; измервания с уред и развитие на сръчност, прецизност с цел точно измерване, правилно записване на резултатите.

Познавателното съдържание и произтичащите от него възможности, както и целите на учебния процес, създават благоприятни предпоставки за осъществяване на опитно-изследователска дейност от учениците, вследствие на която те имат възможността да въздействат върху конкретни предмети, процеси или явления от заобикалящия ги свят; да проследят измененията, които настъпват в природната среда в резултат от действието на редица фактори, да достигнат до причинно-следствени връзки и зависимости между обекти и явления в природата, да разкриват съществуващи в природата закономерности, да се запознаят със заобикалящия ги свят. По този начин въз основа на научните факти за реалността и техния анализ светът около тях става по-ясен и разбираем.

Пътят към откритие, изследване, проучване е вълнуващ, ярък и запомнящ се за учениците, усвояващи нови знания чрез виждане, слушане или докосване. Този процес се извършва в т. нар. зона на най-близкото развитие, формулирана от Л. Виготски, Тя се свързва с учебни ситуации, в които ученикът няма възможност да реши всички задачи и изисквания, защото не е усвоена необходимата информация. Затова някои психолози я наричат зона на недостиг на знания. Точно такива по своя характер са проблемните ситуации, които инициират и активизират опитно-изследователската дейност на подрастващите и процеса на формиране на изследователски умения у тях. Зоната на най-близкото развитие се счита за истинска зона на обучението, защото е свързана с умствено напрежение, характерно за обучението, винаги се усвоява нова информация, активизира се потребността за сътрудничество (с педагога, с книгата), за да се усвои необходимата информация и тя влияе винаги за умствено развитие на по-висока степен. По такъв начин се постига и развиващият характер на обучението.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Гриценко, В. И., Пигалицын, Л. В., Рейман, А. М. (2010). Подготовка школьников к учебно-исследовательской деятельности, Нижний Новгород.
- [2] Мирчева, И. (1997). Проблеми на дидактиката на родинознанието и природознанието, София: Веда Словена-ЖГ
- [3] Наредба № 5 от 30.11.2015 г. за общообразователната подготовка, [file:///d:/01\\_downloadsandtorrents/nrdb5-2015\\_opp\\_280918.pdf](file:///d:/01_downloadsandtorrents/nrdb5-2015_opp_280918.pdf)
- [4] Обухов, А. С. (2006). Развитие исследовательской деятельности учащихся, Москва: Прометей.

- [5] Учебна програма по околн свят за I клас (общообразователна подготовка),  
[file:///d:/01\\_downloadsandtorrents/okolen\\_svjat\\_1kl.pdf](file:///d:/01_downloadsandtorrents/okolen_svjat_1kl.pdf)
- [6] Учебна програма по околн свят за II клас (общообразователна подготовка),  
[file:///d:/01\\_downloadsandtorrents/up\\_2kl\\_okolen\\_svjat\\_zp%20\(1\).pdf](file:///d:/01_downloadsandtorrents/up_2kl_okolen_svjat_zp%20(1).pdf)
- [7] Учебна програма по човекът и природата за III клас (общообразователна подготовка),  
[file:///d:/01\\_downloadsandtorrents/up\\_chpriodata\\_3kl%20\(2\).pdf](file:///d:/01_downloadsandtorrents/up_chpriodata_3kl%20(2).pdf)
- [8] Учебна програма по човекът и природата за IV клас (общообразователна подготовка),  
[file:///d:/01\\_downloadsandtorrents/up11\\_chp\\_zp\\_4kl%20\(1\).pdf](file:///d:/01_downloadsandtorrents/up11_chp_zp_4kl%20(1).pdf)
- [9] Янакиева, Е., Михайлов, Н. (2011). Роден край за първи клас. Актуални въпроси. Поурочни разработки. Учебни програми за началното училище, Благоевград: УИ „Неофит Рилски”

## ИНОВАЦИЯТА В СЪВРЕМЕННИТЕ БЪЛГАРСКИ УЧИЛИЩА И НЕЙНОТО ПРИЛОЖЕНИЕ В ЕТНОКУЛТУРНАТА СРЕДА

д-р Калинка Гайтанинчева

заместник - директор, учебна дейност в СУ „Св. Паисий Хилендарски“

[gaitaninceva\\_bg@abv.bg](mailto:gaitaninceva_bg@abv.bg)

### INNOVATION IN THE CONTEMPORARY BULGARIAN SCHOOLS AND ITS APPLICATION IN AN ETHNO- CULTURAL SURROUNDING

DPh Kalinka Gaitaninceva,

a deputy principal learning activity in SU “St. Paisii Hilendarski” school

[gaitaninceva\\_bg@abv.bg](mailto:gaitaninceva_bg@abv.bg)

**Review:** The change of time and space naturally changes us, people all over the world. Here, in Bulgaria, big challenges and opportunities alternate more and more dynamically in the everyday life of the society. Revolutionary technologies and innovation outline obvious fear and hope in our minds and hearts. An optimum development and functioning in such various circumstances requires various ways, approaches and patterns in education. Innovative practices of different Bulgarian ethnical in origin schools are looked at in the present elaboration. They focus on the matter of the innovation and on its development during the years, they also focus on its effect on the quality of the school education. The role of the Ministry of Education and Science engaged with helping schools to apply for, to develop their innovation and to disseminate the innovative experience in the country is looked at, too.

**Keywords:** the innovation process, the education process, the national council, the school system

**Резюме:** Промяната във времето и пространството съвсем естествено променя и нас, хората по света. И тук, в България, огромни предизвикателства и възможности се редуват все по-динамично в дневния ред на обществото, а революционни технологии и иновации - очертават все по-осезаеми страхове и надежди в умовете и сърцата ни. Оптималното развитие и функциониране в такива разнообразни обстоятелства изисква и разнообразни средства, подходи и модели за това – включително и в образованието. В настоящата разработка се разглеждат иновативни практики в различни по етническа принадлежност на учащи се училища в България. Акцентира се върху същността на иновацията и нейното разгръщане през годините, като се отчита резултатността и за повишаване на качеството на образованието в училище. Разгледана е и ролята на Министерство на образованието и науката, което е ангажирано да подпомага процеса на кандидатстване на училищата, развитието на техните иновации, както и популяризирането на иновативните практики в страната.

**Ключови думи:** иновационния процес, образователния процес, националния съвет, училищна система

Промяната във времето и пространството съвсем естествено променя и нас, хората по света. И тук, в България, огромни предизвикателства и възможности се редуват все по-динамично в дневния ред на обществото, а революционни технологии и иновации - очертават все по-осезаеми страхове и надежди в умовете и сърцата ни. Оптималното развитие и функциониране в такива разнообразни обстоятелства изисква и разнообразни средства, подходи и модели за това.

#### **Включително и в образованието.**

От учебната 2017/ 2018 година МОН предлага програма за прилагане на иновации в образованието. Целта на програмата за иновации в средното образование е създаване на мрежа от иновативни училища в България в съответствие със Закона за предучилищното и училищното образование (Обн. - ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 01.08.2016 г.; ... изм., бр. 108 от 29.12.2018 г., в сила от 01.01.2019 г.) и Наредба № 9 от 19 август 2016 г. за институциите в системата на предучилищното и училищното образование (обн., ДВ, бр. 68 от 2016 г.; изм. и доп., бр. 12 и 78 от 2017 г.). Иновативните училища са модел на модерното училище, в което учениците ще подобрят образователните резултати и ще повишат критичното мислене и творчество чрез иновативни

образователни процеси, методи на преподаване, училищно лидерство и учебни програми. Министерство на образованието и науката е ангажирано да подпомага процеса на кандидатстване на училищата, развитието на техните иновации, както и популяризирането на иновативните практики в страната. Чл.38/7/ от ЗПУО определя, че иновативни училища са тези, които постигат подобряване на качеството на образование, като:

- 1.Разработват и въвеждат иновативни елементи по отношение на организацията и/или съдържанието на обучението;
- 2.Организируют по нов или усъвършенстван начин управлението, обучението и учебната среда;
- 3.Използват нови методи на преподаване;
- 4.Разработват по нов начин учебното съдържание, учебните програми и учебните планове.

В чл.70/2/ на Наредба 12 се конкретизира, че за иновативни училище се определят тези, които извършват целенасочена, планирана и контролирана промяна чрез въвеждане на иновативни практики, с които се решават организационни и съдържателни проблеми в образователния процес. В ал.3 на същия член иновацията в училище се определя като крайния резултат от иновационна дейност, получила реализация във вид на нов образователен продукт или усъвършенстван процес използван в практическата дейност. Или на тази основа може да се обобщи, че иновативните училища извършват целенасочена промяна в своята дейност, водеща към нейното усъвършенстване чрез въвеждане на иновативни практики с които се решават определени проблеми. Всъщност протичането на иновационния процес е резултат от действието на много други фактори в тези училища.Проучвайки иновативните училища в страните от Организацията за икономическо сътрудничество и развитие (ОИСР) А. Scheicher отбелязва като една от най-важните им особености създаването на иновативна образователна среда (9,р.62). Тя се характеризира с екипна работа, съвместно планиране, и координиране на професионалното развитие на учителите, стимулиране на ученето, реорганизиране на обучението, разширяване педагогическия репертоар на учителите (пак там, р.64-72).

В друго изследване на ОИСР училищните иновации се свързват с принципите на иновационното обучение през 21 век. Като такива се посочват следните (10,р.40-41):

- 1.Учебната среда приема учениците като основни участници, насърчава тяхното лично ангажиране и развитието на тяхното разбиране за собствената им дейност като учащи.
- 2.Учебната среда е основана на социалното естество на ученето и стимулира активно добре организираното ко-обучение.
- 3.Учителите работещи в тази среда са добре адаптирани към мотивацията на учащите и ключовата роля на емоциите в учебните постижения.
- 4.Учебната среда е силно чувствителна към индивидуалните различия между учениците, включително техните предишни знания.
- 4.Програмите в учебната среда изискват труд и промяна без прекомерно натоварване.
- 5.Учебната среда работи с ясни очаквания и разгръща стратегии за оценяване съответствието на тези очаквания, има силен акцент върху формирането, включва обратна връзка за подпомагане на ученето.
- 6.Учебната среда силно насърчава хоризонталната свързаност между областите на знания и учебните предмети, както и между училищната общност и света.

Националният съвет за училищни иновации към Министерството на образованието на Франция посочва като принципи на училищните иновации за 2014 г. откритото партньорство между учителите, насърчаването на тяхното продължаващо учене, отдаването приоритет на педагогическите ситуации, подкрепяне на участниците в иновациите, разширяване на автономията и отговорностите, професионалната рефлексия и на съвместна работа между учителите (7, р.11-18). Посочват се три основни направления на работа в областта на училищните иновации - грижовно училище, приветливо училище и училище на постиженията. По подобен начин през 2017 г. в канадската провинция Квебек училищните иновации са ориентирани към следните три типа - приобщаващо училище, ангажиран и вдъхновен клас, индивидуализирана подкрепа за учениците

(5, р.4).Интересен опит за сравняване между иновационни и традиционни училища се прави в едно изследване, посветено на училищните иновации през 21 век (6). В него училищата са диференцирани в четири групи - иновационни, развиващи се, традиционни и изостанали, като е направен опит да се изведат характеристиките на всяка група. За иновативни училища се приемат тези, които надхвърлят стандартните мерки за успех, а за традиционни - които са ефективни чрез стандартни мерки за успех (3, р.2. По-долу в табл.1 ще представя характеристиките на иновативните и традиционните училища по някои показатели.

Показатели	Иновативни училища	Традиционни училища
Постижения на учениците	Мнозинството от учениците демонстрират владееене на основните учебни умения, измерени чрез държавна оценка.По-голямата част от учениците демонстрират владееене на умения на 21 в. от по-висок порядък, измерени чрез	По-голямата част от учениците отговарят на минимални изисквания на оценяване чрез тестове в основните образователни области.
Лидерство Визия и приоритети	Повечето учители могат да формулират обща визия за ученето на учениците, като подчертават двете основни неща - учебни умения и умения на 21 век. Повечето учители са вдъхновени и имат правомощия да развиват визия с по-високи цели в ученето на учениците.	Някои учители могат да формулират обща визия за обучението на учениците, която набляга единствено върху основните учебни резултати. Много учители работят за постигането на цели, определени от използваните стандартни
Разпределение на ресурси	Тясно е свързано с подкрепата за училищните приоритети. Технологичните ресурси са от съществено значение и са приведени в съответствие с училищните приоритети	Ресурсите са приведени донякъде с училищните приоритети. Технологичните ресурси не подкрепят училищните приоритети.
Съдържание на обучението центрирано върху ученето. Обучение и дигитално съдържание, центрирани върху ученето.	Обучението, центрирано върху ученето е ключова ценност.Фокус върху планирането на обучението.Реализация и мониторинг върху обучението.Дигиталното съдържание и инструменти са от съществено значение за ученето, творчеството, самостоятелно направляваното обучение, изследването на реални проблеми в света, сътрудничество в училище и	Обучението е насочено основно към учителите. Някои учители използват методи ориентирани към обучаваните, но те не са стимулирани и подкрепяни. Дигитално съдържание и инструменти се използват рядко.
Човешки капитал и училищна ефективност Подбор на учители	Значително предварително планиране, отделяне на време, източници, използване на иновативни методи и партньорство за привличане на топ-таланти.Повечето наети учители демонстрират ефективност в основните образователни области.Извършват обучение в умения на 21 век.	Времето и ресурсите са предназначени за наемане на сертифицирани учители. Повечето учители са наети без доказателство за ефективност в предишната им работа.

Използване на данни и сътрудничество	Системите с данни са лесно достъпни. Съвместната изследователска дейност е част от продължаващото обучение на учителите. Всички администратори и учители използват множество източници на информация за учениците за да я използват в обучението и да подобрят постиженията на учениците.	Системите с данни са на разположение, но не се използват добре. Изследователската дейност на учителите е формална и се извършва само в специализирани екипи. Администраторите и някои учители преглеждат
--------------------------------------	---	--

От примерите по-горе е видно, че характеристиките на иновативните училища се отнасят към твърде много показатели на тяхната дейност. Оперирането с много показатели обаче създава затруднения при тяхното използване, освен това следва да се отчита, че отделните показатели имат нееднакво значение (стойност) за постиганите от училището резултати в иновациите. С оглед на това е възможно използването на варианти с по-малък брой характеристики. Изхождайки от спецификата на иновационния процес може да се приеме използването на три основни групи характеристики на иновационната училищна дейност, свързани с лидерството, училищната култура и училищната трудова общност. Те попадат сред групата на най-важните фактори, влияещи върху училищните постижения. Например като основни фактори на ефективните училища Н. Герджикова посочва персонал на училището, директор и стил на неговото управление, материална база, култура на училището, наблюдаване и оценяване на неговите постижения (1, с.187)

## **Иновативни практики – споделен опит**

### **1. Индивидуалният подход**

"Училищната система е организирана като завод с поточна линия. Предполагаме, че всяко дете, което е на една и съща възраст, има нужда от едно и също нещо и е на едно и също ниво по всички предмети", категоричен е основателят на модела училища Steve JobsSchool Морис де Хонд, който развива първото такова учебно заведение в Холандия. За него тази организация на учебния процес спира развитието на талантите на децата. Затова в неговите училища се залага активно на индивидуалния подход към всеки ученик. На всеки шест седмици има среща между учителя, детето и родителя, на която се разработва план за развитието на ученика, обсъжда се какво е постигнал той през изминалите шест седмици, поставят се цели къде тримата искат да е след следващите шест и стратегия как ще постигнат това. По този начин се изгражда партньорство между детето, учителя и родителя и те работят заедно за постигането на целите. Планът се базира на силните страни на детето, но и на изискванията в държавната и училищната учебни програми. В Холандия правителството определя какви знания трябва да са усвоени от учениците на определена възраст. В Steve JobsSchool учителят е треньор на детето, като всеки преподавател отговаря за около 20 до 25 деца.

### **2. Технологиите като инструмент**

"Технологията трябва да бъде средство, което да подпомага учебния процес, развитието и възпитанието на децата и не трябва да бъде цел заради самата нея", казва Богдана Христова, старши експерт по природни науки и екология в РИО - Враца. Според нея стратегическата инвестиция по отношение на внедряването на технологии в образованието би трябвало да е у хората, които да придобият свободата да ги използват в класната стая - и то така естествено, както използват електричеството. "Страхът на гилдията от използването на технологии е провокиран от това, че хората се чувстват недостатъчно подготвени за това, което предстои и нямат необходимия инструментариум", смята Христова. Този страх може да се преодолее именно с добрата подготовка, с лесни и адаптирани наръчници, с подкрепата на училищните ръководства. Според Богдана Христова основното, което трябва да очакваме от внедряването на съвременни технологии в класната стая, е "те да създават адаптивно поколение, което да генерира идеи и да е съзидател и творец". Тя дава пример с няколко конкретни технологични инструмента, които могат да са в помощ

на учителите. Сред тях са микрочипът Raspberry Pi, който може да бъде използван за най-различни цели в образователния процес - от програмиране до експериментална работа с анализ на данни, устройството BBC micro:bit за обучение по природни науки, програмирането на роботи и 3D принтерите. "Бях свидетел как 3D принтер се използва в обучението по история, разказа Христова. Децата могат да изработват фигури и да ги подреждат подобно на игра, с което да имитират битки и ключови събития от историята на човечеството."

### **3. Компютърно базираните тестове като иновативен метод за оценяване резултатите на учениците.**

Директорът на СУ "Св. П. Хилендарски", с. Абланица, Мехмед Имамов споделя как неговият екип прилага метода на проектно базираното учене в часовете – чрез компютърно базирани тестове. Сам по себе си този подход не е нов, но начинът, по който се прилага, може да бъде иновативен. Г-н Имамов е убеден, че "когато казваме на добър час на нашите зрелостници, ние трябва да го правим с увереността, че те са подготвени за реалния живот". За екипа голямата цел е повишаването на качеството на образованието, като ориентир са ключовите компетентности, които всеки ученик трябва да развие. "Качеството на училищното образование зависи в много голяма степен от това, което се случва в класната стая – как учителят преподава, как организира учебния процес, как учениците учат".

Компютърно базираните тестове се прилагат от учителите по природни науки, математика и информатика и информационни технологии. Целта на прилаганата от училището в Абланица иновация е да се отговори на потребностите на съвременния динамично развиващ с свят в сферата на ИКТ, свят за изграждане на ключови компетенции, необходими за социалната реализация на личността, както и развиване у учениците а комуникативни умения за работа в екип, работа по проекти, повишаване на мотивацията за учене и постигане на по-високи резултати по учебните дисциплини в прогимназиалния етап, гимназиалния етап, така също и за учениците от 3 и 4 клас. Освен това чрез въвеждането на този и иновативен метод на преподаване и оценяване ще се повиши и квалификацията на учителите.. Според директора този метод може да направи училището иновативно, защото е свързан с творчество и инициативност както от страна на учениците, така и на учителите. "Това засилва интереса на учениците, засилва иновацията на учене", забелязал е директора. Освен това използването на компютърно базираните тестове предполага интердисциплинарен подход и интегриране на знания от различни предметни области. Предлаганата иновация поставя в центъра на обучение ученика, а учителят само управлява и режисира учебно-възпитателния-процес. В този смисъл той е модератор и медиатор. Чрез иновацията се избягва сухия дидактизъм и клишетата в образованието. Основният ни мотив е училището да предлага качествено образование, което да е адекватно на новото време, в унисон с Европейската конвенция за образованието. Използването на нови съвременни методи на преподаване и учене ще дадат възможност на всяко дете да представи максимума от творческия си потенциал и заложби. Новият метод на обучение ще даде възможност за широка креативност и конструктивност при решаване на различни учебни казуси и ситуации. Чрез използване на WEB – базирано обучение, конструктивния, игровия, ситуативния, симулативния, съпреживяване, проектна работа, съчетани с полезни традиционни методи като лекции и дискусии ще се повиши качеството на обучение. Най-интересното, че в новия начин на обучения ще бъде включена и родителската общност. Иновацията се изразява в следното:

- Нова визуализация на класната стая;
- WEB – базирано обучение – създава сигурна и окуражаваща среда, в която всеки ученик и дава възможност за самообучение и самооценка, придобива самочувствие и желание за успех
- Умна класна стая
- Активно включване на родителската общност
- Използване на офис 365
- Периодът на разгръщане на иновацията е 4 години като се предвижда първата година да бъдат обучени 8 педагогически специалисти, а до края на 2022 год всички учители да прилагат този метод на обучение.



В учебния процес успешно ще се прилага и използване WEB – базирано обучение и умна класна стая;

След необходимата подготовка и квалификация на педагогическите специалисти, ще се промени парадигмата преподаване – учене;

В иновативното обучение се предвижда да се включат ученици от първи и втори гимназиален етап на обучение:

- 2018/2019 г. – първи гимназиален етап – 8, 9 и 10 клас;
- 2019/2020 г. – втори гимназиален етап – 11 и 12 клас;
- 2020/2021 г. - прогимназиален етап – 5,6 и 7 клас;
- 2021/2022 г. – начален етап – 1,2,3,4 клас;

В иновацията ще се включат преподаватели, както следва:

- Учителите по ИКТ с цел въвеждане, реализиране, експлоатация и поддържане на иновациите;
- Учителите по БЕЛ с цел повишаване качеството на общуване по роден език;
- Учителите по чужди езици с цел подобряване работата по чужд език чрез новите технологии;
- Учителите по Математика с цел създаване на математически компетентности;
- Учителите по природни науки с цел усъвършенстване на компетенции по предметите от този цикъл;
- Учителите по изкуства с цел интерактивност и осъществяване на междупредметните връзки;
- Учителите от начален етап с цел придобиване на компетентности за използване на новите технологии;

Продължителността на иновацията ще продължи през учебните години:

- 2018/2019 г.
- 2019/2020 г.
- 2020/2021 г.
- 2021/2022 г.

Резултати	Измерване
Повишени резултати по ИТ, БЕЛ, чужди езици, математика, природни науки, изкуства	Диагностика на резултатите чрез система от тестове за входно, междинно и изходно ниво за всеки клас
Повишена мотивация за учене	Анкетни
Намаляване нивата на тревожност и страха от грешки у учениците	Тестове в края на всеки завършен клас
Увереност у учителите за прилагане на иновациите	Брой обучени и подготвени учители. Анкетни за удовлетвореност от работата Инструмент за наблюдение и рефлексия на урок
Прилагане на изследователски подход в обучението	Брой междудисциплинарни учебни проекти

#### 4. Мултидисциплинарно учене

Въвеждането на интегрирани уроци, които да свързват няколко учебни предмета, е една от големите иновации в преподаването през последните години. Изолирането на учебните часове само по един предмет всъщност е ключов проблем, тъй като прекъсва връзката на учениците с реалния живот и им пречи да видят как си взаимодействат различните области. До този извод е стигнала и Димитрина Докимова, учител по география в МГ "Д-р Петър Берон", Варна. В преподаването си тя акцентира върху мултидисциплинарността, новите технологии и екипната работа. Учениците на Димитрина Докимова разработват например общи географски карти, върху които могат да създават свои обекти и да виждат това, което правят съучениците им. "По този начин се акцентира върху колективното знание, което е повече от това, което може да знае сам човек". Така учениците си помагат и с различните задачи. Ключово е, че започват сами да намират различни начини за

представяне на дадени теми, което за Димитрина означава, че "ние вече създаваме, а не само консумираме информацията, която е в интернет".

Екипът на МГ "Д-р Петър Берон" работи с интердисциплинарния подход в нов контекст. Включени са български език и литература, информационни технологии, география и математика, а в основата е идеята за предприемачеството. "Предизвикателството беше да вкараме нещо ново в традиционните предмети, като залагаме на важните умения, които се формират чрез предприемачеството, и да интегрираме на тази база съответните науки", разказва Димитрина Докимова. Тя дава пример с географията, която естествено дава пространственото виждане в начина, по който се разглеждат нещата, докато математиката помага в тяхното графично представяне и събирането на статистическа информация. Учениците на гимназията започват да работят по голям проект за това как Варна да стане младежка столица. Откриват самостоятелно проблемите в града и ги дефинират ясно. Мислят за решения, които те сами могат да направят. Например изграждане на бази данни с информация за ученици, сайт за възможностите за стипендии или дори платформа за връзка на млади хора с различни хобита. Друг проект пък съчетава физика, химия, биология и информационни технологии. Новият момент са начините, по които учениците визуализират събраната информация - правят например видео за процесите, които протичат в химията. За Димитрина Докимова най-важният резултат от тези проекти е увереността на учениците, които в началото не са сигурни в способностите си, а сега вече мислят конкретно за решенията и с партньори могат да ги реализират. Според нея тези методи са помогнали да учениците и да мислят извън кутията. А как може да се подготви училищният екип за този тип преподаване? Със силна мотивация, ясни цели и план за адекватно интегриране на учебните предмети, като училищното ръководство помогне с гъвкаво учебно разписание, смята Димитрина Докимова. Процесът на внедряване на иновации в българското училище ще бъде продължителен. Иновациите ще бъдат прилагани там, където средата и училищните екипи позволяват. Процесът няма да е лесен, но успокояващото е, че вече в повече от 400 училища иновациите са факт. Доколко успешни ще са те – времето ще покаже.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] [http://en.wikipedia.org/wiki/World\\_Innovation\\_Summit\\_for\\_Education](http://en.wikipedia.org/wiki/World_Innovation_Summit_for_Education). 2.
- [2] <http://festival.1september.ru/articles>.
- [3] <http://olc.spsd.sk.ca/DE/PD/Instr/alpha.html>
- [4] <http://psylist.net/pedagogika/yrok.htm>.
- [5] [www.fctl.ucf.edu/teachingandlearningresources/CourseDesign/Assessment/content/101\\_Tips.pdf](http://www.fctl.ucf.edu/teachingandlearningresources/CourseDesign/Assessment/content/101_Tips.pdf).
- [6] Герджикова, Н. Училището като педагогическо пространство на безпокойството. С., 2014. Авангард Прима.
- [7] Иновации в образованието. Шумен, 2016, Фабер.
- [8] An Innovation Roadmap: Criteria for Innovative School in the 21st Century. - [www.teachingmatters.org/files/rubric\\_package.pdf](http://www.teachingmatters.org/files/rubric_package.pdf)
- [9] Cropley, D. , A. Cropley. The Psychology of Innovation in Organization. Cambridge, 2013. Cambridge University Press.
- [10] Des exemples pour l'école quebecoise. Montreal, 2017. Institut du Quebec. - [www.institutduquebec.ca/.../9087\\_ecoles-quebecoise\\_idq\\_br.p](http://www.institutduquebec.ca/.../9087_ecoles-quebecoise_idq_br.p)

## ИДЕИ НА МАРИЯ МОНТЕСОРИ ЗА САМООБРАЗОВАНИЕТО В УСЛОВИЯТА НА НОВИТЕ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ТЕХНОЛОГИИ

Мария Спасова

Югозападен университет „Н. Рилски“, България,  
[maria\\_lu4kova@abv.bg](mailto:maria_lu4kova@abv.bg)

## IDEAS OF MARIA MONTESORI FOR SELF-EDUCATION UNDER THE NEW EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Mariya Spassova

South-west university “Neofit Rilski”, Bulgaria,  
[maria\\_lu4kova@abv.bg](mailto:maria_lu4kova@abv.bg)

**Abstract:** The study examines the possibility of combining the new educational technologies with the Montessori method, while respecting the conceptual basis laid down by the Italian pedagogue. The obedience of new technologies, to the idea of free development, is reflected in the individual choice and the individual activity of the students. New technologies are considered in addition to the selection of special Montessori materials. The article includes a list of free software applications that find a practical implementation in Montessori pedagogues

**Keywords:** Key words: new technologies, individualisation, Montessori pedagogy, autonomy.

**Резюме:** В статията се разглежда възможността за съчетаване на новите образователни технологии с метода на Монтесори, като се спазва концептуалната основа заложена от италианската педагожка Подчиняването на новите технологии, на идеята за свободно развитие, намира израз в индивидуалния избор и индивидуалната активност на учениците. Новите технологии се разглеждат, като допълнение към селекцията от специалните Монтесори материали. Цитира се списък със свободни софтуерни приложения, които намират практическа реализация в работата на Монтесори педагозите.

