

**ЛИЧНОСТНО РАЗВИТИЕ НА УЧЕНИЦИТЕ В СЪВРЕМЕННОТО ОБРАЗОВАНИЕ И ОБЩЕСТВО
(ТОМ ІХ)**

**STUDENTS' PERSONAL DEVELOPMENT IN
MODERN EDUCATION AND SOCIETY (VOL. IX)**

Съставител:
доц. д-р Траян Попкочев,

**Благоевград
2018**

**ЛИЧНОСТНО РАЗВИТИЕ НА УЧЕНИЦИТЕ В СЪВРЕМЕННОТО ОБРАЗОВАНИЕ И ОБЩЕСТВО
ТОМ IX**

**STUDENTS' PERSONAL DEVELOPMENT IN
MODERN EDUCATION AND SOCIETY (VOL. IX)**

ПОСВЕЩАВА СЕ НА 80-ГОДИНИНАТА НА ПРОФ. Д-Р ПЕТЪР БАЛКАНСКИ!

ISSN 1314-1996

**Научно-методическо списание
Катедра „Педагогика“
Факултет по педагогика
ЮЗУ „Неофит Рилски“ – Благоевград**

Редакционна колегия:

Проф. дпн Добринка Тодорина - ЮЗУ „Неофит Рилски“, Благоевград, България

Проф. д-р Невена Филипова - ЮЗУ „Неофит Рилски“, Благоевград, България

Доц. д-р Траян Попкочев - ЮЗУ „Неофит Рилски“, Благоевград, България

Доц. д-р Димитър Димитров - ЮЗУ „Неофит Рилски“, Благоевград, България

Проф. дпн Светлана Писарева – РДПУ „А. Херцен“ -. С.- Петербург, Руси

Проф. д-р Снежана Мирасчиева - Университет „Гоце Делчев“, гр. Щип, Р. Македония

Проф. д-р Соня Петровска - Университет „Гоце Делчев“, гр. Щип, Р. Македония

Университетско издателство“ Неофит Рилски“

СЪДЪРЖАНИЕ

ДА ПРОПРАВЯШ ПЪТ ЗА НОВОТО: ПРОФЕСОР ПЕТЪР БАЛКАНСКИ НА 80 ГОДИНИ	6
ДИАГНОСТИКА НА ОРГАНИЗАЦИОННА КУЛТУРА НА УЧИЛИЩЕ: ЕДНА АДАПТАЦИЯ НА МОДЕЛА 7S НА MCKINSEY.....	9
Доц. д-р Траян Попкочев	
МЕНЕДЖМЕНТ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	20
Проф. д-р Н. Г. Тагильцева	
Доц. д-р Л.З.Цветанова-Чурукова	
ДИАГНОСТИКА РАЗВИТОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ - УЧАСТНИКОВ СКРИПИЧНОГО АНСАМБЛЯ	28
Проф. д-р Тагильцева Наталия Григорьевна	
Магистрант Курлапов Михаил Николаевич	
МЕТОДИКА ЗА ПРОУЧВАНЕ ОТНОШЕНИЕТО ОРГАНИЗАЦИОННА КУЛТУРА-КАРИЕРНОТО РАЗВИТИЕ (ПО МОДЕЛА НА КИМ КАМЕРЪН И РОБЪРТ КУИН).....	42
Докт. Ива Нанкова	
Доц. д-р Траян Попкочев	
ТЕХНОЛОГИЧНИ АСПЕКТИ НА КОМПЕТЕНТНОСТНИЯ ПОДХОД В ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ .	50
Доц. д-р Мая Сотирова	
АСПЕКТИ НА ЗДРАВНОТО ВЪЗПИТАНИЕ НА УЧЕНИЦИТЕ С ИНТЕЛЕКТУАЛНА НЕДОСТАТЪЧНОСТ.....	58
Доц. д-р Пелагия. М.Терзийска	
НООСФЕРНЫЕ АСПЕКТЫ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ МИРА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	70

проф. дпн Овчинникова Александра Ж.

**ЭСТЕТИЧЕСКОЕ САМОВЫРАЖЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 76**

Проф. д.п.н.А.Ф. Яфальян

СТРАТЕГИЯ ЗА РАЗВИТИЕ НА НАДАРЕНИТЕ УЧЕНИЦИ 85

Проф. дпн Добринка Тодорина

ТВОРЧЕСКАТА ЛИЧНОСТ В УЧИЛИЩЕ

Доц. д-р Веска Гювийска

АГРЕСИЯТА И ПРЕВАНТИВНИ МЕРКИ ЗА ПРЕОДОЛЯВАНЕТО Й ...100

доц. д-р Димитър Г. Димитров

Д-р Мария Колева

ХИМЕРНАТА ГРУПА В УЧИЛИЩЕ КАТО НОВА СУБКУЛТУРА 105

Докторант Рая Димитрова

Доц. д-р Николай Цанков

**РОЛЯ НА СЕМЕЙНИТЕ ОТНОШЕНИЯ ЗА ИЗГРАЖДАНЕ НА
ПРИЕМНО СЕМЕЙСТВО 113**

Ас. д-р Вяра Н. Цветанова

**ДИАГНОСТИКА И ОЦЕНКА ЗА РАБОТА НА ДЕЦА С
ИНТЕЛЕКТУАЛНИ ЗАТРУДНЕНИЯ ПО МАТЕМАТИКА..... 123**

докторант Кирякос Кирицопулос

ДА ПРОПРАВЯШ ПЪТ ЗА НОВОТО: ПРОФЕСОР ПЕТЪР БАЛКАНСКИ НА 80 ГОДИНИ



Да се пише за житейски и професионален път на човек, който е преминал осем десетилетия и с който през малка част от тях си работил, е особена работа. Крие предизвикателството за това време да се намери нещо, което да го обхване в „главното“, знаейки че в обобщенията се пропускат не малко съществени детайли, които са изградили това „главно“, и че, обобщавайки от наблюдения през един ограничен интервал, си присвояваш правото да съдиш „обективно“.

Нямам претенции да познавам в подробности биографията на проф. Балкански. Познавам го „работно“. И все пак, струва ми се, че в проверката на *личния опит* (по Е. Маслоу) от всекидневнието остават следи, които в своя мащаб и повтаряемост подсказват за трайното в криволичещата река на живота на човека.

За период от около 10 години работа с него в един факултет, част от него в една катедра, са ми останали впечатления от срещи с доста негови студенти, които са произнасяли името му с дълбоко с уважение. А то се отдава заслужено!

Заслужено уважение сред колегите му преподаватели. Защото дали той участва в обсъждане на дипломна работа или говори пред научен форум – в неговите увлекателни изказвания неизменно се крие онова съчетание от задълбочено разбиране, съчетано с добронамереност и интелигентно „подказване“ за виждане на нови страни от обсъжданото. Заговори ли на тема образование, не може да не прояви много емоция! Нещо присъщо за неговия стил!

Оставащото?

Участието на професор Балкански в живота и академичната дейност на Факултетът по педагогика е белязано с нещо трайно: създаването и утвърждаването на магистърската програма „Образователен мениджмънт“. Тя е своеобразен завършен на българо-холандския

проект „Трансформация на управлението на образованието в Р. България“, на който той е национален координатор. Проектът обединява усилия на пет български университета – Софийски, Пловдивски, Великотърновски, Югозападен и Шуменски с Амстердамския университет. В крайна сметка в страната ни изпълнението на проекта доведе до развитие на *нова* магистърска университетска специалност.

С магистърската програма „Образователен мениджмънт“ (в ЮЗУ „Неофит Рилски“, а и у нас като цяло), се реализира иновативната идея за смяна на теоретичната визия в подготовката на кадри за управлението на образованието. Подготовка, която да се вижда основана на утвърдена наука – мениджмънта, със своя история, теоретични и опитни научни изследвания, от която се извежда образователното съдържание за подготовката на управленци (мениджъри) на образоването.

От практико-управленска гледна точка водеща е идеята да се професионализира модела на управление на образованието. Като идеен вдъхновител и организатор на тази магистърска програма проф. Балкански следва убеждението, изразено в една от книгите му, че „слабото теоретично и методическо осигуряване на управлението на училището се отразява негативно както на професионализацията на управленската дейност в училище, така и на рефлексията на системата на управление на училището“.

От изследователска позиция утвърждаването в университетите на магистърската програма стимулира развитие на образователния мениджмънт в качеството му на теоретична област, фокусирана към изследване и изграждане на модерни концепции за управление на образованието.

Роля на стожер има проф. Балкански в научно-методическото осигуряване на магистърската програма по образователен мениджмънт. С негово активно участие е разработена документация за обучението на студентите. При липсата на достатъчно учебна литература, участва в разработването на христоматии за самоподготовка на студентите по дисциплини от програмата: Основи на мениджмънта; Организационен мениджмънт; Иновационен мениджмънт; Стратеги-

чески мениджмънт; Управление на човешките ресурси; Образователен мениджмънт; Управление на качеството на образованието; Икономика на образованието; Лидерство и стилове на ръководство; Мениджмънт на класа; Образователни системи и структури; Супервизия и организационно консултиране.

Резултати от изследванията му са монографии, книги и учебни помагала, които носят стремежа за проправяне на път за новото, като: Промяната на средното образование (1993); Автономия на училището (1994); Висше образование за европейци (1998); Обединена Европа и интеграцията във висшето образование (1998); Въведение в гражданското образование (1998); Нововъведения в управлението на образованието и училището (2000); Училищен мениджмънт - т.1 и 2 (2002); Основи на мениджмънта (2003); Иновационен мениджмънт (2004); Стратегически мениджмънт в образованието (2006); Иновационен мениджмънт в образованието (2006); Управлението на училището. История, теория и перспектива (2008); Изследване на управлението в образованието (2010); Иновациите в образованието - от теория към практика (2010).

В не особено чувствителното ни към признателност и почит време, проправяйки път за новото, с организаторската си енергия, изследвания и преподавателска дейност проф. Петър Балкански остави трайна следа в институционалната история на Факултета по педагогика при ЮЗУ „Неофит Рилски“. Той, проф. Балкански, носи в себе си оптимизъм и има мъдрост да гледа напред. Затова ми остава да пожелаая: бъдете здрав, професор Балкански.

Честита 80 годишнина!

Доц. д-р Траян Попковчев,
Декан на Факултет по педагогика

Март, 2019 година

ДИАГНОСТИКА НА ОРГАНИЗАЦИОННА КУЛТУРА НА УЧИЛИЩЕ: ЕДНА АДАПТАЦИЯ НА МОДЕЛА 7S НА MCKINSEY

*Доц. д-р Траян Попкочев
ЮЗУ „Неофит Рилски“ – Благоевград
Факултет по педагогика, катедра “Педагогика”
popkochev@gmail.com*

Анотация. Организационната диагностика все още намира слабо приложение в управление на образователните институции. Причините за това са във философията на изграждането на образователната система, на нейното управление и недостатъчната разработеност на концепции и инструменти за организационна диагностика на училището. Наред с обсъждането на тези проблеми в статията се предлага адаптиран и апробиран вариант за организационна диагностика на модела 7S McKinsey. Към модела са посочени насоки за анализ на получените резултати.

Ключови думи: организационна диагностика, модела 7S McKinsey, споделени ценности, стратегия, системи, персонал, стил, структура, умения.

Annotation

Organizational diagnostics is still poorly applied in the management of the educational institutions. The reasons for this are the philosophy of the educational system building, its management and insufficient development of concepts and tools for organizational diagnostics of the school. Along with the discussion of these issues, the article proposes an adapted and tested version of 7S McKinsey modeling diagnostics. The model provides guidelines for analysis of the obtained results.

Key words: organizational diagnostics, 7S McKinsey model, shared values, strategy, systems, staff, style, structure, skills.

В управлението на съвременните организации организационна диагностика заема важно място. Тя има развити теоретични основания и

практически инструменти, които позволяват концептуално и конкретно да се оцени организационното състояние, вътрешната и външна среда - актуални и очертаващите се проблеми, да се оцени необходимостта от промяна на целите, да се определят нови ресурси за управление на развитието на организацията (Alderfer С. Р., 1980, р. 459; Пригожин, 2003, с. 354). Училището е организация и като такава е специфичен обект на организационна диагностика (Попкочев, 2010).

Анализът на актуални нормативни документи показва, че диагностиката като дейност в училищната организация за сега е предвидена основно в педагогически ключ. Така например Законът за предучилищно и училищно образование в раздел VII „Оценяване на резултатите от обучението на учениците“, чл. 117 залага като цел на оценяването диагностика¹ на индивидуалните постижения учениците, техния напредък и потребности от подкрепа в определени области на обучение и личностно развитие². Наредбата за оценяване на резултатите от обучението на учениците в чл. 4. също се визира диагностичната цел на оценяването (Наредба № 11 от 01.09.2016 г.). С наредба № 12 за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти диагностична функция се вменява на длъжността „старши учител“, „логопед“, заложен е като изискване към педагогическата компетентност на учителя (Наредба № 12 от 01.09.2016 г.).

Неявна заявка за вътрешна диагностика в *управленски* ключ донякъде е заложен в чл. 19., ал.2., т.4. от Закона за предучилищно и училищно образование, разписващ задължение на директора да организира и ръководи „процеса на самооценяване на училището чрез изготвяне на вътрешна оценка на качеството на предоставяното образование с оглед внасянето на подобрения в работата на институцията“. Определението

¹ Законът задава наченки на диагностична ориентация на процеса на обучение, но реалностите по ред причини са други: учителите не са готвени за педагогическа диагностика, мениджмънта – също; няма надеждни апробиращи и удобни за прилагане диагностични методики. Тази оценка е валидна и за подготовката на педагогически специалисти във висшите училища.

² Ако кариерното ориентиране се вмести в по-широкото разбиране за функциите на образованието, то все педагогически, а не управленски, е смисъла на чл. 180 от Закона, който определя диагностиката за една от функциите на кариерното ориентиране в училище (Закон..., 2016).

„донякъде“ е оправдано, доколкото самооценката е относно педагогически продукт – качество на образованието, но изключва оценка на организационното състояние, на външната среда, на конкуренцията.

Отново неявно насочване към управленска диагностика се открива в чл. 38., ал. 7., където се казва, че за иновативни се признават и училища, които по нов или усъвършенстван начин организират управлението, обучението и учебната среда (Закон..., 2016)³. Управлението на иновационните образователни процеси и продукти е немислимо без обективно познание и оценка на реалностите в цялостната вътрешна среда, процесите в нея, включително и отношения с външната среда.

И така, ясно е, че на нормативно равнище за държавните училища централизираният характер на образователната система (от финансиране, през регламентиран прием, учебно съдържание, учебна среда, та до длъжности в училище) се отразява на развитието и утвърждаването на организационната диагностика в двойния ѝ статус: теория и присъщ и необходим елемент на управленска практика в образованието.

Мислена в контекста на мениджмънта на образованието като стратегическа концепция за развитието на образованието, училищната организационна диагностика у нас също споделя незавидната у нас съдба на управлението в образованието - маргинализиране и разтварянето му в тясно педагогическата проблематика⁴ (Балкански, 2001, с.9). Ситуацията с развитие на образователния мениджмънт се отразява върху развитието на училищната организационна диагностика. Същата е под доста силно повлияна от концепциите за организационна диагностика с областта на бизнеса. И ако преносът на концепции и методи от една научна област в друга е твърде типична за науката (Поликаров, 1981, с. 98-104), то тя и съпроводена с теоретико-предметната спецификация, с осмисляне, изменение, преобразуване на „пренесеното“.

³ Тази идея е развита в чл. 70., ал. 4., т. 2., от Наредба 9 за институциите в системата на предучилищното и училищното образование, който признава иновативния продукт в управлението. Друг е въпросът доколко са налице възможности за иновации в управление в условията на централизирана образователна система.

⁴ На този фон въведената в учебните планове на магистърски програми по образователен мениджмънт дисциплина „Училищна организационна диагностика“ изглежда откъсната от реалността, но от друг аспект поема ролята на иновационен катализатор за промени в образователната система.

От тази позиция по-нататък тук е предложена една версия на моделът 7S, който е разработен в консултантска фирма & Co. в началото на 80-те години. Негови създатели са от консултанти Том Питърс и Робърт Уотман, автори на книгата „В търсене на върхови постижения“ („In Search of Excellence“), превърнала се в бестселъра в областта на литературата по управление (Kenton, 2018). Целта е адаптация на модела за диагностика на училищната организация.

Замисълът на модела на McKinsey е да покаже че на пръв поглед седем несвързани елементи на една организация са категорично съгласувани при постигането от нейна страна на успех. Моделът включва две групи организационни компоненти от вътрешната среда. Първата е наречена „твърди елементи“ (hard) и включва: стратегия, структура, система. Върху тази група мениджмънтът има силно влияние: определя стратегията на организацията, избира структурата, направлява процесите (действието). Групата на „меките“ (soft) организационни елементи включва: споделени ценности, умения, стил и персонал. Тя по-силно повлияна от културните норми и традиции, по-трудно се улавя и позволява пряко от мениджмънта, но има съществено значение за успешното функциониране на организацията.

По модела 7S е разработен въпросник, който включва за оценка по 10 (десет) твърдения за всеки от седемте елементи на училищната организация. Първите пет от всяка група твърдения са в безлична форма, а вторите пет – адресирани лично. Целта е от две различни позиции да се провери мнението на изследваните респонденти за функционирането на всеки елемент от организацията. Твърденията за компонентите засягат техни „функционални“ измерения, а не съдържателни, доколкото първите са емпирично ясни за констатиране от респондентите.

Скалата на отговорите-оценки е петстепенна. Качественото значение на оценките е следното: 1 – слабо влияние, рядко; 2 – умерено, средно; 3 – значително, често; 4 – силно, доста често; 5 – много често, много силно. Общият бал по всеки от компонентите на модела е 50. Скалата за оценка на получените осреднени отговори на изследваните също е петстепенна: 0-30 % - слабо влияние на оценявания компонент; 31-50 % - умерено влияние; 51-70 % - значително; 71-90 % - силно влияние; над 90 % - много силно влияние.

При анализа на резултатите се прилагат три критерия. Първо, на база ранжиране на резултатите по компоненти се определя доминиращото звено в (не)успеха на организацията. Второ, вътре във всеки компонент може да се съпоставят отговорите на „неутрално формулираните“ с лично формулираните твърдения, като се разкрива концептуално и лично измерение на оценката. Трето, усреднената оценка на „меките“ и твърдите компоненти откроява в сравнително отношение ролята им.

За оформяне на препоръките за вътрешната среда се обръща внимание и на отделни твърдения във всяка група, по които се оформят крайни оценки (0-30 %): много ниски или много високи (над 90 %). В първия случай са наложителни промени за подобрения, а във втория – действия и ресурси за запазване на постигнатото.

В Ъ П Р О С Н И К

за диагностика на училищната организация

Здравейте!

*Настоящият въпросник е насочен към диагностика на функционирането на **Вашето училище** като организация. Обхваща седем основни центъра, които са Важни за функционирането на всяка организация.*

За всяко съждение посочете Вашата оценка, като се ориентирате по маркираното с наклонени букви. В отговорите си, се старайте да се доверявате на усещането си, да не се колебаете около избора.

Оценките са в интервал от – 1 до 5. Те имат следното значение: 1 –слабо влияние, рядко; 2 – умерено, средно; 3 – значително, често; 4 – силно, доста често; 5 – много често, много силно.

Благодарим Ви предварително за работата Ви върху въпросника.

1. Споделени ценности и вярвания (Shared values)

Съвременните институции работят с екипи и в динамична социална среда. Споделянето на общи ценности за тях е важно както за мобилизация на собствените си кадрови ресурси, така и са спечел-

ването на доверието на средата. Следващите твърдения са предназначени да оцените ценностната основа на работата във Вашето училище.

1. В училището Ви има <i>ясен и разбираем</i> кодекс с ценности на професионално поведение	1	2	3	5	5
2. Ценностите <i>сплотяват</i> училището Ви	1	2	3	5	5
3. Ценностите се <i>поддържат</i> от Вашите колеги в училището					
4. Ценностите на Вашето училище го правят <i>уникално</i>	1	2	3	5	5
5. Ценностите отговарят на изискванията на <i>модерното</i> училище	1	2	3	5	5
6. <i>Спазвате</i> ценностите на професионалния кодекс	1	2	3	5	5
7. Ценностите на училището Ви дават <i>увереност</i> , че сте значими	1	2	3	5	5
8. Ценностите отговарят на <i>убежденията</i> Ви	1	2	3	5	5
9. Ценностите на вашето училище Ви <i>развиват</i> професионално	1	2	3	5	5
10. <i>Гордеете</i> се с ценностите на Вашето училище	1	2	3	5	5

2. Стратегия (Strategy)

За успеха на съвременното училище е от значение да има ясна и последователна стратегия - ориентация към основни далечни цели и начините за тяхното постигане. Моля, оценете този аспект от работата във Вашето училище.

1. В училището Ви има разработена <i>ясна и разбираема</i> стратегия	1	2	3	5	5
2. Отговаря на <i>потенциала</i> на училището Ви	1	2	3	5	5

3. Отговаря на <i>средата</i> , в която работи училището Ви	1	2	3	5	5
4. Стратегията на училището Ви се <i>поддържа</i> от персонала	1	2	3	5	5
5. Използва се при <i>управление</i> на училището	1	2	3	5	5
6. Вие активно <i>участвате</i> в изграждането на стратегията	1	2	3	5	5
7. Стратегията на училището Ви <i>насочва</i> към високи цели	1	2	3	5	5
8. Прави Ви <i>по-уверени</i> в работата си	1	2	3	5	5
9. Мобилизира <i>усилията</i> Ви в институцията	1	2	3	5	5
10. Отчитате върху себе си <i>резултатите</i> от прилагането ѝ	1	2	3	5	5

3. Системи и процеси (Systems)

В училището интензивно протичат дейности по обучението и възпитанието, техническото поддържан, материално осигуряване. За тях се грижат различни звена педагогически специалисти: на учителите, на подкрепящи специалисти (възпитателни, педагогически съветник, психолог), на техническия персонал и пр. Оценете този аспект от дейността на училището Ви!

1. Звената в училището Ви са <i>оптимално кадрово и ресурсно осигурени</i>	1	2	3	5	5
2. <i>Координацията</i> на дейностите в училището традиционно е оптимална	1	2	3	5	5
3. <i>Финансите</i> в училището Ви се управляват оптимално	1	2	3	5	5
4. Отговорността за <i>обучението</i> и <i>възпитанието</i> във вашето училище е висока	1	2	3	5	5
5. Звената в училището Ви държат на <i>традициите</i> и ясно подкрепят <i>новациите</i>	1	2	3	5	5
6. Вашата работата в училището е <i>оптимално осигурена</i>	1	2	3	5	5

7. Познавате и спазвате <i>стандартите</i> на Вашето училище	1	2	3	5	5
8. Поощряват Ви за добре свършена <i>работа</i> и <i>иновативност</i>	1	2	3	5	5
9. В училището Ви насърчават да <i>повишавате</i> квалификацията си	1	2	3	5	5
10. Цени се <i>извънкласната</i> и <i>възпитателната</i> ви дейност	1	2	3	5	5

4. Персонал (Staff)

Вашата оценка очакват въпроси, свързани с подбора на педагогическите специалисти, изграждането на екипна атмосфера, подкрепа и стимулиране на професионалното развитие и пр.

1. Персоналът се подбира се по ясни <i>правила</i> и <i>процедури</i>	1	2	3	5	5
2. Персоналът в училището Ви е <i>високо</i> квалифициран	1	2	3	5	5
3. Изградени са <i>обективни</i> критерий за оценка на персонала					
4. Стимулират се <i>контактите</i> между специалистите	1	2	3	5	5
5. <i>Спазват</i> се разграничени права и отговорности на персонала	1	2	3	5	5
6. Справедливо се стимулират личните Ви <i>професионални</i> изяви	1	2	3	5	5
7. Имате подкрепа за придобиване на <i>нови</i> компетенции	1	2	3	5	5
8. Вашата <i>иновативност</i> в работата се стимулира	1	2	3	5	5
9. Обемът на дейността Ви <i>съответства</i> на длъжностната Ви	1	2	3	5	5
10. Можете да разчитате на <i>помощ</i> при специфични нужди	1	2	3	5	5

5. Стил на работа и управление (Style)

Ходи ли ви се с удовлетворение на работа? Чувствате ли се полезни, имате ли подкрепа на работното си място? В този аспект са въпросите, по които очакваме Вашата оценка!

1. В училището Ви се работи с <i>доверие</i> и в <i>екип</i>	1	2	3	5	5
2. Навън важно е нещата да <i>изглеждат</i> добре	1	2	3	5	5
3. <i>Не е ясно</i> кой какво прави и защо го прави	1	2	3	5	5
4. Налице е силна вътрешна професионална <i>конкуренция</i>	1	2	3	5	5
5. Училището Ви е като едно <i>семейство</i> и обща <i>крепост</i>					
6. По важни въпроси ръководството <i>отчита</i> Вашето мнение					
7. Работите <i>спокойно</i> и <i>уверено</i> в училището	1	2	3	5	5
8. С всеки можете да <i>дискутирате</i> важни теми от работата Ви	1	2	3	5	5
9. В училището имате <i>съмишленици</i> за професионални идеи	1	2	3	5	5
10. Често Ви е <i>страх</i> пред ръководството и колегите	1	2	3	5	5

6. Структура (Structure)

Подредеността на елементите та Вашата училищна организация (директор, педагогически съвет, учители административен персонал и пр.), координацията и отчитането на дейността са темите, по които тук е мястото на Вашите оценки!

1. Налице ясни <i>правила</i> за работа на целия персонал	1	2	3	5	5
2. Звената са добре обособени с <i>ясни</i> и <i>разграничени</i> функции	1	2	3	5	5

3. Съществува оптимално <i>взаимодействие</i> между звената	1	2	3	5	5
4. Ръководството се <i>съобразява</i> с мнението на персонала	1	2	3	5	5
5. Всеки <i>отговаря</i> за работата си и <i>отчита</i> резултатите си	1	2	3	5	5
6. Вие свobodно участвате в <i>самоуправлението</i> на училището	1	2	3	5	5
7. Контактите Ви с <i>колегите</i> се насърчават	1	2	3	5	5
8. <i>Прекият</i> Ви шеф не можете да прескочите	1	2	3	5	5
9. Считате, че <i>контролът</i> в училището е повече от нормалното	1	2	3	5	5
10. В училището Вие успешно работите по личен и общ <i>план</i>	1	2	3	5	5

7. Умения (Skiles)

Колкото и добре да е изградена една институция, тя не може без квалифициран и развиващ се персонал. Моля, дайте мнението си персонала във вашата институция.