**Ключови думи:** нови технологии, индивидуализация, Монтесори педагогика, самостоятелност.

Съвременният свят се характеризира с прогресивни промени, невиджан технологичен подем, глобализация и дигитализация, както и неизбежни реформи в образованието, повлияни от тези изменения. Ролята на образованието е често дискутирана тема в научните среди, като мнозинството от съвременни учени, защитават тезата за необходимостта от личностна ориентация и ефективност на образованието. За да бъде ефективно образованието в ерата на компютъра, то трябва да бъде и мобилно- „достъпът до информация и услуги трябва да се осигурява постоянно, независимо от времето и местонахождението на потребителя“. [изт.8, стр.9].

Идеите за личностно-ориентираното и развиващо образование, са ярко изразени в концепцията на реформаторската педагогика, която се основава на принципи, като: гарантиране на свободата на детето, любов към детето, зачитане на личния опит на детето, развитие на самостоятелността и др. Като представител на реформаторската педагогика, Мария Монтесори също предлага метод, с фокус обърнат към децата, метод, чиято цел е да помогне на детето да се справи само, метод, който подготвя Номо faber- човекът продукт на собствената си история, иноватор, създател, съзидател на света.

*„Основна цел на Монтесори образованието е да помогне на детето в своята цялостност да достигне пълния си потенциал във всички сфери на живота“ [изт.4, стр.90].* Още по-актуална е метафората във „Фентази училище“ на Джани Родари, където той описва „основите“ които се поставят в училище и които не трябва да бъдат количествени, а качествени, където няма как да му предоставим (на ученика) „океана кофа по кофа, но можем да го научим да плува в океана..., след

това да създаде лодка с която да плава, а след това и кораб..“ [изт.2, стр. 42]. Ролята на училището е да снабди детето с нужните му инструменти, само да се справя с информационния поток и непрекъснатите промени, „защото неграмотният през 21 век, няма да е този, които не може да чете и пише, а онзи, който не е в състояние да научи, да забрави и да научи наново“ (А. Тофлър).

Днес в условията на съвременното информационно общество, методът Монтесори, често бива отхвърлян и класифициран, като „остарял“, „неприложим“ и „несъчетаем“ с новите образователни технологии. За да разсее тези съмнения Марио Валле- италиански учен, изследовател на Монтесори и баща на дете, посещавало Монтесори-училище, се заема да разкрие връзката между метода на италианската педагожка и новите технологии. Авторът тръгва от биографични факти за педагожката, които са доказателство за интересите ѝ към научните и технологичните иновации по нейно време. Факти, като това, че тя от 1883 г. посещава техническото училище „М. Буонарроти“, за да продължи обучението си по математика в Техническият институт „Леонардо Да Винчи“, след което се записва във Факултета по физика, математика и природни науки, към Университета в Рим. На въпроса на Валле- „Ако Мария Монтесори, беше живяла днес, сред компютрите, социалните мрежи и web, как би разглеждала технологията?“, една от последните възпитанички на Монтесори, Грация Хонегер Фреско, отговаря: „Мария Монтесори беше много любопитна, със сигурност щеше да изпробва и да проучи, какво може да се направи с компютрите и социалните мрежи. Любопитна, но конкретна. Щеше да използва тези материали, по начина по който се ползват и останалите: свободен избор, индивидуализация, самоконтрол и др. подобни.“ [изт.4,стр 16].

Ако се съсредоточим върху ключовите думи, използвани от Г. Фреско относно Монтесори материалите, „свободен избор“, „индивидуализация“, „самоконтрол“, ще забележим, че те предават основни идеи, около които може да се търси концептуална интеграцията на Монтесори-педагогиката с приложението на нови образователни технологии. В случая понятието „нови образователни технологии“ не предполага задължително фокусиране само и единствено върху тези от тях, които се построени върху използване на електронни и комуникационни дигитални средства.

Как биха могли да се интегрират новите образователни технологии в Монтесори училищата? Дали всяка класна стая трябва да е снабдена с интерактивна дъска, а всеки ученик с таблет или смартфон? Или пък да се приема философската позиция на Валдорфската педагогика, където не се препоръчва интегрирането на каквото и да било технология?

Марио Валле се опитва да даде адекватен отговор на тези въпроси, като избира среден път, подчинявайки въвеждането на технологии на някои основни принципи на педагогиката на Монтесори: първо, материалът трябва да е изложен в помещенията, второ, изучаването на технологията не трябва да се превръща в самостоятелна дисциплина. За да не се наруши концепцията на Монтесори педагогиката, трябва да се улесни свободният достъп до технологичните предмети, а също така и да се вземе предвид препоръката на италианската педагожка, за лимитиран брой материали.

### **Новите технологии като учебни материали**

М. Валле дава примери от практиката на Монтесори учители, които успешно интегрират нови технологии в класовете си, като интеграцията е пречупена през изискването за материалите.

Един особено показателен пример е от практиката на Патриция Енци, която през 2002 година въвежда компютърът в „Casa dei Bambini“:

*„Дейността започна с изучаването на различните страни на РС, след време децата сами стигнаха до заключението, че когато го използват не си дават сметка за изминалото време и че така се затруднява употребата му от другите. Самите те стигнаха до предложението: да се използва кухненски таймер. Единствената програма, която се ползваше, беше Paint. В края на 15-те минути, отброявани от таймера, приключваха работата си и я съхраняваха в индивидуална папка с името си, като че ли е чекмеджето, в което съхраняваха започнатите или завършените си работи.“ [Изт.4, стр. 116]*

Факта, че технологията, в случая компютъра, е един на брой, не представлява проблем, защото предложението за коректната му употреба от всички идва от самите деца. Тук отново на преден план

излиза пасивната роля на учителя, който предлага определен материал, в точен момент, според потребностите на детето, а детето, водено от вътрешни подбуди се отдават на работа с него. Наблюдава се и известно противоречие, употребата на Монтесори материала, не е обвързана с времеви лимит, докато за ползването на компютъра се отрежда определено време. Но това не е предпоставка за конфликти, защото предложението за времето ограничение идва от децата, което от друга страна може да се тълкува, като способност за адекватно социално поведение в детската общност, т.е. лимитираното количество на въведените технологии, може да има благоприятен възпитателен ефект върху подрастващите.

### **Изисквания към новите технологии**

Каквито е да са новите технологии, те имат свои материални носители. Затова е приложимо изискването към различните Монтесори материали. Те трябва да отговарят на унифицирани изисквания и за да определи, дали някои от технологичните предмети, може да се дефинира, като „Монтесори материал, в повече“.

М. Валле прави интересна съпоставка между изискванията към материалите използвани в Монтесори-педагогиката и отговорите, които може да даде LEGO Mindstroms (линия продукти на LEGO, комбинация от сензори, мотори, блокове LEGO, предавки, оси и пневматични части, за конструирането на роботи и други автономни и интерактивни системи). Марио Валле изброява следните 14 критерии, на които трябва да отговарят всички Монтесори материали и оценката си за LEGO Mindstroms (представена в скоби – бел. моя, М.С.):

1. Трябва да осигурява *свободен избор* (да, LEGO MINDSTROMS, бива предоставено на детето)
2. Трябва да осигурява *самоконтрол* (да, ако се сбърка, не може да се работи);
3. Трябва да е *съобразен с нивото на развитие* на детето (да);
4. Трябва да позволява *спонтанни повторения* (да, повече във фазата на програмиране, отколкото на конструиране);
5. Трябва да *улеснява сензорното изучаване и използването на ръцете* (до някъде, защото веднъж конструирано, изисква логическо мислене, за да се програмира);
6. Трябва да *конкретизира абстракциите* (да, прави видими абстракциите на последователност от инструкции);
7. Трябва да *предполага концентрация* (да, като цяло);
8. Трябва да създава задачи с *ясна цел и точен край* (до някъде, защото не материалът, а учителят е този който поставя ясни задачи);
9. *Не трябва да е насочен към придобиване на пряка оперативна компетентност* (не, трябва да се научи да го използва);
10. Трябва да *отдели определено доминиращо качество* (не, няма определена, видна качествена характеристика);
11. Трябва да бъде *красив и привлекателен* (не, не е);
12. Трябва да *позволява действие* (да);
13. Трябва да се използва с определени *граници* (до някъде, защото учителят очертава границите);
14. Трябва да има определено *принос* (директен или индиректен) *за развитието* (да, защото програмирането развива логиката и способността за се създаде алгоритъм). [изт.4 стр.73]

От съпоставката се вижда, че LEGO MINDSTROMS, отговаря до някъде на 5-ти, 8-ми и 13-ти критерии и не отговаря на 9-ти, 10-ти и 11-ти. Въпреки несъответствията в част от изисквания към материалите, Lego, може да се използва, като допълнителен материал в Монтесори училищата, защото чрез самостоятелна дейност на учениците се постигат- свободен избор; самоконтрол; съобразност с нивото на развитие; повтаряемост на действията; материализиране на абстракции; работа (дейност); развитие. Ето един пример за сполучлива интеграция на технологични новопостижения и метода Монтесори.

Необходимо е да се прави разлика между дидактическите материали, използвани от учителя при обучението на учениците и развиващите материали на Монтесори, които имат различна

функция. Докато дидактическите материали, в повечето случаи се използват за онагледяване, Монтесори материалите са създадени, за да стимулират развитието на мозъчните функции при децата. Когато някой, технологичен предмет, бъде определен, като Монтесори-материал, винаги трябва да се има предвид, до каква степен, този материал стимулира развитието, защото в Монтесори-педагогиката не е важна продуктивността на ученика (бързо смятане, бързо писане), а развитието.

### **Материали за подходящ период от развитието**

Монтесори педагогиката винаги се асоциира със специално разработените материали, които са и основен източник на самообразование. Но как се приемат тези материали, които са ниско технологични, от днешното „дигитално“ поколение и съществува ли техен еквивалент във високотехнологичният свят на съвременното дете? Доказано е от различни групи учени, че еволюцията на човешкия мозък е изключително дълъг процес, за това не трябва да се приема, че детето днес е коренно различно от детето изучавано от Монтесори. Промяната идва от средата, ако детето от преди 100 години не е имало телевизор въкъщи, днес децата с раждането си попадат в един изключително богат на технологии свят, за това с право М. Валле ги определя, като „дигитално поколение“. Факта, че човешкият мозък, не успява да еволюира с темповете на технологичния прогрес, е в основата на необходимостта през периода от 0 до 6 години, вниманието на децата да бъде насочено към реални манипулативни действия със специалните материали, които спомагат когнитивното и сензомоторното им развитие. Един път усвоили основните познавателни механизми, децата показват способност за абстрактно мислене (втори чувствителен период 7-12 ), това е благоприятният момент за въвеждането на новите технологии в образователния процес. Абстрактното мислене позволява на подрастващите да разграничат реалността от видяното зад монитора, това е основата причина за отложеното прилагане на технологиите в образованието. Характерно за този период е и интелектуалния подем на децата, именно тук се появява стремежа към самообразование, продиктуван от скрити механизми за търсене на отговор на „тайните въпроси“, които напират в тях. Както казва Ренилде Монтесори: *„В периода от 6 до 12 години, децата разполагат с невероятна умствена способност: те могат да разберат абсолютно всичко. За тях учебното поле е целият свят“* [изт.1, стр 343]

### **Образователни технологии, индивидуален избор, индивидуална активност**

Изборът на дейност от децата е воден от няколко основни психологични принципа: *„Един от тях, че детето трябва да учи чрез индивидуалната си активност, да бъде оставено интелектуално свободно да следва това от което се нуждае... Преподаването трябва само да отговаря на интелектуалните нужди на детето, никога да не ги налага...Необходимо е да им се предостави широко културно поле, където да се хранят.“* [изт. 3, стр.47]. Ако в масовото училище, учениците бъдат задължени да използват интерактивни дъски и таблети, то „културното поле, от което да черпят“ необходимите знания, ще бъде неимоверно ограничено от еднотипни материали. Но от друга страна, „културното поле“ на човечеството, задължително включва и съвременните технологии. Многобройни са сведенията от учителите, че употребата на технологични инструменти, смартфони или интерактивни дъски, привлича вниманието на учениците, но това не е следствие от внедряването на технологията, а по-скоро ефект от различния начин на преподаване.

Ако подчиним употребата на съвременните технологии на основният принцип за индивидуален избор, заложен в Монтесори педагогиката, резултата ще бъде учудващ за мнозина. По наблюдение на Марио Валле, в училището на сина му, старата пишеща машина бива много по-често обект на интерес, като това явление има и своето логично обяснение: употребата на пишещата машина е предпоставка за активност (натискане на бутони); предполага концентрация и е свързана с придобиването на определено умение (в случая писането по десетопръстната система). Докато съвременните touch-skreen технологии, силно ограничават движението, често боравенето с тях не предполага концентрация, а продължителната им употреба е породена от т.нар. „ефект на Шехерезада“, което няма тясна връзка с придобиването на конкретни умения.

Ако на вниманието на детето бъде предоставен таблет, например, с избрано и инсталирано от възрастния, образователно приложение, принципът за индивидуален избор, бива нарушен. Ако бъде създадена програма, която да репрезентира Монтесори-материалите, розовата кула отново ще бъде правилно построена зад екрана на устройството, но индиректният ѝ замисъл за координация на физическите движения, няма да бъде осъществен.

Известен факт в педагогиката е, че колкото повече сетива са включени в процеса на усвояване на нови знания, толкова по-добре се възприемат те. Монтесори намира израз на това твърдение в проявата на активност: *„Детето се учи чрез своята активност и ако му бъде предоставена възможност да учи активно, ще развие успешно характера и възможностите си.“* [изт.6]. Активността може да бъде, визуална, вербална, слухова, моторна и във всичките ѝ проявления, тя бива добре възприета в Монтесори-училищата. Но тенденцията, книгата и химикалът, да бъдат заменени с клавиатура и екран, силно противоречи на идеята на Монтесори за обучение, основано на конкретен опит и индивидуален избор, чрез които се осъществява цялостно сензорно и творческо развитие. Проведени са научни изследвания във Франция, Англия и САЩ, за сравнение на обучението посредством употребата на клавиатура за писане и традиционния метод, с използването на лист хартия и молив. Тези изследвания стигат до една много проста идея, че почеркът, в традиционната логика на гравирание на листа с писалката, позволява координиране на фините двигателни умения с абсолютно уникални неврофизиологични компоненти, които клавиатурата не може да гарантира дотолкова, че ръкописни теми на децата в началното училище са очевидно по-добри от тези, които учениците сами пишат с клавиатурата. [изт.7] Чрез това проучване, учените стигат до още едно заключение в подкрепа на твърдението на Мария Монтесори, че в детска възраст ученето винаги е свързано с тактилни и сензорни преживявания, с конкретни операции, основани във възможно най-голяма степен на свободата на избор.

Дори и материални, дори и реални, интегрирането на новите технологии в Монтесори-училището, крият опасност от нарушаване на фундаменталните принципи заложи в Монтесори педагогиката. Но пък от друга страна, отхвърлянето на технологиите, би било в разрез с разбиранията на Монтесори за *„възможностите които предоставят, технологиите за обединяване на света, чрез които да се сплоти световната общност, за да тласне човечеството към огромен напредък“* [изт.6]. За да се разреши това противоречие, Марио Валле и Даниеле Новара (италиански педагог), се стремят да определят точното място на новите технологии в образованието. Даниеле Новара, вижда въвеждането на технологиите, като начин за преодоляване на *„банализираното възвисяване на училището, като място за придобиване на знания (новите технологии, могат да компенсират, необходимостта за изучаване на определените неща, с неясна практическа приложимост)...*

*Ако новите технологии ще ни освободят от условната натрапчивост, накрая учениците ще могат, заедно с учителите си, да се концентрират върху обучението, генерирано от способността и знанието как да се справят с творческите проблеми“.* [изт.7]

Марио Валле дава конкретни практически препоръки за ползването на новите технологии в образователна среда, организирана по метода на Монтесори. Авторът изброява множество софтуерни инструменти, които могат да бъдат използвани от учителите в учебно възпитателния процес. Марио Валле ясно акцентира, че в хипотетичните примери за приложението на технологиите в обучението, се наблюдава разминаване с виждането на Монтесори за свободен избор и развитие на детето, но разчита на професионализма и чувствителността на педагозите, които биха могли да преодолеят това различие.

Безплатните софтуерни продукти, които Валле определя, като „полезни“ за приложение в Монтесори класовете са:

- **Google Search, Wikipedia** и други търсачки- дават възможност за проучване, допълване и проверка на информацията;
- **Mikrosoft office** (единственият, платен софтуер)- писане и презентирание;
- **Goodle Drive**- създаване и споделяне на документи;
- **Cmap tool, Hmind, FreeMind**- концептуални и ментални карти;

- **Dropbox**- споделяне на досиета и снимки;
- **Slideshare**- споделяне на презентации;
- **You Tube**- споделяне и създаване на клипове;
- **Skupe, Whats App**- за осъществяване на комуникация;
- **GIMP, Instagram, Fotor**- обработка на снимки.

Както беше отбелязано, това са *безплатни* софтуери, или *свободни* софтуери, чието създаване е мотивирано от възможността за „*свободен избор, изразяване, контрол, модификация...и детето в Монтесори-училището прави самостоятелен избор, водено от вътрешна потребност и не прави нещата „на ужким“, а заради откритието.*“ [изт.4, стр.111].

В българското училище, от учебната 2018-2019 година за общообразователната подготовка на третокласниците, се въведе изучаването на „Компютърно моделиране“. Акцентира се „*върху усвояване на знания и умения за работа с дигитални устройства, работа с файлове, създаване на анимирани проекти с използване на алгоритми с условия и повторения чрез визуална среда за блоково програмиране...запознаване с дигитална идентичност, основни правила за работа в дигитална среда, развитие на комуникационни умения, логическо мислене и творчество.*“ [изт.9] . В ерата на цифровизацията, това е неизбежна стъпка, „*в днешни дни програмирането е толкова важно, колкото са четенето и писането*“ [изт.10]. Програмирането наистина е много важно за днешното поколение, както казва Сеимор Паперт: „*детето е този, който програмира компютъра, а не е компютърът, онова което програмира детето*“ [изт.3, стр.123]. Тази сентенция за програмирането, подчертава важното му свойство да противодейства на множеството проблеми породени от технологиите. Освен развитието на логическото мислене, програмирането е предпоставка и за творчество, както и създаването и споделянето на краен продукт. Или казано по друг начин, програмирането е новият прочит на креативността на Homo Faber.

Заключението, което може да се направи е, че в училището на „дигиталното поколение“, присъствието на новите образователни технологии е неизбежно и необходимо. Но стремежът не трябва да е насочен към създаването на дигитални класове, защото това крие своите рискове (например, невероятната скорост с която се развиват технологиите, довежда до необходимостта от непрекъснатото им обновяване, което от икономическа гледна точка е трудно постижимо). Усилията трябва да са насочени, към намиране на точното място на цифровите технологии в училищния живот на децата, за да бъде запазена социализиращата и развиваща функция на училището.

Ако бъде чул апелът на „дигиталното поколение“, той няма да е различен от апела „изкрещан“ преди повече от 100 години- „*Помогни ми да се справя сам!*“. „*За да помогнем на детето, трябва да му осигури среда, която ги предразполага към свободно развитие.*“ [изт.5]

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Fresco, G.H.. (2017). Montessori: perchè no?.
- [2] Montessori, M. (2013) Come educare il potenziale umano.
- [3] Rodari, G. (2014). Scuola di fantasia.
- [4] Valle, M. (2017). La pedagogica Montessori e le nove tecnologie.
- [5] Le 60 frasi più belle di Maria Montessori.
- [6] <https://aforisticamente.com/2017/05/09/le-60-frasi-piu-belle-di-maria-montessori/>
- [7] Montessori, M. (2015). Introduction on the use of mechanical ads7. <https://montessoridigital.org/file/8977/download?token=7xV0474R>
- [8] Novara, D. (18/02/2018). La scuola Montessori batte quella digitale.
- [9] <https://www.uppa.it/educazione/montessori/la-scuola-montessori/>
- [10] Стратегия за ефективно прилагане на информационни и технологии в образованието и науката (2012-2020).
- [11] <https://www.strategy.bg/StrategicDocuments/View.aspx?lang=bg-BG&Id=904>
- [12] Учебна програма по компютърно моделиране за III клас.
- [13] <https://www.mon.bg/bg/1689>
- [14] Янкова, П. (17/04/2018). Програмирането е инвестиция в бъдещето на нашите деца. <https://blog.mindhub.bg>



# ЧУЖДОЕЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ В ДЕТСКАТА ГРАДИНА ЧРЕЗ КУКЛЕНИ ЕТЮДИ

Василена Спасова  
ЮЗУ „Неофит Рилски“, България,  
[vas.spasova12@gmail.com](mailto:vas.spasova12@gmail.com)

## FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN KINDERGARTEN THROUGH A PUPPET STAGE

Vasilena Spasova  
SWU “Neofit Rilski”. Bulgaria,  
[vas.spasova12@gmail.com](mailto:vas.spasova12@gmail.com)

**Abstract:** Learning English through art activities is not a new methodology, however combining a complex-integrated approach with an activity-based teaching method, as basic methods to learn a foreign language, creates a new outlook on content selection and, above all, on the way it is presented. Studying English through musical, pictorial, theatrical and dance activities is interesting and therapeutic and creates favorable conditions for active creativity in children. This report presents five puppet stages which provide not only the lexical material and the skills to communicate in different situations, but also enable the implementation of specific educational tasks.

**Keywords:** English language, learning, puppet stage, kindergarten

**Резюме:** Изучаването на английски език чрез арт дейности не е нещо ново, но съчетаването на комплексно-интегралния и дейностния подход като основни подходи в чуждоезиковото обучение създава нови перспективи по отношение подбора на съдържанието и най-вече на неговото поднасяне. Изучаването на английски език чрез музикална, изобразителна, театрална, танцова дейност е не само интересно, но и терапевтично и създава условия за активно творчество от страна на децата. В настоящия доклад са представени пет куклени етюда, които осигуряват, както лексикален материал и умения за общуване в определени ситуации, така и реализират конкретно посочени възпитателни задачи.

**Ключови думи:** английски език, обучение, куклен етюд, детска градина

### Увод

Безспорен е факта, че ранните години от живота на човека са от решаващо значение за неговото бъдещо развитие, образование и реализиране в обществото. Детство е особено подходящ период за изучаване на чужд език, както това показват наблюдения над деца, усвояващи два езика в условията на билингвистични семейства. Според Майер (по Балабанова, 2010) усвояването на чужд език до три годишна възраст се усвоява така както майчиния. Вече след тази възраст (от 3 до 5 години) се говори за смесено усвояване на втория език, което носи белезите както на усвояването на езика по несъзнателен път (както родния език), така и методико-дидактически управлявано изучаване (чуждоезиково обучение). Възрастта след петата година на детето, лингвистите считат за най-благоприятна за овладяване на чужд език по организиран методико-дидактичен начин.

### Специфика на ранното чуждоезиково обучение в предучилищна възраст

Всяка методическа концепция се обуславя от няколко основни предпоставки:

1. Специфичните възрастови особености на децата, за които е предназначена методиката. По отношение на изучаването на чужд език децата от предучилищна възраст „се отличават с по-бързо и гъвкаво в сравнение с по-горните възрастови степени запомняне на езиков материал; наличие на глобално действащ модел и естественост на мотивите за общуване; отсъствие на езикови бариери, препятстващи встъпването в общуване дори при наличието на езикови навици“, наличие на внушаемост и сугестивност в условията на игрова ситуация (Балабанова, 2010:75);

2. Основните видове дейности, които са подходящи за реализиране и провеждане на методически занимания по английски език. За децата от предучилищна възраст основен тип дейност безспорно е играта. Само в нея могат да се „симулират“ практически всякакви ситуации, а в тях да се вмъкнат всякакви езикови единици. Според Балабанова използването на естествената игрова мотивация на детето създава предпоставка за усвояването на чуждия език в условията на детската градина по същия начин, както се усвоява и майчиния (2010).

Освен играта като основна дейност на децата от предучилищна възраст съществуват и други дейности, които създават благоприятни условия за ученето на чужд език. Изкуството създадено за деца и всички арт дейности имат силно въздействие върху запаметяването на думи и изрази, заради преживяването на удоволствие от съприкосновението си с него. Богатството от арт дейности и използването им в обучението по английски език създават отлична предпоставка за един забавен и ефективен образователен процес.