1. Персоналът в училището е <i>високо</i> квалифициран	1	2	3	5	5
2. Действа училищна система за <i>професионално</i> усъвършенстване на персонала	1	2	3	5	5
3. В училището се <i>подкрепя</i> кариерното развитие	1	2	3	5	5
4. Периодично се <i>оценяват</i> професионалните компетенции	1	2	3	5	5
5. В училището има добри <i>условия</i> за работа	1	2	3	5	5
6. Вие се учите от колегите си на работното <i>място</i>	1	2	3	5	5
7. Вие активно работите за <i>повишаване</i> на квалификацията си	1	2	3	5	5

8. Считате, че Вашите <i>трудо</i> ви права се спазват	1	2	3	5	5
9. По-високата квалификация Ви носи <i>пре-</i> <i>дмства</i> в училище	1	2	3	5	5
10. Заплащането за квалификацията Ви е <i>справедливо</i>	1	2	3	5	5

Литература:

- Alderfer C. P. (1980). The Methodology of Organizational Diagnosis. In: Professional Psychology, Vol. 11, No. 3 June, pp.459-468. (<https://pdfs.semanticscholar.org/3ae9/efe732cbb3b185640d9fb98b23f494b8ca39.pdf>).(14.04.2019)
- Kenton, W. (2018). McKinsey 7S Model.// <https://www.investopedia.com/terms/m/mckinsey-7s-model.asp>
- Балкански, П. (2001) Училищен мениджмънт. Книга първа. С: ИК „Ласка“
- Закон за предучилищното и училищното образование. Обн. - ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 01.08.2016 г.
- Наредба № 11 от 01.09.2016 г. за оценяване на резултатите от обучението на учениците. Обн. - ДВ, бр. 74 от 20.09.2016 г., в сила от 20.09.2016 г.
- 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.
- Наредба № 9 от 19.08.2016 г. за институциите в системата на предучилищното и училищното образование. Обн. - ДВ, бр. 68 от 30.08.2016 г., в сила от 30.08.2016 г.
- Поликаров, А. (1981). Науката и съвременният свят. С: Наука и изкуство.
- Попковчев, Тр. (2010). Училището като обект на организационна диагностика. Сб. Личностно развитие на учениците в съвременното общество. Том IV, с. 9-19. Бл.: УИ „Неофит Рилски“
- Пригожин А.И. (2003). Методи развития организаций. М: МЦФЭР.

МЕНЕДЖМЕНТ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Проф. дпн Н. Г. Тагильцева
УГПУ г. Екатеринбург*

*Доц. дпн Л.З.Цветанова-Чурукова
ЮЗУ «Неофит Рильски»
Благоевград*

Аннотация. В статье рассмотрены особенности подготовки менеджеров художественного образования по программам магистратуры, направление «Педагогическое образование». Определяется, что специфика такой подготовки заключается в реализации взаимосвязи законов менеджмента и педагогики. Приводятся пример такой взаимосвязи, раскрывающейся в содержание дисциплины «Методология магистерских исследований» у магистров, обучающихся по программе «Менеджмент в художественном образовании».

Ключевые слова. Менеджмент, художественное образование, профессиональная подготовка, магистратура.

Менеджмент сегодня активно входит во все сферы общественной жизни. Не является в этом плане исключением общественная жизнь Россия и Болгарии, в которых менеджмент является необходимым компонентом функционирования во многих сферах и в тех, которые связаны с образованием. Именно поэтому в русле общей педагогической подготовки или в целом в русле одной отдельной специальности менеджмент является востребованным в педагогических вузах названных государств.

Современная образовательная система сегодня требует качественной организации и управления. Принимая во внимание тот факт, что образование и, в частности, образование художественное, является определенной системой, менеджмент является необходимым управленческим компонентом и для него. В связи с этим будущим руководителям, директорам, завучам учреждений системы дополнительного художественного образования, руководителям методических объединений дисциплин предметной области «Искусство» в общеобразовательной школе

требуется иметь управленческие знания, которые составляют определенную отрасль их профессиональных компетенций. В учреждениях дополнительного художественного образования и педагогам, и руководителям приходится решать многие задачи, связанные с управлением. В их число входят управление педагогическим коллективом, организация предпринимательской практики, когда художественный продукт предъявляется различным слоям населения, разработка специальных услуг для населения, связанных с художественной деятельностью, разработка стратегии развития художественной школы, создание моделей работы с художественно одаренными детьми и т.д. Словом, менеджмент в сфере художественного образования является востребованным как для администрации художественных школ, так и для педагогов, детей и их родителей. Именно поэтому менеджмент сегодня является необходимым компонентом подготовки будущих педагогов художественного образования, обучающихся на бакалавриате и в магистратуре. В связи с этим многие высшие учебные заведения включают в процесс подготовки будущих педагогов художественного образования как отдельные дисциплины, связанные с менеджментом, так и целые профили педагогических дисциплин.

Однако, не умаляя значимость менеджерской подготовки будущих руководителей художественных, музыкальных, хоровых, хореографических школ, все-таки, отметим, что всем им необходимо как знание и понимание закономерностей педагогической науки, так и специфики деятельности и функционирования таких школ. Все указанное является доказательством того, что менеджмент в сфере музыкального и художественного образования должен производиться не только по законам менеджмента (о чем нередко говорится в педагогических дискуссиях и публикациях), а учитывать и законы педагогической науки.

Противоречие между декларациями об использовании только законов менеджмента в сфере художественного образования и необходимостью учета законов педагогики может быть решено только в русле взаимодействия двух научных сфер – менеджмента и педагогики. Для того чтобы данное противоречие могло быть решено, следует организовать соответствующую подготовку будущего мене-

длера в педагогическом вузе или сформировать определенные компетенции в сфере менеджмента у будущих педагогов художественного образования в процессе их профессиональной подготовки.

Направления такой подготовки могут быть различными. Но для ее основательной теоретической основы необходимо определить методологические подходы, которые будут давать возможность эффективного обучения менеджеров в сфере художественного образования и искусства в педагогическом вузе. Анализ многочисленных работ и, в том числе, касающихся менеджмента в образовании, позволили выделить наиболее значимые методологические подходы, а именно – аксиологический, междисциплинарный, культурологический, технологический и управленческий.

Аксиологический подход сложился в гуманистической педагогике под воздействием определенных философских концепций. В философии аксиология занималась исследованием «ценностей как смыслообразующих оснований человеческого бытия, задающих направленность и мотивированность человеческой жизни, деятельности и конкретным деяниям и поступкам» [1, с. 26]. Человек в данном подходе понимается как высшая ценность общества и самоцель общественного развития. В центре аксиологического мышления находится концепция взаимозависимого, взаимодействующего мира [4]. Именно эта взаимозависимость и взаимосвязанность является важным моментом для процесса проектирования управленческих моделей менеджеров в образовании (в том числе и художественном).

Междисциплинарный подход, базируясь на идеях аксиологического подхода позволяет соотнести законы и закономерности менеджмента и педагогики, выйти на взаимосвязи методов и технологий этих двух наук, выявить общие проблемы, решение которых возможно только в опоре на методологию менеджмента и педагогики, определить общность содержания многих понятий, используемых в менеджменте и педагогике, в том числе и педагогике художественного образования. Реализация такого подхода на практике приводит к целостной системе подготовки менеджера художественного образования.

Культурологический подход логически вытекает из содержания как аксиологического, так и междисциплинарного подходов, так

как имеет в своем основании законы аксиологии о ценностях и ценностной структуре мира в целостности, причем такой ценностью выступают и культура, и образование, которое по законам аксиологии должно рассматриваться через культуру человечества. Поэтому и процесс подготовки будущего менеджера в сфере искусства и художественного образования, где ценностью является человек и его художественная деятельность, представленная в предметах искусства, должен учитывать не только законы управления, но и законы художественной деятельности.

Технологический подход, который сложился под воздействием системного подхода, как отмечает М. М. Поташник, приводит педагогов к установке решать образовательные задачи с точно заданными целями, «достижение которых должно поддаваться четкому описанию и определению» [6, с. 279]. Поэтому-то данный подход способствует осуществлению максимальной управляемости деятельностью любого типа обучения. Главным структурным компонентом в свете технологического подхода является ориентир на определенные и логически обусловленные цели, когда ясно определены средства их достижения, когда четко сформулированы основные критерии успешности обучения и воспитания учащихся.

Управленческий подход включает известное положение об управлении системами по целям и результатам. «Это особое управление, организованное и направленное на достижение не любых, не случайных, не просто лучших, чем прежде, не тех, что сами по себе получатся, а вполне определенных, заранее спрогнозированных с возможной степенью точности результатов образования» [6, с. 185].

Все обозначенные выше подходы составляют методологическое основание для многих дисциплин в подготовке магистрантов по магистерским программам и, в том числе, по магистерской программе «Менеджмент в искусстве и художественном образовании», входящей в направление «Педагогическое образование».

Обновимся на рассмотрении содержания одной такой, безусловно, базовой дисциплины магистерской программы «Менеджмент в художественном образовании» - «Методология магистерских исследований», способствующей формированию у магистров знаний о научно-исследовательской деятельности и воплощению этих знаний в

содержание диссертационных исследований. Данная дисциплина направлена:

- на практическую реализацию знаний будущих менеджеров о диалектической сущности профессиональной педагогической, просветительской, управленческой деятельности в сфере общего, дополнительного, профессионального музыкального и художественного образования;

- на их оснащение знаниями о требованиях к структуре, содержанию, алгоритму создания моделей и технологий управления в учреждениях музыкального и художественного образования;

- на формулировку операциональных целей музыкального и художественного образования и нахождение способов их реализации;

- на овладение практическими способами разработки моделей и технологий управления.

И хотя цель дисциплины «Методология магистерских исследований» заключается в формировании знаний, умений и навыков в области методологии магистерского исследования по педагогике художественного и музыкального образования, тем не менее, данная цель реализуется на конкретном материале, связанном с менеджментом в художественном образовании. Данный материал обусловлен теми проблемами и, соответственно, темами менеджмента в художественном образовании, которые магистры выбирают для своего диссертационного исследования.

Специфическими особенностями подготовки менеджеров в сфере искусства и художественного образования в русле названной дисциплины являются:

- интеграция методологических, методических, общекультурных, музыковедческих, психолого-педагогических знаний для проектирования деятельности по управлению художественно-образовательными системами [3,7];

- формирование комплекса знаний и умений, позволяющих самостоятельно проектировать модели и технологии управления художественно-образовательными системами в контексте решения актуальной музыкально-педагогической проблемы;

- формирование умений применять сформированные знания и умения в проектирование моделей и технологий управления художественно-образовательными системами [2].

Методологическая подготовка менеджеров реализуется через традиционные формы обучения, к которым относятся лекции и практические занятия (на которых производится работа магистрантов по внедрению материала, изученного на лекционных занятиях, в собственные проекты). Важной составляющей подготовки будущих менеджеров является самостоятельная работа, в которую включается анализ научно-педагогических, искусствоведческих источников, работа со словарями и справочниками, изучение содержания различных государственных нормативных документов.

В плане реализации таких специфических особенностей подготовки менеджеров в сфере искусства и художественного образования, как формирование умений применять знания и умения в процессе проектирования моделей и технологий управления художественно-образовательными системами менеджерам предлагаются задания на разработку творческих проектов, а именно моделей управления художественно-образовательным процессом для учреждений общего и дополнительного художественного образования. Данные проекты впоследствии включаются магистрантами в диссертационные исследования.

Дисциплина «Методология магистерских исследований» предполагает ознакомление студентов не только с теоретическими постулатами и методологическими идеями, которые, затем могут быть использованы в теоретической части диссертаций, формирование у них проектных умений, но и изучение различных диагностических процедур, методик, тестов, которые дают возможность точной и глубокой проверки эффективности найденных теоретических оснований.

В связи с актуальностью современных технических средств в профессиональной подготовке будущих специалистов в их самостоятельной работе так же, как и в аудиторной работе на практических занятиях, студенты – будущие менеджеры могут составлять компьютерные презентации, отражающие их собственные инновационные способы управления художественно-образовательными системами [5].

Отмечая специфические особенности подготовки менеджеров в сфере искусства и художественного образования, следует указать на то, что и другие профили системы магистерской подготовки, связанной с образованием в сфере культуры и искусства, могут включать

темы подготовки менеджеров. К таким профилям в структуру и содержание отдельных предметов учебного плана могут быть отнесены магистерские программы «Музыкальное искусство», «Музыкально-компьютерные технологии в образовании», «Хореографическое образование», «Театральное образование».

Подготовка менеджеров в сфере искусства и художественного образования, согласно управленческому подходу, составляющему одно из направлений деятельности будущих менеджеров, не может быть осуществлена без проектирования определенных результатов. Этими результатами могут быть знания:

- методологических основ проведения научного исследования;
- методики научного педагогического исследования.

Результатом полученных знаний становятся умения:

- формулировать и решать задачи, возникающие в ходе исследовательской деятельности;
- выбирать соответствующие сформулированной конкретной проблеме методы исследования;
- оформить итоги проведенного исследования в виде диссертационной работы, выполненной в соответствии с требованиями к ее написанию и представлению.

Результатом также могут быть и определенные навыки:

- анализа и обобщения теоретического и эмпирического материала;
- обработки и интерпретации результатов, полученных в ходе исследования;
- проектирования и проведения опытно-поисковой работы;
- ведения библиографической работы.

Более конкретный анализ возможных результатов методологической подготовки магистров по направлению «Менеджмент в сфере искусства и художественного образования» позволяет сделать вывод о том, что в ходе изучения дисциплины «Методология магистерских исследований» у обучающихся формируются умения:

- анализа и структурирования информации об особенностях управления музыкально-педагогическими /художественно-педагогическими системами в сфере общего, дополнительного, среднего и высшего профессионального образования;

- выбора инновационных подходов, принципов, методов управления музыкально-образовательными/художественно-образовательными системами;
- определения стратегии и тактики управления образовательными системами в сфере общего, дополнительного, профессионального музыкального/художественного образования;
- определения педагогических условий реализации управленческой модели в сфере музыкального / художественного образования;
- разработки музыкально-образовательной/художественно-образовательной программы для конкретного учреждения с учетом требований нормативных документов;
- разработки учебной программы по музыкальной/художественной дисциплине в русле конкретной образовательной программы с учетом требований нормативных документов;
- разработки технологии организации музыкально-образовательного/художественно-образовательного процесса в рамках реализации образовательной и учебной программ музыкального/художественного образования;
- прогнозирование результатов введения разработанной управленческой модели в процесс музыкального/художественного образования.

В заключение отметим, что одна дисциплина, отражающая специфические особенности подготовки будущего менеджера в сфере искусства и художественного образования, конечно, не может решить все вопросы, связанные с освоением магистрами методологических основ менеджмента и педагогической науки в их взаимосвязи. Но при этом дисциплина «Методология магистерских исследований» может внести значительный вклад в процесс современного профессионального образования менеджеров в сфере искусства и художественного образования в педагогическом вузе, органично совмещая закономерности менеджмента и педагогики художественного образования в единое целое.

Литература:

1. Всемирная энциклопедия. Философия. М., 2001.

2. Даргинянц, Э. Г. Как организовать инновационное развитие Российской системы образования детей в сфере культуры и искусства // Музыка в школе. 2009. № 1.
3. Дылькова, С. В. Интеграционные тенденции в развитии музыкального образования // Высшее образование сегодня. 2009.
4. Слостенин, В. А., И.Ф. Исаев, Е.Н.Шиянов. М., 2002.
5. Тагильцева, Н.Г., Е.А.Присяжная. Информационные технологии в профессиональной деятельности педагога дополнительного образования// Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2016.№ 6.
6. Управление качеством образования (Под ред. М. М. Поташника). М., 2004.
7. Цветанова-Чурукова, Л.З. Специфика использования интегрированных форм обучения в школах Болгарии // Психология образования в поликультурном пространстве. Елецкий государственный университет. 2010. т.2.

ДИАГНОСТИКА РАЗВИТОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ - УЧАСТНИКОВ СКРИПИЧНОГО АНСАМБЛЯ

*Проф. дпн Тагильцева Наталия Григорьевна
Уральский государственный педагогический университет
Магистрант Курлапов Михаил Николаевич
Уральский государственный педагогический университет*

Аннотация. Ансамблевое исполнительство сегодня является одной из популярных и востребованных форм музицирования как в системе общего, так и в системе дополнительного музыкального образования детей. Различные ансамблевые детские коллективы раскрывают возможности для каждого его участника ощутить себя и индивидуальным исполнителем, и членом единого творческого коллектива, соз-

дающим оригинальное музыкальное или художественное произведение. Организация и успешное функционирование детского музыкального ансамбля во многом зависит от ряда различных причин, в том числе и такой, как наличие сформированных коммуникативных навыков, проявляющихся в процессе репетиционной работы, в непосредственном концертном выступлении и вне исполнительской деятельности его участников. В связи с этим, руководитель ансамбля, педагоги-концертмейстеры помимо технических, художественно-образных задач призваны решать задачи формирования коммуникативных навыков, наличие которых выявляется педагогами и в процессе творческой работы ансамбля над художественными произведениями, и в процессе проведения определенных диагностических процедур среди его участников. В настоящей статье представлена диагностическая процедура, способствующая выявлению сформированности коммуникативных навыков у младших школьников, посещающих скрипичный ансамбль. Цель статьи – раскрыть критерии и способы замера развитости коммуникативных навыков, необходимых для исполнения младшими школьниками ансамблевых скрипичных произведений. Методы исследования – анализ литературы, анкетирование, опрос педагогов, обобщение результатов диагностирования. Результаты, полученные в ходе проведения процедуры диагностирования, могут послужить основанием для разработки руководителями ансамблей программы формирования коммуникативных навыков у младших школьников - участников различных ансамблей.

Введение. Результаты обучения учащихся - личностные, предметные и метапредметные достигаются в процессе активного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса. Поэтому одной из важных педагогических задач, обозначенных в ФГОС НОО [18], является формирование коммуникативных навыков. Требования к результатам обучения, сформулированные в ФГОС НОО, не являются прерогативой только общего образования. В едином образовательном пространстве должно быть органичное сочетание требований к результатам образования, как в системе общего, так и в системе дополнительного образования детей, что способствует созданию условий для целостного развития их личности. В

связи с этим, содержание дополнительного, так же, как и общего образования, должно быть нацелено на решение одинаковых задач, включающих и формирование коммуникативных навыков обучающихся [7].

В философской, музыковедческой, педагогической литературе исследователи выделяют различные коммуникационные формы и коммуникационные навыки: музыкальные (М.П.Миронова, А.Н. Сохор и др.) [9,13], художественные (М.С. Каган) [4], художественно-педагогические (Н.Г. Тагильцева) [15,16]. Авторы в работах по художественной и музыкальной коммуникации доказывают, что «музыка, как явление культуры диалогична по своей сути, и этот диалог многомерен в музыкальном коммуникативном пространстве, включающем множество субъектов (композитор, исполнитель, слушатель, критик-музыковед, режиссер, продюсер, менеджер, аранжировщик, а также педагог и ученик, мастер и новичок, профессионал и любитель)» [8, с.11].

В музыкальном творчестве помимо индивидуальных исполнительских форм существуют и коллективные, в которых проблема формирования коммуникативных качеств и коммуникативных навыков является чрезвычайно актуальной. К таковым относятся хоровой коллектив, оркестр, ансамбль исполнителей на различных музыкальных инструментах, вокальный, вокально-инструментальный ансамбль и т.п. В этих формах музицирования происходит активный процесс общения между: исполнителями; исполнителями и дирижером, управляющим процессом исполнения; исполнителями и слушателями. Отсутствие такой художественной коммуникации (М.С. Каган), и, соответственно, сформированных коммуникационных навыков приводит к сбою в художественно-исполнительском процессе, невозможности раскрытия образного начала музыкального произведения. Поэтому обучение детей коллективному творчеству в системе дополнительного музыкального образования предполагает формирование у обучающихся навыков художественной коммуникации, которые способствуют не только воссозданию образного строя произведения, техническому совершенству исполнения, но и развитию личности участников коллективного творческого процесса.

Отдельной формой музыкального творчества, которая выкристаллизовывалась на протяжении многих веков, является ансамбль, включающий исполнение несколькими музыкантами определенных произведений. Ансамбль всегда базируется на совместной форме творчества, о чем свидетельствует уже перевод этого слова с французского («вместе»)

[1,3,13]. В ансамбле каждый музыкант, имея собственный неповторимый исполнительский стиль, должен «подстраиваться» под других музыкантов, понимать и принимать их позицию в создании художественного образа, уметь невербальными способами одобрять и поощрять действия других исполнителей, следовать вербальным и невербальным указаниям дирижера, руководителя ансамбля в процессе создания художественного продукта. Все это говорит о том, что помимо чисто «музыкантских» задач у каждого руководителя ансамбля имеются задачи педагогические – формирование коммуникативных навыков и создание условий для творческого взаимодействия между его участниками.

Для руководителей ансамблей в связи с необходимостью слаженного взаимодействия всех его членов встает проблема выявления сформированности коммуникативных навыков у его участников. Получение таких сведений путем проведения диагностирования дает возможность для разработки руководителями определенных методов, приемов, технологий для создания слаженного музыкального коллектива, которым и является ансамбль.

Анализ работы педагогов-руководителей детских музыкальных ансамблей показывает, что в учреждениях системы дополнительного образования работают, в основном, выпускники высших музыкальных учебных заведений. Их подготовка к процедуре диагностирования коммуникативных навыков обучающихся является недостаточной, в отличие от выпускников музыкально-педагогических вузов, в базовых частях учебных планов которых обязательно имеется предмет психология, а в вариативных – музыкальная психология. В содержании названных дисциплин педагогами рассматриваются вопросы формирования и диагностики коммуникативных навыков в творчестве. Но и выпускники педагогических вузов-руководители ансамблей, также, как и выпускники консерваторий отмечают существование определенных проблем, связанных с диагностикой такого необходимого для ансамблевого исполнительства навыка, как коммуникация. Данное положение не является надуманным, оно сформулировано на основе обобщения той информации, которая имеется в анкетах слушателей курсов повышения квалификации и переподготовки педагогов системы дополнительного образования, организованных и успешно реализуемых уже несколько лет в институте музыкального и художественного образования УрГПУ.

Результаты исследования. В проведении процедуры диагностирования мы опирались на идеи педагогов и психологов о том, что коммуникативные навыки младших школьников, являясь внутренней составляющей личности, внешне проявляются в процессе определенной деятельности и зависят от условий этой деятельности [10, 12].

Анализ требований ФГОС НОО [18], положения, выявленные в процессе изучения психолого-педагогической литературы [2,5,12], литературы по музыкальному ансамблевому исполнительству [3,6,14], в которой определяются необходимые качества инструменталистов-ансамблистов [11,17,], позволили определить следующие критерии замера развитости коммуникативных навыков в их различных (вербальные, невербальные) формах:

1. Активность при установлении коммуникативных связей со сверстниками – участниками ансамбля (проявляющаяся вербально). Выявление этих результатов позволит усилить работу педагога по налаживанию неформальных контактов и установлению доброжелательной и творческой атмосферы в коллективе, по снятию напряженных отношений, которые порой отрицательно влияют как на концертную, так и на репетиционную работу.

2. Активность при установлении коммуникативных связей с преподавателями или руководителями ансамбля (проявляющихся вербально при высказывании педагогом замечаний, предложений по улучшению исполнения и не вербально, когда руководитель ансамбля использует только дирижерский жест. В эту коммуникацию входят и ответные действия исполнителей). Данный критерий был сформулирован исходя из положения многих авторов [3,6, 11, 17] о том, что чем лучше участники ансамбля идут на контакт с руководителем-дирижером, тем эффективнее проходит репетиция и, разумеется, создается качественный конечный художественный продукт на концерте. В скрипичном ансамбле, например, такая коммуникативная связь: руководитель (дирижер) - участники ансамбля позволяет осуществлять единое исполнение цезур, штрихов, распределение смычка, верное использование аппликатуры, удержание темпа, а также подстраивать свое звучание под звучание всех участников творческого коллектива. Такая коммуникация, как уже указывалась, осуществляется в процессе невербального и отчасти вербального (исполнительские ремарки руководителя ансамбля) художественного общения участников ансамбля и его руководителя.

3. Согласованные с другими участниками коммуникативные действия по созданию художественного продукта могут и должны происходить при ошибке исполнения одного из ансамблистов. Они выражаются только в невербальных действиях коммуникативного характера при помощи мимики, движений корпуса, головы. Этими невербальными коммуникациями участники ансамбля поддерживают друг друга и исполнителя в случае его ошибки. Отсутствие этой поддержки приводит, как правило, к остановке ошибающегося ансамблиста, что, несомненно, снижает впечатление от исполнения музыкальной пьесы коллективом в целом.

По выделенным критериям в ноябре 2016 года проводились диагностика участников ансамбля скрипачей ГАУК СО «Свердловская детская государственная филармония» города Екатеринбурга. Перед тем, как описывать диагностические задания и качество их выполнения детьми, дадим краткую характеристику такого учреждения системы дополнительного музыкального образования, как детская филармония. Свердловская государственная детская филармония – концертно-образовательное учреждение, в шести творческих коллективах которого: ансамбль танца «Улыбка», джаз-хор, капелла мальчиков и юношей, ансамбль скрипачей, оркестр народных инструментов, театр мюзикла обучаются более тысячи детей от 3-х до 18-ти лет. Ансамбль скрипачей начал свой творческий путь в 1991 году. В настоящее время ансамбль подразделяется на группы первых, вторых и третьих скрипок. Как правило, младшие учащиеся исполняют третью партию и по мере взросления и овладения исполнительскими навыками переходят во вторую и в первую группу. В каждой группе есть концертмейстер, который ведет партию, показывает остальным участникам вступления и окончания музыкальных фраз и определенных фрагментов.

Все участники скрипичного ансамбля кроме детской филармонии обучаются в детских музыкальных школах и детских школах искусств г. Екатеринбурга. Анализ их успеваемости в общеобразовательной школе показал, что все они успешно осваивают программу общеобразовательной школы, а некоторые дети являются активными участниками различных проектов в общеобразовательных и детских музыкальных школах. Уровень музыкального развития всех ансамблистов можно оценить как средний и выше среднего. Дети успешно справляются с теоретичес-

кой частью обучения в детских музыкальных школах и детских школах искусств по дисциплинам сольфеджио, слушание музыки, и с практикой освоения основного музыкального инструмента (скрипка).

В диагностическом исследовании по выявлению развитости коммуникативных навыков принимало участие 25 детей в возрасте от 7,5 до 9,2 лет, а также 6 руководителей (2 руководителя, 2 ассистента руководителей и 2 взрослых концертмейстера). Участникам ансамбля предлагалось ответить на вопросы анкеты, в которой содержались следующие вопросы:

1. С кем из участников ансамбля ты бы хотел исполнять одну партию?
2. С кем бы ты стал играть твое любимое произведение в дуэте?
3. Кого бы ты пригласил на свой день рождения?

Отвечая на вопросы, каждый мог выбрать любое количество тех или иных членов группы в зависимости от личных симпатий (положительный выбор).

В результате проведенного исследования был определен статус участников коллектива («лидеры», «предпочитаемые», «принятые», «пренебрегаемые»). Необходимо отметить, что предпочтения связанные с ансамблевой деятельностью и с неформальным общением были различны, что подтверждается и результатами наблюдений.