### **Теоретични основи**

Основна цел на ранното чуждоезиково обучение е личностното развитие на детето чрез средствата на езика. Тази цел е стратегическа и осигурява естественото включване на чуждия език в ежедневните дейности на детето и очертава конкретните пътища в осъществяването на интегративни връзки между чуждоезиковото обучение и другите видове и форми на дейност на детето в детската градина (Балабанова, 2010).

Интегративният подход има своето задължително и обосновано място в педагогическия процес в предучилищна възраст. В научната литература под интеграция се разбира „обединяване в едно цяло на групи, колективи, страни поради обща работа или/и общи интереси“ (Буров, 1994:320), а под интегрален „цял, цялостен, целокупен, пълен, единен, свързан“ (пак там). Под интегрирано обучение от една страна се разглежда именно това свързване на различни образователни сфери с нещо общо помежду им (обща тема), а от друга с разглеждането на един обект като част от различни системи и самият той, като система от отделни елементи. В същото време под интегриране на научните знания разбираме процеса на възприемане, осъзнаване, разбиране, интерпретиране и превръщане на придобитите знания и умения в опит, позволяващ бъдещата му употреба и надграждане. М. Андреев (1996) и П. Радев (2007) разглеждат интеграцията, като способ за по-пълно, по-интензивно и по-цялостно обучение.

Дейностният подход или „учене чрез правене“ е основен не само в чуждоезиковото обучение, но и в цялостния възпитателно-образователен процес в детската градина. Механизмът на дейността е следния: Всеки субект има потребности, които трябва да бъдат задоволени. С оглед на това възниква мотивация и цел за тяхното удовлетворяване. Следва план за действие, в който влизат начините, средствата, методите, с които да се организира процеса, с оглед постигне на целта- резултата. Тези компоненти (субект, необходимост, мотив, цел, начин-средство, метод, процес-резултат) се възприемат като план на дейността и без тях нито учебната, нито която и да е друга човешка дейност не би могла да съществува.

Изучаването на английски език чрез арт дейности не е нещо ново, но съчетаването на комплексно-интегралния и дейностния подход като основни подходи в чуждоезиковото обучение създава нови перспективи по отношение подбора на съдържанието и най-вече на неговото поднасяне. Изучаването на английски език чрез музикална, изобразителна, театрална, танцова дейност е не само интересно, но и терапевтично и създава условия за активно творчество от страна на децата. В настоящия доклад са представени пет куклени етюда, които осигуряват, както лексикален материал и умения за обучаване в определени ситуации, така и реализират конкретно посочени възпитателни задачи. В известна степен идеята за обучение чрез куклени етюди намира пресечна точка с „образователния театър“, тъй като неговата специфика се изгражда именно „върху основата на обединяването на различни жанрове изкуства и заимстването на разнообразни изразни средства с цел провокиране и активизиране участието на децата в учебния процес“ (Дянкова, 2008:184).

Идеята съдейства както за изграждане на богат речников фонд на английски език, съобразен с възрастовите специфики на децата и присъщите им дейности и интереси, така и за постигане на една от основните задачи на предучилищното възпитание – развиване на личностни качества и по-конкретно формиране на представи и основни умения за перспективно планиране на собствената дейност с оглед постигане на определена цел. Тази цел се постига благодарение на организацията на всяка една от дейностите и съчетанието им с оглед постигане на конкретен краен резултат. Всеки етюд обединява картини, образи, движение, говор в едно синхронизирано цяло, което създава емоционално въздействащи моменти – преживелищен опит, който от своя страна активизира всички системи на психичния апарат и гарантира за високо качество на възприемане на информацията (Дянкова, 2008, пак там).

### **Основни принципи**

Технологичният модел на работа съчетава традиционните изисквания и условия за провеждане на ранно чуждоезиково обучение в детската градина и три от деветте принципа на педагогическото взаимодействие в детската градина изведени от Д. Димитров (1994): за самооценност на процеса и удоволствие от съвместната дейност; за приоритет на формата спрямо съдържанието, на процеса спрямо резултатите; за проблемно-сюжетно структуриране и организация на педагогическото взаимодействие.

„Принципът за самооценност на процеса и удоволствие от съвместната дейност предполага освобождаването от външно наложените критерии и изисквания“ (Димитров, 1994:132), поставя в центъра самите участници, а не крайния резултат и осигурява спонтанност, в следствие на която децата стават субект на своята дейност и достигат до преживяване на удоволствие от взаимодействието с педагога, от взаимното творчество.

Това на практика се случва, когато децата участват в сътворяването на образите за куклените етюди без да се набляга на перфектното им изработване, а на самия процес на правене и удоволствието от всеки един от етапите му - рисуването, оцветяването, рязането и залепянето самостоятелно на всеки един елемент от избрания от детето герой или част от декора. В измислянето на сюжета по предложения на децата. В откриването на най-подходящите начини за изпълнението на различни звуци за пресъздаване на природни явления (дъжд, вятър и др.), звуци на животни в звуковите картини и измислянето на последователност от тонове (на ксилофон), придружаващи определен герой или действие от сюжета.

Принципът за приоритет на формата спрямо съдържанието, на процеса спрямо резултатите се разглежда в два аспекта. Първият е по отношение на това, че съдържанието, т.е. какво ще се учи/усвоява е по-маловажно от формата, т.е. как ще се случи това усвояване, какъв ще бъде процеса. В този смисъл съдържанието се задава от учителя, но се следват и спонтанността и интересите, потребностите, мотивите на децата. По отношение на формата – изборът тя да бъде куклен етюд създава чудесни условия за постигане основната цел на този модел на преподаване на английски език – децата да придобият представи и основни умения за перспективно планиране на дейността си. И в същото време тази форма може да поеме почти всяко съдържание (всяка тема с оглед усвояване на конкретен обем от лексика и структурни особености на речта в английския език).

Вторият аспект на принципа се отнася до приоритизиране ценността на процеса пред тази на резултатите от него. Изучаването на чужд език е бавен и продължителен процес, а влагането на личностен смисъл в самата процедура по усвояването му създава вътрешна мотивация у децата. Изработването на собствен материален продукт от детето с цел да бъде част от нещо по-голямо, като завършения сюжет на кукления етюд, благоприятства процеса на усвояване на думите и изразите за всички предмети и дейностите с тях, които се извършват в заниманията по английски език (режа с ножица, рисувам цвете, оцветявам слънце, сглобявам частите на тялото на кучето/момчето, свиря с кастанети, клавиеси, ксилофон, пея, танцувам, правя кръг заедно с всички в групата и т.н.). Следването на този принцип най-силно се олицетворява в трансформирането на учебния процес в творчески процес или с други думи казано, учене чрез творчество.

Съобразяването с принципа за проблемно-сюжетното структуриране и организация на педагогическото взаимодействие е „необходимо не само защото за детето е присъщ цялостен, интегрален подход към света, а преди всичко – защото самият свят е такъв; пронизан от безгранично количество връзки, зависимости, закономерности – на различни равнища, и – същевременно – вероятностен, случаен, необясним“ (Димитров, 1994:141). В този смисъл заниманията по английски език са планирани и логически свързани, като се съчетават предварителната подготовка на материалите за дейността, в условията на която ще протече заниманието – музикална, конструктивна, изобразителна, игрова – и в същото време се дава на децата свобода сами да сътворяват музикалните съпроводи, да избират образите, които да рисуват, оцветяват, изрязват, да предлагат идеи за сюжета и взаимоотношенията между героите. Съчетаването на ясното планиране и свободата на избора са като две, на пръв поглед, диаметрално противоположни явления, но с умелото майсторство на педагога те са напълно съвместими. Пример за такава организация на педагогическия процес е системата Шулверк на Карл Орф<sup>77</sup>.

### **Тематична организация**

Тематичната организация на педагогическия процес е подчинена на задължителното условие за изучаване на един език – усвояването му като органично цяло от езикови знания, речевы функции и комуникативни умения. Заглавията на куклените етюди, които са планирани да се реализират са:

1. The shooting star
2. Kitty and Freddy in the kinder garden.
3. In the restaurant
4. Pigs can't dance
5. On the market

Някои от тях са създадени по идея на готови приказки, а други са изцяло авторски. Във всеки един от тях се включват основни фрази в общуването на определена тематика както и поне една възпитателна задача.

В първия „Падащата звезда“ са включени животните от джунглата, като децата избират, кои точно животни да бъдат включени. Основния персонаж, който задължително присъства е мравката, а възпитателната задача в този етюд е насочена към посланието за взимопомощ. На кратко историята разказва за падналата звезда (The star of the zoo – оригинална приказка), която трябва да се върне на небето иначе ще угасне завинаги. Всяко животно от джунглата предлага да помогне според възможностите си, като през цялото време мравката предлага и своята помощ, но всички смятат, че е малка и няма как да се справи. Накрая тя все пак успява да ги убеди да и дадат шанс и с помощта на хиляди други мравки успява.

Втория етюд разказва за две деца, които посещават за първи път детската градина. Основната тема тук са предмети (легло, маса, стол и др) и играчки (топка, мече, кукла и др) от ежедневието на детето в детската градина. Кити и Фреди влизат в занималнята и се запознават с другите деца, които им показват различните кътове в стаята. Основната възпитателна задача тук е приятелското отношение към другите, да бъдем мили, отзивчиви и гостоприемни. Когато Кити и Фреди влизат другите деца отиват да се запознаят с тях и да ги разпитват. Предлагат им да играят, но преди това Кити и Фреди трябва да видят къде ще спят и къде ще се хранят.

В третия етюд едно семейство (баща, майка, дъщеря и син) отива на ресторант. Основната тема тук са храни и напитки, както и основни изрази подходящи за тази среда. Възпитателната задача насочва децата към споделяне и оказване на съдействие и помощ. Сюжета се развива в ресторант, където героите първоначално разглеждат менюто и обсъждат какво има и какво биха си хапнали. В разговора си решават всеки да си вземе нещо различно и да го сподели с останалите. Поръчват си на сервитьора, но когато той идва да донесе поръчката разсипва едно от ястията. Така се оказва, че голямото дете остава без храна. Макар и да може да се поръча отново, целта на етюда е друга. Всеки

---

<sup>77</sup> Carl Orff – Gunild Keetman, Orff-Schulwerk, Musik für Kinder, Mainz 1950/54  
“Music for Children”, English Adaption by Margaret Murray, Mainz 1957/66

от членовете на семейството да каже или помогне на сервитьора и да предложи от своята храна на детето, което няма.

В четвъртия етюд основна дейност са танците и съответно обема от лексика включва думи и изрази свързани с движения и посоки, а героите са животните от фермата. Сюжета е по идея на приказката „Giraffes can't dance“. Тук възпитателната задача отново е насочена към взаимоотношенията, да не се подиграваме на другите и да им оказваме подкрепа, но и към приемане на самия себе си. Макар и да са сложни за осъзнаване в пълнота от децата, тези задачи е добре да се поставят именно в детска възраст.

Петият етюд се развива на пазара, където основната тема включва плодове и зеленчуци, основни фрази и изрази за пазаруване, а главните герои са продавачите и клиентите. Акцентът тук е поставен върху труда на фермера, колко е ценен и необходим. Сюжета разказва за двама приятели, които нямат представа как растат плодовете, зеленчуците, от къде идва сиренето и яйцата и докато пазаруват научават за всичко това.

Последователността на реализиране на етюдите е различна при всеки заради спецификата на темата. При тези етюди, които са базирани на реални приказки първо се представя сюжета. Прочита им се приказката на английски език и се отделят основните герои. В последващи занимания се организира оцветяването, изрязването на героите. Включват се подходящи песни и детски музикални инструменти, с които децата импровизират музикален съпровод на отделните животни, както и звукоподражателно изобразяват случващото се. Например падането на звездата с последователното, низходщо плъзване на пръчицата по пластините на металфона.

При етюди, които не са по конкретна приказка се разказва историята на английски език, подкрепена с картинки за по-лесно възприемане от децата. В началото за тях е трудно да разбират всичко, но целта е думите и фразите да се възприемат в контекст за по-лесно запаметяване и в последствие за възпроизвеждане. Тук децата имат повече възможност да предлагат идеи за това какво се е случило с героите, кой какво е казал и кои премети, плодове, зеленчуци и други думи да бъдат включени според техните предпочитания. Ролята на учителя е да съблюдава фразите да са подходящи и съобразени с възможностите на децата.

В хода на учене на думите и фразите в диалозите към етюдите децата обогатяват лексикалния си запас и с думи и изрази, използвани в конкретните арт дейности. Така може да се отделят следните тематични направления: Темата „Музика“ се разделя на следните подтеми: „Думи и изрази свързани с музикалните дейности“ или всичко, което правя по музика; Думи и изрази от песните“; Предмети и инструменти, с които боравя в музикалните дейности“. Всяко занимание с основна дейност музика, включва лексикален материал от всички подтеми. Аналогично са разработени и темите от останалите четири дейности като „Изобразително изкуство“ с подтеми: „Материали, които ползвам за да творя“, „Дейности и действия в изобразителното изкуство“, „Премети и образи, които сътворявам“. Сложността за педагога тук идва от необходимостта прецизно да напътства дейността на децата и умело да им съдейства в интерпретирането на идеите им и най-вече да им посочва в перспектива различни варианти на „употреба“ на всяка тяхна работа. Така всички дейности в обучение по английски език се превръщат в организиран процес, който съдържа логически и обосновани взаимовръзки помежду си и водят до определен краен резултат – куклен етюд.

### **Арт дейности**

В музикалната дейност са включени разнообразни и тематично подбрани песни за усвояване и затвърдяване по-лесно на обема от лексика предвиден в курса. Освен песните са включени и създаването на звукови картини с и без детски музикални инструменти или предмети (по К. Орф). Звуковите картини са насочени към изобразяване на климатичното време, спецификата при движенията или звуците, които издават животните.

В изобразителните дейности са включени всички видове дейности – рисуване, оцветяване, рязане, апликиране, моделиране. В тези дейности се създава целия реквизит за театъра (кукли, декор).

В театралната дейност децата могат да изразят своята артистичност, да влязат в различни роли и да пресъздават различни взаимоотношения с другите герои от сюжета. Всеизвестно е, че когато се говори от роля много по-лесно човек се отпуска, за това театралната дейност е много подходяща за обучението по чужд език, въобще.

### **Заключение**

Обучението по английски език чрез куклени етюди в детската градина и съчетаването на различни арт дейности неминуемо разнообразява образователния процес. По-същественото е, че тази алтернатива е напълно приложима в преподаването на всеки друг език. В процеса на работа се предизвикват положителни емоционални преживявания у децата, което гарантира за по-висока ефикасност на обучението и се създават условия, в които децата да формират умения за перспективно планиране на дейността си. Технологиите много ясно очертава и онагледява как всяка дейност съдейства за реализирането на крайната цел – кукления етюд.

Необходимо е ясно да се подчертае, че не е препоръчително крайният продукт – кукления етюд – да бъде показван пред публика. Ако това се случи се нарушават два от основните принципа, които се отстояват в тази технология – принципите за самооценност на процеса и за приоритет на процеса спрямо резултатите – и дейността се превръща в един репетиционен процес, който губи както творческия порив на децата, така и вътрешната им мотивация да участват заради самия процес, а не заради крайната му цел.

Децата учат, правейки, създавайки! Нищо не мотивира детето да се включи в педагогическия процес така, както възможността му да участва активно със своите действия, идеи, предложения, творчески принос. Да му бъде дадена възможност да се прояви и да бъде видно. Създаването на условия, в които всичко изброено да бъде налице е гаранция за желание и ентузиазъм за участие в учебната дейност по английски език в детската градина.

### **ЛИТЕРАТУРА**

- [1] Андреев, М. 1996, Процесът на обучението. Дидактика. УИ „Св. Климент Охридски”, София
- [2] Балабанова, М. 2010, Методика на обучението по чужд език в детската градина. УИ „Неофит Рилски“, Благоевград
- [3] Буров, С. и др. 1994, Съвременен тълковен речник на българския език с илюстрации и приложения. ИК „Елипс“, В. Търново
- [4] Димитров, Д. 1994, Предучилищна педагогика. Първа част, Благоевград
- [5] Дянкова, Г. 2008, Образователен театър - межкултурно общуване и педагогическо взаимодействие, Полікультурність, діалог і злагода: українські реалії, 2008: 183-186
- [6] Радев, П. 2007, Педагогика. ИК „Хермес”, Пловдив

## КАРИЕРНОТО РАЗВИТИЕ В УЧИЛИЩЕ

**Ива Нанкова,**  
Югозападен университет „Неофит Рилски”, България  
[iva.nankova@abv.bg](mailto:iva.nankova@abv.bg)

## CAREER DEVELOPMENT AT SCHOOL

**Iva Nankova,**  
SWU “Neofit Rilski”, Blagoevgrad

**Abstract:** The article presents the results of diagnostic elements of career development with a methodology based on a model of K. Cameron and R. Quinn. Approved by a study of teachers from “Otets Paisiy” High School, Dolno Kamartsi, Sofia

**Keywords:** career development, school, organizational development

**Резюме:** Статията представя резултати от диагностика елементи на кариерното развитие с методика, съставена по модел на К. Камерън и Р. Куин. Апробирана е при изследване на учители от ОУ „Отец Паисий”, с. Долно Камарци, обл. Софийска.

**Ключови думи:** кариерно развитие, училище, организационно развитие

Кариерното развитие е един от основните и най-важни фактори за развитие на личността. То обхваща целия жизнен цикъл на човека – различните видове трудова дейност, професия, квалификация, професионални умения и длъжности.

Съвременният свят се характеризира с промени в социалното, политическото и икономическото развитие. Тези изменения дават отражение във всяка една област, сфера и организация. Училището като организация, също е подвластно на промените и за да може, не само да се адаптира към тях, но и да се развива успешно, несъмнено е нужно да се развиват и кадрите, работещи в него.

Между организационното развитие в училище и развитието на служителите, които съставят училищната организация, съществува безспорна взаимозависимост, изразяваща се в това, че днес, повече от всякога, успешното личностно развитие изисква гъвкавост, бързина и неспирно овладяване на нови знания, умения и компетентности, които, усвоени от личността, не само спомагат за нейното по-лесно адаптиране към новата социална реалност, но също така представляват една своеобразна движеща сила за цялостното развитие на училището като организация. Тази движеща сила се изразява в кариерното развитие.

Кариерното развитие представлява един непрекъснат процес на учене, който се изразява във „взаимодействието между психологически, социологически, икономически, физически фактори и фактори на случайността, които оформят последователността на отделните длъжности, професии или кариери, с които лицето се занимава през целия си живот.” (КРИБ (2015) ).

Част от факторите, оказващи влияние върху кариерното развитие са: образование, обучение и компетентности, личностни качества, състояние и култура на организацията, гъвкавост, готовност за промяна и иновации, мотивация. Тези фактори, от своя страна, условно могат да бъдат разделени на обективни и субективни. В този контекст, Едгар Шайн определя субективните аспекти като „теми и концепции, които човек развива и които имат смисъл за самата личност и нейните стремежи по отношение на работата” (Schein, 1990, p.257). Тоест, тук са включени ценностите, нагласите, възприятията и потребностите, които дадена личност има за своята кариера. В този смисъл става ясно, че ролята на така наречената „Аз-концепция” е определяща, както за кариерното развитие, така и за първоначалния избор на кариера.

Кариерното развитие в литературата бива разглеждано чрез различни теоретични подходи. Основно, те могат да бъдат разделени на структурни теории и теории, свързани с развитието.

Структурните теории включват теории ориентирани към познанията, уменията, потребностите и интересите на личността, както и социо-икономически теории, докато теориите, свързани с развитието акцентират върху професионалното развитие на личността и взаимовръзката му с отделните етапи от жизненото развитие (детство, юношество, зрялост). При развитийните теории се обръща внимание също така на психологическите, социологическите, културните и биологични особености.

Съвременните модели разглеждат кариерното развитие като една взаимовръзка между личността, неговата социална и организационна среда, тъй като кариерата, в дългосрочен аспект, оказва въздействие не в организационен аспект (върху организацията), но и в социален такъв.

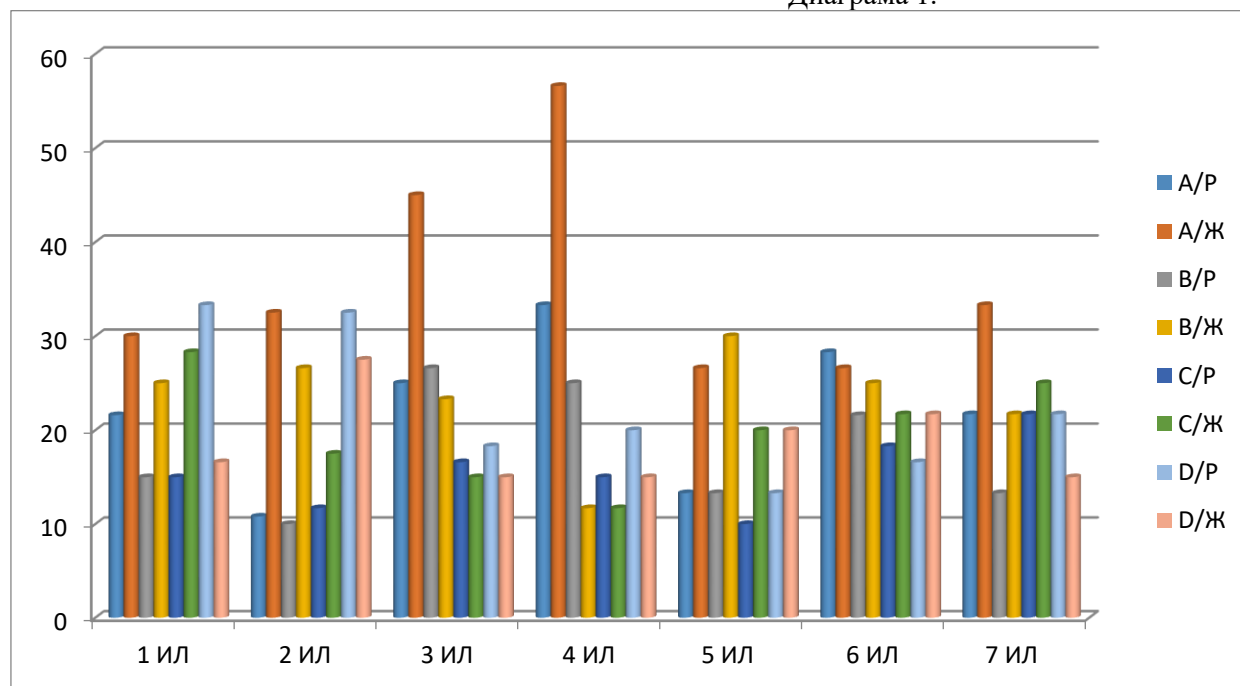
Това поражда необходимостта от проучване кариерното развитие на педагогическите кадри в училище. За целта, беше съставена методика по модела на Ким Камерън и Робърт Куин - „Инструмент за оценка на организационната култура” (OCAI). Методиката представлява въпросник, състоящ се от шест отделни позиции, проучващи елементи от културата на кариерно развитие в училищната организация. Всяка от позициите предлага по четири алтернативи, които се оценяват отделно, с общ сбор от 100 точки, в зависимост от гледната точка на респондентите. Оценяването се осъществява в две отделни колони: „Реално” и „Желано”. На всяка от двете колони, общият сбор от отговори, по различните алтернативи е 100 точки.

Изследването беше проведено на територията на ОУ „Отец Паисий”, с. Долно Камарци, обл. Софийска. Контингент на изследването са 7 лица, педагогически кадри на училището. Респондентите бяха запознати предварително с методиката и целите на изследването. На всяко едно от изследваните лица бяха раздадени бланки със съответния въпросник.

На Диаграма 1 са изобразени осреднените резултати от диагностицирането на елементи от културата на кариерно развитие в ОУ „Отец Паисий“, като отделните типове култура са изобразени с А, В, С, и D, и съответстващите на всеки от тях реална (Р) и желана култура (Ж).

*Графично представяне на осреднени стойности.*

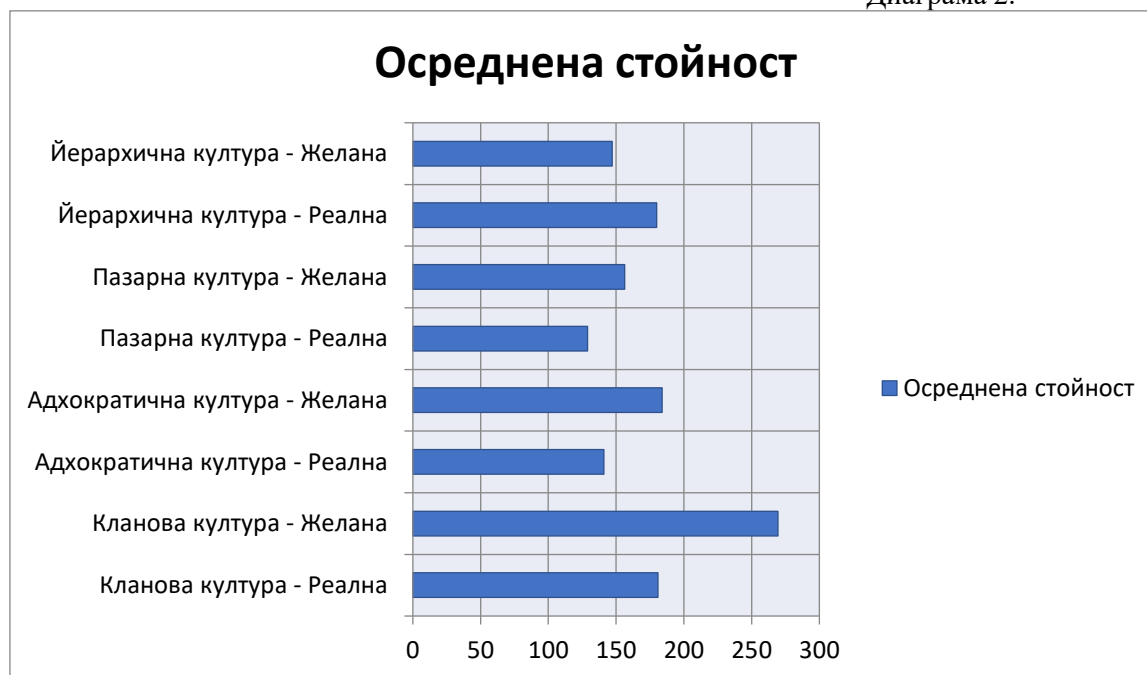
Диаграма 1.





Графично представяне на осреднени стойности.

Диаграма 2.



От осреднените стойности, съобразно културния профил на кариерно развитие, изобразени на Диаграма 2, може да се направи следната културна характеристика: основният тип култура в организацията, в която е проведено изследването, е йерархичният. Той се отличава със строго структурирана и формализирана работна среда. Кариерното развитие до голяма степен е свързано с решенията на директора, то е направлявано и координирано от неговото ръководство. При провеждане на различни обучения и професионални изяви, в организацията се държи на сигурност, предсказуемост и материално осигуряване. При йерархичният тип съществуват ясни правила и норми и има контрол при вземането на решения, свързани с кариерното развитие. Успешното кариерно развитие се изразява в стабилно функциониране на училището и относителна стабилност на неговите финансови, и материални ресурси.

Впечатление правят и стойностите, отчитащи високи резултати при желана култура. Както се вижда на диаграмата, най-желана култура от респондентите е клановата. Тя до голяма степен наподобява семейна структура. При нея, кариерното развитие бива подкрепяно от колеги и институция, като влияние оказват наставничеството, сътрудничеството и работата в екип, в който екип е на лице лоялност и доверие към институцията. Личностите, които са част от организация с кланова култура, държат на личностното си израстване и самата организация проявява високо доверие и подкрепа към това. От гледна точка на училището, учителите приемат кариерното си развитие за успешно, ако то води до личностно развитие не само за тях, но и за учениците, както и до взаимна грижа между колектива.

Кариерното развитие в теорията и практиката, бива разглеждано предимно от психологията, което мнозина автори отбелязват като неефективно и недостатъчно. Друг, голям недостатък, свързан с кариерното развитие е този, че съществува недостиг на практики, насочени към развитието на умения за неговото управление. Този недостатък може да бъде компенсиран до голяма степен чрез диагностицирането на кариерното развитие, както и с въвеждане на политики, отнасящи се до предоставяне на услуги, свързани с кариерното ориентиране и неговото развитие през целия жизнен, кариерен цикъл на човека.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Камерън, К., Куин, Р.(2012) *Диагностика и промяна на организационната култура*
- [2] Карабельова, С. (2015) *Избор на кариера*
- [3] КРИБ (2015), *Стратегическо управление на персонала чрез квалификационен коучинг кариерно развитие – концепции, изследвания, тенденции и прогнози*
- [4] Schein, E. H. (1990). *Organizational culture*

# ЯВЛЕНИЕТО „СУБКУЛТУРА“ НА ДЕТСКАТА ГРУПА В ПРЕДСТАВИТЕ НА ДЕТСКИЯ УЧИТЕЛ

Мария Георгиева, докторант

Факултет по Педагогика, ЮЗУ „Неофит Рилски“ – Благоевград, Република България

[mariq.gv@abv.bg](mailto:mariq.gv@abv.bg)

**Abstract:** The article examines the importance of child childhood subculture in the children's social environment and the extent of its influence. The empirical part is devoted to studying the teachers' opinion of the children's subculture phenomenon of the children's group in the ideas of the child's teacher. The aim is to establish the level of expression of these subcultural resources on the relationships and behavioral manifestations of pre-school children. This contributes to provoking the interest of teachers in understanding the child's inner world, the peculiarities of children's needs, emotional experiences, relationship among peers and behavioral manifestations.

**Keywords:** children's subculture, children's group, relationships in the preparatory group, teachers' opinion

**Резюме:** В статията се разглежда значимостта на проблема детска субкултура в социалното пространство на детската група и степента на нейното влияние върху социалното развитие на детето. Емпиричката част е посветена на проучване мнението на детския учител за явлението „субкултура“ на децата от детската група. **Целта** е да се установят представите на детския учител относно явлението „субкултура, както и равнището на влияние на тези субкултурни ресурси върху взаимоотношенията и поведенческите изяви на децата от предучилищна възраст. Изследването провокира интереса на детския учител към разбиране на вътрешния свят на детето, особеностите на детските потребности, емоционалните преживявания, взаимоотношенията сред връстниците и поведенческите им изяви.

**Ключови думи:** детска субкултура, детска група, взаимоотношения в подготвителната група, представи на детския учител

Съвременното детско общество се явява носител на детската субкултура, която се проявява в условията на детската група, независимо от възрастните през онтогенезиса и социогенезиса. Отбелязва се, че тя представлява специална система от социално-психологически признаци и компоненти, които влияят върху начина на живот и мисленето на децата, допринася за формирането на тяхното съзнание и помага да се утвърдят в техния собствен свят. Със своята относителна автономия детската субкултура се развива в рамките на преобладаващата културна традиция като им придава много културни ценности, децата ги превръщат в собствена картина за света (специална детска система от идеи за света). За едно дете този феномен се превръща в зона за вариативно развитие, в което детето натрупва социален опит за взаимодействие с връстници, изгражда свой собствен стил на поведение и се научава да бъде представител на детската общност.

Децата от предучилищна възраст имат различен социален статус, който се изразява чрез тяхното поведение и взаимоотношения в подготвителната група. Детската група представлява социално обединение от субекти, където децата споделят модели на поведение и общуване. М. Колева, 2008 г. я разглежда като мини-социална общност, в която детето трябва да се включи. Именно детската група е „общественият живот“, социалната среда, в която детето от предучилищна възраст изявява своя познавателен, творчески и социален потенциал и се реализира като субект във всяка от дейностите, в които участва (М. Колева, 2008 г.). Д. Димитров, 2012 г. също разглежда групата като първичен и същински субект на дейността, и осигуряваща социалното пространство, в което се развиват новите детски взаимоотношения. „Изграждането на групата има и значим перспективен смисъл – защото животът на човека преминава през формални и неформални структури, които опосредстват неговите взаимодействия с обществото и Другите. В усвояването на общественото значение и на обществените форми на отношение към предметите и явленията, от действителността, „човекът не е ограничен в индивидуалния си опит, той усвоява и използва

обществения опит на социалната група, в която се възпитава и живее“ (Галперин, по Д. Димитров, 2012 г.).

Необходимо е децата от предучилищна възраст перманентно да обогатяват своята социална същност, както и потенциал за изява на позитивната концепция за себе си и другите., а това се случва именно в детската група. Съществен е въпросът – какви са съвременните характеристики на детската група – позитивни, негативни, агресия, детско общество, приятелски или екипни взаимодействия и пр.? Друг е въпросът за това, какво трябва да извърши детския учител за да отговори на детските предизвикателства и какви да са педагогически действия или противодействия? Същевременно динамичният и сензитивен процес на развитие и саморазвитие на детето до 7 години, а в този смисъл и на неговото социално развитие, налагат педагогически действия, свързани с перманентното обогатяване на социалността на детската група.

В този контекст в детската група, разглеждана като социална среда, в която детето се позиционира и социализира е налице предпоставка за появата на т. нар. субкултурни ресурси. Детската субкултура може да се нарече ново явление, което не се среща в българската педагогическа литература. За детската култура или детската надстроечна субкултура, можем да говорим, защото я виждаме навсякъде, защото телевизията и цялото медийно пространство, с неговата инвазия и силно нашествие в пространството на детето, всъщност формира у него много съществени качества, могат да бъдат позитивни или негативни, могат да имат отношение и влияние върху детското развитие.

В тази насока, в изследването на В. В. Абраменкова, 2000г. детската субкултура се разглежда в широк смисъл – всичко създадено от човешкото общество за децата и в тесен смисъл – семантичното пространство от ценности, нагласи, форми на поведение и комуникация, осъществени в детските общности в това или конкретно-историческо социално развитие на личността (В. Абраменкова, 2000). Както отбелязва М. Осорина, 1998 г. субкултурата на децата е резултат от колективното творчество на много поколения деца. Тя се предава от дете на дете в пряка комуникация и се характеризира със следните характеристики – тя е част или подтема на културата на обществото, към която принадлежат децата, но винаги запазва относителна автономия и независимост. Тя реагира гъвкаво на събитията на околния свят и усвоява нова информация, въвеждайки я в традиционните културни структури (М. В. Осорина, 1998).

Детската субкултура в предучилищна възраст е феномен, разкриващ тенденциите в обществото, които привличат детското внимание, също така и степента на влияние на възрастните към децата, макар към 7-мата година да се наблюдава желание и потенциални възможности за „отделяне“ от възрастния и сътворяване на свой собствен свят. Този свят се характеризира като динамичен и променлив, но и често с достатъчно постоянни характеристики. Доказателство за това в педагогическата практика са модните увлечения на децата в групата – игри, облекло, хоби, музика, анимационни герои и др., както и стандартните характеристики на полово-ролевите отношения и взаимодействия. В процеса на моделиране на детските поведенчески изяви, съществено е влиянието на детската субкултура върху мотивите, потребностите, интересите на децата от предучилищна възраст. Светът на детето е един друг свят, различен от нашия (света на възрастните), поведението на детето се определя от причини, които са различни от тези, които ние излагаме, детското разбиране е различно от нашето разбиране – това е виждането за детето и неговия вътрешен свят (Р. Стаматов, 2000 г.). В този процес на съзнателно насочване на 6-7-годишното дете към възприемане и оценяване на външния свят, във всичките му аспекти се появяват и предпочитанията му – към различни игри, модна музика, към анимационни герои, които винаги побеждават, които често убиват, към копиране облеклото и дейностите на възрастните и пр. Тук се оформят се съдържателните очертания на детската субкултура.

Детската субкултура регулира социалните взаимодействия на децата вътре в групата, в хода на което те удовлетворяват своите потребности преди всичко в дейностите, които извършват – игрова, познавателна, трудова. Както вече бе отбелязано, детската група е социалната среда, в която от една страна детето се позиционира и социализира, а от друга предпоставя появата на субкултурни ресурси, именно детското общество в детската група е носител на детска субкултура. Според В. В. Абраменкова, обхващайки и основавайки се на основните социални и психологически

закономерности, детската група се характеризира със особена специфичност, обусловена не само от възрастовите ограничения, но и от особеностите на детската субкултура и от специфичната роля на връстниците в процеса на социализация на детето в предучилищна възраст (В.В. Абраменкова, 2000г.). Ролята на детската субкултура в социализацията и взаимоотношенията на децата е голяма. Една от главните особености на детската субкултура е, че тя е един от основните компоненти за социализацията на децата от предучилищна възраст. Детето натрупва социален опит и умения, знания, навици, способност да навлезе в детското общество и да взаимодейства с връстниците.

Педагогическата интерпретация на проблема „детска субкултура“ в социалното пространство на групата позволява да се очертаят следните проблеми: разбирането на педагога за проблема и действията или противодействията, които предприема; позитивното или негативното влияние на субкултурните ресурси върху развитието на децата от предучилищна възраст; социалната характеристика на детската група; специфика и съдържание на детската субкултура в социалното пространство на детската група. Педагога играе ролята на стимулатор за изграждане на позитивно или негативно отношение на детето към субкултурните ресурси и отношението му към останалите деца. Необходимите предпоставки за успешното влияние на учителя са неговата професионална компетентност, интелигентност и личностните качества.

В настоящето проучване се акцентира върху представата на педагога за това, доколко субкултурата съществува, как я възприемат децата и какво влияние оказва тя върху отношенията в детската група. Развитието на детските взаимоотношения е свързано с различните форми на организация на съвместната дейност и многообразието от възможни позиции, които детето ще заема в тях. Разбира се, тези взаимоотношения се овладяват като резултат от преднамерената и непреднамерена педагогическа дейност, собствената активна и самостоятелна изява на детето, постепенното включване в социалната среда. Според своята възраст и индивидуалност, децата проявяват различна по насоченост, организация, съдържание активност, която е резултат от различни фактори, обстоятелства, ситуации, дори и от собствения процес на развитие.

**Целта** на разработката е насочена към установяване представите на детския учител относно появата, спецификата и равнището на проявление на субкултурните ресурси в условията на детската група и доколко те оказват влияние върху взаимоотношенията и поведенческите изяви на децата от предучилищна възраст.

**Задачите на изследването са:**

- Дефиниране и анализ върху явлението „субкултура“ на детската група;
- Разкриване представите на детския учител за явлението „детска субкултура“ чрез конструирана авторска методика - Оценъчна карта на проявление на детската субкултура;
- Разкриване равнището на проявление и влияние на субкултурните ресурси върху взаимодействията на децата в детската група.

Оценъчната карта, попълнена от 10 детски учители съдържа 28 съждения, отговорите на които дават реалната представа и компетентно мнение по проблема (Приложение №1). Съжденията се отнасят общо за 30 деца.

Данните от попълнените оценъчни карти разкриват характера на представите на детския учител относно субкултурата на различните групи деца, а именно:

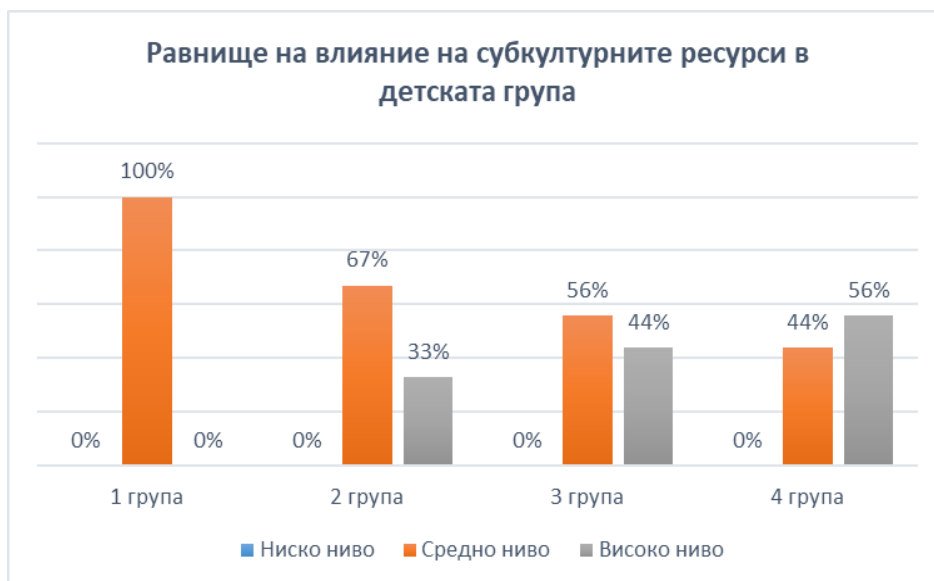
Първата част от оценъчната карта се характеризира с интересите на детето към субкултурните ресурси – игри, мода, хоби, музика, анимационни герои. Голяма част от изследваните учители споделят, че детето избира игрови действия съобразно особеностите на играчките, предметите за игра и игрова ситуация. 50% от тях са на мнение, че това се случва понякога, 47 % споделят, че това се случва в тяхното ежедневие. Според учителите само малка част от децата не го правят – 3%. Децата описват модните тенденции – облекло, украса за рожден ден, избор на торта според 50% от изследваните лица, а 23% от тях посочват, че това не се случва често. Има и такива, които не могат да преценят, това са 4% от изследваните лица. Всички деца предпочитат определени игри, занимания и дейности (77%) – малка част от учителите (23%) споделят, че това се случва понякога. Децата изразяват своите предпочитания и интерес към определени анимационни герои –

по отношение на облекло (56% отговарят с да, 37% - понякога); по отношение на играчки (60% - да, 34% - понякога, 3% - отговарят с не, малка част от учителите не могат да преценят – 3%); по отношение на анимационни филми (57% отговарят с да, 33% - понякога, 7% - не, и тук малка част не могат да преценят - 3%). Отличително е тук, че всички учители са на мнения, че децата разбират своите собствени потребности (63%). Но според 37% това се случва понякога. Децата копират действията на възрастни и връстници (според 60% това е така, 37% от изследваните лица, уточняват, че се случва понякога. Част от тях са на мнение, че децата не го правят). По-голямата част от учителите смятат, че децата понякога влизат в ролята на някой любим анимационен герой (60%). 67% от тях са категорични, че децата го правят, а само според 13% - не. Представата на учителите за равнището на субкултурните ресурси в детската група по отношение на интересите на детето към тях се проявява със средно ниво на влияние.

Важно значение има определянето на степента на общуване и емоционално въздействие на любимите анимационни герои. Според 64% от изследваните лица т.е. детски учители, децата изразяват своето право на избор и инициатива сред връстниците, а според 23% от тях се случва понякога, 3% дават отрицателен отговор. Но има и такива, които не могат да преценят (10%). 53% смятат, че подрастващите демонстрират независимост и увереност, но според 27% се случва понякога, 17% отговарят с не, и малка част не могат да преценят (3%). Голяма част от изследваните лица (80%) посочват, че децата изразяват своите мисли ясно и конкретно, което се случва и понякога. Децата също разбират и демонстрират необходимото различно поведение по време и след гледане на анимационен филм. Според 77%, това се случва понякога, а според 17% е така. Има и такива деца, които не го правят (3% посочват този отговор). Учителките посочват във своите отговори, че децата понякога предпочитат положителната и понякога отрицателната роля на даден персонаж, което оказва влияние върху поведението на конкретното дете, но само в положителна насока (70-80%). Някои от изследваните лица не могат да преценят. Представата на учителите за равнището на субкултурните ресурси в детската група по отношение на общуването и емоционално въздействие се проявява със средно-високо ниво на влияние като преобладава средното равнище.

Важно е да се определи типа взаимоотношения между децата в детската група. Характерните прояви са избягване на конфликтите и при необходимост разрешаване - 43% отговарят с да, 40% - понякога, 17% - не. Много голяма част от изследваните лица (80%) посочват, че децата проявяват толерантност и уважение към другите деца, което случва и понякога. Децата разбират разликата между ролеви и реални взаимоотношения – отговорите които дават учителките са: 50% да, 23% понякога, 23% не, 4% не могат да преценят. Относно типа социални отношения на децата в детската група преобладават лидерски тип отношения – лидерски (33%), екипен (33%), индивидуален (66%), предпочитан (74%) и изолиран тип отношения (20%). Налице са различни групи за игра – колективни (73%) или индивидуални игри (87%), което се случва и понякога. Според мнението на учителките социалното поведение в детската група е позитивно (53% посочват да, 33% понякога, 7% не и 7% не могат да преценят). Наблюдава се и негативно поведение, но процентът е много малък (7% да, и 13% понякога). Тук представата на учителите за равнището на субкултурните ресурси в детската група, но по отношение на взаимоотношенията в детската група се проявяват също със средно-високо ниво на влияние като вече преобладава високото равнище.

Обобщените данни от изследователската процедура с детските учители разкриват равнището на влияние на субкултурните ресурси върху поведенческите изяви на децата, а именно: (Диаграма №1)



*Диаграма №1*

Анализът върху получените резултати показва, че във всяка група се наблюдава наличие на явлениято „детска субкултура“. По отношение на ниско равнище на влияние на субкултурните ресурси, във всяка група е налице нулев процент. По отношение средното равнище на влияние на субкултурните ресурси се наблюдава регресивно движение на процентната величина. В първа група е налице 100% резултат. След това постепенно в низходящ ред процентите се променят като във втора група вече е 67%, в трета – 56%, а в четвърта група е 44 %. Наличието на такъв резултат показва, че при децата от предучилищна възраст явлениято „детска субкултура“ има своето място. По отношение високо равнище на влияние на субкултурните ресурси се наблюдава прогресивно нарастване на процентното отношение, което започва да се увеличава постепенно от втора група от 33%, като в трета вече е 44% и накрая в четвърта група резултатът е най-висок – 56%. Наличието на такъв резултат показва, че повече от половината деца имат високо равнище на субкултурните ресурси.

Според детските учители, включени в изследването резултатите при 3-4-годишните са в съответствие с тезата, че действията им приоритетно са обусловени от детските предпочитания и малък социален опит. Отговорите са съобразени с тяхните възрастови особености. Децата проявяват интерес към субкултурните ресурси - избират игровите действия според ситуацията, изразяват своето предпочитание и интерес, както и копират действия на възрастни или любим положителен персонаж, което оказва влияние върху поведението на децата, разбира се в положителна посока. Наблюдава се позитивно присъствие на децата в детската група. По мнение на детските учители при 4 -5-годишните се наблюдава движение в отговорите и процентния резултат вече е променен. Децата вече отчасти проявяват интерес към субкултурните ресурси, което също е в позитивна насока по отношение степен на влияние. При най-големите т.е. 6-7-годишните вече се вижда наличие на проблем по отношение взаимоотношенията в детската група, наличие на конфликти и понякога негативно социално поведение. По различен начин им влияят поведенческите изяви на различни герои, играта, когато приемат различни роли. В рамките на играта се появяват тези специфични характеристики на субкултурата. При най-големите отговорите са по посока определяне на наличие на такова явление.

Анализът върху представите на детските учители относно спецификата на субкултурните ресурси в детската група позволява да се оформят няколко тенденции, а именно:

- **Избирателна активност**

Според детските учители децата проявяват избирателна активност към субкултурните ресурси. В своите предпочитания те се ръководят от своите чувства, емоции, моди, а може и от нравствени мотиви. Преди всичко те се стремят към задоволяване на своите потребности. Децата от предучилищна възраст ясно изразяват своите интереси и предпочитания, подбират своите събеседници, договарят се с тях, макар да се наблюдават и конфликтни ситуации, което повлиява върху тяхното поведение. Често в поведението си се ръководят от избрания и моден субкултурен герой. След като всяко едно дете е повлияно от субкултурни течения, субкултурни герои, то се позиционира в групата, защото на базата на това всяко дете се смята за лидер, пръв или другата страна – изолиран и последен. Всичко това оказва съществено влияние върху развитието на детето. Тук ролята на учителя е много важна. Необходимо е да се предлагат нови механизми или модели, с което да се преодоляват конфликтните ситуации и субкултурните ресурси да пренасочват поведенческите изяви към позитивизъм.

- **Равнище на общуване и емоционалност**

През периода на предучилищното детство, емоциите имат важно и доминиращо значение за личностното развитие на детето. В тази възраст у децата възникват нови потребности от изразяване на потребности, преживявания, впечатления, появява се необходимост от общуване с връстници и възрастни. По мнение на учителките, общуването на децата е на доста добро ниво, както и атмосферата в групата. Посредством емоционалността, се обогатяват взаимоотношенията и взаимодействията между връстниците. В процеса на общуване децата изразяват своите преживявания, предпочитания, интереси и пр., които са в основата на емоционалността на конкретното дете. По мнение на учителките, в процеса на играта се формират социално-психологическите страни на взаимодействията между децата в групата. Играейки, те натрупват социален опит, влизат в роли и взаимодействат помежду си. Почти не се срещат конфликти, а ако има такива те се разрешават бързо. Децата са емоционални, имат избирателно отношение, изразяват своето право на избор и инициатива сред връстниците, демонстрират независимост и увереност и изразяват своите мисли ясно и конкретно. Вследствие на общуването с другите връстници, децата установяват своя социален статус в групата и овладяват нормите на поведение

- **Взаимоотношения между децата в групата**

Резултатите от проведеното изследване показват, че преобладаващите представи на детските учители по отношение детската субкултура е, че тя оказва влияние върху взаимодействието и взаимоотношението между децата в групата. Социалните отношения, които преобладават са от тип предпочитани, но се среща и индивидуален тип отношения. Всяко дете има своето социално място в групата сред връстници. Представите на учителките сочат, че това място доста динамично се променя, съобразно различните ситуации. Децата, по мнение на учителките се развиват с много висок социален статус. По отношение на взаимоотношенията в групите – те са добре изразени. Децата обичат, както индивидуални, така и колективни игри.

Основните изводи, които се очертават вследствие направения анализ са:

- Детската субкултура помага за естественото включване на детето в системата на социалните отношения, посредством които опознава своите връстници и има възможност да удовлетвори своите потребности от самостоятелност и активно участие в социалните контакти в детската група;
- Субкултурните ресурси могат да се определят като средство за разширяване и обогатяване на опита на децата при взаимодействието им с възрастни и връстници и изграждане на социални взаимоотношения, посредством своя индивидуален личностен потенциал.
- За постигане на пълноценно взаимодействие между децата в групата, особено важно е емоционалното педагогическо общуване насочено към по притеснителните деца.

Коментираното по-горе доказва сложната и същевременно значима проблематика, свързана със спецификата на субкултурните ресурси в детската група. Конкретните действия, които трябва да предприеме детския учител, трябва да са насочени към използването на нови механизми за регулиране и перманентно обогатяване съдържателните компоненти на субкултурата в детската група.



В заключение може да се определи, че светът на детството съществува като субективна реалност, характеризираща се с отличителни черти на възприемане и познаване на социалното обкръжение, а приобщаването към субкултурните ресурси може да се обособи като специфичен начин за изграждане на културно-социалното пространство на всяко едно дете от предучилищна възраст. Наличието на „субкултура“ в детската група, както и специфичните способности за усвояване от детето на нови и непознати страни на социопространството, както и на приети и осъзнати от децата в групата правила и отношения, които намират отражение в дейността, може да се приеме като предпоставка за поява на съответствие или не на детските нагласи, потребности, актуални интереси, съобразени с изискванията на социопространството. Ето защо, в тази насока е нужно детския учител да хармонизира отношенията между децата в групата като се стимулира появата на културни практики, които са специфични за детската група и отношенията в нея.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Абраменкова В. В. (2000). Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. Издательство: НПО "МОДЭК" М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж.
- [2] Виготски, Л.С. (1986). Собранные сочинения. Том IV, М.
- [3] Димитров, Д. (2012). Обогалящото педагогическо взаимодействие в предучилищна възраст. Концептуално-технологичен модел. Изд. „Изкуства“. София.
- [4] Енева, Г. (1983). Психологически проблеми на отношенията на децата от предучилищна възраст. Благоевград.
- [5] Колева, М. (2008). Педагогически възможности за обогатяване социалността на детската група. Сп. Предучилищно възпитание, бр. 3.
- [6] Осорина, М. (2015). Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. 6-е изд. Питер.