При исследовании деловых взаимоотношений в группе (выбор партнера для исполнения партии и исполнения в дуэте) определилось несколько лидеров: Рома П. (13 выборов) и Таня Ч. (12 выборов). Рома П. – концертмейстер группы, лучше всех знает свою партию, уверенно ведет за собой, общителен, имеет лидерские задатки и является формальным лидером. Таня Ч. – по профессиональным навыкам не уступает Роме, также отлично знает партию, но не стремится к лидерству и признает ведущую роль Ромы, который в свою очередь относится к успехам Тани ревностно.

Предпочитаемых в группе оказалось 18 человек: Таня Н., Аня П. (по 7 выборов); Вова З., Миша Б., Аяна К., Лиза Ц. (по 6 выборов), остальные участники получили по 5 выборов. Но если Таня Ч., Миша Б., Аяна К. и Лиза Ц. общительны и толерантны по отношению к другим участникам группы, то высокий статус Вовы З. объясняется дружбой с лидером Ромой П., а статус Ани П. - дружбой с лидером Таней Ч.

Группа «принятых» насчитывает 4 человека: Маша М., Амина С., Макар Б., (по 3 выбора), к этой же группе необходимо отнести Гошу Д. (2 выбора, но оба взаимных). Сложности в общении возникают у Макара Б. Несмотря на то, что трое участников ансамбля хотели бы выступать вместе с ним, сам он отказался заполнять анкету сказав, что ему «все равно».

К «пренебрегаемым» в данной группе следует отнести Лену К. (1 выбор и отсутствие взаимных выборов). Девочка отличается застенчивостью, неловкостью и слабой инструментальной подготовкой.

В предложенной детям анкете был сформулирован следующий вопрос: «Кого бы ты пригласил на свой день рождения?». Этот вопрос был не связан с ансамблевой деятельностью школьников. Результаты ответов детей несколько поменяли их распределение по статусам. Так в группе лидеров оказалась Лиза Ч, которая при оценке ее профессиональных качеств, находилась только в группе предпочитаемых. Но данные опроса о неформальном общении, показали, что именно она имеет наибольшее число приглашений на день рождения (10 выборов, причем 8 из них были взаимные). Эта роль неформального лидера совпадает с данными, полученными при наблюдении за общением детей. Лиза подвижная, активная девочка, всегда в центре внимания, обладает повышенной общительностью, легко находит общий язык со всеми в группе, но не обладает усидчивостью и не всегда безупречно исполняет свою партию, что не дает ей возможности быть лидером в ансамблевой игре.

В группу предпочитаемых по общению вне исполнительской деятельности вошли 10 человек. Это - «профессиональные лидеры» Рома П. (8 выборов) и Таня Ч. (7 выборов); Аня П. (6 выборов), Вова З. и Аяна К. (по 5 выборов).

В группе «принятых» (9 человек) также происходят изменения: перешли из «предпочитаемых» Миша Б. (4 выбора) и Таня М. (4 выбора), остались Макар Б. (3 выбора) Амина С. и Гоша Д. (по 2 выбора). Макар Б. также отказался заполнять этот пункт анкеты, но те же трое участников ансамбля все-таки демонстрировали желание пригласить его на свой день рождения.

Более всего изменился характер отношений в группе «пренебрегаемые», в которую вошли: Лена К., Даша В., Тимофей К., Дима Г., Маша М. Они не получили ни одного выбора. И если Лена К. находится в этой

группе из-за эмоциональной зажатости и неумения общаться со сверстниками, то Машу М. сверстники избегают из-за стремления все рассказывать преподавателям, что явно не нравилось многим детям.

Второй критерий - активность при установлении коммуникативных связей с преподавателями (руководителями ансамбля). Методом замера сформированности такой активности послужил опрос шести педагогов (руководителей ансамбля). В группу детей с высокой активностью при установлении коммуникативных связей с преподавателями (руководителями ансамбля) педагогами были включены три участника: Вова З., Миша Б. и Таня Ч. Что касается остальных детей, то преподаватели отмечали, что трудностью в установлении коммуникации между педагогом и детьми является непринятие ими подсказок и замечаний по улучшению качества исполнения музыкального произведения, которые участники получают в ходе репетиционного процесса. Как указывают педагоги, участникам ансамбля не всегда удается конструктивно реагировать на такие подсказки педагогов, а также на их замечания, устранение которых способствует более успешному исполнению музыкального произведения ансамблем. Только Таня Ч., по мнению преподавателей, обладает достаточной самокритичностью и самоконтролем, чтобы реально оценивать свои действия и поэтому относится к замечаниям спокойно, пытаясь тут же их устранить.

Что касается невербального общения, то педагоги отметили готовность 30% от общего числа участников ансамбля к отклику на требования педагога, которые выражены посредством мануальной техники (дирижирования). Из оставшейся части ансамблистов одни, воспринимая невербальные послылы педагога, стараются найти ответные действия: играть в определенной части смычка, или определенным штрихом, например, «detache» или «martele», но при этом данные действия выполняются не всегда корректно. Дети пережимают смычок, меняют динамику, могут ускорить темп, играют не в той части смычка, в которой необходимо исполнение, другими штрихами, могут перепутать аппликатуру. Другие дети, очевидно, стараясь музыкально исполнять произведение в ансамбле, не всегда во время обращают внимание на предназначенный им мануальный сигнал дирижера: играть «forte» или «piano». Они часто не вовремя осознают требование дирижера, «высказанное» мануально по переходу на другие виды штрихов с «legato» на «staccato» или «spiccato».

Особая проблема у многих ансамблистов - совместное начало и окончание произведения, которые достигаются путем точного исполнительского ответного действия на аутфакт дирижера. Поэтому, отвечая на вопрос о готовности детей к мгновенному ответу на мануальные действия-требования руководителя, педагоги отмечают, что у некоторых из них появляются затруднения в том, чтобы «сразу проявить готовность к ответной исполнительской реакции», отчего художественная коммуникация разрушается.

Анализ опроса педагогов показал, что у большинства ребят установилось доверительное «вне исполнительское» общение с преподавателями. 17 человек любят рассказывать о себе, в том числе трое из них держат преподавателя в курсе всех основных событий своей жизни. Четверо участников ансамбля (Лиза Ц., Таня Ч., Миша Б., и Гоша Д.) активно задают вопросы, если им что-то не понятно или предлагают какие-то свои способы решения творческих задач.

Следует отметить, что уровень общения со сверстниками и с преподавателями у многих детей различен. Так Макар Б. хорошо развитый мальчик умеет общаться с взрослыми, но не имеет дружеских контактов с участниками ансамбля. Маша М. старательно занимается в ансамбле, успешно контактирует с преподавателями, но часто жалуется (сообщает преподавателям о проделках ребят), поэтому и не пользуется уважением сверстников.

Заметные сложности в общении с взрослыми имеются у Тани Н., Ани П. и Лены К. Но если Лена К. – сложный ребенок с явно выраженным эмоциональным зажимом, то Аня П., наоборот, стремится своим поведением обратить на себя внимание остальных участников ансамбля: спорит с преподавателем, включает реплики в процессе исполнения, не всегда позитивно принимает «подсказку» педагога для улучшения качества исполнения. Вместе с тем Аня обладает хорошими профессиональными и ансамблевыми навыками. Таня Н., очень добрая и доброжелательная в общении со сверстниками, рассеянна и неаккуратна в ансамблевом исполнении. В связи с этим, перед педагогами стоит задача увлечь девочку исполнительским творчеством, чтобы уровень ее технической подготовки был более высоким.

Для выявления результатов по третьему критерию детям были предложены следующие вопросы анкеты: «Как ты будешь поступать во

время концерта, если твой товарищ ошибется?», «Будешь ли помогать товарищу в исправлении ошибки?», «Что надо будет делать, если один из участников ансамбля споткнулся, разволновался и перестал участвовать в исполнении?»

Обобщение результатов опроса было следующим:

- 38,5% считают, что при такой ошибке следует «следить за остальными участниками ансамбля и стараться играть в той же части смычка с такой же громкостью, как и все», при этом о помощи или поддержке товарищу никто из них не говорит;

- 26,8% ребят в случае ошибки кого-то из ансамблистов, считают, что следует помочь товарищу, но как это сделать, они не знают. Самому же ошибающемуся просто необходимо «послушать, что играют остальные ребята и начать им подыгрывать»;

- 34,7% если на концерте увидят, что кто-то «теряет текст», путает штрихи, то необходимо «сосредоточиться и смотреть на «командира», чтобы самому не сбиться»;

Отдельно стоит отметить, что 37,7 % учащихся добавили, что «постараются играть громче, ярче, чтобы зрители не заметили оплошности у товарища», а 15% опрошенных детей ответили, что не будут обращать внимание на ошибающегося и «никак не смогут с ним контактировать и показывать ему какие-то одобрение» невербальными средствами.

Таким образом, реально помочь ошибающемуся товарищу в ансамбле не готов ни один из исполнителей. Полученные результаты по третьему критерию говорят об определенной проблеме в художественной коммуникации, выраженной в невербальной форме – одобрения, поддержки. Членами ансамбля являются младшие школьники, риски допущения ошибок и просчетов в исполнении у которых более высокие, чем, например, в ансамбле старшеклассников. Поэтому педагогам, руководителям ансамблей следует провести какие-то тренинги у детей в игровой форме, содержанием которых были бы создание ситуаций, когда ошибается один из исполнителей, а другие мимикой, позой, движением корпуса, взглядом могли бы поддержать товарища. Сами педагоги с концертмейстерами могут создать ситуацию исполнения ими ансамблевого произведения, добавив в это исполнение ролевую игру, когда кто-то из них преднамеренно ошибается, а другие члены ансамбля демонстрируют различные возможные варианты его поддержки.

Заключение. Проведенная диагностика развитости коммуникативных навыков младших школьников – участников ансамбля скрипачей Свердловской детской филармонии позволила сделать следующие выводы:

1. Педагогу, концертмейстеру, руководителю ансамбля следует внедрять в работу с детьми педагогические методы и формы, способствующие развитию коммуникативных навыков по всем трем критериям, т.к. игра в ансамбле требует четкого взаимодействия между ансамблистами, между ансамблистами и дирижером (руководителем ансамбля), а при возникновении каких-то негативных непредвиденных моментов, каждый из участников ансамбля должен быть готовым к поддержке, выраженной в виде невербальной коммуникации.

2. Для педагога, концертмейстера, руководителя ансамбля необходимо разработать формы совместной деятельности не только в процессе художественного общения, но и в процессе общения «вне исполнительского», чтобы в коллективе не осталось «пренебрегаемых» участников ансамбля.

3. Педагогу, концертмейстеру, руководителю ансамбля необходимо: разработка плана совместных действий с детьми и создание условий для обучения ансамблистов навыкам взаимопомощи путем невербальной коммуникации-одобрения при ошибке исполнения тем или иным участником ансамбля, а также система педагогических приемов, включающих юных ансамблистов в процесс обучения формам невербальной коммуникации-поддержки в исполнительстве.

4. Педагогам, концертмейстеру, руководителю ансамбля необходимо включать «хорошо контактирующих с ними детей», но имеющих проблемы общения с детьми-участниками ансамбля в коллективные обсуждения по выбору тех или иных исполнительских методов, введение парного включения в работу хорошо контактирующих с педагогами участников ансамбля, но отвергаемыми ее членами, с другими детьми, вводить практику назначения разных (и даже не очень сильных в техническом плане ансамблистов) концертмейстерами на занятиях-репетициях.

5. Педагогам и концертмейстерам следует использовать игры на развитие внимательности при невербальном общении «дирижер-ансамблисты», игры на понимание требований дирижера, выраженных в определенных жестах (Например, игра «Зеркало», когда дети повторяют движения дирижера, «проживая» таким образом каждый жест, вызванный

особенностью исполнения музыкального произведения, игра «В концертном зале», когда один из участников ансамбля может стать дирижером того или иного музыкального произведения, а ансамблисты вместе с педагогом-руководителем ансамбля должны отвечать на мануальные воплощения музыки ребенком-дирижером).

Представленные результаты диагностирования могут быть обобщены и проанализированы педагогами других исполнительских ансамблей (вокальных, вокально-инструментальных, хоровых, эстрадных и т.д.) для проведения такой же процедуры диагностирования в своих творческих коллективах. Методы диагностики, предложенные в данной статье, могут способствовать разработке программы развития коммуникативных навыков в творческом исполнительстве у детей младшего школьного возраста, участвующих в разных видах и типах исполнительских ансамблей.

Литература :

1. Баренбойм, Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство. Л., 1974.
2. Битянова, М. Как измерить отношения в классе: Социометрический метод в школьной практике. М., 2005.
3. Готлиб, А. Первые уроки фортепианного ансамбля. М., 1971. Вып. 3.
4. Каган, М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. М., 1988.
5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли (Под ред. А.Г. Асмолова). М., 2011.
6. Лукьянова, Е.П. Формирование профессионально-коммуникативных качеств музыканта-исполнителя в классе камерного ансамбля. Екатеринбург, 2007.
7. Матвеева, Л.В., И.А. Газизова. Перспективы формирования регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников в процессе обучения в детской музыкальной школе (по материалам констатирующего обследования). Казанская наука. 2015. № 7.
8. Миронов, В.В. Современные трансформации в культуре. СПб., 2011. (Избранные лекции Университета. Вып. 122).

9. Миронова, М. П. Музыкальная коммуникация в контексте современного гуманитарного знания. Саранск : Мордовский гос. пед. ин-т им. М. Е. Евсевьева, 2012.
10. Никитина, Н.И., А.Н. Верёвкина, Н.В. Машкович. Некоторые аспекты процесса развития коммуникативных навыков младших школьников // Развитие современного образования: теория, методика и практика издательство: ООО "Центр научного сотрудничества "Интерактив плюс" (Чебоксары), 2016. №3(9).
11. Опрышко, Н.Г. Некоторые особенности работы над фортепианными ансамблями в младших классах ДМШ и ДШИ, Научный альманах. 2015, № 10 (12) .
12. Попова-Денисова, С.В. Развитие межличностных отношений у младших школьников // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. Новосибирск, 2014. № 41.
13. Сохор, А.Н. Музыкальная жизнь и общественно-музыкальная коммуникация// Вопросы социологии и эстетики музыки. Л., 1980.
14. Степанова, Н.В. Коммуникация в системе межличностного взаимодействия исполнителей в фортепианном ансамбле. Челябинск, 2010. Вып. 2.
15. Тагильцева, Н.Г. Искусство в формировании коммуникативных навыков младших школьников// Инновационные проекты и программы в образовании, 2016. № 1.
16. Тагильцева, Н.Г. Художественное общение в формировании коммуникативных навыков младших школьников// Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2016. № 1.
17. Трофимова, С.В. Ансамбль скрипачей в классе скрипки// Научные исследования: от теории к практике. 2015. № 1 (2).
18. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М., 2011.

**МЕТОДИКА ЗА ПРОУЧВАНЕ ОТНОШЕНИЕТО ОРГАНИЗАЦИОННА
КУЛТУРА-КАРИЕРНОТО РАЗВИТИЕ**
(ПО МОДЕЛА НА КИМ КАМЕРЪН И РОБЪРТ КУИН)

Докт. Ива Нанкова
Доц. д-р Траян Попковев

Резюме: статията представя проект на методика за диагностика на значението на организационната култура за кариерно развитие, апробирана при изследване на учители от детски градини и начални училища в Софийска област. Методиката е създадена на база на идеите на К. Камерън и Р. Куин за изследване на организационната култура в полето на конкуриращи се ценности.

Ключови думи: организационна култура, кариерно развитие, диагностика, управление

The article presents a project of a tool for diagnosing the importance of the organizational culture for career development, which was tested by teachers from kindergartens and primary schools in the Sofia region. The tool is based on the ideas of K. Kammerren and R. Quinn for the study of organizational culture in the field of competing values.

Key words: organizational culture, career development, diagnostics, management

Организационната култура най-често се дефинира като система от основополагащи, базови ценности и норми, убеждения и вярвания, които се споделят от членовете на дадена организация. Организационната култура има свойството да регулира „невидимо“ функционирането на организацията, тъй като придава смисъл на дейността на нейните членове (Камерън, Куин, 2012.; Луков, 2018). Тя обединява, сплотява членовете на организацията, явява се фактор, който запазва нейния хомеостазис в кризисни моменти, насочва избора на цели и търсенията на организацията. Освен това тя е важна, тъй като създава климат на отношенията между членовете на организацията и регулира техните отношения. В нея се вписва и виждането на членовете на организацията за собственото бъ-

деше, за личното развитие в професионален и кариерен план. От тази позиция организационната култура е „спойката“ между организация (институция) и личност (персонал).

Ясно е, че организационната култура се явява фактор, който влияе върху кариерното развитие на персонала в институцията. Между двете явления може да съществува и определена взаимозависимост, изразяваща се в това, че измененията в кариерното развитие на човешкия ресурс, съставляващ една организация, несъмнено оказват влияние върху самата организационна култура на организацията и обратното – организационната култура до голяма степен би могла да повлияе върху кариерното развитие на членовете, които са част от тази организация.

За ръководството и управлението на институциите е важна информацията за състоянието на организационната култура и за вижданията на персонала за своето кариерно развитие. Посоченото има значимост и актуалност и в контекста на законово регламентирани организации като училището и детската градина, действащи в днешно време в условия на инакия в обществото и промени, които се налагат в образователните институции, респ. тенденции, свързани с тяхната функционалност и преосмисляне на ролята на човешкия фактор, на мястото на човека в институцията и мястото му в „по-голямото“ - институцията, в нейната дейност и ефективност.

Диагностицирането на организационната култура дава възможност да се анализират процесите в организацията, да се разкрият причините за нейното състояние и същевременно – да се определят цели и възможности за достигане до ново, по-ефективно и желано състояние. На теоретично равнище има различни модели, въз основа на които са разработени и се прилагат методики, изследващи организационната култура. Такъв например е моделът на Хеерт Хофстеде, в който авторът разглежда пет различни измерения на организационната култура: разстояние до властта, избягване на несигурността, индивидуализъм срещу колективизъм, мъжественост срещу женственост и дългосрочна срещу краткосрочна ориентация.

Други автори, като Тромпенаарс и Хампдън-Търнър, разграничават по други признаци следните модели на организационната култура: култура, ориентирана към осъществяване; култура, ориентирана към проекти; култура, ориентирана към човека и култура, ориентирана към ролята.

Разработената от Ким Камерън и Робърт Куин методика за диагностика на организационната култура, се основава върху теоретичния модел „Рамка на конкуриращи се ценности“, редуцирани до четири основни, базисни ценности за „здравето“ на организацията: клан, адхокрация, йерархия и пазар. Тези ценности са в основата на четири различни типа култура – кланова култура, адхократична култура, йерархична култура и пазарна култура.

Въпросите за кариерата и нейното развитие, до момента са обект на изследване най-вече в сферата на психологията. Мнозина автори отбелязват този факт, считайки го за недостатъчен и неефективен. Авторы като Dawis и Hackett (McMahon, Patton, 2014) призовават за интегриране на теорията за кариерно развитие с други научни области чрез разработване на по-всеобхватна теория или рамка за кариерно развитие. Други автори, като Collin и Patton, правят крачка към тази интеграция, като добавят и организационната психология като научна област в посока постигането на мултидисциплинарен подход към анализа и осмислянето на кариерата и кариерното развитие.

Диагностицирането на кариерното развитие се осъществява с методики, които са насочени предимно към изследване на различни психологически аспекти (Карабельова. С., Д. Дорева, 2011). Като например: а) Въпросник на Дж. Чартрънд, С. Робинс, У. Морил и К. Богс за кариерно развитие (IFI - Career Factors Inventory), *измерващ кариерната нерешителност*; б) Въпросник за *тревожността* на Чарлс Спилбъргър; в) Скала за *нестабилност* на целите на С. Робинс и М. Патън; г) Скала за *професионална идентичност* на Джон Холанд и други.

Анализирането на актуални литературни източници показва, че съществуват различни методики за диагностициране на организационната култура и кариерното развитие, но липсват такива, които да обвързват двата елемента и да показват тяхната взаимозависимост. По тази причина по-нататък е разработен и вече апробиран вариант на методика за диагностика на влиянието на организационна култура върху кариерното развитие в училищната организация.

Методиката за изследване е съставена по модела на Ким Камерън и Робърт Куин за диагностика на организационната култура, и в начален вариант апробиран за изследване на ролята на организационната култура и кариерното развитие в училище и детска градина. Тръгва се от

предположението, че кариерното развитие е ценностно натоварен и рамкиран феномен. Затова, следвайки идеите на Камерън и Куин, основни ценности, които са обхванати в методиката са: доминиращи характеристики на *отношението към кариерното* развитие; *ръководство* на кариерното развитие; управление на процесите на усвояване на *нови* компетенции за кариерно развитие; организационна *спойка* между персонала при кариерното развитие; основни *стратегии* в кариерното развитие и *критерии* за успешно кариерно развитие.

Диагностичната схема на практика се реализира от два компонента: първи етап - диагностика на организационната култура; втори етап: диагностика на ценностите на кариерното развитие. Доколкото двете методики се основават на обща идея, по-нататък върху емпиричните данни е възможно да се прави сравнителен анализ по общи критерии.

Ползваният инструмент е конструиран като *въпросник*, изискващ от изследваните лица да оценяват твърдения по шест позиции. Респондентите разполагат с четири алтернативи за всяка позиция, между които трябва да разпределят точни, чиито сбор за отделен айтем да е строго лимитиран а именно 100. Съществуват две скали за колони за разпределяне на точките, като едната е ориентирана към моментното състояние, другата има проективен характер. Изследваните първо оценяват настоящето дъстояние (попълва се колоната „Реална“), а след това оценяват и желано бъдеще (попълва се втората колоната - „Желана“).

Тук ще представим вариант на инструмента, включващ само съдържателната страна на методиката, без да се спираме на модела за сравнителен анализ на емпиричните данни.

ВЪПРОСНИК

Уважаеми учители и педагози, пред Вас е въпросник, който има за цел да проучи елементи от културата на кариерно развитие във Вашата организация. Той е напълно анонимен и ще послужи единствено за научни цели. Молим за Вашата обективна и адекватна оценка!

Въпросникът се състои от шест отделни позиции. Във всяка от тях се предлагат 4 алтернативи, разграничавани от маркираните думи. Разпределете **за** всяка позиция **100 точки** между тези алтернативи, съобразно степента на съответствие според Вашия случай. Дайте най-много точки на

позицията, която се приближава най-много до действителното положение. Например, ако по първа позиция сте на мнение, че определяща е първата алтернатива, то тя ще получи най-много точки, а общият сбор *не може да бъде повече от 100*. Започнете с попълването на колонка „Реална” (**Р**) – в нея се оценява настоящото състояние. След като приключите с нея, обмислете кои от посочените алтернативи биха допринесли значително за постигането на особено високи резултати и успехи след около *пет* години. Попълнете дясната колонка („Желана” - **Ж**) така, сякаш изключителните успехи вече са на лице!

доц. д-р Траян Попковев,
докт. Ива Нанкова

Доминиращи характеристики на отношението към кариерното развитие		Р	Ж
1	Кариерното ми развитие е успешно, имам подкрепата на институцията и колегите		
2	В кариерното си развитие залагам на иновациите , умея да ги отстоявам и да печеля подкрепа		
3	Кариерното ми развитие стимулира конкуренцията между ученици и учители и допринася за успехите на учениците и училището		
4	Кариерното ми развитие е свързано повече с решенията на директора , отколкото с мен и самата институция		

Ръководство на кариерното развитие		Р	Ж
1	За кариерното ми развитие влияе наставничеството и подкрепата на хората, с които работя		
2	Моето училище/детска градина инвестира в кариерното ми развитие и аз, и колегите открито приемаме с готовност иновациите		
3	Гледам на кариерното си развитие прагматично и го преценявам спрямо крайния резултат и ползите , до които може да доведе		
4	Кариерното ми развитие е направлявано и координирано изцяло от моето ръководство		

Управление на процесите на усвояване на нови компетенции за кариерно развитие		Р	Ж
1	Когато усвоявам нови знания или се обучавам, си сътруднича с колегите и работим в екип		
2	Участвайки в различни квалификационни дейности, аз и колегите ми с готовност поемаме рискове и проявяваме себе си		
3	Когато участвам в професионални обучения, свързани с кариерното ми развитие, се стремя към високи постижения и добра конкурентноспособност сред колегите		
4	Част съм от организация, която държи на сигурност, предсказуемост и материално осигуряване при провеждане на обучения и професионални изяви		

Организационна спойка между персонала при кариерното развитие		Р	Ж
1	Кариерното ми развитие до голяма степен е продиктувано от желание за издигане авторитета на институцията и в екипа е налице лоялност и доверие към нея		
2	Желанието ми за кариерно развитие е свързано с интересите ми към иновациите и иновативния авторитет на училището		
3	Аз и колегите сме обединени от високи, кариерни цели, стремеж към конкуренция , издигане и постигания		
4	Кариерното развитие обединява мен и моя колектив, когато процесите и очакваните от него резултати са планови , и съществуват ясни правила и норми		

Основни стратегии в кариерното развитие		Р	Ж
1	Държа на личностното си израстване и моята организация проявява високо доверие и подкрепа към това		
2	Част съм от организация, в която кариерното развитие е свързано с иновации , нови предизвикателства и възможности		

3	Високата конкуренция между мен и колегите, високите професионални цели и стремежът за разширяване авторитета на училището/институцията са част от кариерното развитие		
4	В моето училище/институция има контрол при вземането на решения, свързани с кариерното развитие и аз се старая то да не нарушава стабилното му функциониране		

Критерии за успешно кариерно развитие		Р	Ж
1	Приемам кариерното си развитие за успешно, ако води до лично развитие на мен и учениците, както и до взаимна грижа между колектива		
2	Кариерното ми развитие е успешно, ако чрез него успея да въведа иновации , технологии и методики при обучението и възпитанието на подрастващите		
3	Кариерното развитие при мен и колегите е успешно, ако води до изпреварване на училища/институции - конкуренти		
4	За мен, успешното кариерно развитие се изразява в стабилно функциониране на училището/ институцията, и относителна стабилност на финансовите и материални ресурси на организацията.		

Моля, попълнете следните данни:

(оградете/подчертайте избрания отговор)

1. Вашата възраст:

а) до 25 години б) 25 – 45 години в) над 45 години

2. Вашият трудов стаж:

а) до 10 години б) 10 – 20 години в) над 20 години

3. На колко места сте работили до сега като учител/педагог?

а) само на едно б) на две места в) на повече от две места

4. Работили ли сте извън системата на образованието?

а) да б) не

5. В свободното си време, работите ли извън системата на образованието?

- а) да б) не

6. В какво населено място работите?

- а) малко населено място
б) в град
в) в областен център
г) в столицата

7. Вашата институция е:

- а) Детска градина
б) Начално училище
в) Основно училище
г) Средно училище
д) Професионална гимназия

Благодарим Ви за участието!

Литература:

McMahon, M., W. Patton (2014). Career Development and Systems. Theory Connecting Theory and Practice, 3rd Edition.

Камерън, К., Куин., Р. (2012) Диагностика и промяна на организационната култура. С.: Класика и стил.

Карабелова. С., Д. Дорева (2011). Психологически аспекти на кариерния избор. Годишник на Софийския университет „Св. Климент Охридски“, Философски факултет. Книга психология, том 102, с. 91-118.

Луков С. В. Человек в зеркале организационных культур. <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2010/7/Lukov/> (извл. ноември 2018).

ТЕХНОЛОГИЧНИ АСПЕКТИ НА КОМПЕТЕНТНОСТНИЯ ПОДХОД В ОБУЧЕНИЕТО ПО БЪЛГАРСКИ ЕЗИК В НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ

*Доц. д-р Мая Сотирова
Югозападен университет "Неофит Рилски" – Благоевград
Факултет по педагогика, катедра "Педагогика"
mayasotirova@swu.bg*

Резюме: Модернизирането на съвременното училищно образование се свързва в значима степен с въвеждането на компетентностния подход в обучението. Той отразява новата образователна парадигма за единно, взаимосвързано овладяване от учениците на предметните и на ключовите компетентности с цел постигане на функционална грамотност на ученика. В статията се разкриват проекциите на този подход в обучението по български език в началното училище. Разглеждат се възможностите за междупредметни връзки, които позволяват овладяването на отделните ключови компетентности, като се поставя акцент върху активното включване на ученика в този процес.

Ключови думи: компетентностен подход, ключови компетентности, предметни компетентности, обучение по български език, начално училище

Въведение

Динамиката на промените в съвременния свят отправя сериозни предизвикателства към образователните институции. Едно от тях е свързано с необходимостта от ориентиране на образованието към овладяване на ключовите компетентности, необходими за удовлетворителна личностна и социална реализация в бъдещото общество, основано на знанието. Реформата в системата на училищното образование у нас също е концептуално обвързана с необходимостта от формиране у подрастващите на ключовите компетентности за учене през целия живот. Новият Закон за предучилищното и училищното образование от 2016 г. въвежда ново разбиране за образователните стандарти с акцент върху постигането на цели и резултати, които са обвързани с Националната квалификационна рамка.

Осъвременяването на учебното съдържание е една от планираните дейности по ориентирането на процеса на обучение към развиване

и овладяване на ключовите компетентности. Новите учебни програми за началните класове са част от усилията по създаване на устойчива система в това отношение, тъй като ключовите компетентности като комплекс от взаимосвързани знания, умения и отношения трябва да бъдат придобити в края на задължителното училищно обучение на учениците. Устойчивостта на тази система зависи също така и от конкретните методически стратегии, които ще се реализират, тъй като ключовите компетентности са взаимосвързани, проявяват се комплексно и извеждат на преден план критическото мислене, творчеството, инициативността, уменията за решаване на проблеми, вземане на решения и т.н. При този подход фокусът е върху резултатите от обучението, т.е. какво ученикът знае, разбира и може да прави.

Компетентностният подход в обучението по български език в началните класове

В многообразието от подходи, определящи характера на съвременното езиково обучение, компетентностният подход заема особено място поради неговата комплексност и интегративност. Важността му се определя, на първо място, от комплексния характер на учебния предмет БЕЛ в началните класове, който се изразява в единство на езикови, литературни, комуникативноречев и социокултурни компетентности. На второ място, компетентностният подход акцентира на резултатите от образованието, като способност да се действа в различни комуникативни ситуации. Същевременно, прилагането на компетентностния подход дава възможност да се отчитат не само знанията и уменията, които се овладяват, но и личностните характеристики на обучаваните, техните нагласи за действие. Т.е. компетентностният подход в значима степен интегрира в себе си и останалите водещи подходи в езиковото и литературното обучение – системен, комуникативноречев, индивидуален и диференциран подход.

Въвеждането на компетентностния подход в обучението е адекватен отговор на предизвикателствата на новата образователна парадигма, която поставя следните изисквания към езиковото и литературното обучение на учениците в началните класове:

постигане на *базово равнище на функционална грамотност* на ученика, разбирана като умение за прилагане на придобитите предметни компетентности в различен социален контекст;

единно формиране на ключовите компетентности, които са значими за социалната и личностната реализация на всеки човек; изграждане на нов тип педагогическо взаимодействие, на личностноориентиран интерактивен образователен процес (Това изискване поставя във фокуса учениковата личност в многообразието от характерологични, психофизиологически и културнодетерминирани особености, които могат да се проявяват в процеса на учебно-познавателното взаимодействие, а също и съобразяване с интересите и познавателните стилове на съвременните деца.)

Новата нормативна документация отразява тези изисквания и налага необходимостта от обновяване на образователния модел за успешното ѝ прилагане. В новите учебни програми по Български език и литература за началните класове се откроява разширяването на образователните цели на обучението по български език и литература, а именно:

формиране и усъвършенстване на ключовата компетентност, свързана с комуникацията на български език;

постигане на съвременните ключови компетентности, като се отчетат възрастовите психофизиологически особености на учениците.

В рамките на ключовата компетентност за общуване на български език се формират следните предметни компетентности:

комуникативноречевата компетентност, която дава възможност за адекватен подбор на езикови средства при решаването на различни комуникативни задачи;

езиковата компетентност, която се свързва със степента на владееене на езиковата норма;

социокултурната компетентност, която позволява осмислянето на културата като специфична форма на съществуване на човека и на обществото.

Същевременно цел на обучението по Български език и литература е и постигането на останалите ключови компетентности, определени в Европейската референтна рамка – математическа компетентност, дигитална компетентност, компетентности, свързани със самостоятелно учене и със събиране на информация, социални и граждански компетентности, компетентности, насочени към инициативност и предприемачество, културни компетентности и умения за изразяване чрез творчество, за подкрепа на устойчивото развитие и за здравословен начин на живот и спорт.

Учебните програми за 1.-4. клас конкретизират дейности и междупредметни връзки за тяхното овладяване. По такъв начин компетентностната ориентация на обучението се превръща в една от водещите негови характеристики.

Технологични процедури за единно формиране на предметните и ключовите компетентности в обучението по български език у учениците в начална училищна възраст

Същностна особеност на компетентностния подход е, че осъществяването му води до промяна в цялостната технология на образователния процес. В контекста на този подход понятието *технология* е за предпочитане пред понятието *методика*, тъй като на преден план е дейността на ученика, а не на учителя. Новите учебни програми по Български език и литература за 1.-4. клас в значителна степен облекчават изработването на технологични процедури за единно формиране на предметните и ключовите компетентности. В тях очакваните резултати от обучението са дейностно ориентирани – като комплекс от знания, умения и отношения, които са необходими за решаването от ученика на един или друг тип учебни задачи. Например, в областта на фонетиката:

- „*чете* правилно думи в съответствие със звуковия им състав“, „*означава* с букви звуковия състав и строеж на думите, без да пропуска букви“... (в първи клас);

- „*прави проверка* за правописа на гласни в неударена сричка, на звучни съгласни пред беззвучни и в края на думата“... (във втори клас)“;

- „*прилага начини за проверка* на правописа на гласни в неударени срички и съгласни звукове в средата на думата“... (в трети клас);

- „*разграничава* твърди и меки съгласни звукове“... (в четвърти клас). (Учебни програми за 1.-4. клас, МОН).

Компетентностната ориентация позволява знанията, уменията и отношенията, които учениците овладяват в обучението по български език, да се интерпретират в общия контекст на функционалната грамотност на ученика.

Иновативен момент в учебните програми е посочването на примерни дейности и междупредметни връзки за придобиване на ключовите компетентности. В рамките на езиковото обучение учениците овладяват не само компетентности в областта на българския език, но и останалите ключови компетентности (табл. 1.).

Ключови компетенции	Клас	Примерни дейности и междупредметни връзки
Умения за общуване на чужди езици	2.	Сравняване на звукове и букви от различни езици. Изговаряне на скоропоговорки и броилки.
	3.	Сравняване на примери с фонетични или графични различия.
	4.	Съпоставяне на български и чужди думи и изрази. Прилагане на знанията за части на речта от български език в обучението по чужд език.
Математическа компетентност и основни компетентности в областта на природните науки и технологиите	1.	Определяне броя на звуковете и буквите думите, на думите в изречението и на изреченията в текст. Използване на геометрични фигури при моделиране на думи и изречения.
	2.	Участие в дидактически игри за използване на понятията единствено и множествено число. Четене на текстове от детски енциклопедии и от учебниците по литература и по околна среда.
	3.	Използване на числови данни от енциклопедии или учебници за съставяне на изречения и кратки текстове.
	4.	Разграничаване на единствено и множествено число на имената и глаголите. Съпоставяне на числително бройно и числително редно име. Извличане на информация от езикови и неезикови текстове от детски енциклопедии, от учебници и др.
Дигитална компетентност	1.	Писане на букви и думи с кирилица чрез електронни средства.
	2.	Използване на електронни източници на информация – речници и др.

		Създаване на текст за SMS и за поздравителни картички чрез електронни средства за комуникация.
	3.	Четене от дисплей.
	4.	Използване на електронен тълковен речник. Използване на електронни средства за комуникация при създаването на SMS, поздравителни картички, писма. Участие в екипна дейност за изготвяне на презентации. Прилагане на правилата за речева учтивост в интернет общуването.
Умения за учене	1.	Преобразуване на изречения. Участие в диалог по конкретна тема с опора на художествен текст, илюстрация и др. Писане на кратък текст чрез самодиктовка.
	2.	Търсене на информация от различни източници. Откриване на връзка между текста и неговото заглавие.
	3.	Преобразуване на изречения от един вид в друг. Извличане на конкретна информация от художествен и от нехудожествен текст. Преразказване на чужд текст по предварително изготвен план.
	4.	Посочване на варианти за заглавие на текста съобразно темата. Използване на различни стратегии за извличане на информация от художествен и научно-популярен текст. Правене на съпоставка на художествен и нехудожествен текст, на диалог и монолог. Отговаряне писмено на въпрос.
Социални и граждански	1.	Изпълнение на различни роли в общуването – на слушащ и на говорещ.

компетентности		Участие в диалог по конкретна тема, чрез изказване и защитаване на мнение.
	2.	Участие в ролеви игри. Използване на различни по цел на изказване изречения за изказване и защитаване на мнение. Използване на речевия етикет при поздравления и обръщения.
	4.	Участие в общуването с различни комуникативни роли. Участие в обсъждане на текстове – преразкази, съчинения. Мотивирано изказване за чужд ученически текст.
Инициативност и предприемачество	1.	Четене на достъпни и подходящи за възрастта реклами. Описване на продукт с думи или изречения. Участие в ролеви игри, свързани с покупко-продажба.
	2.	Участие в изработване на проекти. Създаване на план за представяне на продукт.
	3.	Планиране и организиране на работата по проект. Планиране и създаване на съчинение по преживяна случка, по въображение, по словесна опора. Представяне на личен проект. Участие в групов проект.
	4.	Участие в извънкласна работа по проекти. Предлагане на идеи за представяне на книга.
Културна компетентност и умения за изразяване чрез творчество	1.	Изразително четене на художествен текст.
	2.	Обсъждане на идеи за... проекти за афиш, костюми, декори и музикално оформление.
	4.	Изготвяне и оформяне на изложби, училищен вестник. Представяне на лично творчество.

Умения за подкрепа на устойчивото развитие и за здравословен начин на живот и спорт	1.	Съставяне на изречения и текстове за дневния режим. Преразказване на текстове, свързани със здравословния начин на живот. Подбиране на подходящи езикови средства за описание на здравословни храни.
	2.	Създаване на изречения, свързани с правила за здравословния начин на живот.
	3.	Самостоятелно четене на подходящи текстове, свързани със здравословния начин на живот.
	4.	Съчиняване на текстове на екологични теми по предложена словесна опора или картина. Създаване на кратки текстове, свързани със здравословния начин на живот.

Табл. 1. Примерни дейности и междупредметни връзки за придобиване на ключовите компетентности в обучението по български език в началните класове

Разбира се, посочените в учебните програми дейности са примерни и не изчерпват възможностите за междупредметни връзки, които могат да бъдат реализирани в зависимост от специфичните интереси и потребности на учениците.

Откроява се комуникативноречевата ориентация на дейностите по единното овладяване на предметните и на ключовите компетентности – при решаването на конкретни комуникативни задачи, в различни сфери на общуване, с различен адресат, с различни средства и т.н. В много голяма степен тези дейности имат интегративен характер и, макар че са учебно-познавателни, те са насочени към решаването на конкретни комуникативни задачи, свързани с реалното общуване, но също и с общуването във виртуална среда – писане на съобщения, поздравителни картички, изказване и защитаване на собствено мнение, изразяване на съгласие или несъгласие, представяне на индивидуални и групови продукти и проекти на здравословна, спортна, екологична тематика и т.н.

Заклучение

Новите учебни програми за началните класове ориентират обучението по Български език и литература към формирането у учениците на функционална грамотност, която е решаваща за тяхната успешна личностна и социална реализация в бъдеще. Въвеждането на компетентностния подход в началното училищно обучение позволява много по-успешно йерархизиране на знанията, уменията и отношенията на вътрешнопредметно и междупредметно равнище. Това открива нови перспективи по отношение разработването на съвременни, интегративни технологии за взаимосвързаното овладяване на предметните и ключовите компетентности от учениците в начална училищна възраст.

Използвана литература

1. Учебна програма по Български език и литература за I клас в сила от учебната 2016/2017 година, МОН
2. Учебна програма по Български език и литература за II клас в сила от учебната 2017/2018 година, МОН
3. Учебна програма по Български език и литература за III клас в сила от учебната 2018/2019 година, МОН
4. Учебна програма по Български език и литература за IV клас в сила от учебната 2019/2020 година, МОН

АСПЕКТИ НА ЗДРАВНОТО ВЪЗПИТАНИЕ НА УЧЕНИЦИТЕ С ИНТЕЛЕКТУАЛНА НЕДОСТАТЪЧНОСТ

*Доц. д-р Пелагия. М. Терзийска
ЮЗУ "Н. Рилски" – Благоевград*

Резюме: В статията се разглежда въпросът за значението и целите на здравното възпитание и необходимостта от използването на различни ефективни методи и форми за неговото реализиране в работата с ученици с интелектуална недостатъчност. Разкриват се основни

здравни акценти, които са особено полезни и е необходимо да се изясняват и развиват, както в урочната, така и извънурочната дейност. Конкретизира се съдържанието на здравното възпитание в няколко посоки.

Ключови думи: здравно възпитание, ученици с интелектуална недостатъчност, здравословен начин на живот, здравно-хигиенни навици, здравна култура

Abstract: The article examines the issue regarding the importance and the aims of health education and the necessity of the usage of different effective methods and forms for its realization in the work with students with intellectual disability. The publication also reveals basic health accents that are significantly useful and it is necessary to be clarified and developed during the school activity as well out of it. The content of health education is concretized in several directions.

Key words: health education, students with intellectual disability, healthy lifestyle, health-hygiene habits, health culture

Социалната значимост на здравното възпитание днес, все повече налага необходимостта от превръщането му в особено важен компонент в структурата на образованието.

Формирането на личността на учениците задължително включва като съставна част и целите, и задачите на здравното образование и възпитание. Този процес трябва да започне още от най-ранна възраст – от детската градина и началното училище и създаде онази база, която да провокира развитие на личните умения, знания и възможности за разбиране и осъзнаване важността на проблема за опазване и укрепване на здравето.

Сегашният етап на обществото, икономическото и културното развитие изисква нов подход към здравното възпитание на учениците, включително и на тези с интелектуална недостатъчност (ИН). Налага преосмисляне на подходите, използване на рационални, адекватни на особеностите на тези ученици методи за обогатяване на здравните знания, на стратегии, подпомагащи осъзнаването им. Изисква здравните акценти да заемат заслуженото си място в процеса на обучение по различните учебни дисциплини и форми на извънкласна дейност. Вниманието да се насочи към проблемите на учениците, да се концентрира върху формиране на

съзнание за лична отговорност към здравето, върху провокиране на потребност и създаване на навици за здравословен начин на живот.

От особена важност за учениците с интелектуална недостатъчност днес е активизиране на учебния процес, в който да доминират основните направления на здравното възпитание, на различните му аспекти. Реализирането на здравно възпитание, което да съответства на особеностите в развитието на тези ученици, на техните възможности и различните начини на учене и научаване. В този контекст ефективно адаптиране на учебната информация, така че да се постигне максимално възможното усвояване на знания и умения, насочени към изграждане на здравословен начин на живот.

Здравето на човека зависи както от вътрешни фактори – генетични дадености, така също и от външни фактори, каквито са природната и социалната среда, в която живее и се развива. От външните фактори особено значение има здравното обучение и възпитание в училище.

Чрез здравното възпитание у учениците с интелектуална недостатъчност трябва и може да се формира ценностно отношение към здравето. Това предполага активизиране инициативността на детето, повишаване отговорността и самоконтрола върху собственото му здраве, изграждане на адекватна здравна мотивация и съответстващото ѝ поведение, т.е. формиране на здравната култура на учениците.

Анализирането на научната литература по проблемите на здравното възпитание ни дава възможност да го определим като продължителен процес и дейност, насочена към развиване и усъвършенстване на физическото и психическото здраве на човека.

Според съвременните научни схващания здравното възпитание е единство на въздействия (върху учениците), взаимодействия (между субектите на образователния процес) и самовъздействие и самовъзпитание на личността за изграждането на здравна култура и здравословен начин на живот.

Целта на здравното възпитание на учениците с ИН от началната образователна степен е да съдейства за: формиране, развитие и укрепване на физическото и психическото им здраве; премахване на нездравословни привички; подготвянето им като жизнеспособни и дееспособни личности; поставяне на основите на формирането на здравна култура.

Постигането на тази цел предполага реализиране на задачите:

- Усвояване на достъпни за учениците с ИН знания за жизнената среда на човека – природна и обществена; за рисковите фактори, които се намират в основата на здравословния начин на живот.

- Формиране на здравно съзнание, на позитивно отношение към здравето като “най-голямото богатство” на човека, на мотиви за здравно поведение.

- Изграждане на умения и навици за здравословен начин на живот, на отговорно отношение към личното и общественото здраве, на адекватно отношение към едни или други негативни за здравето фактори.

Така посочената цел и задачи на здравното възпитание определят и неговото съдържание, което може да бъде разгледано в няколко посоки:

Първо – овладяване на достатъчно и достъпен за учениците с интелектуална недостатъчност фактически материал, свързан с усвояването на знания и формирането на представи и понятия за явленията и закономерностите на здравето.

Особено важна роля за тези ученици имат знанията за рисковите фактори като здравни детерминанти, за тяхното негативно въздействие върху човешкото здраве. В началната образователна степен децата с ИН получават знания за онези поведенчески рискови фактори, които са свързани най-вече с храненето на детето – хигиена, болести, здравословни навици, рационалност – необходимост от разнообразна храна (от растителен и животински произход), ролята на плодовете и зеленчуците за укрепване на здравето му.

Полезни за малките ученици с ИН са знанията, които са свързани с разкриване на значението на активния двигателен режим и като предпазен здравен фактор. Познаването на превантивното и лечебното действие на физическите упражнения, на спорта и туризма мотивират учениците към осъществяването на необходимия двигателен режим. Стимулират ги да участват, както в различни организирани от училището спортни дейности и празници, така и в осъществяване на такива дейности от/в семейството.

Напоследък все по-голямо приложение придобиват занятията по хореография. Учениците с ИН проявяват музикален усет, с удоволствие се включват в усвояването на различни стъпки и изпълнението на достъпни за тях танци. Началната хореографска подготовка не само помага за иден-

тифициране на техните наклонности и способности, за формиране на любов към танца, но и за стимулиране на естетическото и двигателно им развитие. Рационалната организация на двигателната дейност, комбинацията от различни методи на образование позволява да се постигне желания резултат в здравното възпитание.

Редица урочни теми по учебните дисциплини Роден край и Човекът и природата са особено подходящи за получаване на определен обем от знания за здравето и рисковите фактори, от които то зависи. Те дават възможност на нагледно-практическа основа учениците да се запознаят с необходимостта от физически упражнения, игри на открито, а също така от лична хигиена, хранене, редуване на умствен труд с физически, за да расте детето здраво и силно.

Урочните теми, свързани с годишните сезони са особено полезни за насочване на вниманието към ролята на игрите за детското развитие. Например, наред с разкриване на привлекателността и значението на зимните игри, на ролята им за закаляване на децата, учениците получават знания за облеклото, което е най-подходящо и полезно за зимния сезон. Особено място тук учителят трябва да отделя, за да подчертае опасностите, които крият зимните игри и неблагоприятното им влияние върху здравето, ако не се съобразяваме с тях.

Някои от урочните теми са конкретно насочени към подчертаване преди всичко на необходимостта от разнообразна, качествена и екологично чиста храна, от която зависи здравето на детето, неговият растеж и развитие. Други акцентират върху значимостта на чистия въздух и водата. Трети насочват към определени изисквания, чието спазване предотвратява различни заболявания. Знанията, които овладяват учениците с ИН, трябва да им помогнат да стигнат до разбирането, че човек расте здрав, когато се спазва строг режим на хранене и лична хигиена.

Извеждането на здравните аспекти в учебното съдържание по Роден край и по Човекът и природата дават възможност у учениците с ИН да се изградят главно хигиенни навици – при движение, труд, хранене, почивка, сън, свързани със специфичните особености на труда на учениците. Така подбраното и структурирано учебно съдържание дава възможност целенасочено да се работи за изграждане на хигиенни навици за:

- правилна стойка на тялото при движение и при стоене на чина,

- при писане и четене;
- игри на открито, на чист въздух;
- поддържане хигиена на класната стая;
- редовно хранене, в определено време и с разнообразна храна – от растителен и животински произход, храна богата на витамини;
- ритмичен труд, редовен сън, спазване на правилен дневен режим;
- лична и обществена хигиена;
- подбиране на подходящо за даден сезон облекло.

Здравно-хигиенните навици имат значение не само за личната хигиена на децата, но и за изграждането на общата им култура и правилното им поведение. Тези навици развиват самостоятелност, укрепват вниманието и волята, влияят върху формирането на цялостната ученикова личност. Необходимо е не само да се формират навици за поддържане на личната хигиена, но и да се възпитава у учениците нетърпимост към нарушенията на училищната и обществената хигиена, да се формира отговорно отношение към собственото и колективното здраве.

Факторите на околната среда – природна, битова, трудова – носят рискове за здравето на децата и не могат да бъдат пренебрегвани. Напротив, необходимо е да се опознае влиянието им, да се разбере необходимостта от съобразяване с тяхното въздействие върху дейността и здравето на човека.

От особена важност е учителят достъпно да разкрива, или да помага на учениците самостоятелно, чрез собствена “изследователска работа” да установят връзката, зависимостта на човека от тези фактори, да ръководи детската мисъл към извода, че е необходимо да се опазва чистотата, единството, равновесието в заобикалящата детето среда, за да расте то здраво, силно и работоспособно.

Второ - съдържанието на здравното възпитание включва и *изграждането на здравно съзнание, на положително отношение към здравето, на мотиви за здравословно поведение* – на основата на здравните познания, получени от учениците с интелектуална недостатъчност.

Здравното възпитание включва когнитивен и ценностен компонент и има регулираща функция по отношение на поведението на личността.

Важно е да се създават условия за проява на самооценка, на самоконтрол. Това трудно се изгражда у учениците с ИН, но целенасочената, добре обмислена и упорита работа в тази насока дава положителни резултати. Изключително полезно е да им се предоставят и възможности за избор на здравословно поведение, както и модели на такова поведение; да се разкрива по достъпен за тях начин (без дидактизъм) вредата, която нанасят тютюнопушенето, алкохола, дишането на упойващи вещества върху човешкото здраве.

Сред тези ученици силно е разпространен негативизмът. За да се отстрани той е необходимо не администриране, не насилствено принуждаване да се извършват различни действия, а убеждаване на детето. Разговорът с него да започне с някои достойнства, които притежава, с посочване на добрите му страни, а след това да се разясни неправилността на постъпката му, вредата, която оказват върху здравето му едни или други негови действия. Да се насърчава желанието и стремежът към здравословно, балансирано хранене, към повишаване на физическата активност, към създаване на здравословна околна среда.

Емоциите и чувствата изразяват личното отношение на човека към заобикалящата го среда и към самия себе си. Те произтичат от околната среда или от промените, които настъпват в човешкия организъм и играят важна роля при изграждането на убеждения, на мотиви за избор на здравословно поведение. Тъй като емоциите и чувствата при учениците с ИН се характеризират с някои особености е необходимо да се работи целенасочено и упорито, стъпка по стъпка за тяхното развитие, диференциране и коригиране в зависимост от ситуацията, в която се намира детето. Това е верен път за подпомагане на избора му на адекватно поведение, на поведение насочено към повишаване и укрепване на здравето, както и предотвратяване на рискови за него фактори.

Третата съдържателна страна на здравното възпитание е насочена към *създаването на социални умения и навици за здравословен начин на поведение*. На основата на здравната информираност, здравното съзнание и здравната култура е необходимо да се изгради активна позиция към *личното и общественото здраве*. В този контекст е необходимо:

- Формиране на здравно-хигиенни навици – при движение, при хранене, при труд и почивка.

- Изграждане на правилен личен режим на учениците с ИН, съобразен с техните особености и желания, на непушенето като норма на социално поведение.

- Недопускане на преумора и претоварване на ученика в различните дейности.

- Осъществяването на физически упражнения и спорт.

- Създаване на здравословна околна среда.

- Преодоляване на нездравословни навици и привички.

Значителен брой отрицателни привички у учениците с ИН възникват от неумението им да организират свободното си време, игрите си, да подготвят домашните си и др. През незапълненото със съдържателна дейност свободно време те се бият, обиждат, пушат, играят на карти и др. Ето защо изграждането и съблюдаването на правилен режим е много важно за тях. Съблюдаването на режима им помага да се научават да изразходват разумно нервната си енергия и да възпитават характера си чрез реални, жизнени задачи: усвояване на навика за ставане навреме, сутрешен тоалет и т.н.

Здравното възпитание е важна и неотменна част от възпитанието на учениците с ИН, за правилното провеждане на което е необходима единна система от възпитателни взаимодействия и установяване на единни изисквания от семейството и училището. Учителите трябва да разясняват на родителите ролята им за отстраняване на нездравословни привички у децата; за затвърдяване на едни или други усвоени навици в домашни условия; за изискванията, които трябва да предявяват за спазване на дневния режим от детето им.

Важно е да се помогне на учениците с ИН да разберат и осъзнаят смисъла и значението на причините, поради които трябва да спазват правилата на личната хигиена, а не само да ги изпълняват механично. Постигането на желаните резултати изисква здравно-хигиенните знания, както и тези за безопасно поведение в заобикалящата среда и поведение в екстремални условия да се представят в ясна, достъпна, съобразена с особеностите им, убедителна и нагледна форма. За целта е полезно да се използват различни, внимателно подбрани картини, обемни модели, мултимедийни презентации, както и различни изпълнявани от тези ученици артдейности.

Свое място имат и песните, приказките, гатанките, стиховете, телевизионните предавания с такова съдържание. В това отношение с успех

могат и е много полезно да се използват подходящи четива от “Здравно букварче” /Д. Спасов и др., изд. Земиздат, С., 1975/, “Голямото богатство” /П. Стъпов, С., 1975/, “Здравна читанка” /П. Милев, С., 1982/ и др. За съжаление не се преиздават и сега могат да се намерят само в антикварни книжарници и книжната борса за стари книги. Добре е, че има достатъчно детски музикални приказки за здравето, които привличат вниманието и улесняват усвояването на значими правила със здравна насоченост.