## Приложение №1

<b>Проучване равнището и спецификата на субкултурните ресурси в детската група</b>					
	<i>Детската субкултура в представите на детския учител – оценка на изяви</i>	<i>Да</i>	<i>Понякога</i>	<i>Не</i>	<i>Не мога да преценя</i>
1.	Интереси на детето към субкултурни ресурси – игри, мода, хоби, музика, анимационни герои.				
	- Избира игрови действия съобразно особеностите на играчките, предметите за игра и игровата ситуация				
	- Описва модни тенденции – облекло, украса за рожден ден, избор на торта				
	- Предпочита определени игри, занимания и дейности				
	- Изразява предпочитания и интерес към определени анимационни герои:				
	- по отношение на облекло				
	- по отношение на играчки				
	- по отношение на анимационни филми				
	- Разбира своите собствени потребности				
	- Копира действията на възрастни и връстници				
	- Влиза в ролята на някой любим анимационен герой				
2.	Общуване и емоционално въздействие на любими анимационни герои				
	- Изразява своето право на избор и инициатива сред връстниците				
	- Демонстрира независимост и увереност				
	- Изразява своите мисли ясно и конкретно				
	- Разбира и демонстрира необходимото различно поведение по време и след гледане на анимационен филм				
	- Предпочита положителната роля на даден персонаж				
	- Предпочита отрицателната роля на даден персонаж				
	- Оказва ли това (предходно съждение) влияние върху поведението на конкретното дете				
3.	Взаимоотношения в детската група				
	- Избягва конфликтите и при необходимост ги решава				
	- Проявява толерантност и уважение към другите деца				
	- Разбира разликата между ролеви и реални взаимоотношения				
	- Социалните отношения на децата в детската група са:				
	- Лидерски тип отношения				
	- Екипен тип отношения				
	- Индивидуален тип отношения				
	- Предпочитан тип отношения				
	- Изолиран тип отношения				
	- Налице са различни групи за игра				
	- Колективни игри				
	- Индивидуални игри				
	- Има позитивно социално поведение в детската група				
	- Има негативно социално поведение в детската група				

## РАВНИЩЕ НА САМОСТОЯТЕЛНОСТ НА 6-7-ГОДИШНИТЕ ДЕЦА ПРЕДИ ПОСТЪПВАНЕ В УЧИЛИЩЕ

**Янка Василева**

Югозападен университет „Неофит Рилски“, Благоевград, България  
[qncheto\\_vasileva@abv.bg](mailto:qncheto_vasileva@abv.bg)

## SELF-DEPENDENCE LEVEL OF 6-7- YEAR OLD CHILDREN BEFORE SCHOOL ENROLMENT

**Yanka Vasileva**

SWU „Neofit Rilski“, Blagoevgrad, Bulgaria  
[qncheto\\_vasileva@abv.bg](mailto:qncheto_vasileva@abv.bg)

**Резюме:** В доклада се представят констатациите на детския учител, относно равнището на самостоятелност на 6-7-годишните деца преди постъпване в училище. Самостоятелността се разглежда като част от ключовите социални компетенции и съществен ресурс за актуален преход на децата към училищен живот. Овладеяването на ключови компетенции позволяват на детето да приеме новата среда и без проблем да изяви своята самостоятелност и инициативност при решаване на учебни задачи. В системата на предучилищното образование ключовите социални компетенции се усвояват чрез участието на децата в различни преднамерени и непреднамерени дейности – педагогически ситуации, игри, занимания по избор, практически дейности и пр. Важно е детският учител да разпознава успехите, проблемите и причините за изява на детската самостоятелност, предпочитанията на децата, техните възможности и интереси, както и перманентно да ги стимулира с цел разгръщане на тази много съществена черта от личностното им развитие.

**Ключови думи:** самостоятелност; ключови компетенции; социални компетенции;

**Abstract:** The paper presents the findings of the teacher regarding the level of 6-7- year olds self-dependence before school enrolment. The self-dependence is considered as part of key social competences, conception as an essential resource for the children`s transition to school life. Attaining proficiency in key competencies allows the child to adopt the new environment and without any difficulty to express his self-dependence, and initiative in solving learning tasks. In the system of pre-school education, key social competences are acquired through the participation of children in various deliberate and unintentional activities - pedagogical situations, games, optional activities, practical activities, etc. It is important for the teacher to recognize the successes, problems, and causes of children`s self-dependence expression, their opportunities and interests, as well as permanently stimulating them in order to display this very important feature of their personal development and quality.

**Keywords:** self-dependence; key competence; social competence

Предизвикателствата пред 6-7-годишното дете преди постъпване в училище са многообразни. От необходимостта да познават спецификата на новата образователна среда с правилата и отговорностите на малкия ученик до изискванията за самостоятелно решение на всеки от проблемите, свързани със социалното му позициониране в социалната общност на класа. В този

смисъл М. Колева, 2013 акцентира и върху необходимостта от „придобити социални умения и способности (в съответствие с възрастта) за решаване на конфликти и справяне с нестандартни ситуации; придобити социални умения и способности (в съответствие с възрастта) за работа в екип и взаимодействия с децата от класната общност; осъзнаване на социалната роля на ученик пр.“ [7]. Същевременно е важно да се отчете, както пише Бл. Джорова, (2018), че „всяка интервенция в полето на развитието му трябва да отчита перманентно утвърждаващите се негови специфични особености – ново равнище на развитие на психични свойства и качества, нов тип социалност, съпътствана от противоречия и желание за изява, степен на самостоятелност, инициативност, изпълнителност, насоченост към общуване с другите с цел самоутвърждаване“ [4].

Отчитането на всички особености в хода на актуалното развитие на 6-7-годишното дете предполага моделиране на т.нар. компетентностна сфера на основание на която детето успешно ще се включи в учебно-училищната действителност. Съществен принос за реализация на този процес прави Ж. Делор (1996), който в смисъла на образователните тенденции на ХХІ век конкретизира “четири стълба на образованието” или “четири фундаментални типа обучение”, а именно:

- *да се научим да знаем*, което означава да овладеем способността да разбираме и да се учим;
- *да се научим да правим*, така че да успяваме да бъдем градивни при всякакви условия, да придобием уменията да се справяме с различни проблеми и уменията да работим в екип;
- *да се научим да живеем заедно*, развивайки разбиране към другите хора и зачитайки тяхната независимост, така че да участваме и да сътрудничим с тях във всички човешки дейности;
- *да се научим да бъдем*, така че да направим най-доброто за развитието на собствената си личност, а това означава да се движим напред, като не се пренебрегва нито един аспект на личните потенциални възможности: памет, мотивираност, естетическо чувство, физически качества и комуникативност [2].

Обобщено, образователните тенденции ХХІ век и изведените в научното пространство ключови социални компетенции [3], [8], [9] могат да се синтезират до:

- компетенции за себеутвърждаване и самооценяване – самостоятелност, отговорност, инициативност, изпълнителност
- компетенции за адекватно общуване с околните – приемане, договаряне, работа в екип
- компетенции за ориентиране в ценностната система на обществото и детската общност
- компетенции, свързани с култура на поведение в различни социални групи.

Част от модела на компетентностната сфера включва равнището на детската самостоятелност, което предполага изследване и анализ върху състоянието на този процес при 6-7-годишните, както и върху възможностите за неговото стимулиране.

Съществуват множество определения за самостоятелността, в които различните автори конкретизират различни параметри ( интелектуални, мотивационни, поведенчески, практически и др.), въз основа на които квалифицират една проява, действие или дейност като самостоятелна. Самостоятелността е обект на редица изследвания в предучилищната педагогика и остава един от най-актуалните педагогически проблеми, тя е сред тези качества на личността, които са опорни в личностната характеристика на човека. Интересът към детската самостоятелност е ориентиран към разкриване на индивидуалността, инициативността, активността и самоконтрола на детето от предучилищна възраст. И както пише М. Белова, (1997) “Обществото все повече е заинтересовано от формиране на самостоятелни и творчески личности, но със силно развити способности за самоизменение, за промяна и адаптация” [1].

Стремежът към самостоятелност е присъщ на всяко дете. Правото на личността да проявява самостоятелност, инициативи, да взема решения я прави субект на дейността и тази позиция е от съществено значение за нейното развитие. Самостоятелността включва действия, които човек предварително трябва да е усвоил, за да взема адекватни на ситуацията решения, но за да се стигне до тази степен на самостоятелност е необходимо активно възприемане на знания и умения т.е. самостоятелността да се развие чрез подходящо организирано педагогическо взаимодействие в целия процес на организираната образователна среда.

Е. П. Ильин, (2012) разглежда самостоятелността като волева черта на личността. „Самостоятелността е възможността за осъществяване на каквато и да е дейност без постоянна помощ, както и самостоятелно вземане на решения и осъществяване на запланираното и самоконтрол, а в редица случаи и поемане на отговорност за действията и постъпките. Затова развитието на самостоятелността при децата протича заедно с развитието на самосъзнанието” [6]. Авторът продължава: „Малкото дете многократно казва “Аз” , “Нека аз” и се съпротивлява на опитите да се пренебрегват неговите нагласи и готовност. С възрастта тази потребност се развива, укрепва и става все по доминираща. Нетактични подходи на възрастните в това отношение натрупват отрицателни преживявания у детето, като може да се прояви агресивност или пасивност и безволевост на действията му“ [6].

В същия план на психологически анализ на нагласите на детето към самостоятелност Е. Ериксон, (1996) определя, че родителите и другите близки възрастни не трябва да потискат с прекалено назидаване стремежа на детето към независимост, „от чувството за самоконтрол при запазване на положителната самооценка произтича устойчивото чувство за доброжелателност и гордост; от чувството за загуба на самоконтрол и чуждо външно контролиране се ражда устойчива склонност към съмнение и срам”- подчертава Е. Ериксон. Същият автор посочва, че „в периода на детство у детето се формира нарастващо желание за автономност и умения за самостоятелност, чувство за ценност или несамостоятелност, потиснатост, срамежливост, неувереност. Самостоятелните деца проявяват готовност и възможности да избират. С това у тях се възпитават отговорност и самовзискателност. И чрез игровата дейност се развива инициативността и стремежът за социално изразяване.“ [5].

Според А. М. Щетинина (2000) „Владеенето от детето на необходимите умения, навици и способности за действие е предпоставка за изявена самостоятелност. Те му дават увереност в собствените си сили и стимулират неговата активност и настойчивост за постигане на целите на дейността, както и самостоятелност в избора на способности за нейната реализация“. [10].

Дейностите, в които участва детето и спазването на правила в поведението, увеличава самостоятелността и отговорността на детето, като укрепва неговата воля. Различните дейности спомагат за усъвършенстване на уменията за старателно изпълнение на възложените цели и на съзнателна самостоятелна дейност. Изпълняването по система от правила и изисквания, ръководенето на социалните и нравствените мотиви, увеличават вътрешния самоконтрол и преодоляване на трудности.

Направените разсъждения относно спецификата на детската самостоятелност и необходимостта от стимулирането ѝ при 6-7-годишните деца в прехода към училищен живот определи и ЦЕЛТА на настоящето изследване, а именно: *установяване от детския учител равнището на самостоятелност на децата, преди постъпване в училище и определяне на конкретните цели и задачи, свързани с този важен процес. В допълнение към целта е необходимо те да се индивидуализират и диференцират, съобразно равнището на постижения на децата.*

**Изследователска методика:** За да се установи равнището на самостоятелност на 6-7-годишните деца използвахме карта за проявена самостоятелност (по Щетинина, 2000)

Карта на проявена самостоятелност на 6-7-годишните деца

(А. М. Щетинина)

Картата на проявена самостоятелност се попълва от детския учител. При липса на изява на самостоятелност се поставя бал – 0; ако понякога – 2 бала, често – бал 4.

Име на детето.....

ПОКАЗАТЕЛИ ЗА САМОСТОЯТЕЛНОСТ	ЧЕСТОТА НА ПРОЯВЛЕНИЕ		
	Никога	понякога	Често
Умее да намери работа за себе си			
Има своя точка на виждане			
Не се обръща за помощ към връстниците			
Не се обръща за помощ към възрастните			
Стреми се всичко да прави само			
Довежда започнатото дело до край			
Без указания на възрастните събира съдове, играчки и вещи			
Самостоятелно решава конфликтите с връстниците			
Не се грижи за това, че винаги се съгласява с болшинството			
Негативно се отнася към каквато и да е помощ от страна на възрастните или връстниците			
Без напомняне изпълнява поръчаната работа			
Може да играе само			

Обработка и интерпретация на резултатите :

Количеството от балове определя равнището на развитие на самостоятелността на детето:

- ниско – бал 0 – 12т.
- средно – бал 13 – 24т.
- високо – бал 25 – 48т.

Общ бал:.....

Равнище на самостоятелност:.....

**Контингент изследвани деца:** Изследвани са 100 деца на възраст 6-7- години от четири подготвителни групи на ДГ „Здравец“ и ДГ „Първи юни“ гр. Сандански - (ДГ „Здравец“ – 56 деца и ДГ „Първи юни“ – 46 деца)

Фиг. №1



От така изложените обобщени резултати се установи, че 11% от децата (11 деца) имат ниско равнище на самостоятелност. Отсъствието на самостоятелност при тези деца в по-голяма част се дължи на неправилна организация на дейността, образователния процес, образователната среда, както и на грешки във възпитанието: излишна регламентираност на дейността, неоснователно отнета от възрастния възможност или поради определени затруднения, които изпитват децата, постоянен контрол от страна на възрастния. Децата на това равнище не умеят да намерят работа за себе си, нямат своя точка на виждане, не се обръщат за помощ към възрастните и връстниците, не довеждат започнатото дело до край и др. Самата степен на самостоятелност се влияе както от когнитивни фактори, така и от мотивационни. Възрастните трябва активно да подбуждат детето да проявява инициативност, активност и самооценка в дейностите си. За да се повиши тази степен на самостоятелност трябва да се даде на детето възможност да бъде самостоятелно, да взема решения, да ги изпълнява и да носи отговорност за това. Прекомерното внимание над детето ще формира у него чувство за изключителност и ще надцени възможностите си. В същото време то става безпомощно, безволево и безотговорно. Когато се поднася всичко наготово с цел да се задоволи детето, то ние го лишаваме от възможността да тренира своята воля и умение да управлява своето поведение. Затова трябва да се преценява добре всяко искане на детето и да се удовлетворяват само най-належащите. Трябва да се стараем да намерим път до сърцето му и да го спечелим. Това може да се постигне, като възрастният прояви съчувствие и разбиране на неговите проблеми, като го изслушваме, като избягваме да употребяваме оскърбления, заплахи, обвинения или заповеди. Трябва да помагаме на детето косвено. Пряката помощ или думите „ти не можеш...дай на мен“ ще внуши на детето, че то е безполезно и безпомощно и не може да се справи само в ситуацията. Ако детето не проявява самостоятелност, не трябва да си служим със закани и натяквания, защото те не водят до никакви положителни резултати и не променят ситуацията. Тъкмо обратното, защото те създават напрежение – родителите са раздразнени, а детето изнервено и капризно.

Средно равнище на самостоятелност се установява при 22% от децата (22 деца). Тези деца имат нужния минимум на самостоятелност, но им липсва решителност и увереност при изпълнение на задачите. Те често търсят помощ от възрастния, като изпитват трудност да доведат дадена дейност до край. Обикновено тези деца имат стремеж към самостоятелност и техният стремеж може да се

определи така: „Аз искам, но не мога“. Тази собствена ниска самооценка не осигурява на детето автономност, към която да се стреми, и която му е необходима. Констатира се наличие на изпълнителност, но без проява на особена инициативност. При тези деца са налице добри умения и способности за участие в съвместна дейност, следваща авторитети и указания. Не инициират дейности, но с удоволствие се включват в такива и спазват правила и норми на поведение. Тук е много важна ролята на педагога - да мотивира и подбужда децата за самостоятелна дейност. Думите „Ти можеш“ ; „Ще се справиш“ оказват голямо влияние върху децата от предучилищна възраст. Формирането на самостоятелността е непрекъснат процес, който се осъществява във всички дейности и ситуации, но за да се развива детската индивидуалност, детето се нуждае от образователна среда, която да разгърне неговия личностен потенциал. Тя трябва да е добре организирана, така че да насърчава самостоятелност у децата. Организираната образователна среда способства за проявата на стремеж за извършване на дадена дейност, при която децата проявяват умения да си поставят самостоятелно цел, да планират действията си, да реализират поставените си цели и да се стремят към получаване на краен резултат. Трябва да помагаме на детето косвено, да му даваме да изпълнява задачи, с които може да се справи само или с малка помощ при необходимост. Ако се наложи да помогнем на детето, то трябва да го направим по най-пестеливия и доброжелателен начин. Пестелив от към думи, много търпеливо и с най – добро чувство. Така детето ще разбере, че искаме да му помогнем искрено и желаем да успее само. Учителят трябва да поставя детето преднамерено в различни ситуации, изискващи от него да прави избор. Така то ще се научи самостоятелно да взема решения. Когато сме склонни да поощрим или разрешим дадена детска постъпка, не трябва да отговаряме просто „да“, „не“ или „добре“, защото по-добре за него е да чуе „Реша сам“, „Това зависи от теб“. „Ти избери“. Така ще покажем на детето, че му се доверяваме и детето ще почувства удовлетвореност от възможността да вземе самостоятелно решение.

Високо равнище на самостоятелност се установява при 67% от изследваните деца (67 деца). Те проявяват висока степен на самостоятелност, не приемат чужда помощ и др. За тях е присъщ следния израз: „Аз искам, мога и зная как“. Тук се наблюдава наличие у детето на потребност от самостоятелната дейност, за което може да се съди по степента на активност и инициативност, проявен интерес към една или друга дейност и желанието да се занимава с нея, до достигането на резултат от вътрешните или външните цели на дейността. Тези деца имат изградени умения за колективни и самостоятелни действия. Поставят си цели и проявяват нужното внимание, при изпълнения на зададени поръчения. Самостоятелността и инициативността се проявяват значително диференцирано и в голямо разнообразие – откривателство, експериментиране, съчинителство и др. Инициативността на децата се направлява от това, че те действат по своему. Могат и умеят да насочват своята инициатива, умеят да правят това, което възрастният им е поръчал по-бързо и по-добре, или това, което са замислили да правят.

Разширяването на параметрите на самостоятелността води до това, че децата започват да се чувстват по-големи от другите деца в детската градина, отзивчиви са в ролята на помощници на възрастните и могат да научат по-малките деца на това, което умеят, стремят се към оценка и признание от страна на възрастните с присъщата за възрастта си потребност от самоутвърждаване. Тази нараснала самостоятелност се изразява и в уменията да оценяват работата, постъпките и действията на другите.

### **Заклучение:**

Естествено е детската самостоятелност да се определя не само като личностно качество, волева черта на личността и пр., но и като съществена ключова социална компетенция. Синтезирано, в научната литература ключовите социални компетенции се отнасят до: компетенции за себеутвърждаване и самооценяване – самостоятелност, отговорност, инициативност, изпълнителност; компетенции за адекватно общуване с околните – приемане, договаряне, работа в екип; компетенции за ориентиране в ценностната система на обществото и детската общност; компетенции, свързани с култура на поведение в различни социални групи. Всяка от изброените компетенции предлагат възможности за перманентно обогатяване на детската самостоятелност.



Важно е 6-7-годишното дете преди постъпване в училище да овладее компонентите на този процес и във всяка от дейностите да действа самостоятелно.

Овладяването на ключови социални компетенции и конкретно изиявата на качеството „самостоятелност“ от 6-7-годишното дете е процес, стимулиран и регулиран формално и неформално от условията на околната среда (семейство, детска градина, детска общност), която създава социалния „климат“ за неговото учене, възпитание и социализация във възрастта преди постъпване в училище.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Белова, М., и др. (1997) *„Теоретични основи на възпитанието“*, София
- [2] Делор, Ж. и др. (1996) *„Образованието - скрито съкровище.“ Доклад на Международната комисия за образование за XXI век пред ЮНЕСКО.*
- [3] Делчева, Т., (2016) *Ключовите компетенции на децата постъпващи в първи клас.* ([www.delfinite.bg/files/doklad-TD.pdf](http://www.delfinite.bg/files/doklad-TD.pdf))
- [4] Джорова, Бл.(2018). *Ценностен подход към опознаване на околния свят от детето в предучилищна възраст*“, Бл, 2018
- [5] Ериксън, Е., (1996) *„Идентичност. Младост и криза“*, София
- [6] Ильин, Е.П, (2012) *„Психология для педагогов“*, ПИТЕР
- [7] Колева, М (2013) *Социално развитие и възпитание на детето – идентификация, стимулиране, диагностика*, Бл. УИ „Н.Рилски“.
- [8] *Ключови компетентности. Европейска референтна рамка.* МОН, С., 2007
- [9] *Национална стратегия за учене през целия живот за периода 2014-2020 година*, МОМН, С., 2014г.
- [10] Щетинина, А.М., (2000) *„Диагностика социалного развития ребенка“*, Великий Новгород

# ОБУЧЕНИЕ В МАТЕМАТИЧЕСКИ ПОНЯТИЯ С ПРИЛОЖЕНИЕ НА РЪЧНО ИЗРАБОТЕНИ МАТЕРИАЛИ ЗА УЧЕНИЦИ СЪС ЗАТРУДНЕНИЯ В ОБУЧЕНИЕТО, ПОСЕЩАВАЩИ ЧАСТНИ КЛАСОВЕ

Докторант Кириякос Панайотис Кирицопулос  
ЮЗУ „Неофит Рилски“-Благоевград

**Резюме:** В изследването се разглеждат трудности в математическото разбиране на учениците от началния етап на основното образование, посещаващи Частни класове и подчертава, особеностите на обучението по основни математически понятия с приложение на ръчно изработени материали. Използването на дидактични материали има цел да се подпомогне математическото обучение, за да стане по лесно разбирането от учениците със затруднения, които участват в изследването.

По време на експеримента за една учебна година изследователят, по искане на учителите, ги подкрепя с печатни материали и информация с ръчно изработени материали и ефективно им използване. Резултатите от изследването показват, че приложението на ръчно изработени материали в обучението на основни математически понятия подобрява математическото разбиране на учениците със затруднения, както в Частни класове, така и в общия клас. Този дидактичен материал може да бъде мотивация за промяна нагласите и убежденията на учителите към математиката и в обучението и да се подкрепят учениците със затруднения.

**Ключови думи:** математически понятия, ученици със затруднения в обучението по математика, ръчно изработени материали за обучение по математика, диагностика на затрудненията по математика и др.

## Определение за затрудненията в обучението

Последното определение което се интегрира в Договора за Обучение на хора с увреждания в САЩ (Kavale & Forness, 2000: 241), е повече описан. Според него: «затрудненията в обучението се отнасят до разстройства в един или повече от основните психически процеси, свързани с използването на устна или писмена реч, които водят до "непълна" способност за възприемане, мислене, реч, четене, писане, правопис, математически умения.

Терминът включва случаи като пропускливост, мозъчно увреждане, минимална мозъчна дисфункция, дислексия и афазия в развитието. Терминът не включва случаи на деца, чийто проблем е резултат от зрителни, акустични или кинетични недостатъци, умствена изостаналост или е в резултат на неблагоприятни екологични, културни или икономически условия “.

Горната дефиниция, както и други, създават затруднения в ученето като категория на специално образование и конституиране на рамката за създаване на специфични програми за обучение.

В настоящото изследване се използва терминът "затруднения в обучението" на ученици със специални затруднения в обучението по математика, които имат трудности в ученето.

## Диагностика на учебните затруднения

Основният диагностичен критерий за затрудненията в обучението е отклонението на умствения потенциал на ученика и училищното представяне, непоследователността на това, което обучаемият е способен да научи, и какво учи в реалността.

В Гърция сега диагностичният процес следва два различни пътя:

а) диагнозата от първа степен се извършва от учителя в класната стая и води до оценка на училищното представяне на детето. Тя се счита за първостепенна диагноза, тъй като оценява необходимите за училищното обучение компетенции и води до обучение на образователно-терапевтична програма чрез тестове и системно наблюдение на поведението;

б) диагнозата от втора степен се извършва от психолог, който използва претеглени психологически критерии за оценка на умствените способности и паметта. (Panteliadou, 2011; Polihronopoulou, 2012).

Що се отнася до трудностите в обучението по математика, диагнозата обикновено се провежда малко преди края на първия клас, след предварителния и пред учебен етап или във втория или третия клас.

### **Обучението по математика е болезнен процес**

Липсата на достатъчно знания по математиката влияе неблагоприятно върху социалното развитие на учениците след завършване на училище. Констатации от различни страни показват значителен процент от учениците (около 10% от тях), които изпитват трудности по математика. От друга страна, въпреки трудностите, с които се сблъскват много хора, поради липсата на знания по математика, по-малко се набляга за изследването на затрудненията по математиката в сравнение с тези за езиковото обучение.

За Първоначалния етап на образование най-важни са знанията за формиране на понятие за числата, измервания, алгоритми на операциите и математическата концепция на езиковия код на проблемите. В гимназията тези фактори са алгебра, геометрия, тригонометрия и логико-математическо мислене (Fuchs, et al., 2006).

Специфичен фактор, свързан с математиката и повишава трудността им, е езикът на математиката, който е концептуално плътен (Rivera, 1997) и лаконичен по отношение на конвенционалния език. Що се отнася до обучението по математика, основните педагогически подходи, които можем да разпознаем, са традиционни и модерни. В традиционното обучение учителят действа като авторитет и учениците възпроизвеждат знанията, които са предложени в учебниците или както е дадено от учителя.

Специален акцент се поставя върху практикуването, поставяне на правилния отговор, оценяването на децата по проблеми, подобни на това, което са преподавали, а не на открити упражнения. Наръчниците имат голямо значение в обучението, намалявайки неговата ефективност, тъй като привличането на преподаване към тях игнорира начина, по който учениците се учат, не насърчава тяхната ангажираност в математическата работа и използването на ръчно изработени материали. Освен това учебниците са пълни с разрушителни фактори като разнообразни изображения и „заредени“ страници, както в дизайна, така и в материала (Fletcher, 2007).