За ефективното осъществяване на процеса на здравното възпитание особено много помагат и книжките от поредицата “Във Вълшебната гора”, издателство ФЮТ. Сред тях се открояват „Горската аптека“ „Горската болница“, „Стадион в гората“, „Горският пазар“, „Горска билкова аптека“, „Екскурзия в гората“, „Горската хлебарница“. С подобно съдържание са и други детски книжки с приказки, като приказката "Смелият мечо". Те насочват малките ученици с ИН по забавен за тях начин към важността на различни фактори, които влияят върху здравето, улесняват разбирането на значима информация за полезността на едни или други билки, храни, дейности. Разказаната в книжките история е в стихове – ритмични и разбираеми, лесно запомнящи се и подпомагащи емоционалното развитие на учениците. Освен това и красивите илюстрации бързо привличат вниманието им и те с удоволствие и интерес ги разглеждат. Задават въпроси, свързани с илюстрациите и ако не могат да четат молят да им се прочете книжката.

При експерименталната работа с ученици с интелектуална недостатъчност от първи и втори клас използването на приказката "Горската Аптека" (Автор: Лила Захаријева), публикувана в Ютуб - на 7.01.2016 г. и изпълнена от артиста: Ирина Шумелова, привлече бързо интереса и задържа вниманието им, провокира желание за разговор и споделяне, както и рисуване по темата. Стимулирани от учителя някои от тях пожелаха да влязат в ролята на един или друг от приказните герои.

Особено подходящи за учениците с ИН от началната степен са **игрите със здравна насоченост**, драматизациите, игровите ситуации. Важно място при здравното възпитание заемат дидактичните игри с правила, при които игровата ситуация се състои от игрови замисъл, игрово съдържание, правила и игрови действия. Вплетени в учебната дейност дидактичните игри помагат не само за по-лесното и непринудено усвояване на знания, за тяхното затвърдяване и систематизиране, но и за фор-

миране на умения и навици. Подходящи за учениците с ИН са такива дидактични игри със здравна насоченост като: “Весел Здравко и тъжен Болнавко”, “Дневният режим на Мечо”, “Моето здравословно меню”, “В поликлиниката”, “В горската аптека”, “Да и не”, “В царството на сапуна” и др.

Всеки учител може сам да състави и използва различни дидактични игри, тъй като учебното съдържание, както по Роден край и Човекът и природата, така и някои текстове по четене дават тази възможност. Дидактичните игри освен здравно-хигиенни навици възпитават и други ценни качества като бързина на мисленето, съобразителност, активизиране на вниманието, въображението и др. Ако тези игри се използват системно и целенасочено при работата с ученици с ИН допринасят за силна емоционална и интелектуална мотивация, за оптимална сензорна и умствена практическа дейност. Децата с голямо желание се включват в игровите ситуации и възпитателното въздействие се постига по-лесно и непринудено. Възникващите в дидактичните игри сложни взаимоотношения имат съществено значение за развитието на детската личност.

Постигането на успех при здравното възпитание на учениците с ИН зависи и от това доколко учителят си служи с живи, конкретни положителни и отрицателни примери от всекидневието, доколко на децата се предлагат проверени научни знания.

За създаването на трайни хигиенни навици не са достатъчни само теоретични обяснения и напътствия. На малките ученици с ИН непременно трябва да се покаже как практически да извършват дадена хигиенна процедура.

Силно въздействие има и **личния пример на авторитетни за ученика личности** – учители, лекари, актьори, спортисти, певци и др. Начинът, по който учителят се отнася към своето здраве, по който спазва нормите на здравно поведение се копира от децата.

Срещата със здравни работници, наблюденията в лекарски, зъбо-лекарски кабинети, в поликлиниката, в аптеката, различните практически дейности и наблюдения в природата имат своето място и значение в процеса на формирането на здравна култура у учениците с ИН.

Особено благоприятно в тази насока се оказва запознаването им с билките. Природата е неизчерпаем източник на това природно богатство. Изучаването на билките в родния край, което успешно може да се осъществява и в урочната, и в извънурочната работа има голямо значение

както за здравното възпитание на децата, така и за запазване на природното равновесие.

Чрез добре организирана и целенасочена работа учениците се насочват към разбиране значението на билките за здравето на хората, включително и за самите тях. В тази връзка е целесъобразно да се създават умения и навици за събиране и изучаване на билки, за спазване на известни правила при брането, сушенето и съхраняването им, между които по-важни са:

- да се берат на екологично чисти места и на места, където растат в голямо количество;
- да се опазва природата като не се унищожават и изкореняват билките, а се бере само това, което е необходимо;
- самото бране, с малки изключения, трябва да се извършва в сухо и слънчево време сутрин, след вдигане на росата, за да се запазят лечебните вещества в тях;
- билките се разстилат за сушене на тънък слой, на сянка, върху хартия, на сухо и проветриво място;
- съхраняват се в хартиени пликове като се внимава до тях да няма силно миришещи вещества и течности.

Запознавайки с лечебното действие на най-често срещаните в родния край билки, по желан и интересен за учениците с ИН начин, учителят специално трябва да подчертае, че те са източник на здраве и сила. В тази връзка е важно да мотивира децата да пият повече чай и да научат още нещо в тази посока.

Особено полезни са Вечерите на здравето. Те изискват продължителна работа. Предполагат задълбочена предварителна подготовка от учениците, поканването на гости, подреждането по подходящ начин на залата, в която ще се провеждат, но пък имат изключително значение за развитието на децата с ИН. Затова трябва да намерят по-широко място в организацията на работата с тях. Примерни теми за провеждането на вечери на здравето могат да бъдат – “Карнавал на витамините”, “За да имам хубава усмивка”, “Горска аптека”, “Аз познавам билките” и др.

Много от урочните теми по Роден край и по Човекът и природата изискват екскурзии в природата, които дават възможност за закаляване на децата, осигуряват двигателна активност, подобряват физическата

дееспособност и нервно-психическото състояние, което за тях е най-яркото доказателство за необходимостта от движения на открито.

Създаването на положителни емоции при усвояването на знания свързани с грижата за здравето е добра възможност учениците да почувстват удоволствие и удовлетворение от прилаганите методи, използваните положителни примери от заобикалящата действителност, личния пример на възрастните – учители, различни специалисти, родители и др.

На основата на придобитите знания и опит у учениците с интелектуална недостатъчност се формират здравни мотиви, в резултат на които те започват съзнателно да извършват определена дейност, да проявяват определено здравно поведение. Постепенно у тях се изгражда здравословен начин на живот.

ЛИТЕРАТУРА

- Колева, Н. (1997). Здравно образователна програма за дейността на класния ръководител.- Библ. за учителя, кн. 2.[Koleva,N. Zdravno obrazovatelna programa za deinostta na klasniya rãkovoditel .- Bibl. za uchitelya, № 2]
- Колева, Т. (2002). Здравното образование – необходимост от общозадължителна подготовка в масовото училище. В: Здравословно и хуманно образование, Г. Оряховица. [Koleva,T. Zdravnoto obrazovanie – neobhodimost ot obshtozadaljitelnata podgotovka v masovoto uchilishte. V: Zdravoslovno I humanno obrazovanieq G. Oryahovitsa]
- Маринова, А., Р. Венева (1997). Здравно образование. Книга за учителя. С.[Marinovaq A., R. Vaneva. Zdravno obrazovanie. Kniga za uchitelya]
- Пенчева, Е. (1997). Здравно-образователна програма за средното училище. Концептуални основи.- Библ. за учителя,кн. 2. [Penchevaq E. Zdravno obrazovatelna programa za srednoto uchilishte. Konsheptyalni osnovi. Bibl. za uchitelya, № 2]
- Терзийска, П. (2012). „Децата със специални образователни потребности в общата образователна среда”, 2012, УИ „Неофит Рилски” [Terziyska, P. (2012). Detsata sas spetsialni obrazovatelni potrebnosti v obshtata obrazovatelna sreda. Blagoevgrad: University Press]

НООСФЕРНЫЕ АСПЕКТЫ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ МИРА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

*проф. дпн Овчинникова Александра Ж.
Елецкий государственный университет им И.А. Бунина*

Аннотация. В статье раскрываются ноосферные аспекты развития эстетического мышления у младших школьников, определяется специфика данного феномена с позиций категории «прекрасного», раскрываются особенности эмоционально-образного, абстрактно-логического, интуитивного и творческого видов мышления, характеризуются уровни развития эстетического мышления на основе интенциональности духовной жизни.

Ключевые слова. Ноосферные аспекты, эстетическое мышление, эмоционально-образный, абстрактно-логический, интуитивный и творческий виды мышления, младший школьник, интенциональность духовной жизни.

Ноосферные аспекты эстетического познания мира у младших школьников основаны на гуманистической парадигме образования, в основе которой лежат гносеологические и онтологические основания научного знания. Ключевое значение ноосферного образования, по мнению А. И. Субетто, часто транслируется как в социогенетическом механизме наследования культуры, науки, национально-этнических архетипов, религиозно-мифологического знания и других [4]. Такое понимание данного феномена «раскрывает космоизацию и глобализацию знаний как важнейшие закономерности современного этапа развития системы знаний» [4, с. 115]. Основными её моментами являются, по мнению ученого, являются:

1) «человековедение в космопланетарном измерении, представляющего собой «корпус человековедческих знаний, организованных через призму синтеза знаний, раскрывающего синтетичность космического феномена человека»;

2) основные положения «русского космоизма» «как сложного философско-научного, религиозно-философского и художественно-эстетического мировоззренческого комплекса с «фундаментальным ядром» синтеза вокруг идей: управляемости или регулируемости социоприродной

гармонии (коэволюции), космической нравственности, ответственности человека перед Природой, Землей, Космосом, соборности, смыкания духовно-этического и космопланетарного измерений человеческого бытия, единства (и тождественности) Микрокосмоса и Макрокосмоса [4].

Проблема осмысления научного знания с позиций ноосферных аспектов эстетического познания мира акцентирует внимание на его экологическую направленность. Оно позволяет осмысливать природу как: а) духовную и культурную ценность; б) с позиций Всеединства с человеком; в) в зависимости от равновесия и коэволюции; г) во всём богатстве социальных и духовно-нравственных отношений. По мнению А. И. Субетто «синтез Истины, Добра и Красоты связывает науку, интеллект, нравственность и эстетику в единый комплекс» [4, с.129].

С онтологических позиций ноосферные аспекты саморазвития субъекта рассматриваются через понимание экзистенциальной целостности природы (М. М. Бахтин, Н. А. Бердяев, М. Хайдеггер). Они направлены на внутреннюю активность, личности, что позволяет обеспечить её духовные запросы (В. П. Зинченко, М. А. Маслоу, К. Роджерс, Ж-Ж. Руссо, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский).

Обобщенной целью в выявлении ноосферных аспектов в развития эстетического мышления детей младшего школьного возраста является развитие способностей, на основе которых будет эффективнее осуществляться эстетического познание мира. Эта цель определяется, с одной стороны, потребностью общества и потребностью самой школы, с другой – позволяет согласовать потребность общества с личностными потребностями учащихся. Промежуточная цель связана с выявлением специфики структурных компонентов эстетического мышления на основе ноосферного образования личности.

Эстетическое познание младшим школьником мира связано со специфическим, способом отражения действительности в чувственно-образной, эмоциональной форме. Оно обусловлено духовно-практической и творческой деятельностью и отражает творческий синтез общезначимых, характерных свойств жизни, духовного «я» человека, обобщение его представлений о мире, природе, обществе, Вселенной с позиций совершенного и выразительного.

В основе понимания специфики данного феномена лежит категория «эстетическое». Существует несколько точек зрения осмысления данной категории.

Г. Гегель проблему эстетической чувственности сформулировал в соответствие с мерой *чувственного и духовного*. Эстетическое, по мнению философа, не обуславливается ни особыми эстетическими свойствами предмета, ни уникальными психологическими механизмами, благодаря которым осуществляется художественная деятельность, ни врожденной эстетической потребностью, а является средством гармонической уравновешенности чувственного и духовного, представленного в произведениях искусства [1]. По его мнению, истинный художник овладевает предметом со всей силой своего душевного переживания.

Другая точка зрения опирается на положения эстетиков XVIII-XIX вв., рассматривающих данное понятие с позиций эстетического идеала на основе понимания категории «прекрасное».

Ноосферные аспекты осмысления данной категории приближают к пониманию материального мира через духовное астральное эмоциональное и выразительное отражение Божественного и человеческого.

Одним из главных признаков понимания прекрасного в действительности и искусстве выступает гармония, то есть созвучие, выражающееся в соразмерности внешних и внутренних сфер бытия, форм, цвета, многообразия линий, звуков, которую Н.К. Рерих называет «Музыкой сфер» [3] В Планетарном осмыслении и звезда, и летящая планета, и луч солнца, и пробивающихся сквозь землю цветов, и крик ребенка, и просыпающееся после зимней спячки животное – всё звучит в разных формах красках, ритмах, движениях.

Другими основными признаками этой категории являются мера, совершенство, единство содержания и формы, порядок. Все многообразие мира, связано со стремлением к совершенствованию. На эмоциональном уровне все сферы проявления прекрасного определяются такими характеристиками, как изящно, тонко, элегантно, изысканно, ажурно, хрупко, радостно, причудливо и др. На рациональной ступени эти значения связываются с определенными категориями, моделями, символами. С позиций теории В.И. Вернадского, человек включается в мировое сознание как его элемент на основе фантазии, творчества. Этот процесс, по мнению Н. К. Рериха, осуществляется во всех структурных элементах мышления, включающего в себя информацию, энергию и объединяющего Микро- и Макрокосмос. Таким образом, обнаруживается взаимосвязь этического, эстетического и энергетического.

Исторически вопрос о специфике художественного мышления детей младшего школьного возраста решается в контексте исследования сущностной природы диалектики чувственного и рационального, рефлексивного и интуитивного. Такое органическое слияние с позиций ноосферного понимания мира достигается путем сложной аналитико-синтетической и ассоциативной переработки различных наблюдений, материалов, фактов, всего жизненного опыта, размышлений детей. В этой связи эстетическое мышление учащихся обладает универсальными возможностями в передаче разнообразной информации в слове, звуке, цвете, движении и включает в себя эмоционально-образный, абстрактно-логический, интуитивный и творческий виды мышление.

Эмоционально-образный вид мышления есть оперирование образами действительности, которые трансформируются в творческой деятельности учащихся. Особенность этого вида эстетического мышления состоит в том, что на чувственный образ накладывается отпечаток специфики определенного вида искусства. Способность к эмоционально-образному осмыслению материала Г.Ф. Гегель считал признаком творческого развития личности, благодаря которому происходит отражение [4]. Оно представляет собой двусторонний процесс взаимодействия в рамках соотношения модели (образа) и оригинала (реального объекта) (С.П. Баранов) и находит свое отражение в работах Э. В. Ильенкова, А. С. Канарского, А. М. Коршунова, Е. Е. Морозовой, Л. П. Печко, А. И. Суббето и др. С позиций соотношения модели и оригинала в мышлении ребенка возникают два образа. Один – в его представлениях о реальных объектах. Другой – в процессе создания модели этого объекта в художественных образах. Он несет информацию об объектах в преобразованном виде. Сущность образного мышления на этом этапе заключается в преломлении образов действительности через призму художественной деятельности младшего школьника. На их основе возникает выразительный образ природы, понимаемый как субъект-субъектное взаимодействие в рамках соотношения модели (образа) и оригинала (реального объекта). Эмоционально-образное мышление в двух основных направлениях отражения действительности в мозге личности.

Первое направление отражения действительности как основы мировоззренческого принципа обосновывает многозначность восприятия объектов Вселенной (А.И. Буров, С.П. Баранов, А.Ф. Лосев, Р.О. Якобсон и др.). Чувственное здесь выступает во всем богатстве интересов личности.

Это богатейшая гамма человеческих отношений, которая находит свое проявление в реальных и фантастических образах, где главным оказывается то, что хотел сказать субъект, что воплотилось в художественном образе.

Второе направление отражения действительности – это отношение субъекта объекту с культурологических, гуманистических, социальных позиций (М. С. Каган, и др.). Весь поток информации в чувственном образе здесь связан с конвергентным, дивергентным и оценочным характерами мышления, в зависимости от которых проявляются антропологические, чувственно-эмоциональные, естественно-природные, социально-ценностные взгляды на мир. Такой подход раскрывает значение чувственности субъекта с точки зрения культурологических функций по отношению к объекту. А. Ф. Лосев правомерно отмечает, что восприятие природы всегда осуществляется в рамках той или иной культуры определенной эпохи, облекаясь в те или иные символические, знаковые выражения. [2, с. 193].

Приведем примеры особенностей эмоционально-образного отражения действительности на основе соотношения модели и оригинала в соответствии с этими сторонами отражения действительности. Детям предлагалось написать сочинение по пословице: «Глазки смотрят, а слезки льются». Данное исследование проводилось мною и профессором МПГУ (г. Москва) М.Я. Синяченко. Было исследовано 160 респондентов.

Анализ результатов показал, что в процессе написания сочинений у детей в 32% возникали реальные образы, связанные с болезнью и смертью домашних животных, или выброшенных на улицу собак и кошек. В результате чего появилось желание помочь им. У 28% учащихся нашли отражение образы, связанные с терактами, убийствами, когда не хочется ходить в парк и кафе. У этих детей возникали глубокие чувства страха, испуга, боязни. 36% школьников свои переживания, связывали с разводом родителей; 24% с плохой погодой, 10% – со смешными историями.

Далее младшим школьниками предлагалось написать это же сочинение в соответствии с категориями «прекрасного», «безобразного», «комического» и «трагического» в искусстве и действительности.

Приведем примеры сочинений.

«Я недавно вместе с мамой слушала «Реквием» А. Ахматовой. На меня это произведение произвело огромное впечатление. Мне запомнились такие слова:

*Эта женщина больна,
Эта женщина одна.
Муж в могиле, сын в тюрьме.
Помолитесь обо мне.*

Как не политься слезам, когда читаешь, как убивают невиновных сыновей, мужей? Как это всё можно пережить? В то время таких трагедий было очень много. А. Ахматова передала безмерное народное горе, боль и страдания многих женщин, стоявших в ужасных тюремных очередях» (Настя С.).

«Мне близкой по душе является категория комического. Мы с мамой ходили в театр и смотрели комедию «Ревизор» Я очень смеялась, так как Гоголь очень смешно показал глупость чиновников, которые занимаются мошенничеством, относятся к делам халатно и безалаберно, сплетничают и бездельничают. Главный герой – Хлестаков – выдает себя за большого чиновника, а на самом деле – это трус и хвостун. Все ему верят и угождают ему. Через смех Гоголь раскрывает пороки людей, которые встречаются и в наше время» (Лера К.).

В этой связи методологические ноосферные основания образования акцентируют внимание на развитие чувственной сферы как основополагающего качества личности, включающего в себя способность ощущать, воспринимать, представлять, воображать, сопереживать, сочувствовать. Развитие духовного потенциала в процессе оперирования образами действительности А. Маслоу связывает с самоактуализацией личности. По его мнению, ребенок «должен выражать то, что он в действительности чувствует, думает или переживает» [6, с. 353]. Сам он не всегда способен на это. Поэтому следует создавать ситуации, преднамеренно формировать его эмоционально-чувственный мир в зависимости от восприятия одного объекта в разных состояниях, в разных видах искусства, проводить аналогии с явлениями природы, использовать метафоры, сравнения, сопоставления.

Литература:

1. Гегель, Г. Ф. Эстетика (4 т.), М., 1968.
2. Лосев, А. Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. М., 1976.
3. Рерих, Е.И. Сокровенное Знание. Теория и практика Агни Йоги [Текст]. М., 2011.
4. Субетто, А.И. Теория знания как гносеологический базис образования// Гносеологические основы образования. В: Научн. тр., посвящённый 90-летию со дня рождения профессора С.П. Баранова. Елец, 2017.

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ САМОВЫРАЖЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*Проф. д.п.н.А.Ф. Яфальян
г. Екатеринбург, УГК им. М.П. Мусоргского*

Самовыражение как феномен, генетически связан со стремлением человека к предъявлению своего внутреннего мира окружающим. Потребность в самовыражении у младших школьников повышается, так как условия, по сравнению с дошкольным образованием, становятся более регламентированными: урочная система ограничивает потребность в движении, большое количество детей лишает их вербальной активности, свободное выражение мыслей, характерное для дошкольников, на уроках недопустимо. Постепенно активность младших школьников может снижаться, если не активизировать работу их внутреннего мира и не найти иные формы самовыражения.

Определим, что собой представляет выражение. А.Ф. Лосев полно и исчерпывающе определил выражение, как проявление *сущности в явлении, субъективного в объективном, идеального в материальном*, внутренней жизни предмета в ее внешних проявлениях [3]. Действительно, выражение можно выявить движение выражаемого, его стремление к обнаружению.

Выделение противоположного по значению термина «изображение» на основе уже проанализированных идей приводит к необходимости уточнить границы этих двух взаимосвязанных понятий. В.И. Даль характеризует «выражение», «выразительность» с позиции точности, доступности, понятности изображения. Изображение позволяет «опредметить», приобрести очертания. Изобразить – значит материализовать, придать форму. Выражение – это внешнее проявление, обнаружение, отражение внутреннего состояния. Выразительным может быть любой материальный и нематериальный предмет, но он становится таковым, если одухотворен человеком. Выразить можно характер, чувства, мысли, состояния, движение; изобразить – очертания, форму, предмет, то, что мы можем представить визуально, аудиально, кинестетически. Изображение придает форму, создает, опредмечивает образ, неслучайно корнем слова «**изобразить**» является «образ». Выражение безгранично, оно постоянно вырывается за пределы формы и стремится к духовному.

Итак, выражение и изображение может быть связано с одним явлением, характеризующим две противоположные и обязательно взаимосвязанные стороны: выражение одухотворяет, одушевляет предмет, явление, человека, а изображение придает очертание и духовному, и материальному.

Выразительными у ребенка могут быть жесты, позы, мимика, движения, действия, поступки. При этом поступок может быть выражен в действии, действие в чувстве, чувство в образе, образ в мысли, мысль в слове, слово в действии и так до бесконечности. Ребенок может выразить что-либо вербально, эмоционально, соматически. Выразить – значит обнаружить, проявить, воплотить в речи, в экспрессии чувств, в действии внутреннюю сущность.

Рассмотрим структуру самовыражения и его эстетическое содержание. Для этого уточним, что такое внутренний мир, соотнесем внутренние процессы личности с внешними проявлениями. Самовыражение характеризуется. В истории человечества внутренний мир человека в разные эпохи рассматривался по-разному. Две основные позиции Я-для-себя и Я-для-других, - могут рассматриваться в русле самовыражения детей младшего школьного возраста. Если в условиях детского сада ребенок ещё не обособляется и не противопоставляется другим, то в нача-

льной школе ему необходимо осваивать внутренние способы самовыражения. Ему приходится решать такие проблемы как самовыражение в позициях:

«Я-я», где ребенок стремится ярко выражать себя. Крайняя, негативная позиция: другие люди – лишь *для меня*, все должны заботиться обо мне, я – «самый», я- «центр»;

«Я-ты», направленное на самовыражение в отношении других, поиск способов помощи, взаимодействия, активности. В отношении к самому себе в данном случае, как бесполезное проявление может быть отсутствие самоуважения, снисхождения, милости. Все это относится лишь к другому человеку;

«Я-мы» ориентировано на творческое взаимодействие в коллективе. Для детей важно разумное сочетание «Я – я», «Я – ты», «Я – мы», где первое относится к саморазвитию, личному самовыражению, второе – характеризует умение помочь самовыразиться другому, третье – учит самовыражению в коллективе, по реализации совместной цели.

Феномен «само» ярко проявляется у детей и часто проявляется в жизни: «Я- сам», говорит ребенок; «Важно выявить самость», утверждают психологи; «Самостоятельность – одно из важных качеств ребенка в деятельности», убеждают педагоги. Чем же они отличаются, относительно детей младшего школьного возраста?

Современными педагогами и психологами достаточно полно изучено понятие «самостоятельность». Самостоятельность определяется как проявление волевых качеств ребенка (А.Н. Леонтьев); как проявление умственной активности (И.Я. Лернер); как нравственное качество (Ш.А. Амонашвили), как проявление независимости ребенка в процессе самовыражения (В.П. Зинченко). Такие частные подходы к самостоятельности учащихся действительно важны. Однако полной самостоятельности ребенок, подросток не достигает, пока он зависим от родителей, школы, университета. Поэтому очень часто употребляя термин «самостоятельность», педагоги на уроках имеют в виду самовыражение.

Необходимо развести понятия «самовыражение» и «самостоятельность». Самовыражение – это самопроявление, самооткрытие, самопредъявление миру своего внутреннего мира. Самостоятельность – это полное управление своим поведением, поступками, мыслями, временем, передвижением, выбором способов жизнедеятельности.

В педагогике и психологии подробно изучены педагогические условия формирования самостоятельности как качества личности. Однако «механизм самоуправления» внутренними процессами, самовыражение ребенка как самопроизвольный процесс выражения внутренних состояний во внешних проявлениях и роль эстетического в развитии и сохранении «самости» ребенка практически не рассматривались. Остановимся на этих важных педагогических проблемах.

В основу педагогического управления процессом самовыражения нами положены идеи активизации «пик-опыта» (К. Роджерс), зоны ближайшего развития, в том числе и эстетического (Л.С. Выготский), школы самовыражения, предложенной автором исследования [5].

Самопроизвольное выражение всегда связано с целостным восприятием бытия. Живое знание (термин В.П. Зинченко) улавливает целостность бытия. Целостное, живое, объемное знание о человеке позволяет ребенку самопроизвольно проявлять, то есть выражать самого себя полнокровно, естественно, свободно. Идея такого знания помогла сформулировать азбуку самовыражения, которая легла в основу школы самовыражения – практической деятельности детей по формированию эстетического отношения к Человеку.

В основе «само», по мнению К. Юнга, всегда лежит архетипическое, которое подчиняется общебиологическим законам. Самопроизвольные акты ребенка покоятся на фундаменте инстинкта, находятся в зависимости от архетипических моделей и модифицируются под воздействием среды. Для сохранения «самости» необходимо учитывать приток инстинктивных сил. При этом в основе естественного отбора и самосохранения человека лежит не эгоизм, а альтруизм, по В.П. Эфроимсону, направленный на генетическое сохранение человечества.

«Самость – это такой эмоциональный, вербальный текст, который ребенок транслирует миру, не подозревая об этом, но читают и анализируют этот текст окружающие. У В.П. Зинченко есть великолепный перечень языков [2]: тела и мозга, движений и жестов, мимики и выразительных движений. К более высокому уровню психолог относит язык образов, вербальные языки, язык моторных программ, метаязыки, знаковые, символические языки. Высший уровень – язык смыслов. На наш взгляд, важно научить ребенка понимать текст внутренних процессов, понимать многообразие языков, тогда он будет способен включить механизм самоуправления. Моменты попадания самости в сознание есть

вспышки самосознания и включение языка смыслов. Самосознание является знанием своей самости.

«Само» – это направленность на самого себя, произвольное и непроизвольное проявление личности, которое происходит без внешнего толчка и руководства, совершение чего-либо без посторонней помощи, без особых усилий, то есть *самостоятельно*.

«Само», «in se» (А. Менегетти), «es» (Г. Гроддек) – это сущее в себе и действие на пользу себя, это, собственно, автономность и независимость. Но «само» предполагает тот уровень автономности и пользы для себя, которая является пользой для всех. Поскольку эстетическое отношение представляет собой ядро, гармонизирующее явление, то «само» (сущее в себе) и эстетическое сливаются воедино в бессознательных процессах человека, то есть на соматическом уровне. В данном случае проявление соматической свободы олицетворяет выразительность самой личности ребёнка.

Самовыражение – это самопроявление личности, *Ens a se* (лат.) – сущее благодаря себе, которое способно самопроизвольно по законам синергетики развиваться, продвигаться, эволюционировать. Но для самодвижения личности необходимо определить значимость, необходимость этого развития, эволюции. В эстетическом развитии детей помимо значимости необходима эстетическая установка педагога. Проверкой целесообразности установки является произвольное выражение самого себя. Самовыражение возможно лишь при условии открытости ребёнка будущему. Открытость будущему рождает способность к самодетерминации (самопричинности), то есть выражение себя будет происходить как стремление к самореализации. Активное самовыражение ребёнка в различных видах деятельности постепенно перерастает в такое качество личности как самостоятельность. Самостоятельность как качество личности проявляется в самоинициации. Инициативность выступает как активизатор самовыражения и как его динамический компонент.

Умение личности предъявить себя миру, выражать свою уникальность является для большинства детей проблемой. Для творческого самовыражения личности необходимо овладеть культурными нормами, которые в свою очередь могут привести к стереотипам и шаблонам, если не использовать средства выражения собственной индивидуальности свободно и гибко, что открывает безграничные возможности для личного роста.

Внутренняя природа человека как центр, «стержень», «сердцевина», «самость» представляет собой полноценную самоактуализирующуюся личность, которая находится между Бытием и Становлением, Безопасностью и Развитием [4]. Самовыражение есть самодвижение от реального к потенциальному. Становление личности есть ценностное движение к высшему идеалу, в качестве которого выступает сама личность, полноценно реализующая себя. Самоактуализация есть непрерывная реализация потенциальных возможностей, желаний, способностей. Ребёнок младшего школьного возраста ещё не осознаёт полностью своей миссии, призвания, судьбы. Но стремление к познанию, интеграции действий, чувств и мыслей, сопровождаемое внутренней синергии личности, помогает ребёнку самореализоваться (самовыражаться) в условиях учебной деятельности. Стремление к целостности, совершенству, гармонии, которые являются стимулом к саморазвитию, есть по существу эстетическим проявлением личности. При этом условием самовыражения личностной самооценности, внутренней природной естественности является здоровье личности: соматическое (я активен), психическое (я управляю своими эмоциями), ментальное (я мыслю с пользой для себя и окружающих), духовное (я, как и все люди, – могу стать полезным и значимым для мира, есть мир не только материальный, но и духовный).

Рассматривая *самовыражение как возрастное проявление самостоятельности*, остановимся на возрастных особенностях его проявления у детей младшего школьного возраста. Самовыражение происходит при следующих условиях: ребенок должен быть готов *изменять* то, что в состоянии; *принять* то, что не может изменить; научиться *отличать* одно от другого.

Ребенок проходит три стадии самовыражения в данном возрасте:

- 1) реальный и внутренний мир не расчленяется (способ самовыражения спонтанно-интуитивный – ребенок следует законам природы, но не знает социальных законов);
- 2) реальный мир богаче, чем внутренний (способ самовыражения доверительно-регламентированный – ребенок подчиняется социальным законам и следует советам других, взрослый управляет ребенком);
- 3) внутренний мир намного богаче, чем реальный (способ самовыражения произвольно-творческий – ребенок самопроизвольно выражает разнообразный опыт, переживания в действиях).

Взаимодействие же с самим собой происходит на трех уровнях: обнаружение (эмоциональное переживание), фиксация (действие по сохранению), осмысление (вербализация, обсуждение происходящих процессов). В данном случае самовыражение может быть трех видов: действенное (соматическое), эмоциональное (эмотивное) и интеллектуальное (когнитивное).

При этом соматическая выразительность ребенка зависит от пластичности, активности тела, психическая (эмоциональная) выразительность зависит от экспрессии чувств, ментальная (вербальная) выразительность зависит от динамической организации абстрактных выразительных знаков действительности.

Активным способом самовыражения детей на уроках в начальной школе является интеллектуальная игра. Рассмотрим игровую деятельность на примере ритмического самовыражения. Практически все игры в большей или меньшей степени, ритмически организованы. Анализируя игры с позиций ритмообразующего начала, мы пришли к убеждению, что игра, создавая определенный настрой, тонус, вызывая у детей естественный неподдельный интерес к процессу, является также регулятором социальных и природных ритмов ребенка. То есть ритм и игра неразрывно связаны между собой и генетически слиты воедино.

Выделим основные функции ритма, как способа интеллектуального развития детей: известно, что «центр» ритма находится в левом, то есть логическом, полушарии мозга. В процессе игрового самовыражения на примере чувства ритма рассмотрим формирование у детей эстетических чувств.

Игра, как ведущий вид деятельности детей дошкольного возраста, становится «тренировочным» видом деятельности в начальных классах, являясь неотъемлемой и существенной частью детской жизни. В игре заложено ритмообразующее начало, поэтому одной из ее важных функций становится развитие чувства ритма. В учебной игре ребенок познает законы природных ритмов (естественность, динамичность, многообразие, свобода), коммуникативных ритмов (регламентированность, учет индивидуальных и ситуативных особенностей), ритмов в искусстве (проявление ритма как эстетического средства выразительности искусства и как способа освоения художественного образа и языка искусства).

При освоении действительности в процессе учебной игры ритм выполняет несколько функций: процессуальную, смыслообразующую и

формообразующую (ритм как процесс, ритм как содержание, ритм как форма). Ритмичность процесса, содержания и формы в игре представляет собой тот оптимальный режим деятельности, который привлекает детей, вовлекает их в деятельность и создает эстетическое поле.

Ребенок осваивает ритм в различных видах деятельности: игровой, учебной, трудовой. Он овладевает ритмами умственной и физической деятельности; начинает осознавать ритм психических процессов. Играя, младший школьник включается в социальные ритмы, учится понимать отношения между окружающими, между собой и миром, а также строить все отношения по законам ритма, то есть гармонично.

Признаками, которые характеризуют учебную игру, являются:

- ◆ выход за рамки «обыденной» жизни во временную сферу деятельности;
- ◆ наличие правил жанра;
- ◆ напряжение как стремление к разрядке.

Каждый признак и все признаки в последовательности обладают элементами ритма.

Выделяются несколько видов ритма: аудиальные, визуальные, кинестетические, которые могут развиваться в игровой деятельности. Освоение ритма в игровой деятельности протекает в три этапа: ознакомление, исполнение под руководством педагога, самостоятельное освоение ритма в новых условиях. На последнем этапе ритм становится стимулом к самовыражению.

Итак, на основе выявления генезиса таких понятий как «выражение», «изображение», «само» можно обнаружить прямую связь самовыражения с эстетическим отношением к миру по следующим причинам.

Эстетическое и выразительное генетически связаны между собой в момент обнаружения внутреннего во внешнем, сущности в явлении, субъективного в объективном, идеального в материальном. Выразительность соотносится с гармоничностью внутреннего мира ребенка и внешними его проявлениями, выражением чувств в мыслях, мыслей в поступках, действиях.

Самовыражение личности как самопроизвольный акт происходит лишь при условии естественного, гармоничного, то есть эстетического проявления человека. В педагогическом процессе это возможно лишь

при условии установки на эстетическое восприятие ребенком мира, окружающих людей и самого себя.

Эстетическое самовыражение всегда представляет собой взаимосвязь личности с любым явлением, предметом, которую она способна выразить свободно, естественно, гармонично в виде чувствования этого явления как самопроизвольного акта. Таким образом, эстетическое самовыражение младшего школьника – необходимое нравственно-эстетическое качество личности, форма умственной и физической активности.

Учебная игра представляет собой естественный способ эстетического самовыражения детей, которое представляет собой самодвижение от реального к потенциальному, а значит, самовыражение является одним из фундаментальных понятий педагогики и основой интеллектуального развития, эстетического образования и воспитания детей.

Литература

Выготский, Л.С. Психология искусства. М., 1987. – 344с.

Зинченко, В.П. Психологическая педагогика (часть 1). Самара, 1998. – 216 с.

Лосев, А.Ф. Форма – Стиль – Выражение (т. 9).Т.4. – М., 1993. С.108.

Роджерс, К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.,1994. – 480 с.

Яфальян, А.Ф. Школа самовыражения. Ростов н/Д., 2011. – 444 с.

СТРАТЕГИЯ ЗА РАЗВИТИЕ НА НАДАРЕНИТЕ УЧЕНИЦИ

*Проф. дпн Добринка Тодорина
ЮЗУ «Неофит Рилски»
Благоевград*

Анотация. В материала се представя значимостта и актуалността на проблема за развитието на надарените деца. Определя се мястото на ефективните стратегии за работа с тях. Проследяват се някои от подходите за разработването на добри стратегии в педагогическата теория и практика. Представена е авторска стратегия на основата на прилагането на антропологичния подход и хуманистичната парадигма за субект-субектна насоченост спрямо другите и себе си. Извеждат се основни принципи за ефективна дейност с талантливите деца в рамките на избраната хуманистична стратегия.

Ключови думи: надарени деца; учебна стратегия; антропологичен подход; хуманистична парадигма; теория за самоактуализацията; личностно ориентиране; субект-субектни взаимоотношения; интегриране на надарените деца; етапи за реализация на авторската стратегия.

Неоспорим факт е, че надарените деца много често се поставят в ситуация на задържащо обучение в училище, защото се смята, че нямат нужда от внимание и целенасочена грижа, че нямат проблеми и трудности. Оставени без необходимото внимание, те се развиват стихийно, възможно е дори техните заложби да залянеят и способностите им повече да не се проявят.

Целесъобразно е следователно – целенасочено, системно и компетентно да се направи необходимото най-напред за идентифицирането на надарените деца, а след това и за тяхното развитие. Това трябва да започне с разработването на подходяща стратегия за работа с надарените деца.

Най-общо **понятието “стратегия”** може да се определи като съвкупност от научни знания и умения за ръководене на учениците за постигане на определени цели. Въпросът е обаче, какви да бъдат тези цели и как да се постигнат.

Подходящо е в работата с надарените ученици да се има предвид понятието “учебни стратегии”, които според П. Петров и М. Атанасова са

“индивидуалният начин за организиране и използване на определен набор от умения или техники за един или друг проблем” (Петров, Атанасова, 2001: 213). Най-добре е този контингент ученици да усвоят умение за “стратегическо учене”, което “благоприятства учащите се ефективно да управляват своите познавателни действия при възприемане на учебната информация и при решаването на проблемни задачи” (цит.изт, с.215).

В случая вниманието се насочва върху самоуправлението на познавателните действия, което ако се постигне, е доказателство за избрана правилна стратегия, тъй като именно надарените деца могат да достигнат това равнище по-бързо и по-убедително.

Ив. Иванов акцентира върху изразеното мнение, че най-успяващите ученици използват учебни стратегии, които съответстват на материала, задачата, техните собствени цели, потребности и на етапите на учебния процес (2004: 44-45).

Въпросът е обаче, да се създаде единна цялостна стратегия, обединяваща повече положителни страни в работата с надарените деца.

Ето някои от **подходите**, които са в основата на добрите стратегии при работа с надарените деца.

Антропологичният подход и утвърждаването на хуманистична парадигма спрямо човешката личност се оценяват високо. Техни проекции в образованието са прерастването на S-O отношения на субординация във S-S взаимоотношения на интердепенденция; превръщането на въздействието върху личността във взаимодействие; изместването на центъра на тежестта от даването на знания в готов вид в тяхното самостоятелно овладяване; формирането на социалнозначими личностни качества и др. Посочените тенденции могат да бъдат основа за работа с надарените деца, тъй като дават израз на уважението към човешката личност, нейните възможности и компетентности.

Важно място в работата с надарените ученици заема теорията за самоактуализацията на Абр. Маслоу. Според него трябва да стане пълно използване на таланта, способностите и възможностите на човека, да се осъществява процес на самореализация на човешкия потенциал (Маслоу, 2001).

В подкрепа на хуманистичната идея са и съветите на Д. Ричардс (Ричардс: 1999). Той разкрива изкуството да освободим гения в себе си чрез определяне и развиване на целите пред себе си и вникване в собственото призвание и пълноценен живот.

Израз на хуманно отношение към човека е и личностното ориентиране на образователните технологии. В работата с надарените ученици е добре да се има предвид твърдението, че “възможностите, мотивите, интересите на хората са различни, още по-различни са целите, задачите, потребностите. Унификацията им е не само невъзможна, но и противоположна, опасна” (Павлов, 2001: 37-38, 41).

Целесъобразно е като важен ориентир в позицията на всеки учител при работата му с надарените деца да се вземе предвид подходът на Ив. Иванов за новата култура на учене (Иванов, 2000).

Изключително актуална е идеята за интегрирането на надарените деца в масовото училище. Тя е продиктувана от социалните потребности за интегриране на всяко дете в системата от социални отношения. Приложима е с пълна сила в рамките на вътрешната диференциация на учениковата дейност в урока, когато съобразно собствените си възможности, интереси и способности всяко от децата получава подходяща задача и същевременно е съпричастно към решаването на общите дидактически цели и задачи в урока.

За осигуряването обаче, на повече време за целенасочена дейност и постигането на по-голяма резултатност в развитието на специалните способности на децата (езикови, математически, музикални, изобразителни, спортни и др.) днес успешно се използва и външната диференциация - в случая ориентирането на децата към специални училища за изявени в определени области.

Някои от привържениците на идеята за интегрирането на изявените ученици в масовото училище са против външната диференциация, но що се отнася до формирането на специалните способности на учениците, тя е подходяща. Би могло обаче, да се потърсят възможности и в масовото училище за по-ефективна работа в тази посока. Добър резерв в това отношение има в използването на оптимални съчетания от форми на обучение и възпитание (Тодорина, 2011).

Според някои изследователи, върху избора на учебни стратегии оказват влияние най-малко три основни фактора: познавателната база, с която разполагат учащите се; разбирането им за знанието и тренинга (опита) по прилагането на различни стратегии (Петров, Атанасова, 2001: 214). Този подход може да бъде използван и при работата с

надарените деца, като разбира се, неговото прилагане се адаптира, съобразно спецификата на проблема.

Полезни стратегически решения в дейностен аспект се предлагат в Русия под формата на познатите и утвърдени стратегии: ускорение; задълбочаване; обогатяване; проблематизация (1998: 59-61).

От позициите на хуманистичната парадигма, но със S-S насоченост спрямо себе си е теорията на Св. Димитрова в рамките на екологията на човешкото развитие. Тя подчертава “възможностите на човека сам да въздейства по определен целенасочен начин върху себе си за опазване и усъвършенстване на собствената си вътрешна екологична среда” (Димитрова, 1996: 43).

Най-добре е обаче, да се осигури едновременно хуманно отношение и спрямо другите (така се гарантира взаимодействие на субект-субектна основа), и спрямо себе си (като възможност за уважение към самия себе си, към собствените си потребности, интереси, възможности, способности).

Стратегията, която оценявам и избирам за водеща е на основата на прилагането на антропологичния подход и хуманистичната парадигма за субект-субектна насоченост спрямо другите и себе си.

Една такава стратегия може да бъде **операционализирана в педагогическата практика** чрез:

1). технологичния подход, за да се очертае стратегическото решение чрез отделни етапи и подетапи;

2). компетентностния подход, за да се определи резултативната страна от прилагането на стратегията и съответната технология, а именно – изграждането на определени компетентности у учителите за работа с надарените деца;

3). интегративния подход – заради необходимостта от интеграция между равнищата на познание, продуктивна дейност и рефлексивна дейност (чрез самоконтрол и самооценка) и др.

Така отговаряме и на въпросите: какво, как и защо предприемаме, което е важен ориентир за направения избор.

За гарантиране реализацията на очертаната стратегия в теоретичен и практически план в педагогическата практика, тя следва да се разгърне в няколко **взаимосвързани етапа**:

1. Определяне особеностите на надарените деца (признаците на надареността, способностите и таланта) чрез различни подходи.

2. Идентифициране на надарените деца (техните интереси и способности) чрез използване на специфични методики.

3. Развитие на надарените деца (както на техните общи и специални способности, така и цялостното им развитие) чрез прилагане на ефективни технологии.

Подреждането на етапите по този начин е логически обосновано. Преди прилагането на най-подходящите технологии за работа с надарените деца, естествено трябва да се усвоят надеждни методики за диагностициране на тези деца – на техните възможности, интереси и способности. За целта пък е необходимо да се познаят много добре признаците за надареност, способност и талант.

Целесъобразно е да се ускори процесът за прилагането на тази стратегия най-напред във висшето училище, за да се осигурят възможности за формирането на компетентности у бъдещите учители за работа с надарените деца. След получаването на необходимата подготовка по проблема, те биха могли да реализират изградените знания, умения и компетентности в професионалната си дейност като учители.

За ясното и по-пълно реализиране на тази стратегия е необходимо да се приложи разработеният технологичен модел за изграждането на компетентности у бъдещите учители за определяне на особеностите, диагностициране и развитие на надарените деца, както и основанията за това (Тодорина, 2009).

Какви са основанията да се работи ускорено и целенасочено по въпроса за прилагането на ефективна стратегия за работа с надарените деца на всички образователни равнища?

Както вече беше подчертано, за съжаление децата с висока степен на интелектуално развитие, с изяви способности – надарените от природата деца – остават много често извън обсега на родителското и учителското внимание, без необходимото отношение и целенасочени действия за тяхното развитие. В резултат – заложибите закърняват, способностите остават нереализирани, личността не достига максимума на своите възможности. Неоползотворената енергия може да доведе до негативни прояви: нарушаване на общоприетите норми на поведение, индиферентност при овладяването на учебния материал, агресивност или апатия. От това губят всички – и учениците, и родителите, и учителите, и обществото.

Понякога децата сами търсят възможности за задоволяване на наклонностите и интересите си. Често обаче, тези им действия са хаотични и нецелесъобразни. Възникват важни въпроси: Как да се помогне на бъдещия ценен потенциал на нацията? Кои са причините за пренебрежителното отношение към проблемите на даровитите деца? Как да се решава този въпрос в теоретически и практикоприложен аспект? Има ли днес законова рамка за третирането му? Отговори на тези въпроси се дават в трудовете на Тодорина (Тодорина, 2009).

Известно е, че класно-урочната система на обучение налага ограничението обучението да бъде ориентирано към целия клас и "средния тип" ученик. Много малко време остава за прилагането на индивидуален подход спрямо учениците. И доколкото се намери такова, то се отделя за работа с неуспяващите и изоставащите ученици. За изявените и надарените ученици обикновено се приема, че нямат никакви проблеми, справят се със задълженията си и не се нуждаят от помощ. По този начин те са поставени в пасивна позиция и в ситуация на задържащо обучение, вместо на развиващо.

Не само в училище, а и в детската психоневрологична практика традицията е свързана с насоченост към децата със забавени или нарушени нервни функции, но не и към талантливите. Установено е, че при тях също има предпоставки за голяма психоемоционална и социална ранимост, което може да доведе до чувство на тревожност, депресия, психични комплекси и да задушат надареността преди да е разцъфтяла (Тодорина, 2001:12).

Напълно основателно **към причините за проблеми в работата с даровитите деца** е и недостатъчното му разработване в педагогическата теория. Към тези причини може да се добави, че:

- 1) няма разработени в пълнота форми на обучение с изявените и надарените ученици в урока и извън него;
- 2) не се използват оптимално възможностите на различните съчетания от общи форми на обучение в урока и извън него;
- 3) не се осигурява съответствие между реалното психическо развитие и средата, в която живеят надарените деца и удовлетворяват своите потребности;
- 4) няма оптимална материална база за развитие на тези деца;

5) не се работи достатъчно с родителите им и не се координират усилията с тях за развитие на детските интереси, заложби и способности;

6) не се организират достатъчно и на добро равнище форуми за изява на надарените;

7) не се подготвят достатъчно целенасочено и ползотворно учителите за работа с надарените деца;

8) малко са организациите в страната, които се занимават с този въпрос;

9) не се отделя специално внимание на този въпрос и от различните просветни ведомства и институции, нито редовно се контролират и оценяват планираните дейности и получаваните резултати.

Целесъобразно е при работата с надарените деца в рамките на избраната хуманистична стратегия да бъдат изведени следните **основни принципи**, които произтичат от нея (Тодорина, 2009: 106).

1. Превръщане на въздействието върху личността във взаимодействие на субект-субектна основа – основава се на съвременното разбиране за преодоляване на старото схващане децата да бъдат пасивен обект, върху който учителят оказва въздействие. Положително влияние оказва образователната тенденция за прерастване на въздействието върху личността във взаимодействие на субект-субектна основа. Гарантира се прерастването на субект-обектните отношения на субординация в субект- субектни взаимоотношения на интердепенденция. Неговото прилагане е възможно в условията на демократичност и плурализъм в мисленето и действията. Особено е необходим този подход при работа с надарените деца, спрямо които понякога се проявява завист, егоизъм, нетолерантност, неразбиране. Надарените деца имат потребност да бъде зачитано собственото им мнение, желанието за създаване на оригинални продукти, без налагането на конформизъм и приемане на чужди позиции – особено от ръководния субект (учител, родител, инструктор и др.).

2. Изместване на центъра на тежестта от даването на знания в готов вид към тяхното самостоятелно овладяване – съобразен е с утвърдената вече образователна тенденция в тази насока. Основава се на дидактическата теория „Функционален материализъм” (по В. Окон).

За нея е характерно осигуряването на взаимовръзка между дейността и познанието. Ярko присъствие на тази теория се наблюдава в модела за съдържание на обучението (Ив. Марев, П. Петров), в който „бог на педагогическия процес“ е не знанието, а познанието и на основата на дейностния и личностния подход се осигуряват условия за циклично възпроизвеждане на всяка дейност в нова дейност, на всяко познание в ново познание, на всяко общуване в ново общуване (до степен на емпатия). Този принцип е наложителен при работата с надарените деца. Така се дава възможност за самостоятелни изследвания в желаната област, за свободни действия и взаимодействия в името на избраната цел, за проява на творчество и саморефлексия.

3. Нова култура на учене – тя е иновационно учене (непрекъснато развитие на ключови, базови и специфични компетентности, морални стойности, постоянна квалификация), предполага трансформация към нова теория за субекта, който чрез многоаспектните си контакти със средата, самостоятелно и подпомаган, се самоизгражда, включвайки в единство и продуктите, и механизмите на мислене и дейност (по Ив. Иванов); осигурява възможности за реализацията на продуктивна дейност, съобразно предпочитанията, възможностите, интересите, заложибите и способностите на надарените деца; благоприятен е за изграждането на компетентности у надарените деца в областта на науката, изкуството и спорта, в които се изявяват децата.

4. Ново общуване до степен на емпатия – предполага осигуряване на съчувствие и съпреживяване, уважение и толерантност спрямо партньора в общуването относно комуникативната, интерактивната и перцептивната му страна; подходящ е при всички контакти на детето с изявени дарби, нуждаещо се от разбиране и уважаване на другостта му, която понякога не се приема от останалите в групата или класа, от учителите, родителите, възпитателите, треньорите и др.

5. Развиващ, възпитаващ и творчески характер на обучението – предполага осигуряване на високо равнище на развитие, възпитание и продуктивна творческа дейност на децата и подрастващите с изявени дарби; необходимо условие за изявите на тези деца е осигуряване реализацията на образователните и особено на развиващите и възпитателните функции на обучението в урочната, извънкласната и извънучилищната дейност, включването на възможности за повече

творчески изяви на надарените деца, демонстриране на високите им постижения в областта на способностите, които имат.

6. Самоактуализация, самовъзпитание, самообразование, самоусъвършенстване и самоуправление – имат се предвид възможностите и потребностите на децата и подрастващите с изявени дарби да действат самостоятелно и целенасочено за собственото си развитие; чрез него се осигуряват условия за изпълняване посланието на Международната комисия по образованието към ЮНЕСКО: „Уча, за да бъда“, което може би в най-голяма степен е приложимо при децата с по-високи възможности и способности, които могат да се самоусъвършенстват до такава степен, че да осигурят доброто бъдеще не само на себе си, а и на другите.

7. Целенасочена подготовка на всички равнища за развитието на „златните деца на обществото“ – предполага обхващане подготовката на всички, които са отговорни за успешната дейност с надарените деца и подрастващи- родителите, учителите, възпитателите, педагогическите съветници и други образователни дейци; засяга подготовката на бъдещите педагогически кадри, които трябва да притежават компетентности за определяне особеностите на надарените деца, тяхното диагностициране и развитие.

8. Перманентен контрол и самоконтрол от отговорните лица и институции по изпълнение задачите за идентификация и развитие на децата и подрастващите с изявени дарби – без проявата на отговорност, инициативност и постоянство в работата с надарените деца от всички отговорни лица в отделните йерархични равнища (учители, възпитатели, педагогически съветници, инструктори, треньори, директори и други мениджъри, преподаватели във висши училища, експерти в регионалните инспекторати на МОН, държавните експерти в МОН и други министерства) не би могло да се очаква високо качество на процеса за личностното изграждане и успешно реализиране на надарените деца.

Цитирана литература:

1. Десев, Л. (1999) Речник по психология. С.
2. Димитрова, Св.(1996) Екология на човешкото развитие. Спорт и здраве. С.

3. Иванов, Ив. (2000) Новата култура на учене и качеството на образованието. В Юбилеен годишник. НИО, С.
4. Иванов, Ив. (2004) Стиллове на познание и учене. Шумен.
5. Маслоу, Абр. (2001) Мотивация и личност. С.
6. Павлов, Д. (2001) Образователни информационни технологии. С.
7. Педагогика началного образования. В. С. Кукушин, А. В. Большдырева- Вараксина. (2005) М.
8. Петров, П., М.Атанасова. (2001) Образователни технологии и стратегии на учене. С.
9. Рабочая концепция одаренности. Президентская программа „Дети России“. (1998) М.
10. Ричардс, Д. (1999) Изкуството да освободим гения в себе си. С.
11. Тодорина, Д. (2011) Форми на обучение. Благоевград.
12. Тодорина, Д. (2001) Стратегия за развитие на надарените ученици. Благоевград.
13. Тодорина, Д. (2009) За надарените деца. Развитие на идеята за работа с надарените деца в педагогическата теория и практика (Монография). Благоевград.
14. Тодорина, Д. (2009) Технологичен модел за подготовка на бъдещите учители за работа с надарени деца (Монография). Благоевград.