В международната литература терминът «дисрихия -dyscalculia» се счита за синоним и се използва взаимозаменяемо с термина «увреждания при учене по математика mathematics learning disability» ( Fuchs & Prentice, 2004). Тези проблеми могат да съществуват заедно със съответните проблеми с четенето или да бъдат наблюдавани само по математиката, особено засягащи компютърните умения и решаването на проблеми. Разграничават се две теории относно възможностите, които се предлагат по математика. От една страна е мнението, че математическата компетентност е присъща, т.е. генетично определена, и се основава на древните нужди на хората - и не само - да разберат размерите, количествата и да ги сравняват, и това се нарича « чувство на числото » (Dehaene, et al., 2004). Другата гледна точка е, че математическите умения включват различни когнитивни и невропсихологични системи, като езикът, внимание и избор на важни и незначителни елементи (Geary, 2004).

### **Определение на дискалкулията**

Дискалкулия е трудността при разбирането и изучаването на математика, която не е свързана с умерена, тежка или дълбока умствена изостаналост, и следователно се считат за особено затруднение в обучението. Тя е описана като условие, което влияе върху способността да се придобият математически умения. Учениците с дитеринг имат трудности при разбирането на прости математически понятия, нямат интуитивно разбиране за числата и имат проблеми при изучаването на алгоритмите. Дори ако реагират правилно или използват подходящо действие, те го правят механично и без увереност в своите способности ( Department for Education and Skills, 2001).

Учениците с трудности в обучението по математика обаче не са задължително ученици с дискалкулия. Много често учениците смятат, че математиката е скучна и много трудна или че не са свързани знанията с реалния свят. Резултатите от изследванията са по математика (Toumasis, 2002)

и са за страха и несигурността на учениците в знанията по математика. Този страх не е дискалкулия, но може да има подобни или по-тежки последици за успеваемостта на учениците по математика, тъй като то има отрицателно въздействие върху мотивацията, мобилизацията и ефективното проучване. Причините за фобията към математиката могат да се основават на тревожност и напрежение, причинени от общото усещане, че математиката е трудна, че някои са харизматични и имат естествено привличане към математическото учене, докато останалите, и специално момичетата, не успяват. Така, че те не полагат толкова усилия, защото вярват, че е безсмислено. Друга причина за страха от математиката е начина на обучение и преди всичко оценката на учителя. Обикновено обучението не е свързано с практическите проблеми на живота, а се основава на запаметяването, възлагането на много домашна работа, тестове и състезания, които учениците възприемат като наказание, от тук и лошото им представяне. Създава се порочен кръг, ниската производителност генерира негативни емоции, не харесва математиката и ниския образ на себе си, всички те обременяват обучението и неблагоприятно влияят за усвояването на знания и изграждане на умения.

### Характеристика на учениците със затруднения в обучението по математика

Ще идентифицираме ученици, които проявяват или може да проявят дискалкулия, имайки предвид характеристиките на разстройство в развитието.

Показания и характеристики на дискалкулия		
Предучилищна възраст	Училищна възраст	Тийнейджъри и възрастни
Трудности при броене	Трудности при изучаване на числата	Трудност при изчисляване на разходите за ежедневието
Трудности при разпознаване цифрите на числата	Трудности при изучаване на аритметичните операции	Трудност при изучаването на математически операции извън основите
Трудност, свързваща количеството на числото и това, което изразява и съответства	Слабо развитие на уменията за решаване на проблеми	Трудност в понятието на времето и управляването му
Лоша памет за числата	Слаба памет на математическите функции	Трудност при основни математически задачи
Трудност в логическата организация на нещата	Трудности с езиковия код на математиката	Трудности при намиране на алтернативи и предложения по задачите
	Избягване на игри, които изискват стратегия	

Характеристиките на ученика с математически затруднения включват липсата на стратегии, когато се сблъскват с математическа задача, или неефективното използване на ограничените стратегии, които той използва. По този начин те имат затруднения при обработването на

информация, за намиране на смислена информация за словесни проблеми и фокусира вниманието върху несъществени или незначителни детайли.

Ученици, които имат затруднения в обучението по математика, обикновено имат ниска мотивация за учене. Те имат проблеми с мисленето при решаване на проблеми и значителни трудности в самоконтрола по време на работа, импулсивни са и в крайна сметка има значителни дефицити в основните математически знания, които е трябвало да бъдат усвоени по-рано (предходен клас).

### **Учебна подкрепа. Основни математически умения**

Някои от усвоените основни умения, са предпоставка за развитие на математическата компетентност. Ако недостатъчно са усвоени тези знания, тогава ученика ще има затруднения за възприемане на следващите. Тези умения определят основния етап в развитие на математическите умения и са основни учебни цели.

По-долу са описани уменията, които са необходими за предучилищна и за училищна възраст.

#### **Предучилищна възраст**

Списък на познати обекти.  
Разпознаване цифрите на числата до 10 самостоятелно.  
Писане на цифрите на числата до 10.  
Начален стадии за разбиране значението на цифрата .

#### **Училищна възраст**

Броење. Значение на числото.  
Алгоритми за четирите аритметични операции.  
Позиционно значение на числата.  
Естествените и десетичните числа.  
Решаване на вербални проблеми

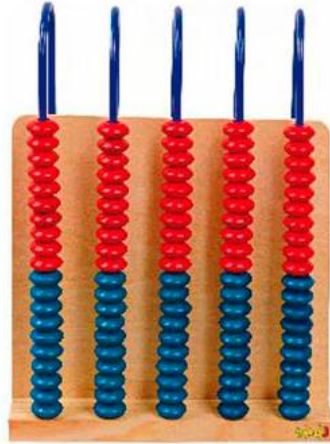
Основната необходимост е, да се усвои понятието число. Изследванията показват, че с подходящите модификации, промени и адаптации към обучението, ученици могат да овладеят всички или част от горните умения, независимо от техните трудности.

### **Нагледни средства и дидактически материали за обучение по математика**

Учебният материал има посредническа роля между “конкретно” и “абстрактно“ и спомага да се развият овладените вече знания. Използването на учебния материал не е общоприето и вместо тях се използват « общи инструменти», т.е. обекти от ежедневието, като календари, пари, владетели, калкулатори. Те спомагат на учениците със затруднения в ученето да разберат аритметични и геометрични понятия и изградят обобщаващи умения. Такива обекти са геометрични табла, картини с магнитични форми, абак, гъвквите форми, пръчки и др.

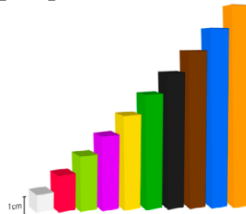
Следните илюстрации са ръчно изработени от материали и се използват в обучението по математика като учебни материали, като нагледни средства и дидактически материали.

**Абакът** е цифров инструмент, който се използва за решаване на различни задачи.



Пръчки на Cuisenaire се използват най-често за формиране на понятия за числата,

разработване на частични концепции и сравняване на дължини.



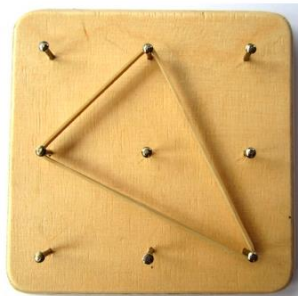
### Частични пръчки



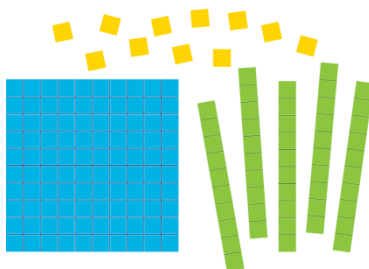
Домино. С помощта на доминото се формират първите понятия за числата.



Геометричните таблици са едни от най-добрите инструменти за представяне на двуизмерни форми.



## Кубчета /Пръчки на десични базови (Base Ten Blocks)



### Цел на изследването

Целта на изследването е, да се проучи ефекта от използване на ръчно изработени дидактични материали за обучение в основни математически понятия на **6-9-годишни ученици със затруднения в обучението по математика, посещаващи Частни класове**. Затова основното предположение на това изследването е, че «ще има значително по-голямо участие и представяне на учениците с трудности в обучението по математика, поради използването на ръчно изработени материали за разбиране на основни математически понятия». Определението “представяне” не само се нарича числено представяне в математически тестове, но и като индикация за разбиране на математически понятия, тъй като те могат да бъдат изразени чрез различни представяния. От горния случай възникват следните изследователски въпроси:

1. След процеса с използване на ръчно изработени материали (естествени), ще има значително подобрение в разбиране на математиката и математическите концепции от учениците с трудности в обучението.
2. След обучение с използване на ръчно изработени материали, ще има значително подобрение в работата с алгоритми и извършване на аритметичните операции от ученици с трудности в обучението.
3. След обучение с приложение на ръчно изработени нагледни средства и дидактически материали, ще има значително подобрение в работата при решаване на вербални задачи от ученици с трудности в обучението.

### Синтез и начин за избор на пробата

Всички ученици от основните училища, които участват в изследването, посещават Частни класове и класове за подобряване на обучението по математика. Те са от 6 до 9 годишна възраст, т.е. от първи до четвърти клас. 33 ученика са оценени от Диагностичния център, с психометричния тест WISC III. Тяхната обща ефективност е на ниско до пределно физиологично ниво на умствената функция.

Оценката на математическата им компетентност, е с критерий за математическа адекватност на Утрехт, в който цялостното им представяне ги класира на ниско ниво в сравнение със средното представяне на ученици от същата възраст и пол.

### **Спряни проби – Инструменти за сканиране. Тест NUCALC**

Тестът NUCALC е международно признат инструмент, който спомага за диференцирано откриване на слабости в областта на математическата обработка и пресмятане и допринася за диагностицирането на математически нарушения.

Той е разработен от мултидисциплинарен изследователски екип и е използван в подобни изследвания във Франция, Швейцария и Бразилия (Dellatolas von Aster, Willadino-Braga, Meier, & Deloche, 2000). Специфичният инструмент за откриване е насочен към ученици от начални училища с ученици от втори, трети и четвърти клас.

**Инструмент:** Откриване на учебните затруднения от учители

Целта на инструмента за откриване на затруднения в обучението е първоначално откриване на тези ученици, които вероятно имат затруднения в обучението. Оценяването на уменията не се фокусира изключително върху говоримия език, но обхваща и области на говоримия език и разсъждения по математика. Нейната особена стойност е, че тя може да бъде допълнена от всички учители въз основа на знанията и наблюдението на техните ученици. По този начин откриването на трудностите в обучението се осъществява в контекста на ежедневното обучение по навременен, валиден и надежден начин, преди да се насочи към диагностични услуги.

Инструментът за откриване се допълни от общите класове и Частните класове за всички ученици преди и след дидактическа намеса с използване на ръчно изработени дидактически материали, даване на кратка представа за техните умения за формирани математически понятия, както и на промяната, която е направена в тяхното разбиране след дидактичната намеса чрез наблюденията на учителите.

**Пробни оценяващи тестове въз основа на Аналитичната програма.** С тях се установява кои от целите, заложили в Аналитичната програма, са усвоени от учениците. Изследователят е конструирал два теста за оценка въз основа на Аналитичната програма от класовете А' и Б'.

Тези тестове са дадени в първата фаза на изследването за откриване на всякакви слабости или недостатъци на учениците за усвояване на математически понятия и дейности.

Задачите, които включват двете проучвания, се основават на общите цели, определени от учебната програма във всеки клас в урока по математика и по-специално в разделите:

- а) числа и задачи; б) измервания; в) геометрични знания и г) решаване на задачи.

### **Дефиниране на основните математически понятия за експериментиране**

Основните математически знания и умения, идентифицирани за формиране на научно-изследователската област на дидактична намеса и оценка за използване на подобрени и потенциални материали са:

- възможност за намиране на числови данни;
- правилно прилагане на алгоритми и
- решаване на вербални задачи.

### **Ръчно изработени дидактични материали**

Ръчно изработени материали, които се използват са от:

**1.Редови цифри:** вертикална и хоризонтална 20-точкова скала (0-20) и хоризонтална 100-градусова скала (0-100), (предимно хартиени чаши, залепени към специалната класна стая или обща класна стая на учениците).

В същото време са записани числа във вътрешните стъпала на училищата и техните плочки на класове или Частни класове за практика. Учениците могат да използват номерата, за да отидат нагоре (събиране) или надолу (изваждане) от съответните номера.

**2. Пръчки Cuisenaire.** Учениците трябва да могат да представят и да научат числата от 1-10 и числените отношения, произтичащи от съотношението на числата. За целта се използват пръчките на Cuisenaire. Това са дървени или пластмасови пръчки в различни цветове, които изобразяват числа



от 1 до 10 на базата на техния размер. Учениците могат да използват пръчките, за да подреждат, сравняват, анализират и др.

**3. Кубчета /Пръчки на десетични базови (Base Ten Blocks).** Те са за представяне на трицифрени числа с преминаване на десетицата, синтез и анализ на дузината, както и разбиране “запомняне на ум” и “заемане” в алгоритъма за събиране и изваждане. Това е материал, изобразяващ единици с 1X1 кубчета, десетици 1X10 пръчки и стотици квадрати от 10X10, докато хиляда е кубичен дециметър.

**4. Абак.** Използва се при хоризонтален и вертикален запис при събиране и изваждане на числа, транзитивното свойство и позиционното значение на цифрите до 5-цифрени числа (вертикален абак).

Учениците представят числа на абака и показват разбиране за количествената им стойност.

**5.Геометрични таблици.** Те са за разкриване и разбиране на геометричните понятия. Отнасят се за квадратни рамки с цифрове 5X5. Учениците използват малки ластички които се поставят на цифровете, оформят геометрични фигури и се упражняват да изчисляват повърхността (лицето) , като ги разделят с каучукови блокове в квадратни единици.

**6.Пръчки за части.** Те са за разбиране на понятията за еквивалентност, фракционно сравняване на части и др. Те са неразделна част, разделена на втора, трета, четвърта, пета, шеста, осма, девета, десета и дванадесета. Учениците могат да сравняват дроби, като откриват различията и еквивалентността им.

### **Резултати - Грешки на учениците. От оценяването на тест А**

От обработката на данните, получени след тест А (въз основа на учебната програма), се оказва, че математическите слабости на учениците, които са участвали в изследването, се фокусират върху специфични области на математическите знания.

1. **С хоризонтален запис при събиране** и изваждане в кръга на числата до 20, където 59% от проучените ученици при събиране и 64% при изваждане не са се справили с поставените задачи.
2. **С вертикален запис при събиране и изваждане с двуцифрени числа** 85% от изследваните ученици не успяват да пресметнат всички задачи. По-трудно се справят учениците във вертикалните записи с изваждане, с половината от задачите.
3. **При решаване на задачите**, 48 ученика (77%) не успяват да решат 3 от 6 задачи от събиране и изваждане. Трябва да се подчертае, че в повечето случаи е налице правилен избор на числовия акт, който решава проблема, но е последван от неправилно решаване на задачата. В много случаи липсва разбиране на математическите понятия, като понятията „повече“ и „по-малко“ в два проблема.

### **От оценяването на теста В**

Тест В е базиран на Аналитичната програма от втори клас и е предложен на всички ученици в изследването, с изключение на тези от първи клас, т.е. 50 ученика, както следва:

1. **В решаването на проблемите** Тестът включва девет (9) задачи за събиране и изваждане с двуцифрени числа. Нито един от изследваните ученици не решава задачите. 82% от тях успяват да решат 3 проблема. От тях 25 ученика разбират проблема, избират правилното решение, но не успяват да го изпълнят. Останалите 16 въпреки, че изпълняват правилно действията, които са избрали, не отговарят за решаване на проблема.

2. **При решаване на задачи от събиране и изваждане с вертикален запис** на учениците се предлага да решат шест числени израза със двуцифрени и трицифрени числа със и без преминаване. 28 ученика (56%) не решават правилно действие събиране, а нито един ученик не решава задачите от изваждане.

3. **Семантичната стойност на цифрите на едно число** Отбелязани са много грешки при поставянето и идентифицирането на цифрите на числото в зависимост от неговото значение по позиция. 48% от изследваните ученици не са поставили цифрите на числата в правилната позиция (единици, десетки, стотици) в зависимост от тяхната стойност.

### **Анализ на количествени данни**

Събрани са количествени данни от предоставянето на инструменти за откриване на ученици и учители, които участват в проучването с теста NUCALC преди дидактичния експеримент. Основният списък за контрол на математическите знания и умения и избор на правилния инструмент за откриване на учебните затруднения.

### **Тестът Nucalc**

Областите, в които учениците имат най-ниско представяне са: устното смятане и решаване на обикновени текстови задачи с едно пресмятане. В допълнение към другите задачи, всички ученици имат ниска успеваемост, като се акцентира на когнитивните дефицити в основните числови данни.

### **Списък с основни математически умения**

От предоставянето на Списъка за контрол на основните знания и умения на учениците по математиката, дефицитите / слабостите в ученето им са по-широко определени. Списъкът включва четири категории / области на математически понятия и умения, които записват представянето на всеки ученик преди и след дидактичната намеса с дидактически материали. Тези четири области са за:

1. Математически понятия като пространствени концепции, концепции за големина и сравнения по големина.
2. Математически понятия, като запознаване, разпознаване, писане, сравняване и подреждане на числа от 1 до 100.
3. Задачи за разбиране на алгоритмите за събиране и изваждане, изпълнение на аритметични операции, разбиране значението на всяка цифра от числата и извършване на упражненията.
4. Решаване на проблеми, като разбиране на проблем, намиране на данни, избор за правилно решаване на задача или решаване на задачи.

Получените резултати показват, че има значително подобрене в трите области на математиката, които се отнасят до първите три изследователски въпроса след обучение с използване на ръчно изработени нагледни материали, а именно:

1. Има значително подобрене в разбирането на математически понятия от учениците със затруднения в обучението.
2. Има чувствителни подобрения в алгоритмичния процес и изпълнение на аритметичните операции от ученици с затруднения в обучението.
3. Наблюдава се значително подобряване в решаването на текстови задачи от учениците с затруднения в обучението.

### **Откриването на учебни затруднения от учителя**

Както вече се спомена, инструментът за откриване на затруднения в обучението има за цел първоначалното откриване на ученици в начална училищна възраст, които вероятно са с трудности в обучението по математика. Нейната особена стойност е, че тя може да бъде допълнена от всички учители въз основа на знанията и наблюдението на техните ученици. По този начин първоначалното откриване на затрудненията в обучението се осъществява в контекста на ежедневното обучение, навременното и надеждно преди всяко насочване към диагностични услуги.

В експерименталното проучване се надгражда специфичния инструмент за откриване преди и след дидактичната намеса, откривайки математическите слабости на учениците, участвали в изследването, както и всяка концептуална промяна, създадена от използването на ръчно изработените дидактични материали.

В заключение споделяме, че поведението и взаимодействията на учениците се различават значително с положителен знак, когато средата на математическото обучение варира или в Частни класове, или в общия клас със свободен достъп до използване на материали.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Основната цел на това изследване е, да се проучи ефективността от използването на ръчно изработени материали в обучението на основни математически понятия на ученици, със затруднения в обучението по математика, който посещават Частни класове в основните училища. Изборът на тази възрастова група се основава на данни от изследвания (Anstrom, 2006· Fuchs, & Fuchs 2002· Cawley, Parmar, Yan, & Miller, 1996·), които свързват математическите резултати на ученици, които изпитват затруднения в обучението, с двугодишно забавяне по отношение на представянето на ученици, които не срещат затруднения в обучението по математика.Целта на изследването е, да се идентифицират математическите трудности, с които се сблъскват учениците от първи до четвърти клас, които участват в изследването и категоризират грешките им в определени области на математическите знания.

Статистическият анализ на количествените данни и промяната, която произтича от записването на качествени данни преди и след дидактическият експеримент, потвърждава първоначалната хипотеза на изследването, че използването на по черни материали като инструменти за обучение по математика ще повлияе положително и значително ще подобри работата на учениците с трудности в обучението им и разбиране на основните понятия.

Концептуалната промяна и подобряване на разбирането на основните математически концепции, предизвикани от използването на ръчно изработени материали при ученици с трудности в обучението, да затвърди научните данни и да подчертае ефективността на тяхното използване, тъй като те разнообразяват образователната среда на Частните класове и общите класове. Те създават контекст, в който учениците и учителите участват активно в процеса на откриване и съзнателно разбиране на математическите задачи.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Polychronopoulou, S. (2012). Деца и тийнейджъри с образователни потребности и възможности. Атина: Публикации на Григорий.
- [2] Tumas, M. (1994). Съвременна дидактика по математика. Атина: Gutenberg.
- [3] Anstrom, T. (2006). Supporting Students in Mathematics Through the Use of Manipulatives.<http://bit.ly/2s9eOCC>
- [4] Cawley, J., Parmar, R. S., Foley, T. E., Salmon, S., & Roy, S. (2001). Arithmetic performance of students: Implications for standards and programming. *Exceptional Children*, 67(3),311–328.
- [5] Dellatolas, G., von Aster, M., Willadino- Braga, L., Meier, M., & Deloche, G. (2000). Numberprocessing and mental calculation in school children aged 7 to 10 years: A transcultural comparison. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 9(2), 102– 110.
- [7] Dehaene S, Piazza M, Pinel P, Cohen L. (2003). Three parietal circuits for number processing. *Cognitive Neuropsychology*, 20 (3/4/5/6), 487–506.
- [8] Fuchs, L. & Fuchs, D. (2002). Mathematical Problem Solving Profiles of students with mathematics disabilities with and without co-morbid reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37(4) 293– 306.
- [9] Fuchs, L. S., Fuchs, D. & Prentice, K. (2004). Responsiveness to Mathematical Problem-Solving Instruction: Comparing Students at Risk of Mathematics Disability With and Without Risk of Reading Disability. *Journal of Learning Disabilities*, 37(4) 293– 306.
- [10] Fuchs, L. S., Fuchs, D., Compton, D. L., Powell, S. R., Seethaler, P. M., Capizzi, A. M., Schatsneider, C. & Fletcher, J. M. (2006). The Cognitive Correlates of Third-Grade Skill in Arithmetic, Algorithmic Computation, and Arithmetic Word Problems. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 29–43.
- [11] Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). *Learning Disabilities. From Identification to Intervention*. New York, NY: The Guilford Press. : <http://bit.ly/2sKsBMK>
- [12] Geary, D.C. (2004). Mathematics and Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*,37(1), 4-15.
- [13] Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). What Definitions of Learning Disability Say and Don't Say: A Critical Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 33(3), 239-256. DOI:10.1177/002221940003300303.
- [14] Rivera, D. P. (1997). Mathematics Education and Students with Learning Disabilities:Introduction to the Special Series. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 2-19.*Learning Disabilities*, 35(6), 563-573.

## УЧИЛИЩЕТО КАТО СРЕДА ЗА КОНСТИТУИРАНЕ НА ХИМЕРНИТЕ ГРУПИ

Докторант Рая Димитрова,

Факултет по педагогика, ЮЗУ „Неофит Рилски“ гр. Благоевград, Република България

**Резюме:** Статията разглежда проблема за училището като среда за конституиране на химерните групи, които всъщност са деца с девиантно и делинквентно поведение. Превръщането на отклоняващото се поведение в девиантна норма, много често е продукт на образователната институция, която загубила своята социализираща сила в условията на съвременната реалност, често negliжира все по-ескалиращите проблеми, свързани с агресия и насилие сред подрастващите. Отчуждението на химерните участници от училищната среда засилва негативните проявления в поведението им, превръща се в източник на отрицателни емоционални преживявания, което от своя страна води до актуализиране на девиантните постъпки.

## SCHOOL AS ENVIRONMENT FOR THE CONSTITUTION OF THE CHIMERIC GROUPS

Raya Dimitrova, Ph.D student

Faculty of Pedagogy, SWU “Neofit Rilski” - Blagoevgrad, Republic of Bulgaria

**Abstract:** The article discusses the problem of school as an environment for the constitution of the chimeric groups, who are actually children with deviant and delinquent behavior. Turning deviant behavior into a deviant norm is very often a product of an educational institution that has lost its socializing power in today's reality, often neglecting increasingly escalating problems of aggression and violence among adolescents. The alienation of the chimeric participants from the school environment strengthens the negative manifestations in their behavior, it becomes a source of negative emotional experiences, which in turn leads to the deviant acts being updated.

Училището като основна социална институция е важно място за социализацията на подрастващите. В него се отразяват и възпроизвеждат културните и социалните процеси от обществото, а все по-нарастващите форми на насилие и агресия, на които стават свидетели децата, водят до неизбежното им проявление в училищната среда. Тяхното разпространение до голяма степен зависи от социално – превантивната ангажираност на всички отговорни институции за спазването на социалните и правовите норми. Химерните групи в училище представляват обособена микрообщност от юноши, които чрез своето поведение се явяват сериозно предизвикателство за социалнопедагогическата наука. Една от най-трудните задачи, поставени пред специалистите е възпитателната работа с тези деца, които по един или друг начин са определяни като трудни, проблемни, дезадаптивни или с девиантно поведение. Тази категория проблемни деца се характеризира със социални или психологически затруднения в адаптацията си в училищната среда, и често проявяват агресивно и конфликтно поведение, употребяват или злоупотребяват с психоактивни вещества или алкохол. Поведението им представлява риск не само за тях самите, но е и потенциална опасност за цялото общество, тъй като противоречи на социалните, а понякога и на правовите норми. Тези деца, под непрекъснатото влияние на заобикалящата ги действителност и редица рискови фактори, придобиват „грозния социален образ“, който ги отделя от „нормалния“ в обществото.

Възникването на химерните групи и тяхното разпространение в обществото са до голяма степен продукт на самата образователна институция, която чрез своята морална деградация допринася за разпада на ценностите в бъдещите граждани, толерира „елита“ и материалните облаги от него. В общество, в което се наблюдава възвеличаване на символните капитали и разпад на духовните връзки между хората, не може да се случи нищо друго освен тотална промяна на съзнанието, която да доведе до бездуховност, девиации и поява на групи с криминогенен потенциал. Когато обществото допусне девиантни или спорни личности да придобият статуса на референтни, независимо дали това е случайно или преднамерено, то рискува да предизвика процеси на

девиантност, които могат да придобият системен характер (Гайдаров, 2007). Перманентното състояние на аномия ражда вълни от отклонения и системно нарушаване на моралните норми, а обществото става все по търпимо към тях. В условия на аномично общество, започват процеси на дълбоки личностни и ценностни трансформации, където девиациите се характеризират с „нормалност“, а масово разпространените модели на поведение, придобиват „легитимност“ в контекста на социалната нормалност (Ченгелова, 2016).