ТВОРЧЕСКАТА ЛИЧНОСТ В УЧИЛИЩЕ

Доц. д-р Веска Гювийска

Анотация: Текстът предлага обзор на теории и автори, разглеждащи проблема за творческата личност в училище. Нейни концептуални маркери са понятия като надареност, креативност, нестандартност, творчество, иновативност. Разискваният проблем е синергетичен по своята същност и е свързан с психологични, философски и педагогични

чески контексти. Методическата част от изследването разисква успешните форми за стимулиране на творческата личност в училище, но основният акцент е поставен върху майсторството на учителя и неговите професионални качества.

Ключови думи: надареност, творчество, иновативност, креативност, форми на обучение, майсторство на учителя

„Надарено дете показва по-високи постижения, обща интелектуална надареност, специални способности, в сравнение с връстниците си, в областта на науката, изкуството или спорта” (Д. Тодорина, 2009, стр. 17). Понятията, надареност, талант, вундеркинт, не съвпадат. Тяхна основа за сравнение са заложбите, наклонностите, интереса, мотива и познавателната активност. **Надареността е съчетание от заложби, които са природни предпоставки за развитие на способности.** Последните са синтез от свойства на познавателни процеси и биват: общи и специални. Таланта е надареност в определена сфера. **Общата надареност е свързана с общите способности като цялостна проява на човешката психика.** Специалните способности, могат да бъдат класифицирани по различни показатели, свързани с внимание, памет, въображение, език. Общата умствена способност е интелекта, който се измерва с коефициент на интелигентност. Той е съотношение между умствената и хронологическа възраст. Характерно за надареността е ранна проява на творческия потенциал. Но самото творчество предполага нови идеи, образи, решения, и оригинални продукти. **Детско творчество** се проявява при деца до 5-6 г., в различни сфери на духа, но с времето може да изчезне.

Ето защо се налага да направим следните уточнения:

- ♦ между понятията надарено дете и талантливо дете е удачно да се използва термин надарено дете в училище. Талантливата личност предполага задължаващи характеристики като „въображение, изобретателност, поемане на риск и предизвикателство” (Британска енциклопедия)

- ♦ между обща и специална надареност, за предпочитане е от учителя да се познава общата, защото специалната предполага експертно ниво

- ♦ между общи и специални способности, за предпочитане е от учителя да изследват общите способности, специалната предполага проучване на експертно равнище

♦ съществува разлика между понятията „надарено дете” и „нестандартно дете”, доколкото нестандартността е родово понятие и може да има и социални параметри. В този смисъл, дори девиацията е тип нестандартност

♦ съществува разлика между понятията „творчество” и „детско творчество” Творчеството се състои в откриване, и решаване на проблеми, както и оригинален продукт. Детското творчество не може да отговори на такива изисквания, поради незрелостта и незавършеността на детската личност. То е по скоро момент от ”творчески потенциал, който е биологично и социално обусловен”(В. Станков, 2002 стр.21 . Много често ранното откриване на творческата личност създава предпоставки за нейното развитие. Така че, има връзка между творчество в детството и в зрелостта, но не винаги тя се потвърждава във времето. Сред най честите прояви на творческата личност за Генчо Пиръов, 1981са : виждане на проблемната ситуация, целево ориентиране, осъзнаване на възможността за решаване на проблема, поемане на риск”

Във връзка с **разликата между творчество на възрастни и на деца** е уместно да посочим творческата характеристика на децата (Русинова, 2009), която е редуцирана, непълна, но с ясни приоритети като:

- ♦ как изглеждат
- ♦ правят връзки и търсят взаимоотношения в явленията
- ♦ предвиждат какво може да стане, доверявайки се на интуицията или логическо мислене
- ♦ проучват идеи и отварят нови хоризонти пред себе си чрез знанието
- ♦ мислят критично върху идеята действията и резултатите

Сравнението на **възрастовите характеристики** на деца в предучилищна, ранна училищна възраст, средна училищна и горна училищна възраст ще рефлектира върху идеята за надареното дете или творческата личност, където постепенно се променят „навици, мотивация, сензорика, ценности, познавателна активност и способности, както и самата човешка идентичност”, която търпи динамично развитие. Всяка възраст ще променя и ще увеличава качествения изисквания към твореца.

Сравнението между **общите и специални способности**, ще се отразява върху профила на творческата личност, защото може да съществува обща надареност, без специална такава, но обратното е почти невъзможно.

В този смисъл профилиите на творческата личност са условни. Безусловно е, обаче, наличието на заложби, креативен потенциал, и успешна изява, която може да се превърне в съдба.

Идеи за диагностициране на творческата личност в училище:

Добринка Тодорина (2009), обстойно проучва въпроса за надарените деца, с основен акцент върху заложбите като природни предпоставки за развитие. Тя създава **технологичен модел за подготовка на студенти-педагози** за работа с надарените деца. Като критерии авторката използва равнища на компетентност на студента за идентификация, диагностициране и развитие на надарени деца. Сред показателите са разпознаване на специфични черти и трудности на надарените деца; диагностика на общи и специални способности на надарените деца; предпоставки, закономерности и процедури за работа с надарени деца, както и индивидуална работа с тях. Този технологичен модел е свързан най-вече с работата на педагога и негово следствие е създаване на Магистърска програма „Магистърската програма „Педагогика за надарени деца“. Тя е постижение за „Факултета по педагогика“ на ЮЗУ „Неофит Рилски“, предвид проблема, който поставя в педагогическото пространство.

Мая Сотирова (2002) изследва проблема за детската нестандартност в началното училище, като социално-психологическо явление. Тя създава **възпитателен модел за детската нестандартност** в началното училище.

Проучването е направено чрез детските рисунки и съдържание на писмени работи. Като критерии се използва нестандартност на интелекта и показателите продуктивност, оригиналност, алтернативност, нерутинност и нестандартност в поведението чрез показатели като динамична адаптивност, алтернативност, самобитност, авантюризм. В образователен контекст се използват ОБРАЗОВАТЕЛНИ СИТУАЦИИ като: Моята мечта, Предметите оживяват, Проектиране на килим, Среца в Космоса и др. Като инструментариум за СТИМУЛИРАНЕ на нестандартност се използват тестове на Едуард де Боно. Моделът на М. Сотирова може да бъде разглеждан като универсален за началното училище.

Елена Русинова,(2009) изследва и проучва детското творчество в предучилищна възраст **чрез педагогическото взаимодействие**. Приоритетно децата се изследват в предназначени и непреднамерени ситуа-

ции, взаимоотношения учители, родители, деца, социометрични изследвания на групата. Като критерии се използват: социални умения, сензорни умения, познавателни умения и художествени умения на децата.. В инструментариума на авторката е включено изследване на детското въображение в разнородни познавателни и игрови ситуации. За стимулиране на продуктивно мислене и въображение са използвани приоритетно ситуации по изобразително изкуство чрез добавяне на образи, комбинирани, довършване на рисунки. Но творческата реализация в образователен контекст е видяна най-вече в игровата ситуация. Крайната цел е създаване на концепция и модел за „Педагогическо взаимодействие за творчество” между учител и деца чрез индивидуално и екипно общуване и синхронизирана на целите.. Резервите за изява на детското творчество са потърсени във вариативност на образователното съдържание и декомпозиране на целите, в полза на индивидуалните такива при децата.

Развитие на творческа личност в училище чрез форми на обучение:

- ◆ индивидуална работа на ученика, когато той сам избира средствата и методите за решаване на проблема
- ◆ съчетаване от индивидуална и групова работа, като в самата група задачата се диференцира
- ◆ съчетаване от индивидуална и фронтална работа на ученика, с възможност за изява на ученика
- ◆ конфигурация от индивидуална, групова и фронтална работа
- ◆ извънкласни, извънучилищни дейности и форми на обучение като Творчески ателиета, Клубове по интереси, Кръжоци, Секции, Конкурси, Олимпиади, и др.
- ◆ индивидуални програми за работа с надарени ученици. Интересна идея за индивидуално и прагматично поле за изява на талантливата личност предлага Яна Мерджанова (2008). Моделът включва: мотивиране на ученика за постижение, личностен профил; личен жизнен и кариерен план, договаряне със себе си, екипна работа, работа по проект.

Във всички посочени обучаващи дейности и форми, решаващо е присъствието и възможностите на учителя да ги реализира.

Майсторство на учителя. В изследванията на М. Стефанова (2006), М. Тенева (2010), (Зл. Дучева) се използва четиристепенен модел за професионалната роля на учителя: начинаещ учител; учител- майстор; учител-новатор; учител майстор-новатор. Тези роли са свързани с позиции и

функции на учителя в професията. Самият модел е научно-оперативен, и е изграден върху основен индикатор: „компетенция за решаване на професионална педагогическа задача“. Последната може да бъде: обичайна, типична, рутинна, или необичайна, нетипична, нерутинна. При работа с надарени деца самият учител трябва да бъде новатор. От друга страна е мотивацията на самите ученици, която не бива да се подценява, доколкото «мотивацията, като енергия насочена към актуална потребност, на равнище личност или субличности» (Вл. Лебедько, 2007 стр.78). Смисълът на «мотивацията» е да разполага с енергия, която да спре всички останали налични желаниа, които са допълнителни за нея, и е пре-насочена към утвърждаване целостта и предназначението на самата личност. Мотивацията като субтехнология е «стълбица», която човек трябва да изкачва последователно и настойчиво със себеотдаденост. Мотивацията се изгражда «на етапи», за разлика от личността, чиито проявления във всеки един момент са тотални. Възможността за «разминаване» на мотиви, за многообразие от мотиви, за борба за надмощие между тях, съпътствува личността.

На този етап в училище преобладава теоретичното знание, задачите, които се поставят на надарени учениците е трудно да бъде наречена изследователска или експериментална, а мотивът на творческата личност в образователен контекст не е изследван в дълбочина. Творческата личност в училище е комплексно понятие, и е средоточие на много характеристики и начини на въздействие. Тяхното изследване винаги предстои.

Литература

- Дучева, Зл. Адаптиране на учителя към професията (дисертация). Тракийски университет, Ст. Загора, 2014.
- Мерджанова, Я. От динамичен профил към холограмен модел на интересите. С., 2008.
- Русинова, Ел. Детското творчество: самобитност и сътвореност. С., 2009.
- Стефанова, М. Педагогическата иновация. С., 2005.
- Сотирова М., Детската нестандартност. С., 2002.
- Тенева, М , Профилът на бъдещия начален учител. - Начално образование, 2010, бр.2

Тодорина Д. Технологичен модел за подготовка на бъдещите учители за работа с надарени деца. Благоевград, 2009.

АГРЕСИЯТА И ПРЕВАНТИВНИ МЕРКИ ЗА ПРЕОДОЛЯВАНЕТО ѝ

доц. д-р Димитър Г. Димитров

Д-р Мария Колева

Времето, в което живее човека сега мисли не само за физическото си оцеляване, но и за морални ценности и норми, което не е лесно изпълнима задача. На лице е регрес на човешките взаимоотношения в личностен и социално-културален план. Моделите на поведение се променят по посока на насилието, а максимата „целта оправдава средствата“ става все по-актуална.

Трусоевете, които се наблюдават в обществото рефлектират най-често върху подрастващите. Не са малко тези от тях, на които липсват необходимите условия за пълноценното им израстване. Естествено е децата да търсят своето място за изяви и утвърждаване. Когато не намират положителните образци, социално-значимото и ценностното, те се насочват към неправилни модели за подражание, при което се достига до противоположност с утвърдените норми на поведение, т.е. не се зачитат общоприети морални ценности, на правила и норми, а това довежда до постепенно деградиране на дадена личност.

С преминаването към демократичното общество у нас се наблюдава тревожна тенденция, в която е налице от една страна увеличаване на агресията, с нейните проявления, а от друга се забелязва снижаване възрастовата граница на агресивните прояви. Този факт заслужава сериозно внимание и специално научно проучване, с цел преодоляването ѝ.

Терминът „агресия“ в публичното пространство се свързва с поведението на човека, което е с широк спектър. В литературата тя е често дискутиран проблем от автори в различни професионални направления, с насоченост към тяхната ангажираност. Най-приемливо е дефинирането

на феномена агресия от Робърт Барон. Според него тя се състои от три елемента, т.е. агресията е всяка форма на *поведение*, която е с насоченост към *целта* да се навреди или нарани друго живо същество, което е *мотивирано* да избегне такова отношение.

Констатациите от наблюденията и проучванията за агресивното поведение са, че все по-често тези прояви са в детско-юношеската възраст, когато не е завършена първичната социализация. Подрастващите са с недостатъчен опит и ситуативно поведение, което се проявява с импулсивност и епизодичност и носи характеристиките на външно насилие.

Заслужава внимание интерпретацията на Е. Рангелова за агресията, а именно, че „Агресивното поведение е поведение, свързано с извършване на преднамерено, целенасочено насилие от една личност върху друга личност... Това насилие в макросоциален план води до унищожаване на културни ценности, на продукти на труда, на цивилизацията... Съществуват редица обективни причини, които предизвикват агресията и агресивността на личността. Те са свързани със съществуващите явления на макро равнище като: безработица, престъпност и пр. Това се отразява и в основните компоненти на макросредата и утвърждава агресията и агресивността като явление, като закономерност в отношенията между хората, респективно между учениците. Сама по себе си тази закономерност се превръща в особено значим социално-педагогически проблем.“

Възниква въпросът как и защо се заражда агресивността при децата, след като те са още малки и не познават злоумишлеността? За отговора на този въпрос е необходимо най-напред да се уточни, че агресивните реакции на подрастващите са изключително разнообразни и се проявяват по различен начин. Те могат да са с насоченост към заобикалящата среда и околните (хетероагресия) или към себе си (автоагресия). Проявите на агресия могат да са реакции на външно насилие, да са организирани и реализирани в резултат на собствено ценностно становище на субекта. Лицата, извършващи агресивни действия и постъпки се отнасят към агресивните. Мотивите за тези действия са с различен характер и се отнасят до: търсене на лична изгода; нанасяне на вреда; злепоставяне; облагоденстване и др.

С цел проучване на агресията сред подрастващите предложихме въпросника на Бъс-Дюрки на ученици от Професионална гимназия по Икономика в Благоевград. Проучени са 22 ученика от 11. клас в началото на учебната 2015/16 година.

Въпросникът на Бъс-Дюрки е надежден за психосоциална диагностика. С него се получават достатъчен брой данни за изследваните. Материалът на теста е разпределен в 75 айтеми, които позволяват диференциране на 9 скали, както следва: 1.Телесна агресия (**ТА**); 2.Вербална агресия (**ВА**); 3.Индиректна агресия (**ИА**); 4.Опозиционно поведение (**ОП**); 5.Агресивна раздразнителност (**АР**); 6.Агресивно недоверие (**АН**); 7.Ревност и омраза (**РО**); 8.Вина след агресията (**ВСА**); 9.Лъжа и социална желателност (**Л**).

Обобщените данни от проучването са представени в Таблица N 1.

1.	9,33	9,33	6,67	4,00	8,00	6,67	5,33	1,33	2,67
2.	6,67	4,00	5,33	4,00	2,67	6,67	2,67	5,33	10,67
3.	8,00	8,00	4,00	4,00	6,67	6,67	2,67	4,00	6,67
4.	4,00	9,33	6,67	4,00	8,00	6,67	4,00	4,00	9,33
5.	8,00	9,33	4,00	2,67	4,00	8,00	2,67	6,67	10,67
6.	4,00	6,67	4,00	2,67	6,67	8,00	4,00	4,00	14,67
7.	1,33	6,67	2,67	2,67	4,00	2,67	1,33	1,33	1,33
8.	8,00	9,33	2,67	2,67	4,00	8,00	5,33	4,00	9,33
9.	6,67	6,67	4,00	4,00	8,00	8,00	8,00	5,33	10,67
10.	10,67	8,00	8,00	4,00	6,67	8,00	5,33	4,00	8,00
11.	6,67	8,00	6,67	1,33	8,00	5,33	6,67	5,33	9,33
12.	2,67	5,33	4,00	4,00	6,67	5,33	1,33	2,67	-
13.	5,33	6,67	4,00	4,00	8,00	6,67	5,33	1,33	2,67
14.	2,67	8,00	8,00	2,67	9,33	4,00	5,33	6,67	6,67
15.	5,33	9,33	4,00	4,00	8,00	9,33	9,33	5,33	9,33
16.	4,00	13,33	9,33	5,33	10,67	12,00	9,33	8,00	16,00
17.	8,00	10,67	8,00	5,33	13,33	6,67	9,33	8,00	9,33
18.	6,67	8,00	8,00	5,33	12,00	8,00	9,33	4,00	4,00
19.	4,00	6,67	4,00	4,00	8,00	10,67	4,00	10,67	8,00
20.	9,33	9,33	8,00	6,67	9,33	9,33	9,33	8,00	2,67
21.	10,67	10,67	8,00	6,67	9,33	9,33	8,00	5,33	4,00
22.	9,33	5,33	6,67	1,33	6,67	6,67	9,33	5,33	12,00
X	64 %	81%	58%	37%	76%	76%	58%	71%	76%

Таблица N 1
Обобщени резултати за видовете агресия

От обобщените данни в таблицата се вижда, че най-високи са параметрите при враждебната агресия (ВА), която е 81%. Тя най-често се свързва с психическото насилие, в момент на слабост. В тези случаи думите са силни и немислени. Сравнени с друго проучване със същата възраст подрастващи, извършено преди 4 години, отново тази агресия е най-много проявява, и е 73%, т.е. наблюдава се тенденция за увеличаване на вербалната агресия. Следват агресивната раздразнителност, агресивното недоверие и лъжата и социалната желателност. Всички те са 76%, което също е много висока степен на проява на агресия. Агресивната раздразнителност се проявява като чувство, което е предизвикано и задълбочено, когато подрастващите се чувстват пренебрегнати и/или изоставени, лишени са от обич и др. Агресивното недоверие е следствие от недоверието и мнителността и мнението на другите за тях. Сравнено с изследването проведено преди(4) години се наблюдава тенденция на висока проява на агресията-лъжа и социална желателност, която в последното изследване е 76%, а в това преди 4 години е 40%.

Вината след агресия е проявена отново. Тя също е много висока-71% и се изразява в чувството, което поддържа в напрежение индивида и е като резултат от гнева до момента на признаване на вината си. По-ниска е проявената телесна агресия при изследваните, която е 64%. Тази отново силно проявена агресивност се стимулира най-често от конкретизирани обекти и ситуации, а подбудата е свързана с необходимостта от отпор срещу посегателството.

Индиректната агресия и ревност и омраза е 58%. Проявата на тази агресия свидетелства за утвърдени негативни поведенчески стереотипи, които са характерни най-често за лица с девиантно и делинквентно поведение.

Само опозиционното поведение(37%) е с резултат под нормата, което говори, че е слабо проявено при проучваните лица.

Обобщените данни от направеното проучване показват най-нисък процент на проява на опозиционното поведение, което е под средните показатели.

Проявите на агресия и агресивното поведение на подрастващите са показателни с направеното проучване. Ето защо е необходимо целенасочено да се работи за преодоляването ѝ. Този процес се обуславя и от адекватната педагогическа намеса с включване на основни педагоги-

чески фактори. Училището е една от институциите, която ще може да помогне за преодоляване на агресията и агресивното поведение на подрастващите.

Преодоляването на агресивните нагласи в условията на училищната среда може да се постигне по време на:

- урока, чрез използване възможностите на конкретно учебното съдържание;

- извънкласните и извънучилищните дейности. Те може да се реализират от учителя, педагогическия съветник или училищния психолог и от други училищни и външни за училището фактори;

- общуване с подрастващите, което може да е вербално и невербално.

Преодоляването на агресията и агресивното поведение ще се постигне и чрез предотврътяване на факторите, които я предизвикват като се използват най-различни средства, както следва:

- санкциониране на агресивната личност и стимулиране на алтернативни такива на поведение, с цел намаляване на агресията;

- възпитанието и самовъзпитанието на подрастващите;

- хуманизиране на взаимоотношенията на подрастващите в процеса възпитанието и културата на поведение;

- насоченост към по-високо равнище на творческо развитие на подрастващите като възможност за регулиране на агресията, защото това равнище ще доведе до емпатия и др.

Дейността в училище с цел предотврътяване на агресията и агресивното поведение на подрастващите може да се постигне чрез:

- разработване на диагностични методики;

- педагогически инструментариум;

- технологии за взаимодействие на специалисти от различни области, учители и родители и др.;

- подготовка на педагогически помагала за участниците в образованието по проблемите на агресията;

- пътища за саморегулация, изграждане на емоционално-привлекателна и адекватна училищна среда и др.

Препоръчителни са следните модели за контролиране на агресията:

- тренинг в релаксация;

- тренинг в самоконтрол;

- тренинг в комуникативно умение;
- управление на вероятностите;
- психотерапия и други начини за разширяване на социалните умения у склонните към агресия подрастващи, както следва: моделиране; ролеви игри; установяване на обратна връзка; пренасяне на навиците от учебната ситуация в реална жизнена обстановка; интервенция в малка група и др.

Уважението към личността на другия, зачитането на правата и достойнствата също е показател за хуманизиране, а оттам и за преодоляване на прояви на агресия между хората. Това се постига от една страна чрез системно възпитание и самовъзпитание на всеки от подрастващите, което е с насоченост към издигане на по-високо равнище на неговата хуманност и задръжки от участие в каквото и да е дейност с насоченост към агресивно поведение.

ХИМЕРНАТА ГРУПА В УЧИЛИЩЕ КАТО НОВА СУБКУЛТУРА

*Докторант Рая Димитрова
Доц. д-р Николай Цанков*

Анотация: Разглежда се въпроса за младежките субкултури с девиантен характер в контекста на химерната група в училище, отличаваща се с деструктивен характер на поведение, в чиято основа е агресията. Агресивните модели на поведение, които са съзнателно търсени и са част от идеологията на химерната група, позволява да говорим и за съзнателен избор на потенциално-престъпно поведение, заимстван от модели на престъпния свят в обществото. Преходът към демократично управление, след 1989 г. в България, създава условия на социален хаос и nihilизъм, който рефлектира и върху училищната институция. Младежките субкултури и в частност химерната група в училище

като такава, поставя косвено и въпроса за релацията „младежка субкултура - социалната идентичност“, както и на нейните конституиращи механизми.

Кодови думи: химерна група, субкултура, девиация, делинквентност, агресия, криминалогенни фактори, социална идентичност.

Химерната група в училище е девиантна общност от подрастващи, която подражава на социално деструктивни модели в обществото. Нейната поява и развитие съвпада с обществото на демократичен преход след 1989 г. и неговите нови модели на социално взаимодействие. Класическата формула на българската демокрация в момента е: „преход към демокрация“. Българската интерпретация на прехода получава различни тълкувания в и по повод демокрацията. За Ж. Желев тя е „демокрация разпъната на кръст“, където „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 в контекста на постоталитарното общество“ (Желев, 2000). За Н. Василев преходът в България е обвързан със „синдромът на „концептуалният nihilизъм, където „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“ (Василев, 2000). За П. Ганчев българският преход се колебае между „революция и контрареволюция, трансформация и реставрация“ „Ако трябва да резюмираме с две изречения списъка 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“ (Ганчев, 2000). Факт е, че българското общество е изправено не просто пред една концептуална безпътица, но че самото училище започва да имитира nihilизма и ценностния безпорядък.

Възпитателните дефицити в обществото и в частност в училище създават нови форми и практики на съпротива от страна на учениците. Химерната група е нейно проявление, с деструктивни възможности и

насоченост. В този смисъл важен е въпроса за нейния социално-ценно-стен и културен характер, който е свързан с проблема за младежките субкултури в обществото. Този ракурс заслужава специално внимание и ще даде отговор на въпроси като:

Каква е връзката на химерната хрупа с престъпните модели на поведение в обществото?

Съзнателно ли е потенциално – престъпното поведението на химерната група, или е въпрос на имитация в свят на „всеобща имитация“?

Може ли химерната група като субкултура да се разглежда като социална патология на самото общество или е въпрос на социален протест срещу него?

Понятието „младежка субкултура“ има своя история и място в общественото развитие. Най-често младежката субкултура се свързва с определен стил на поведение на подрастващи, общи нагласи и ценности, налична идеология, която я изразява и символен език, с която тя става разпознаваема. За много от авторите, нейното предназначение е да бъде опонент на масовата култура и клиширани обществени норми, за други е въпрос на социален протест и неприемане на обществен ред, за трети е възможност за себедоказване на маргинални общности и територия за изява и успех.

Още със създаването на теорията на младежките субкултури през 40-те години, става ясно че концептуалната платформата за нейното възникване се търси в няколко направления: (1) бедността, която деформира социализацията на подрастващите, работническата класа и взаимоотношение родители-деца, където децата са в невъзможност да надмогнат социалния статус на своите родители, големите градове и техните маргинални пространства, както и в желанието да бъдеш забелязан, там, където самото общество ти отказва такава привилегия (Bennett, 1999); (2) поведението на младежките субкултури като социална иновация с определени уговорки, обаче, защото девиацията е социална иновация с негативен код (Левикова, 2004); (3) младежката субкултура като дефектен морал и (4) неадекватна социализация, започнала от детството и свързана с емоционално отхвърляне на детето от майката (Burt, 1925).

Младежките субкултури са изключително разнообразни като социална конфигурация, обществено послание, идеология и символика. В средата на 20-ти век в Европа се оформят няколко младежки субкултури, които по същество са тип контра култура. Сред тях се причисляват:

Скинхедс е приоритетно младежка контра култура, отличаваща се с отявлен фашизъм, расизъм и сексизъм. Нейната основана задача е разпространението и утвърждаването с насилствени средства на идеята за чистата раса като неонацистка идея и селекция на хората, свързана с раса, националност и етнос. Групата има своя символика, разпознаваема най-вече чрез облеклото и символен език, утвърждаван чрез определен тип хард музика.

Пънк направление е типична младежка контра култура, отричаща обществените и морални норми, което прераства от социален протест в хулигански и вандалския прояви. Основна символика на групата е пънк музиката, която изразява двойните светоусещания и естетическа експресия.

Готическата младежка субкултура се отличава с вяра в демоничното, което търси своя изява в модата и връзката ѝ с готическата литература. Характерно за движението е влечението към смъртта, превърната в естетика и начин на мислене. В движението се включват и възрастни, което я глобализира като изява.

Криминогенна младежка субкултура е една от най-привлекателните за младите хора, които търсят приключения и екстремни преживявания. Основен фактор за нейното създаване най-често е употребена на наркотици, което променя волята и характера на личността. Веднъж привлечени в групата, членовете ѝ трудно биха могли да се откажат от социалната зависимост и антиморала, който групата изповядва.

Имплицитните групи са младежките субкултури, занимаващи се с престъпна дейност, различаващи се от **уличните банди**, с които се разминават в много от социалните характеристики и форми на проява (Anderson, 1994).

Юношеството е изключително чувствителен период през които рискът от попадане в криминогенна младежка група е голям, поради високите нива на тревожност, емоционална нестабилност и физически дискомфорт с които се характеризира този етап, както и социалният натиск върху различни младежки групи и търсенето на идентичността (Долъто, 2006).