Училището като важна социална институция за формирането на личността, може да бъде и среда, която оказва сериозно влияние върху проявите на агресивно и насилствено поведение от учениците. Ролята на учителите допринася по своеобразен начин за положителния или отрицателния климат в класната стая и влияят, чрез собственото си поведение и постъпки, върху поведението на учениците. В този контекст изпъкват някои основни фактори, а именно: (1) негативна среда в класната стая; (2) приятелска среда от връстници с проблемно поведение; (3) лоша училищна организация; (4) демотивация на учителите; (5) негативно отношение между учители и ученици; (5) учителска занемареност. Когато в образователната система започне да се усеща натиска от промените, настъпващи в обществото, тогава нейното функциониране става неефективно и зависимо от редица финансово – икономически обстоятелства. Това от своя страна предопределя демотивацията на всички субекти свързани с тази институция, които носят отговорност за нея и тяхното толериране на разпространяващите се форми на отклонения в поведението сред подрастващите. Желанието за приобщаване към новата културна среда винаги се проявява в уродливи форми (срам от старата културна среда, прекъсване на връзките между поколенията с разрушаване на семейството, безкритично подражателство на всичко, което се възприема като нова, модерна култура). Децата от тези среди са особено застрашени от пороците на съвременния свят – цигари, алкохол, дрога, проституция, показан хомосексуализъм, венерически болести, спин, а тяхната агресивност и непознаване на моралните ценности лесно ги приобщава към криминалния контингент в страната (Петева, Филипова & Тошев, 2011). Зародишът на девиациите в поведението на подрастващите може да се търси преди всичко в грешките на възпитанието, където хроничната липса на успех поражда съзнанието на собствената липса на успех като увеличава депресивните състояния, спада самочувствието и се превръща в детерминанта на негативни мисли и чувства (Venger, 2000). Когато образователните институции затварят в рамки, жадната за новости и приключения, млада личност и започнат да ограничават социалната ѝ сфера, тя започва да търси нови начини за удовлетворяване на своите специфични възрастови нужди.

Негативното отношение на подрастващия към учителите и учебния процес, както и педагогическата занемареност създават плодородна среда за развитие на нисък статус на ученика и невъзможност за индивидуални изяви. Личните неуспехи на подрастващия в класната стая водят до незадоволени потребности, а за тяхното компенсиране той търси алтернативни среди със сходни проблеми. В тях той се стреми към уважението и признанието, което не е получил, като се присъединява към различни неформални групи. Важно е да се отбележи, че средата в тези групи създава условия за развитие на неблагоприятни социални интереси и води до честа употреба на алкохол, наркотици и превръща подрастващия в девиантна личност. Новата роля, в която влиза трябва да спазва и нови групови правила, които се оформят като „кодекс на честта“. Той е изграден от определени поведенчески норми и асоциален стил на поведение, които се превръщат в приоритет за подрастващия, а неговото спазване в закон. Развитието на химерните групи като нова социалнопедагогическа реалност в съвременното училище, отразяват социалната действителност, а параметрите на тяхната девиантност се отнасят до: (1) постоянно увеличаване на броя на тези, които прибягват до девиантни постъпки за реализиране на техните жизнени цели; (2) притръпване, индиферентност на обществото към масовите нарушения във всички сфери, проявявана все по-голяма търпимост към лицата с девиантно поведение; (3) хората с недевиантно поведение се оказват поставени пред необходимостта да се съобразяват във все по-голяма степен с правилата на играта, които се диктуват от нарушителите на закона и нежелаещите да съблюдават моралните норми, т.е. да прибягват до девиантност; (4) бързо разпространение получават девиации с личностно самоунищожавач ефект като наркомания, алкохолизъм, самоубийства; (5) съзнанието и

поведението на значителен брой граждани придобива във все по-голяма степен ирационален характер, трудно могат да бъдат обяснени определени действия, постъпки и изказвания, а поведението, белязано от агресията и агресивността превърната в нормален стил за реализиране на жизнени цели; (Ерменов, 2014:50-51). Кризата на доверието в нормите и отказа от тяхното спазване кореспондира с намаления учителски авторитет; с практическото нежелание на голяма част от администрацията в образователната сфера да предприеме действия, които да адаптират училищните норми към динамично променящата се външна среда. Дисциплинарните средства, към които се ориентира училището, за да запази статуквото, в крайна сметка водят до още по-ясно изразено недоверие в нормата (Гълъбов, 2004:132).

Химерните групи, съставени в едно „различно“ време от това на своите предшественици, започва да се отличава със своята социална дезорганизация и потенциални отклонения в поведението. Те култивират, не само протест срещу възрастните, но и търсят най-лесния начин за адаптация на себе си в условия на едно, и също общество, и култура. Стремешът на младата личност към уважението и признанието, което не е получил в конвенционалните институции, го насочва към различни неформални групи с асоциално поведение. Подрастващите, които страдат от някакви ролеви смущения, могат да срещат трудности в откриването на подходяща роля и заемане на място. Поради това често се среща и друга реакция – свръх идентификация с младежките лидери на групировки. В юношеството подрастващите търсят групи, които в най-голяма степен са носители на желанието от тях образ, с който да се идентифицират. Така зависимостта им от одобрението на групата ги прави несамостоятелни от една страна, същевременно категорични и упорити в протестите си към своите родители и по-възрастните членове на обществото (Вирмозелова, 2012). Юношеството е периодът, през който подрастващите формират своята „система от отношения“ и общуването с връстниците се оказва най-доминиращата им дейност, където нуждата от комуникация и междуличностно взаимодействие оказва сериозно влияние върху тяхното психологическо развитие.

Проблемите в семейството и училището помагат на подрастващите да се насочат към неформални групи с девиантно поведение. В училищната институция също могат да се очертаят редица причини, засягащи възпитанието на тези деца – неспособността на учителите да работят с тях, нежеланието или липсата на приемственост, недостатъци в организацията на учебно – възпитателния процес, както и пренебрегване на съществуващата химерна реалност. Според Цанков и Гювийска (2017) по този начин в българското училище се появяват различни групировки, които повтарят модели на поведение на възрастните с асоциално поведение. Небезпокоявани от никого, предвид тяхната анонимност и масовизация, те създават свои устойчиви характеристики, свързани предимно с агресия, тормоз и насилие в училище. Проблемът, както твърдят авторите е в нежеланието на педагозите да признаят съществуването на химерната реалност, при което се наблюдава стремеш за прехвърляне на цялата отговорност върху училищния психолог. Училището е специфична микросреда за личността, в която действат главно следните криминогенни фактори – недостатъци, които способстват за формиране на негативни черти у човека: формализъм и схематизъм в системата на обучение и възпитание; нихилизъм във възпитателната работа; необосновани изключвания на ученици; слаб контрол от учителите; лоша дисциплина; недостатъци в организацията в свободното време на учениците; недостатъчни контакти между педагози и родители; прояви на „бележкарство“; несвоевременно реагиране спрямо употребата на алкохол; недостатъчно полово възпитание на подрастващите и др. (Айдаров, 2010).

Групата, която по своята същност е „социално поле“ за изява на личността, дава възможност адекватно да се представят хоризонталните и вертикалните измервания на психологичното поле като ролеви модели и статусни (рангови) зависимости. От своя страна социалният статус и социалните роли служат за обективни граници на психологичното поле (Клинчарски, 1989). Когато даден индивид се идентифицира с дадена група, той променя своя личностен манталитет, променя цялостния си индивидуално-психичен облик и именно тази промяна представлява социално-психичното битие на неговата индивидуалност (Гайдаров, 2007). В криминогенните групи съществуват модели на безсмислено разхищение на личностен ресурс, подчинен на хедонистичен и егоцентричен морал, който руши отношения на привързаност, лоялност и отговорност, толерира злоупотреба с

ПАВ и рискови дейности и насърчава форми на злоупотреба с други (проституция, насилие, кражби и др.). Този процес води до деградация на личността. Изследванията показват, че над половината от децата с противоправно поведение принадлежат към приятелски групи, в които се употребява алкохол и наркотици, а седем от всеки десет деца принадлежат към девиантни групи (Златанова, 2017).

Членовете на неформалните микрогрупи с противообществена насоченост осъществяват доверителни контакти помежду си, тъй като практически се нуждаят от „изливане на душата“ сред себеподобни личности. Но външното изразяване на скритото съдържание на противообществената нагласа в рамките на неформалната микрогрупа всъщност представлява изопачена реализация на духовната им потребност от доверителни контакти. Това е неадекватната персонифицирана изява в интимен кръг на възгледите по финансови, нравствени и правни проблеми, свързани с начина на живот на младежите (Байрактаров, 2004:45).

Принципът на мултиплициране на структури и неформално съществуващите паралелни редове за постигане на социални позиции са общата основа на разгръщащите се днес форми на отклоняващо се поведение в обществото, които имат най-силно въздействие върху подрастващите. Самата възможност за постигане на нещата поне по два начина (зложено в масово разпространения израз – „по втория начин“) сама по себе си не представлява реален проблем. Проблематизирането ѝ става необходимо, когато първият, легалният начин се превърне в нещо непостижимо, когато официалните пътища за самоутвърждаване и самореализация се оказват или недостъпни, или „пътища без изход“ (Гълъбов, 2004:129)

Според Цанков и Гювийска, химерната група е като фантом, за който се говори тайно в училище, но е осезаема арогантна сила, с която тя демонстрира присъствието си навсякъде, където може да стигне (Гювийска & Цанков, 2017:68). В тях, често присъстват деца, произхождащи от богати семейства и деца от елита, чиято цел е да властват над другите, „да диктуват правила на агресия и насилие по свой образ и подобие“ (Гювийска & Цанков, 2017:68). Химерните групи са онази реалност, с която учители и родители се сблъскват постоянно. Те са сложен проблем, не само на образователните институции, но и на цялото общество, който поставя предизвикателството за реструктуриране на образователната система и акцентирание върху нови решения на проблемите, свързани с превенцията на отклоняващото се и престъпно поведение при подрастващите. За да се очертаят тези решения, от важно значение е изучаването на структурата и динамиката на противообществените прояви при юношите и формулирането на начините за коригиране на агресията, и съпътстващите я негативни явления.

## ЛИТЕРАТУРА

- [1] Айдаров, Й. (2010). Криминология. София: Сиела.
- [2] Байрактаров, М. (2004). Противообществената нагласа на непълнолетните. София: Албатрос.
- [3] Вирмозелова, Н. (2012). Афилиацията-условие за принадлежност към групата: Благоевград.
- [4] Гайдаров, К. (2007). Криминалната личност: генезис и феноменология: Софи-Р.
- [5] Гълъбов, А. (2004). Граничната идентичност: София.
- [6] Гювийска, В., Цанков, Н. (2017). Химерните групи в училище. Социогенеза на девиантността. Унив. изд. „Неофит Рилски“. Благоевград.
- [7] Ерменов, Б. (2014). Обществена аномия и проблемите на образованието, В: Образование и девиации: Благоевград.
- [8] Златанова, В. (2017). Изследвания на девиантното поведение. София: Авангард Прима.
- [9] Клиничарски, В. (1989). Ценностни параметри на психичното поле на личността. София: БАН.
- [10] Петева, З. Филипова, В. & Тошев, Б. (2011). Дом, семейство, училище: за отчуждението на учениците от училището. Chemistry, Vol. 20, Iss.1.
- [11] Venger, A. L. (2000). Na chto zhaluetes'? Vyjavlenie i korrekcija neblagoprijatnyh variantov razvitiya lichnosti detej i podrostkov. M.-Riga: Pedagogicheskij centr «Jeksperiment», 179 s.

# TEACHERS' RESILIENCE AND COPING WITH CONFLICTS: THE CASE OF NOVICE AND EXPERIENCED TEACHERS

Meir Davidesco

**Abstract:** The present research argues that new teachers' coping abilities, especially during their first years as teachers, are tied to their sense of resilience, i.e. their ability to cope, overcome, and even strengthen in times of distress. For this purpose, 212 novice teachers and 152 experienced teachers were surveyed. The findings confirm a positive relationship between teachers' resilience and their ability to cope professionally and skillfully with conflicts, and a negative relation between resilience and difficulties in coping with conflicts due to knowledge deficiencies. Finally, the findings also suggest that resilience is better viewed as a personal trait that is shaped before engaging in teaching profession and does not change significantly throughout teachers' years of work, while new and experienced teachers cope differently with conflicts.

## Introduction

Ariely (1995) referred to teachers' difficulties as teaching discomfort which results from frustrating encounters between the teachers and their students. According to him, teachers and students' relationships might sometimes be characterized as on the verge of crisis. According to Ariely (1995), these difficulties are due to teachers' feeling that their influence on students' moral education, social integration and expected contribution to society is negligible. According to him, teaching discomfort is an expression of teaching difficulties which is followed by pressure and burnout in teachers.

These definitions uphold the teacher as responsible for the problem. However, there are who question this approach. For example, Wragg, Chamberlin, & Haynes (2005), add the question mark to their book title, "Failing teacher?", to emphasize that sometimes it is not the teachers who fails but rather her principal or the system, and that in many cases the use of the concept of failure is inappropriate. According to Wragg et al. (2005) instead of dealing with negative labeling one should focus on mitigating discomfort and difficulties in teachers' work. The present study will adopt this approach by focusing on the concept of teachers' resilience. The present study will expand the knowledge about the concept of resilience, and particularly will help understand how shaping and enhancing one's sense of resilience can affect the potential of new teacher coping abilities with conflicts they will face during their first years of work.

The present research argues that new teachers' coping abilities are tied to their sense of resilience as a human ability to cope, overcome, and even strengthen in times of distress (Le Cornu, 2009).

Theoretical Framework

## Teachers' resilience

Resilience and self-efficacy are terms that describe similar dimensions of human behavior. According to which resilience can be thought of as one's ability to interact with her surroundings, primarily in times of distress. Le Cornu (2009) defined resilience as a human ability to cope, overcome, and even become stronger during experiences of distress. Because risk factors can contribute to mental distress, protective personality factors may mitigate the effects of distress. Mansfield, Beltman, Price, & McConney (2012) suggested additional definitions to the concept of resilience of teachers. According to them teachers' resilience can be viewed as a quality that enables teachers to maintain their commitment to teaching and teaching methods despite challenging conditions; as an ability to overcome personal or environmental harm as well as an ability to mitigate stress and conflict without compromising mental well-being; as a productive use of energy aimed to achieve goals even under difficult conditions; and as one's ability to quickly, conveniently and efficiently recover and restore one's strengths in face of adversity.

As self-efficacy embodies a "positive" perspective regarding teachers' resilience, some suggested using the concept of incompetence instead (Bandura, 1993). However, as stated above, this concept is vague and lacks precise meaning, used often to describe one's inability or unwillingness to do something.



Regarding teaching and teachers, incompetence is used to differentiate between teachers who know (or believe) they can face and meet the challenges they face and teachers who perform badly and do not share this belief. Accordingly, incompetence can be viewed as a negative a narrow interpretation of self-efficacy in light of one's perception about one's potential to successfully accomplish future tasks (Bandura, 1993). New teachers often enter the profession with high hopes for their ability to influence students' lives, but when confronted with the "shock of reality" they learn that the concept of "good teaching" they held was probably too high, forcing them to "Calibrate" the meaning of good teaching and lowering their standards, all of which in order to prevent self-esteem, emotional strength, and a sense of failure. On the other hand, if a teacher is endowed with high emotional resilience and high sense of competence, this difficulty will spur growth (Tschannen-Moran & Hoy, 2007).

Hong (2012) examined the resilience of novice teachers who left the profession and novice teachers who remained in the profession. The study examined key psychological factors such as values, self-belief, and the way in which the external environment was interpreted by these teachers. The findings of the study showed that both the "deserters" and the "survivors" had internal motivations for their teaching work, and they similarly saw and identified challenges in teaching work, such as classroom management and effective delivery of teaching material. However, deserters have shown that their own beliefs were weaker than those remaining in the teaching field, with the latter being more willing to receive more support and help from school principals. In addition, the deserters imposed additional challenges that eventually created stress and emotional wear. Unlike deserters, teachers who decided to remain in the field of teaching reported that their coping strategies prevented them from burning out by setting boundaries and establishing relationships with students. This resilience of novice teachers is reflected in many conflicts and difficulties during their work.

### **Conflicts in teaching**

New teachers may encounter many conflicts during their work, from the type of work they seek, to adaptation to the organization and their relationships with those around them. Teaching may bring personal satisfaction, but it also involves many tension interfaces with the system, along relationships with colleagues, students and parents, as well as tension as a product of workload, disruptive behavior, and lack of recognition of achievement (Klassen & Chiu, 2010). Byrne (in Friedman & Gavish, 2003) points to three main problems that can lead to conflicts in a teacher work environment and practice: satisfying the needs of students in a heterogeneous and packed classroom, coping with discipline problems, and the need to obtain support from the surrounding, namely the principal, other teachers, other staff members and parents.

The difficulty in teachers' work is the need to establish meaningful relationships with many stakeholders, such as students, peer educators, principals, parents and the public in general. Teachers who find it difficult to develop meaningful relationships with students will experience less rewards and personal satisfaction, suffer from a sense of disappointment, helplessness and weariness. In addition, these teachers must deal with the prevailing social and organizational atmosphere, particularly by comparing the teacher with other members of the team. In general, when the integrity of the interaction is disturbed, and the teacher's relationships with the various stakeholders become problematic, teachers might a growing feeling of weariness. Moreover, these interactions and consequences keep intensifying as public organizational and system demands are growing for better teaching as well as better teachers (Van Droogenbroeck, Spruyt, & Vanroelen, 2014).

### **Teachers-principal relationships**

A manager's enabling management style can help resolve conflicts and improve teacher satisfaction within a positive climate. Such a management pattern would enable the teacher to seek help when needed, as well as enable the teacher to develop open and fruitful communication (Inbar, 2000). A management style that does not allow such open communications will increase the teacher's tendency to isolate herself from other members of the staff, and may probably lead to dissatisfaction as well as to a feel that her problems are personal and do not allow the intervention of others to overcome them. As frustration intensifies, the teacher may also feel that she is unable to cope with the problem and will gradually lose her motivation to teach. Thus, involving teachers in decision making contribute to teachers' independence and empowerment

and consequently encourage teachers to take initiative. Teachers' autonomy directly and positively affects their perception of professional security and negatively affects their emotional and mental fatigue (Van Droogenbroeck et al., 2014).

### **Teachers-colleagues' relationships**

Beyond the importance of the teacher-principal relationship, literature emphasizes the important role the nature of the relations between teachers and their colleagues have over teachers' well-being and prosperity. These relationships should be based on personal, social and professional assistance, support and sharing. Collaborative organizational culture can induce and encourage such collaborative relationships and norms in a manner that will increase mutual support among teachers. These relationships can also help promote constructive peer feedback and promote mutual understanding. Brevers and Tomik (in Friedman & Gavish, 2003) emphasize the importance of comparison between teachers, so that a teacher who has experienced difficulties but knows that his colleagues do not experience similar issues may suffer from stress, and eventually also from exhaustion and burnout.

Somech & Derech-Zehavi (2005) argue that there is a connection between teachers' satisfaction with their work and effective teamwork. They argue that peer work can leverage educational achievement. Interactions between peers and colleagues, both personal, social and professional, enhance the individual's sense of belonging and help her identify with the organization's goals and teaching profession, as well as promote team pride and consolidation.

### **Teachers' relations with parents and community**

Teachers' work is affected by the parents and the community in which the school is located and operates in. Although many teachers believe that parents must be viewed as partners and as an integral part of the educational process, many of them also believe that parents' involvement should be limited only to specific issues that require their intervention. They expect parents to "line up" and follow their strategy (Fisherman, 2015).

At the same time, both public and communal perception of teachers see the teachers as the sole responsible for education success. Doing so, they usually ignore other environmental factors such as students' background and organizational environment in which they operate. Therefore, teachers may experience a trampling of their autonomy and professional discretion by people who are not directly involved in the educational process or educational (Cohen, Higgins, & Ambrose, 1999).

### **Teacher-student's relations**

Friedman & Gavish (2003) claim that teachers will be most affected by their students' expectations and attitudes towards them. If students' attitude is mostly negative, the teacher will experience a decrease in self-confidence, emotional exhaustion, and a negative attitude towards the students, the school and the entire profession. Moreover, when facing behavioral and disciplinary problems, such negative attitude from their students might cause teachers to feel unprofessional and uncappable. Over time such teachers will devalue their self-value and status. Chang (2009) review also shows that disruptive and unsupportive behavior of students exert pressure on the teacher and is one of the main factors of teachers' burnout. According to him, such attitude from the students often reflects teachers' failure to meet organizational and environmental expectations for assertive conduct and leadership in the classroom.

Pines (2002) explained this by revealing that teachers' notion of their professional goals were expressed as their expectations to educate, influence, inspire and motivate students. Therefore, when students did not respond to teachers' efforts as teachers expected, or when students were inattentive or were not interested in learning, many teachers felt unimportant and meaningless. These feelings are a source of stress for students and might lead to mental exhaustion of teachers (Martin, Sass, & Schmitt, 2012).

### **Resilience and dealing with conflicts**

The ability to cope with conflicts is influenced by emotional resilience and self-efficacy. As resilience is a central component of the motivation process it also affects coping abilities. People with a

sense of high self-efficacy will generally choose to perform more challenging tasks and set high goals for themselves. Their actions are planned, and they expect optimistic outcomes for their actions. Facing conflicts, a more resilient individual will be more effective and will be more inclined to influence and control the situation. Moreover, after failure such resilient individuals will recover faster and better, while maintaining their commitment to achieving their goals. Alternatively, less resilient individuals will find it hard to motivate themselves to cope and struggle because they will not believe they have what it takes to succeed (Schwarzer & Hallum, 2008).

Individuals' resilience and self-efficacy may differ as different teachers face different situations and stressors. Emotional resilience, expressed, among other, by teachers' self-belief will predict more effectively their behavior and coping. However, it should also be noted that self-beliefs are mostly a result of acquired skills and knowledge, which means that they are based on experience and past perceptions. Thus, as argued by Dicke et al. (2014), teachers who are more emotionally resilient will tend to perceive the classroom as less threatening, implement better strategies, and consequently will perform better and experience a more positive classroom environment.

Pearce & Morrison (2011) argue that teachers with high resilience recover faster and are more likely to persist in difficult situations. These teachers adapt to change more quickly and may ultimately be less likely to leave the profession. A strong sense of self-efficacy helps teachers deal with conflicts because such teachers make better decisions and are more purposeful and self-insightful, as well as desire for achievement and use effective coping strategies. Conversely, teachers with less faith in themselves who have difficulty managing the emotional aspects of their working lives will be more prone to stress and burnout. Professional work challenges such as heavy workload, challenging classroom environment, lack of adequate preparation and training process, or lack of support were also found to adversely affect teachers' self-belief and pose a potentially greater risk for less resilient teachers, and especially so for novice teachers (Pearce & Morrison, 2011).

In summary, teachers' resilience is an expression of a teacher's long-term interaction with her environment. Teachers' personal characteristics, such as self-efficacy, self-confidence and coping abilities, play a significant role in helping overcome and better deal with challenging situations and conflicts. Over time, as teachers gain more experience in dealing with conflicts and challenging situations, they become more adapt to handling these obstacles while maintaining their personal well-being. However, as pointed out by Mansfield et al. (2012), teachers' resilience is also greatly influenced by organizational and other environmental stressors. This suggest that teachers' resilience can be strengthened by enhancing mutual reciprocity, social, professional and organizational support to teachers. However, this also means that, as teachers' resilience is shaped and is more influenced during their first years as teachers, teachers' resilience can be consolidated, structured and intensified during their training years.

### **Methodology**

The purpose of the current research is to characterize the main aspects of new and experienced teacher's resilience, and in accordance, to examine how these aspects affect teachers' ability to cope with conflicts.

Accordingly, one can formulate three main research hypotheses to examine the associations between teachers' seniority, resilience, and their coping with conflicts:

H1. The higher teachers' resilience is, the greater their use of skilled and professional coping strategies to cope with conflicts.

H2. The higher teachers' resilience is the less difficulties they face coping with conflicts

In addition, it is argued that the resilience of teachers develops in parallel with their professional development, and particularly, it is argued that the resilience of new teachers is relatively low compared to experienced teachers.

In order to test these hypotheses, a quantitative approach will be used. Quantitative-correlational research approach is based on empirically, quantitative data often by using a questionnaire as the main research tool. In this research method, research questions are systematically examined using statistical models to discover features and relationships within the information collected. The purpose of quantitative

research is to examine various issues in the sample in order to obtain significant statistical estimates of relevant variables in the study population observer (Tzabar-Ben Yehoshua, 2001).

In the present study, quantitative research will be used to establish associations between teachers' resilience, and patterns of coping strategies in order to compare these characteristics among new teachers and experienced teachers.

### **Participants**

The research population consisted of 416 teachers at different levels of seniority. After screening of teachers who have not responded to all questionnaire questions, the sample consisted of 364 teachers – 212 of them (58%) are new teachers who are in their first or second instruction year. The other participants in the study are experienced teachers of five or more years of experience in the profession (42%). See Table 3.

In accordance with the directives of the Ministry of Education and the training practices used in teachers' training institutes in Israel, new teachers are obliged to participate in internship under the guidance of pedagogical instructors in the first years after completing their formal training. As I practice as a pedagogical guide to such teachers, participants for the present study were recruited according to personal acquaintance as well by approaching such new teachers through colleagues in the profession who are also pedagogical guides. Experienced teachers were recruited by the researcher through a wide sample of schools all over the north of Israel, based on the personal acquaintance as well as of colleagues in the profession.

In this sense, this sample is a convenience sample, and is not a pure random sampling. However, the extensive training and demographic and geographic deployment of the teachers and students participating in these internship processes is broad enough to serve as a proper representation of the entire Israeli teachers' population, so that the conclusions drawn from the present study can be generalized to teachers in Israel.

### **The research tools**

The present study is based on previously validated questionnaires as research tools. The research questionnaire is comprised of two main parts, in accordance with the three main research variables: Teachers' resilience and a questionnaire for examining their coping patterns with conflicts during their work. The questionnaire details are as follows.

#### **Teachers' resilience**

Teachers' resilience was measured by adapting the Occupational Hardness Questionnaire (OHQ) of Moreno Jiménez, Rodríguez Muñoz, Garrosa Hernández, & Blanco Donoso (2014). The questionnaire was translated into Hebrew and adapted to the framework of this research. The original questionnaire consists of 15 statements relating to three dimensions of resilience (see Table 4): (1) Challenge that expresses an aspiration for new experiences that, by their nature or especially, pose a challenge to personal and professional development ( $\alpha=.811$ ); (2) Control that rests on a concept of ability that comes from careful, pre-calculated preparation and perceived control over possible processes and situations ( $\alpha=.723$ ); (3) Commitment which is an internal aspect of resilience originated by a self-motivation to work and for the occupation. Such resilience characterizes long-term investment readiness ( $\alpha=.678$ ). Responses are ranked on the Likert scale of 5 grades (1 = not at all, 5 = very much), which express the respondents' resilience - a low score indicates a low level of resilience and a high score indicates a high level of resilience.

#### **Difficulties and coping with conflicts in teaching**

New teachers' perceptions regarding coping with conflicts were examined using a research questionnaire based on the consultation model of Kaplan and Caplan (1970, in (Ehrhart, 2008). The final version included 48 items relating to a single event, in which the participants were asked to relate to an inter-personal conflict between a teacher and her students. The subjects were instructed to try and remember and relate to such conflict, and if they did not witness one to try and imagine such incident. The subjects were asked to relate to difficulties, thoughts, feelings and potential dilemmas concerning the conflict.

All items were measured on a Likert agreeableness scale, ranging from 1 (strongly disagree) to 4 (strongly agree). These items were grouped into two dimensions, as summarized in Table 5. The first corresponds to teachers' confident, professional and objective coping and the latter corresponds to difficulties teachers encounter when coping with conflicts, mainly due to knowledge deficiencies.

Findings

The higher teachers' resilience is, the greater their use of skilled and professional coping strategies to cope with conflicts

For the purpose of hypothesizing, the correlation coefficients (Pearson) were examined between the dimensions of resilience and participants' coping with conflicts dimension regarding confident, professional and objective coping with conflicts. The results of the analysis are summarized in Table 1 below.

*Table 1: Pearson correlation table of teachers' resilience confident, professional and objective coping with conflicts*

		Confident, professional and objective coping with conflicts
Teachers' resilience	Challenge	.350**
	Control	.215**
	Commitment	.362**

\*\* p<.01, \* p<.05

The results of the analysis show that there are positive correlations between teachers' resilience and their confident, professional and objective coping with conflicts, with positive significant correlations regarding teachers' resilience that promotes challenging experience (r = .350, p <.01), control-focused resilience (r = .215, p <.01), and commitment intrinsic motivated resilience (r = .362, p <.01).

The higher teachers' resilience is the less difficulties they face coping with conflicts

For the purpose of hypothesizing, the correlation coefficients (Pearson) were examined between the dimensions of resilience and participants' coping with conflicts dimension regarding difficulties when coping with conflicts. The results of the analysis are summarized in Table 2 below.

*Table 2: Pearson correlation table of teachers' resilience and Knowledge deficiency when coping with conflicts*

		Knowledge deficiency when coping with conflicts
Teachers' resilience	Challenge	-.108*
	Control	-0.017
	Commitment	-.175**

\*\* p<.01, \* p<.05

The results of the analysis show that there are significant negative correlations between difficulties in dealing with conflicts due to knowledge deficiencies and the level of resilience that promotes challenging experience (r =-.108, p<.05) and commitment based internal motivational resilience (r =-.175, p<.01). In contrast, there was no significant correlation between coping difficulties due to knowledge deficiencies and resilience focused on control.

New teachers' resilience is lower than that of experienced teachers and their ability to cope with conflicts is lower than that of experienced teachers

Comparing new and experienced teachers' resilience did not indicate any significant differences between the two research groups (Table 6). According to these findings, new teachers' resilience is similar to experienced teachers' resilience.

Comparison of coping patterns between new teachers and experienced teachers (Table 6) reveals that new teachers ( $M=1.65$ ) encountered significantly more ( $t(df=345)=3.250, p<.01$ ) difficulties due to knowledge deficiencies than experienced teachers ( $M=1.47$ ). Similarly, experienced teachers ( $M=2.89$ ) expressed significantly more ( $t(df=344)=1.903, p=.058$ ) confident, professional and objective coping than new teachers ( $M=2.79$ ).

### **Discussion**

These findings confirm the hypothesis that there is a positive relationship between teachers' resilience and their ability to cope professionally and skillfully with conflicts. Furthermore, the findings confirm a negative association between knowledge deficiencies when coping with conflicts and resilience dimensions that promotes challenging experience and that is based on intrinsic motivational commitment. Conversely, according to these findings one cannot confirm any association between knowledge deficiencies when coping with conflicts and resilience that is based on perceived control over possible processes and situations.

Finally, and inconsistent with the research hypothesis, the findings suggest that resilience is better viewed as a personal trait that shaped before engaging in teaching profession and does not change significantly throughout teachers' years of work, while new and experienced teachers cope differently with conflicts.

### **References:**

- [1] Ariely, M. (1995). Discomfort in teaching [In Hebrew]. Tel Aviv, Israel: Ramot publishing.
- [2] Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148.
- [3] Chang, M.-L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193–218.
- [4] Cohen, L. M., Higgins, K. M., & Ambrose, D. (1999). Educators under Siege: The Killing of the Teaching Profession. *Educational Forum*, 63(2), 127–137.
- [5] Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: A moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 569.
- [6] Ehrhart, R. (2008). Empowering Counseling: Theory and Practice [In Hebrew]. Tel Aviv, Israel: Ramot-Tel Aviv University.
- [7] Fisherman, S. (2015). Professional Identity and Burnout among Pre-School, Elementary, and Post-Elementary School Teachers in Israel. *Journal of Curriculum and Teaching*, 4(1), 1–13.
- [8] Friedman, I., & Gavish, B. (2003). The erosion of the teacher—The shattered dream of success. Jerusalem: suld Institution.
- [9] Hong, J. Y. (2012). Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses. *Teachers and Teaching*, 18(4), 417–440.
- [10] Inbar, D. (2000). Managing variability: The educational challenge. Qadima, Israel: Reches publishing.
- [11] Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741.

- [12] Le Cornu, R. (2009). Building resilience in pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 717–723.
- [13] Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). “Don’t sweat the small stuff:” Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 357–367.
- [14] Martin, N. K., Sass, D. A., & Schmitt, T. A. (2012). Teacher efficacy in student engagement, instructional management, student stressors, and burnout: A theoretical model using in-class variables to predict teachers’ intent-to-leave. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 546–559. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.12.003>
- [15] Moreno Jiménez, B., Rodríguez Muñoz, A., Garrosa Hernández, E., & Blanco Donoso, L. M. (2014). Development and validation of the Occupational Hardiness Questionnaire. *Psicothema*. Retrieved from <https://repositorio.uam.es/handle/10486/666538>
- [16] Pearce, J., & Morrison, C. (2011). Teacher identity and early career resilience: Exploring the links. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 36(1), 48.
- [17] Pines, A. M. (2002, May 1). Teacher Burnout: A psychodynamic existential perspective [Text]. <https://doi.org/info:doi/10.1080/13540600220127331>
- [18] Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology*, 57(s1), 152–171. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>
- [19] Somech, A., & Derech-Zehavi, A. (2005). Transition to team work in schools: Examining factors at the organizational, staff and individual levels that delay or encourage teamwork effectiveness. Haifa University.
- [20] Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956.
- [21] Tzabar-Ben Yehoshua, N. (2001). Traditions and trends in qualitative research [In Hebrew]. Or Yehuda, Israel: Dvir.
- [22] Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43, 99–109.
- [23] Wragg, E. C., Chamberlin, R. P., & Haynes, G. S. (2005). *Failing teachers?* Routledge.

## Appendixes

*Table 3: Research participants*

		Age Group (of the teachers' students)					Total
		Kinderg arten	3-1 Grades	4-6 grades	7-9 grades	10-12 grades	
Research group	New teachers	28	54	62	48	20	212
	Experienced teachers	32	23	50	33	14	152
	Total	60	77	112	81	34	364

*Table 4: Teachers' Resilience dimensions: Means, Standard deviations and Reliabilities ( $\alpha$  Cronbach)*

Resilience	M	S. T.	Reliability ( $\alpha$ )	Correlations		
				Challenge	Control	Commitment
Challenge	4.10	0.65	.811	1		
Control	4.11	0.58	.723	.441**	1	
Commitment	4.31	0.59	.779	.681**	.542**	1

\*\*p < .01, \*p < .05

*Table 5: Teachers' coping with conflicts - revised: Means, Standard deviations and Reliabilities ( $\alpha$  Cronbach)*

Coping with conflicts	Removed items	M	S. T.	Reliability ( $\alpha$ )	Correlations	
					Teaching tasks and interpersonal relationships	Organizational influence
Knowledge Deficiency		1.57	0.54	.746	1	
Confident, professional and objective coping	6, 39, 48, 3, 13, 40, 54	2.82	0.46	.921	-0.323**	1

\*\*p < .01, \*p < .05

*Table 6: New and experienced teachers' resilience and coping with conflicts: Means and t-test comparisons*

	Research Group	Means Comparison		
		t	(df)	
Teachers' resilience	Challenge	M 4.08 (sd) (.64)	4.16 (.66)	1.089 (319)
	Control	M 4.11 (sd) (.59)	4.14 (.57)	0.473 (333)
	Commitment	M 4.29 (sd) (.60)	4.33 (.61)	0.663 (321)
Coping with Conflicts	Knowledge Deficiencies	M 1.65 (sd) -0.56	1.47 -0.5	3.250** (345)
	Confident, professional and objective coping	M 2.79 (sd) -0.48	2.89 -0.43	1.903^ (344)

\*\*p < .01, \*p < .05, ^p < .06



## СЪДЪРЖАНИЕ

ДОКЛАД / АВТОР	СТР.
ДЕТСТВО В УСЛОВИЯ НА ПОСТМОДЕРНОСТ <i>Доц. д-р Траян Попков</i>	5
CREATIVITY IN EDUCATION <i>Тонџа Јukić</i>	11
PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE TEACHERS IN MACEDONIA - SITUATION AND PERSPECTIVES <i>Sonja Petrovska, Despina Sivevska, Biljana Popeska, Jadranka Runceva</i>	17
СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО И ПРОФЕСИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ <i>Елена Яковлева</i>	25
ФИЛОСОФСКОТО САМООПРЕДЕЛЯНЕ НА СЪВРЕМЕНОТО ОБРАЗОВАНИЕ – МЕТОДОЛОГИЧЕСКО УСЛОВИЕ, ДУХОВНО ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВО, МЕТОДИЧЕСКА ПЕРСПЕКТИВА <i>Яна Рашева – Мерджанова</i>	30
ОБРАЗОВАНИЕТО КАТО ЦЕННОСТ И ЦЕННОСТИТЕ В ОБРАЗОВАНИЕТО - СЪВРЕМЕННИ ДИСКУРСИ <i>Сийка Чавдарова – Костова</i>	43
ВЪЗПИТАНИЕТО НА ЧОВЕКА НА ХХІ ВЕК <i>Клавдия Сапунджиева</i>	49
ВОЛОНТЕРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ГОСПИТАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ И РАЗВИТИЕ ИХ ПРОФЕСИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ <i>Наталия Иванова, Мария Виноградова, Елена Тимошина</i>	57
MUSICAL FORMS CURRICULUM AND ITS SIGNIFICANCE FOR THE ANALYTICAL APPROACH TO A MUSICAL SCORE <i>Danijela Ilić</i>	64
CONTEMPORARY STRATEGIES FOR TEACHING AND LEARNING AT ACADEMIC TEACHING <i>Snezana Jovanova-Mitkowska</i>	68
МЕТОДЪТ НА ВЪЗПИТАНИЕ И ТЕРАПИЯ ЧРЕЗ ИЗКУСТВО В УНИВЕРСИТЕТА В БЪЛГАРИЯ <i>Нели Бояджиева</i>	74
INTERCULTURAL SCHOOLS NEED OF MODERN SOCIETY <i>Daniela Koseva, Snezana Mirascieva</i>	80
МОДЕЛИТЕ НА ОБРАЗОВАНИЕ ПРЕЗ 21 ВЕК И КОМПЕТЕНТНОСТИТЕ НА УЧИТЕЛИТЕ <i>Вяра Гюрова</i>	85
INCLUSION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE <i>Sonja Petrovska, Despina Sivevska, Jadranka Runceva</i>	92
ПРИБОЩАВАЩО ОБРАЗОВАНИЕ – ПРОБЛЕМИ И ПЕРСПЕКТИИ <i>Пелагия Терзийска</i>	103
СЪВРЕМЕННИ АСПЕКТИ НА ОЛИМПИЙСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ В УЧИЛИЩЕ В ИЗВЪНКЛАСНИТЕ ФОРМИ <i>Даниела Томова</i>	110
ЛИЧНОСТНО РАЗВИТИЕ В ОБУЧЕНИЕТО ПО ФИЛОСОФИЯ КАТО МЕТОДИЧЕСКО ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВО	115

<b><i>Петя Панайотова</i></b>	
ECOLOGICAL EDUCATION AND UP BRINGINGIN FUNCTION OF SUSTAINABLE DEVELOPMENT FROM AN ANGLE OF SOCIO-ENVIRONMENTAL VIEW	128
<b><i>Snezana Veselinovska, Snezana Kirova</i></b>	
DIDACTIC ISSUES IN HIGHER EDUCATION AND THE FUTURE DEVELOPMENT OF SOCIETY	133
<b><i>Snezana Mirascieva, Daniela Koceva</i></b>	
INTEGRATING THE CREATIVE ACADEMIC WRITING WITHIN THE CURRICULA	137
<b><i>Marijana Dimitrova</i></b>	
METAPHOR AND ABSTRACT VOCABULARY ACQUISITION IN TEFL	144
<b><i>Milena Levunlieva</i></b>	
РОЛИТЕ НА МАЙКАТА И БАЩАТА ПРЕЗ ПОГЛЕДА НА УЧЕНИЦИ И СТУДЕНТИ	151
<b><i>Йорданка Николова</i></b>	
ИЗГРАЖДАНЕ НА ПРОФЕСИОНАЛНИ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БЪДЕЩИТЕ УЧИТЕЛИ ЗА ИДЕНТИФИКАЦИЯ И РАЗВИТИЕ НА ТАЛАНТЛИВИТЕ ДЕЦА	159
<b><i>Добринка Тодорина</i></b>	
ПОДГОТОВКАТА НА УЧИТЕЛИТЕ НА 21 ВЕК ЗА СОЦИАЛНИТЕ И ПРОФЕСИОНАЛНИТЕ ИМ РОЛИ	163
<b><i>Вяра Гюрова, Румяна Гьорева</i></b>	
TEACHER PERCEPTIONS FOR USING COMPUTER AND MEDIA LEARNING (ICT) IN MACEDONIAN LANGUAGE TEACHING CLASS IN PRIMARY EDUCATION	170
<b><i>Sadudin Sadiki, Goran Spasovski</i></b>	
АКАДЕМИЧНОТО ПИСАНЕ В ТЪРСЕНЕ НА МЕТАФОРИ: ДЕМОКРАЦИЯТА	179
<b><i>Веска Гювийска</i></b>	
ДИГИТАЛНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ НА БЪДЕЩИТЕ УЧИТЕЛИ	182
<b><i>Николай Цанков</i></b>	
СОЦИАЛНО-ЕМОЦИОНАЛНО УЧЕНЕ И ГРАЖДАНСКО ОБРАЗОВАНИЕ	193
<b><i>Лиляна Стракова</i></b>	
PROFESSION TEACHER AS A PART OF MODERN SOCIETY	204
<b><i>Irena Kitanova</i></b>	
PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE TEACHER-HISTORIAN	208
<b><i>Verica Josimovska</i></b>	
METHODOLOGICAL PRACTISE AND DEVELOPMNET OF COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS	212
<b><i>Snezana Jovanova – Mitkovska, Biljana Popeska</i></b>	
ОБУЧЕНИЕТО ПО ТЕХНОЛОГИИ И ПРЕДПРИЕМАЧЕСТВО КАТО ЕЛЕМЕНТ ОТ STEM ОБУЧЕНИЕТО В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ	220
<b><i>Георги Иванов, Ангелина Калинова</i></b>	
НОРМАТИВИ ЗА СПОРТНО-ТЕХНИЧЕСКИ УМЕНИЯ ПО ФУТБОЛ НА УЧЕНИЦИТЕ ОТ ОСНОВНАТА ОБРАЗОВАТЕЛНА СТЕПЕН	226
<b><i>Валери Цветков</i></b>	
ЕКСПЕРТИЗА НА КАЧЕСТВОТО НА ПРОФЕСИОНАЛНАТА ПЕДАГОГИЧЕСКА ПОДГОТОВКА НА СЪВРЕМЕННИЯ УЧИТЕЛ	230
<b><i>Красимира Марулевска</i></b>	
СПЕЦИФИКА НА ПРОФЕСИЯТА НА ДЕТСКИЯ УЧИТЕЛ В КОНТЕКСТА НА ЖИВОТО СЛОВО (ИЛИ ЗА УЧИТЕЛЯ КАТО СЛОВЕСНИК)	236

<b><i>Гергана Дянкова</i></b>	
ЗАКОНЪТ ЗА ПРЕДУЧИЛИЩНОТО И УЧИЛИЩНОТО ОБРАЗОВАНИЕ И КВАЛИФИКАЦИЯТА НА УЧИТЕЛЯ	241
<b><i>Блага Джорова</i></b>	
ПРИЕМСТВЕНОСТ МЕЖДУ ПРЕДУЧИЛИЩНОТО И УЧИЛИЩНОТО ФИЗИЧЕСКО ВЪЗПИТАНИЕ (теоретичен анализ)	251
<b><i>Невяна Докова</i></b>	
БЪЛГАРСКИЯТ МОДЕЛ НА ДЕ-ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИЯТА НА ГРИЖАТА ЗА ДЕЦА	258
<b><i>Ева Жечева</i></b>	
ПРОЯВЛЕНИЯ НА ПАРАРОДИТЕЛСКА ГРИЖА В ОЦЕНКАТА НА ПЕДАГОГИЧЕСКИТЕ СПЕЦИАЛИСТИ	269
<b><i>Юлиана Ковачка</i></b>	
НРАВСТВЕНИ АСПЕКТИ НА ВЪЗПИТАТЕЛНОТО ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ „ПРИЕМЕН РОДИТЕЛ – ПРИЕМНО ДЕТЕ“	276
<b><i>Вяра Цветанова</i></b>	
ПРОЕКТЪТ SCIENTIX И ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВАТА НА НОВОТО ВРЕМЕ	282
<b><i>Мария Браухле</i></b>	
КОМПЮТЪРНОТО МОДЕЛИРАНЕ В ОЦЕНКАТА НА НАЧАЛНИ УЧИТЕЛИ	285
<b><i>Радослава Топалска</i></b>	
ПРОУЧВАНЕ КАЧЕСТВОТО НА ОБУЧЕНИЕТО ПО „ФИЗИЧЕСКО ВЪЗПИТАНИЕ И СПОРТ“	290
<b><i>Янко Руменов</i></b>	
ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВАТА, ПОСТАВЕНИ ПРЕД ЧЕТЕНЕТО С РАЗБИРАНЕ ПРИ ЧЕТВЪРТОКЛАСНИЦИТЕ (КОЛИЧЕСТВЕН И КАЧЕСТВЕН АНАЛИЗ)	301
<b><i>Ива Стаменова</i></b>	
ПРОГНОЗИРАНЕТО В УЧЕБНО-ВЪЗПИТАТЕЛНИЯ ПРОЦЕС ПО МАТЕМАТИКА В НАЧАЛНИТЕ КЛАСОВЕ	311
<b><i>Валентина Чилева</i></b>	
ПРОФЕСИОНАЛНИ РОЛИ И ФУНКЦИИ НА ПЕДАГОГИЧЕСКИЯ СЪВЕТНИК И СОЦИАЛНИЯ РАБОТНИК В УЧИЛИЩЕ – СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЯ	316
<b><i>Теодорина Милушева, Анета Рашева</i></b>	
ПРЕДИЗВИКАТЕЛСТВА НА ПРОМЕНИТЕ В ОБРАЗОВАТЕЛНИЯ ПРОЦЕС ПРЕЗ ПОГЛЕДА НА УЧИТЕЛИТЕ	328
<b><i>Иглика Ангелова, Анна Мантарова</i></b>	
TEACHING METHODS IN ANALYSIS OF A TEXT IN CLASS TEACHING	339
<b><i>Irena Kitanova, Emilija Gjorgjeva</i></b>	
ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ УНИВЕРСАЛНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС	343
<b><i>Георгий Недюрмагомедов, Рауса Раджабова</i></b>	
ИНТЕНЗИВНИ МЕТОДИ ИЗПОЛЗВАНИ ЗА РАЗВИТИЕ НА ЕКСПРЕСИВНАТА РЕЧ ПО АНГЛИЙСКИ ЕЗИК В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ	350
<b><i>Мария Младенова</i></b>	
ПЕДАГОГИЧЕСКИ УСЛОВИЯ ЗА ЕФЕКТИВНОСТ НА ВЗАИМОДЕЙСТВИЕТО МЕЖДУ СЕМЕЙСТВОТО И УЧИЛИЩЕТО ПРИ ДЕЦАТА ОТ НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ	355
<b><i>Весела Божкова</i></b>	
СЪЩНОСТ НА КОНСТРУКТИВНО-ТЕХНИЧЕСКАТА ДЕЙНОСТ В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ	362
<b><i>Гергана Божурска</i></b>	

ИНОВАЦИИТЕ В ОБУЧЕНИЕТО НА ПОДРАСТВАЩИТЕ – ОСНОВА НА СЪВРЕМЕНОТО КАЧЕСТВЕНО УЧИЛИЩНО ОБРАЗОВАНИЕ	366
<i>Сергей Биров</i>	
ЛИДЕРСТВОТО В УЧИЛИЩЕ – ОРГАНИЗАЦИОНЕН ФАКТОР ЗА УСПЕШНО РАЗВИТИЕ	370
<i>Марияна Шехова - Канелова</i>	
ИНОВАТИВНИТЕ УЧИЛИЩА – СРЕДСТВО ЗА ПРИЛАГАНЕ НА КОМПЕТЕНТНОСТНИЯ ПОДХОД И ФОРМИРАНЕ НА КЛЮЧОВИТЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ В НАЧАЛНОТО ОБРАЗОВАНИЕ	378
<i>Анета Благоева Марянска</i>	
ИНОВАЦИИ В ДЕЙСТВИЕ	382
<i>Юлия Ингилизова</i>	
ИЗПОЛЗВАНЕ НА ИНТЕРАКТИВНИ МЕТОДИ, ТЕХНИКИ И ПОДХОДИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК И ЛИТЕРАТУРА В ПЪРВИ КЛАС	385
<i>Валентина Стоянова</i>	
ИНОВАТИВНИ УЧИЛИЩА В СЪВРЕМЕНОТО ОБРАЗОВАНИЕ ИНОВАЦИИТЕ – НЕОБХОДИМОСТ	389
<i>Валентина Стефанова</i>	
УРОЦИТЕ ПО АНГЛИЙСКИ ЕЗИК ВЪВ ВТОРИ КЛАС – ИНОВАТИВНИ И ЗАБАВНИ	395
<i>Светла Писарева</i>	
СЪВРЕМЕННИ ТЕНДЕНЦИИ В ПРИРОДОНАУЧНОТО ОБУЧЕНИЕ В НАЧАЛНИЯ ЕТАП НА ОСНОВНАТА СТЕПЕН НА ОБРАЗОВАНИЕ	400
<i>Цветомира Иванова</i>	
ИНОВАЦИЯТА В СЪВРЕМЕННИТЕ БЪЛГАРСКИ УЧИЛИЩА И НЕЙНОТО ПРИЛОЖЕНИЕ В ЕТНОКУЛТУРНАТА СРЕДА	404
<i>Калинка Гайтанинчева</i>	
ИДЕИ НА МАРИЯ МОНТЕСОРИ ЗА САМООБРАЗОВАНИЕТО В УСЛОВИЯТА НА НОВИТЕ ОБРАЗОВАТЕЛНИ ТЕХНОЛОГИИ	411
<i>Мария Спасова</i>	
ЧУЖДОЕЗИКОВОТО ОБУЧЕНИЕ В ДЕТСКАТА ГРАДИНА ЧРЕЗ КУКЛЕНИ ЕТЮДИ	417
<i>Василена Спасова</i>	
КАРИЕРНОТО РАЗВИТИЕ В УЧИЛИЩЕ	423
<i>Ива Нанкова</i>	
ЯВЛЕНИЕТО „СУБКУЛТУРА“ НА ДЕТСКАТА ГРУПА В ПРЕДСТАВИТЕ НА ДЕТСКИЯ УЧИТЕЛ	427
<i>Мария Георгиева</i>	
РАВНИЩЕ НА САМОСТОЯТЕЛНОСТ НА 6-7-ГОДИШНИТЕ ДЕЦА ПРЕДИ ПОСТЪПВАНЕ В УЧИЛИЩЕ	435
<i>Янка Василева</i>	
ОБУЧЕНИЕ В МАТЕМАТИЧЕСКИ ПОНЯТИЯ С ПРИЛОЖЕНИЕ НА РЪЧНО ИЗРАБОТЕНИ МАТЕРИАЛИ ЗА УЧЕНИЦИ СЪС ЗАТРУДНЕНИЯ В ОБУЧЕНИЕТО, ПОСЕЩАВАЩИ ЧАСТНИ КЛАСОВЕ	442
<i>Кириакос Кирицопулос</i>	
УЧИЛИЩЕТО КАТО СРЕДА ЗА КОНСТИТУИРАНЕ НА ХИМЕРНИТЕ ГРУПИ	452
<i>Рая Димитрова</i>	
TEACHERS' RESILIENCE AND COPING WITH CONFLICTS: THE CASE OF NOVICE AND EXPERIENCED TEACHERS	456
<i>Meir Davidesco</i>	

Югозападен университет „Неофит Рилски“  
Факултет по педагогика

*Сборник с доклади от  
Седма международна научна конференция  
Съвременното образование – условия,  
предизвикателства и перспективи*

Техническо оформление: ас. д-р Радослава Топалска

гр. Благоевград

2019