Идейните последствия на разисквания проблем в социално-педагогически контекст, предполагат разграничаването на процесите на „социализация, девиантност и престъпност“ в поведението на младежките

субкултури. Химерната група в училище съществува точно в такава гранична зона, и може да бъде разглеждана и като девиантна общност, и като формираща се престъпна групировка или най-малкото разполагаща с потенциал за това. Безспорно химерната група е свързана и с процесите на социализация в училище, но тя предполага трайно отклонение от моралните норми, и проявява тенденция към криминализиране, което само по себе си е деструктивен и непредвидим във времето процес.

Химерните групи са училищна субкултура с девиантен характер. Тяхна отличителна черта е територията на училището, където се създават, и агресията, която е основен модел на поведение. Независимо от широката конфигурация на химерната група, включваща различни социални персонажи, агресията е нейна запазена марка, доколкото тя е и основен инструмент за упражняване на власт. Територията, която химерната група превзема в училище постепенно се разширява и превзема извън училищното пространство, а агресията придобива много по-изобретателни форми на проявление, включвайки на свое разположение социалните мрежи. Самата група не афишира своето поведение, и нейната символика не е разпознаваема, което я прави трудна за локализиране. Страхът, който групата носи със себе си е анонимен, но повсеместен, защото всеки може да се превърне в нейна жертва, включително и учителите.

Социализацията на членовете на химерната група в училище се извършва върху един социален и емоционален фон не само на бунт или съпротива срещу другите, но и на съзнателно избрана стратегия на агресия като нейния символен език. **Агресията на химерната група като съзнателно избрано поведение, което търси и намира своите жертви е причината да твърдим, че става въпрос и за съзнателен избор на членовете й при следване на престъпно поведение, а не просто за неговата неволна имитация, свързана с показността и желание да бъдеш забелязан.** Агресията е всяко преднамерено поведение, което приключва с физическа или психическа вреда на човек, животно или повреда (унищожение) на собственост. Агресивността е деструктивно поведение от човек към човека, свързано със заплахата и унищожение на личността (Динев, 1993). В една от най-популярните биологизаторски версии на проблема при К. Лоренц (1971) агресивността се разглежда като вродено качество при хора и животински видове, както градът и половия инстинкт. Той разглежда агресивността като проява на еволюцията и възможност за изг-

раждане на човешкото общезитие. В историята на агресивното поведение Лоренц разграничава няколко типа като : териториално, между противоположни видове представители и като проява на йерархия. При З. Фройд в „Тотем и табу“ (1911) съпротивата срещу цивилизацията и нейните правила и норми, сублимира в различни фантазии и страхове. Борбата между Ерос и Танатос често е в полза на нагона към смърт и унищожение. В „Човекът-социално животно“ (1984) Елиът Аринсън включва освен познатите психични фактори като „болка“, „фрустрация“, „конкуренция“, така и „наказание, награди, игри и емпатия, като възможност за регулиране и овладяване на агресията. Агресивността за разлика от жестокостта, която е нейна емоционална изява, е много по дълбоко и комплексно явление в човешкото поведение. Нейната ударна психична мощ, социални поражения и морална девалвация на човешкото поведение впечатляват с потенциал и въображение. Спорна е връзката между насилие и агресия като синонимни понятия, доколкото насилието и насилникът са следствие на агресията в нейните крайни деструктивни фази. Но самата агресия е по-изобретателна като емоционален и социален фон в човешкото поведение. Тя носи насилието в зародиш, но не винаги може да го локализира. Ето защо агресивността често пъти е безпричинна, но постоянна величина. Нейните мотиви не са проучени в дълбочина, особено при децата. Насилието срещу деца не е рядко срещано явление, но насилие между деца е опасна тенденция в съвременното общество. Как агресивността се превръща в насилие като психологичен и социален акт, навярно е трудно да се изследва, но може да се прогнозира. Сред проявите на агресивно поведение на учениците в училище, насилие и тормоз можем да включим характеристики като:

- ◆ силна потребност от власт;
свързването на агресията с желание за престиж;
- ◆ и подозрителност към другите;
- ◆ удовлетворение при причиняване на болка или щета върху жертвите;
- ◆ ниско ниво на тревожност и липса и високо себеуважение;
- ◆ ниско ниво на вербална интелигентност и успеваемост, но не винаги;
- ◆ липса на социални компетенции;
- ◆ неефективни модели на възпитание в семейството;
- ◆ дезорганизация и дезадаптация в училище;

♦ инструментален характер на агресията, свързан с принуждаване на жертвата да извършва услуги от всякакъв характер (Иванов, 2013).

Към класическите характеристики на агресорите в училище чрез химерната група се прибавят и нови такива като:

♦ групов и организиран характер на агресията, като водещ фактор за поведение на химерната група;

♦ кланов дух и кланово съзнание на химерната група, конституирано върху агресията ;

♦ прерастване на агресията в тормоз и терор върху цялото училище, доколкото тормозът има системен и групов характер като явление;

♦ разрастване на агресивното поведение чрез включване на нови виктимни субекти и използване на социалните мрежи за тази цел;

♦ превръщане на агресията в училище в повседневно поведение, което се приема за ненаказуемо и без последствия за агресорите;

♦ депедагогизиране чрез агресия на цялата училищната среда, като контрапункт на основната задача на училището да педагогизира и хуманизира тази среда;

♦ трайно обвързване на агресивното поведение на химерната група с нейната себеидентификация и социална идентичност при което химерната група е, както с отрицателно приписана социална идентичност от наблюдатели и жертви, така и със съзнателно конституирана такава от позициите на силата

♦ криминализиране на химерната група като младежка субкултура.

Причините могат да бъдат с разнороден характер - сляпо следване на деструктивно поведение, което има престиж в собствените ти очи или се котира добре в самото общество; липса на характер, който може да се справя с трудности или приема провал или неуспех; разминаване между качества на личността и ролята, която изпълнява, както и опит за преодоляване на социална маргиналност.

Агресията е основна характеристика на химерната група, но за разлика от уличните банди и други младежки субкултури, агресивното поведение на химерната група не е локализирано, а флуидно и разпръснато, и има способността да променя насоката на своята ударна сила в съответствия в новите виктимни субекти и потенциални жертви. В арсенала от агресия на химерната група се включва инструментална, невербална, ситуационна, контекстуална, пряка и косвена видове агресии. Самата агресия е част от организирана социална мрежа на химерната, където самата

агресия се капитализира ежедневно. В този смисъл за нас като изследователи основният въпрос е не как се употребява самата агресия, а какъв е механизъмът ѝ на функциониране. Властовите проблеми в образованието и в частност постмодерното училище, разисквани от френската социология в лицето на Мишел Фуко и най-вече при Пиер Бурдийо през 80-те години на 20-ти век могат да позволят да се открият нови властови механизми, свързани с появата на младежка субкултура с девиантен характер, каквато е химерната група в училище.

Литература:

- Василев, Н. (2000). Синдромът на концептуалния nihilизъм. *Философски алтернативи*, кн. 2, (77-79).
- Ганчев, П. (2000). Българският преход 1989-1999: революция и контра-революция, трансформация и реставрация. *Философски алтернативи*, кн. 2, (86-90).
- Динев, В. (1993). За агресивността. *Философия*, кн. 5, (9-13).
- Долто, Ф. (2006). На стороне подростка/пер. с фр. А. К. Борисовой. Екатеринбург: У-Фактория.
- Желев, Ж. (2000). Десет години по-късно. *Философски алтернативи*, кн. 2, (69-76).
- Иванов, Ив. (2013). Агресията и насилието в училище. *Педагогика*, кн 1, (35-57).
- Левикова, С. И. (2004). Молодежная субкультура. Учебно пособие: ФАИР-ПРЕСС.
- Anderson, E. (1994). The Code of the Streets. *Atlantic Monthly*, 273, (5), (80-94).
- Bennett, A. (1999). Subcultures or Neo-tribes? Rethinking the Relationship between Youth, Style and Musical Taste. *Sociology*. 33 (3), (599–617).
- Burt, C. (1925). *The Young Delinquent*. London: University of London Press.

РОЛЯ НА СЕМЕЙНИТЕ ОТНОШЕНИЯ ЗА ИЗГРАЖДАНЕ НА ПРИЕМНО СЕМЕЙСТВО

*Ас. д-р Вяра Н. Цветанова
ЮЗУ „Неофит Рилски“ - Благоевград,
Катедра “Педагогика“*

Резюме. Семейната среда оказва влияние върху решението на родителите да се ангажират с приемна грижа. Подкрепата от семействата им, стимулира кандидатите за приемни родители при избора им. Добрата атмосфера в семейната структура се превръща в мярка за педагогически вярно развитие на личността, и респективно за положително въздействие върху личността на приемното дете.

Ключови думи: семейна среда, семейни отношения, приемна грижа, изграждане на приемно семейство

Приемната грижа в България като част от социалните услуги в страната ни, носи посланието на деинституционализацията на грижите за деца – осигуряване на семейна среда, гарантиране на безопасност и благосъстояние на децата. През последните десетилетия, промяна, освен в нормативен, административно-структурен, се наложи и в социален и личностен план при процеса по извеждане на децата от институционална среда.

Национално проучване на нагласите към услугата „приемна грижа“ в България от 2007 г. постави сред условията с позитивно влияние за приемничеството: „удовлетворение от стореното добро дело, ще се оживи къщата, ще мога да си остана вкъщи, за да се грижа за

своето дете/деца, ще получа материална помощ, това ще осмисли живота ми, не мога да си представя живота без деца”⁵. Преплитането на намерението за финансова стабилност с търсене на житейски смисъл, алтруистични норми и детецентриране, обуславя една зависимост на приемния процес от различни условия.

През 2011 г. екип на Института за социални дейности и практики изведе, че „личното убеждение от необходимостта да се помогне на дете в нужда”⁶ е водещо за решението на кандидатите за приемни родители. Наравно с този мотив, застана и моралната подкрепа на семейството, на собствените деца, на приятели и близки, като решаващи условия за окончателното решение на родителите.

Като социална структура, в исторически план, семейството „посреща детето, независимо от това дали то е било добре или зле прието, желано или не, добре дошло или не”, което фиксира специфична функция на възрастните, на майката и бащата, различна от обичта [1]. Предизвикателството е обвързано с отговорността за промяна на собствения живот и на живота на детето. И тъй като обществото „не предлага практически никакво обучение за професията родител”, независимо от вида на родителската свързаност с детето (биологична, приемна, осигурителска), мисията на семейството и родителя се осъществява в условията на непрекъснато учене.

По същество, семейната общност не може да бъде заменена от нито една друга институция. От типа взаимоотношения в нея зависи изграждането на личността. Особеностите на отделните семейни членове задават спецификата на живот в микросистемата. От друга страна, отделните личности влияят и върху социума, който въздейства върху семейството и го променя [4]. Характерна особеност на семейната група е, че тя е едновременно отворена за въздействия, но и затворена, в опита си да съхрани изградения микросвят на членовете. За запазване на съкровения семеен свят от неблагоприятни или нежелани външни въздействия, роля има вътрешната сплотеност, отразена чрез „стенпента на взаимна привързаност между членовете” [6].

⁵ Национално проучване на нагласите към услугата „приемна грижа” в България. (2007). Публикувано с подкрепата на Представителството на УНИЦЕФ за България. ИСДП. АСА. София.

⁶ Поглед върху приемната грижа в България, 2010:29.

Приемното семейство също носи характеристики на затвореност и микрообщностна интимност. Тези характеристики корелират с необходимостта от осигуряване на спокойствие и сигурност за личността на приемното дете. Защото то носи емоционални (а често и физически) „белези“ на травмата от изоставянето, на откъсването от рождения му свят. И приемните родители имат нелеката задача да разпознаят и „излекуват“ тези белези, въвеждайки го в по-сигурна среда. Капсуловаността на приемното семейство е необходима до известна степен и за определено време, през което да се установят отношенията между родителите и детето, да се осъществят адаптационните процеси. Запазването на семейния приемен свят от твърде силни (и много) външни влияния, позволява фокусиране на родителите в грижата за детето и създава чувство за ненарушен ред в семейния живот.

Разглеждането на приемната грижа в България⁷, през погледа на част от активните участници в нея – приемните родители и социалните работници, се откроява проблемни области при прилагането ѝ – законодателната рамка, финансовата страна, мотивите, общественото мнение, емоционалната връзка „семейство-дете“, семейна възпитателна матрица и др.

В случая обект на изследователски интерес са отношенията в семейството, кандидатстващо за приемно. Изборът на предмет е ориентиран към различната специфика на семейните отношения (позитивни/негативни) за изграждане и утвърждаване (или не) на приемно семейство.

Тук стои и въпросът за персоналното съгласие за „оголване“ на личното вътрешно пространство на приемните родители. В рамките на проведеното проучване, съгласието е вид маркер за добронамерена им ориентация към приемния процес, защото е намек за осъзнаване на предизвикателството за промяна в живота на детето, и в собственото им битие.

⁷ Деинституционализация и качествена алтернативна грижа за децата в Европа. Поуки и перспективи. Работен документ. Eurochild Home and Homes for Children. 2012.; В. Борисова, 2001; Караджова, 2004; Колешева В., А. Миланов, 2013; Методика по приемна грижа и др.

По тази причина, за изучаване особеностите на приемното семейство е използвано качествено изследване, с дълбочинност на проучването за „разкриване“ на личностната същност на членовете на тази семейна система.

В рамките на изследването предполагаме, че наличието на добра вътресемейна партньорска връзка и на разбирателство е съществено условие за личността за изграждане на приемно семейство. Целта е установяване на влиянието на тези елементи в семейните отношения, върху решението на личността да бъде приемен родител.

В постановката и хода на емпиричното изследване, си задаваме въпроса: кое дефинира като по-важни за изграждане на приемно семейство, добрите семейните отношения, възпитателните ценности, доверието между партньорите, от да речем: възрастовите особености, образованието, професията, личностните страхове, интелектуалното усъвършенстване и т.н.

Като аргумент би могла да се изтъкне свързаността помежду им, задействаща потребността от приобщаване към света наоколо и към света в себе си, в търсене на обич и удовлетворение. Която потребност Фром изяснява като сила, съединяваща „човечеството, рода, семейството и обществото“ [5]. Търсенето на „възможностите на непринуденото единение между хора“ [2], превръща индивидите в общност, която расте благодарение на базова обединителна ценност – добруване на следващите поколения. Така основите на взаимодействието за достигане на лично удовлетворение, за преодоляване страха от изолираността, за възприемането на моралните норми, стават чрез най-важното човешко обединение – семейството. Базова връзка, характеризираща семейството, е „родители-деца“, а като структурообразуващ елемент децата съдействат за укрепването му. Удовлетворяването на потребността от деца е индикация за пълноценността на партньорите. В семейството се усвояват и най-важните уроци, част от социалното съществуване на личността – грижата за другия и за себе си, „лична мотивация, упоритост, самостоятелност, смелост, достойнство и любов“ [2].

Затова семейството, отношенията в него и чрез него, проектиране на нравствен смисъл у поколенията чрез себе си, налага дефинирането на семейните отношения като условие за изграждане (или препятстване) формирането на приемно семейство.

Изследвани групи - приемни семейства и социални работници

Интервюирани са 14 професионални приемни семейства и 11 социални работници на територията на област Благоевград. Приемните родители са жени, с различни етнокултурни характеристики (71% българи, 29% роми). Възрастовият диапазон е широк – 38-68 години. Близко 79% от респондентите, са ангажирани дългосрочно с професионална приемна грижа, докато при 21% упражняването на приемна грижа обикновено е в рамките на кратък период (до една година грижа за конкретно приемно дете).

Социалните работници приоритетно са ориентирани към процеса по прилагане на приемна грижа.

Инструментариумът, използван за изследването е структуриран: за приемните родители – авторски проблемно-центриран въпросник и скала за определяне на личностна тревожност на Ч. Спилбъргър; за социалните работници – авторски въпросник за експертна оценка. Методологична база за съставяне на въпросниците за родителите и за експертите, са специализирани документи, Рамка за оценка на кандидатите за приемно семейство⁸, предварителни разговори, както и критерии, фокусирани към изследването.

В семейните истории на интервюираните 14 професионални приемни родители, чрез *критерии*: доверие; недоверие, се търсят индикации за:

- доверие - за споделеност между партньорите („какво, колко често, по какъв начин“), за начина на вземане на решения в семейството, за желание за демонстриране на обич помежду си;

- недоверие - несподеляне, отчужденост, еднолично вземане на решения, омраза, изолиране от семейния живот и др.

Тези индикации се разбират като знак за значимостта им за личността, като подтик към приемничество или не за родителя.

Сериозен аспект е и познаване от социалните работници на индивидуалността на конкретния приемен родител, възпитателния стил в семейството, кандидатстващо за приемно. Това дава яснота у експертните екипи за въздействие върху нагласите на кандидатите и дълбочинно установяване на реални мотиви за приемничество.

Гледни точки на приемни родители

⁸ Приложение 4а, Методика за условията и начина на предоставяне на социалната услуга „приемна грижа“

Включените в емпиричното изследване приемни родители осъществяват социалните си връзки на различни нива – в професионалната среда, приятелска общност, пътувания зад граница или в страната, формална образователна среда, междусъседски отношения и т.н. Важен социален ресурс в устройството на семействата им са роднините, както и приятели. Обкръжението, като съседни и други приемни родители, също се възприемат от респондентите като част от доверения кръг, с който ежедневно общуват.

В структурата на семейните им отношения е от значение *конкретният модел*, на който се основават знанията и опита им за същността на семейството, и негов прототип ли е създаденото от тях семейство. И доколко факторът семейни отношения е отговорен за задействането на специфични „имплицитни схеми на личностна промяна във времето и за тяхното публично представяне пред външните наблюдатели” [3].

За разкриването на семейните отношения в частта им „доверие” и „недоверие”, свързаността между subsystemите в семейната матрица и получената подкрепа, включително самооценката, се разглеждат пречупени през личностния поглед на интервюираните. Тук ще отбележим, че важно място има и етнокултурната среда, в която е ситуирано семейство.

Анализът на данните показва, че съвременните по-либерални разбирания за семейството, не са основание за приемните родители да омаловажат съществуването и функционирането му като ценност. Съществени маркери за семейна сплотеност и като намек за запазена известна патриархалност, са проявено доверие и подкрепа в ежедневието, и в извънредни моменти: „не се караме...повече се обичаме” (ПР4); „семейството да е накуп...да сме заедно” (ПР5); „Много ме поддържат-семейството ми” (ПР6); „Ние сме един голям колектив... обсъждаме, разговаряме”(ПР9); „това, което касае цялата къща – винаги се събираме...всичко се решава семейно” (ПР10); „споделям и намираме начин да го решим...тайни в семейството ни няма”(ПР14)⁹.

⁹ В стил *италик* и със съответна номерация в скоби, е обозначено мнението на различните приемни родители - ПР (1...14 лица) и на социалните работници – СР (1...11 лица).

Животът в семействата на респондентите е повлиян и от елементи в стила на семейно управление. Към тях се отнасят някои по-важни специфики: тежест на думата, разпределение на отговорностите за дейностите, йерархичност в отношенията между децата и възрастните. Обособява се, че в половината случаи, партньорите са равнопоставени като родителска и личностна значимост в решенията. Според тях, това е условие за семеен стабилитет. В подкрепа на твърденията си, се аргументират не само от гледна точка на запазване на добрия семеен дух, но и в контекста на приемничеството – като важно персонално и комплексно решение в полза на приемния процес.

Една трета от респондентите са уверени, че тяхната дума като жени в семейството е решаваща. Основанията им кореспондират с личната екзистенциална позиция, че жената е стопанката на къщата, т.е. *„ако мъжа умира, жената пак може къщата да върти“* (ПР4). Според останалите интервюирани, най-големият авторитет в семейството е мъжът, по-скоро символно, в ролята на баща, съпруг. Решенията в тези семейства обаче, са продиктувани предимно от умението на жената да регулира мъжката доминация. Това е видимо в противоречивото съчетание между заявката за силата на мъжката дума и на женската позиция за завоалирано „дирижиране“ на семейния живот. Този аспект на взаимоотношенията не е толкова обвързан с емоционални колебания в родителското общуване, колкото с намерение за градивност във взаимодействието между деца и възрастни, в името на семейството – *„за децата го критикувам“* (ПР2); *„Пред децата не бива да стават скандали“* (ПР12); *„не му спестявам нищо“* (ПР13); *„най-големият авторитет в семейството е тати...има последната дума“* (ПР5), *„Винаги съм пожелавала на децата си да си намерят такъв съпруг, като баща им“* (ПР10).

И въпреки белезите на фрагментирана картина на взаимоотношенията, във всички изследвани семейства има заявена готовност за решаване на проблемите чрез компромис. Съществена доза рационалност се открива при подобен подход в ситуация на условно неразбираемост. Защото действията са не само за съхраняване на спокойния семеен свят, но и като социално-педагогически урок за мирно разрешаване на важни проблеми, които майките предават. Те твърдят: *„склонна съм към компромис...но няма да се дам да ме смачкат!“* (ПР6); *„в конфликт едно кажеш, друго излезе“* (ПР8); *„не се карам с*

хората” (ПР9); „свикнах да изчаквам”(ПР11); „компромиси се научих да правя...човек се учи” (ПР12); „Компромиси. Опитвала съм и другия вариант – не става.” (ПР13); „Ако мога да направя компромис, ще го направя”(ПР14).

По-детайлен анализ позволява да се види, че освен подкрепата на семейството, изследваните кандидати за приемни родители са били насърчени от своите роднини, и от непосредствения пример в общността за грижа за деца в риск (познати, съседни). Примери за влияние върху решението им са: „тука има отдавна приемни родители” (ПР2); „моята комшийка – дъщеря ѝ беше първата” (ПР3); „моята сестра...тя е приемен родител” (ПР11); „на съседната маса седеше едно детенце с майка му...приемно” (ПР14).

Респондентите съпоставят ситуацията на собствения си избор и с детството си, с особени житейски драми (неглижиране, бедност, отчужденост, смърт и др.). Основание за това са констатациите им: „като гледам тия деца, веднага си мисля за мене, че аз съм била такава”, „не беше хубав живота ми...никой не те гледа, не ги е грижа” (ПР4); „имах сестра, тя почина...много голям шок” (ПР9). Идентифицирането с житейския модел в миналото, с възпитателния стил, с трусове в семейството, допринася за убедеността им в решението да поемат грижи за чуждо дете.

Отношенията, върху който се гради увереността на приемните родители за адаптацията им в новите социално-педагогически неизвестни, са видими чрез оказаното доверие в семейството: „имах подкрепата на всички...съпругът, на семейството” (ПР3); „имах подкрепата на семейството...това те успокоява” (ПР5); „много ме поддържат – семейството ми, приятелите ми (ПР6); „съпругът ми, синът ми...наистина им хареса тази идея”(ПР10); „Семейството ми. Безусловно...казаха, че това е много хубаво” (ПР14).

Обобщено, откроява се екипност и стил на семейно управление, с обособени позиции на съпрузите и децата, без авторитарна изразеност при вземане на решения. Липсата на изолация между семейните членовете, доверителните взаимоотношения, подкрепата от близкото обкръжение и социалните работници, и моделът на грижа от други приемни родители, е сериозен мотивиращ ресурс с влияние върху личността на родителите, взели решение за ангажиране с приемна грижа.

Гледни точки на социални работници

Поглед върху на специфични процеси в приемната грижа е *експертната позиция на социалните работници*. Професионалната позиция е, че по-голямата част от приемните родители имат изцяло подкрепата на семействата си, на децата си, включително разширеният семеен кръг, на приятели. Още повече, че роднините и приятелите „*стават значими за настаненото дете, стават част от живота му*“ (CP5, CP6).

Сериозен аргумент на социалните работници за действителната подкрепа за родителите, е *информираността* на семейството за приемната грижа. Ролята на информираността се свързва с промяна в погрешните схващания на кандидатите за приемни родители за бъдещата им социално-педагогическа роля. Информираността се явява и като предпоставка за заздравяване на вътрешните семейни връзки, при несигурност в решението на родителя за промяна в социалната и професионалната му насоченост. А именно: „*укрепват семейните връзки и създава чувство за значимост*“ (CP1), „*семейството става по-задръжно и сплотено*“, „*калява връзките в семейството*“ (CP2), „*ангажираност на цялото семейство в отглеждане на детето се наблюдава*“ (CP9), „*спокойна семейна среда, добра комуникация между членовете на семейството*“ (CP11). Общата грижа в трудни моменти освен, че обединява пред каузата, и разширява светогледа на родителите. Променят се възприятията, свързани с лични предразсъдци, и с тези в обществото към други етноси, към социалния статус на рискови общности, от които често произхожда приемното детето.

Изводи

Семейните взаимоотношения са сериозна предпоставка при правенето на лични избори, особено що касае съществени промени цялото семейство.

Изследването на приемни семейства и социални работници в област Благоевград, сочи, че *подкрепящата семейна среда* е с позитивно доминиращо влияние, съпоставена с другите условия, за решението на родителите да се ангажират с приемна грижа. Добрата атмосфера в семейната структура става мярка за педагогически вярното развитие на личността по принцип, респективно за положително въздействие върху личността на приемното дете.

Професионалното виждане на специалистите и опита на приемните родители изяснява и личната цена на трудностите за двете страни.

Като емоционален дивидент тук се явява удовлетворението - от приобщаването на приемното дете, от успехите във възпитанието, от личностното и педагогическо израстване на родителя.

Важно условие за насърчение, освен семейната среда, е и *примерът на реално действащи приемни семейства в общността*, които влияят върху решението на кандидатите за приемни родители, приобщавайки ги индиректно към приемната група в етнокултурната среда на населеното място. Често на приемните родители се налага да ревизират първоначалните нагласи и намерения, да създадат поле за педагогическа „изява“, както и да повярват в справянето си с новата роля – на социални родители.

Литература:

- [1] Банова, В. Посрещане на детето в семейството на осиновителите и/или приемните родители. Сб. Посрещане на детето. ДАЗД. С., 2015.
- [2] Гатоу, Дж. Затъпяване – скритата цел на държавното образование. С., 2010., Изд. „Изток-Запад“.
- [3] Стойчев, Н., П. Димитров, П. Калчев. Психологически проблеми на развитието на личността. С., 1991. ПБ към МНП.
- [4] Тодорова, Е. Съвременни американски теории за семейството. С., 1988. Изд. Наука и изкуство.
- [5] Фром, Е. Изкуството да обичаш. С., 1992. Изд. „ХРИСТО БОТЕВ“.
- [6] Чакърров, Н. Семейството – основен възпитателен фактор. В: Актуални проблеми на семейното възпитание. Съст. Г. Стоянов и Д. Димитров., 1981.

ДИАГНОСТИКА И ОЦЕНКА ЗА РАБОТА НА ДЕЦА С ИНТЕЛЕКТУАЛНИ ЗАТРУДНЕНИЯ ПО МАТЕМАТИКА

докторант Кирякос Кирицопулос

Анотация: В изследването се разглеждат техниките, които може да реализира даден учител, да оцени ученик с учебни затруднения и да диагностицира проблеми в обучението по математика. Оценява се ефективността на приемливите техники за обучение в реално време на учениците от този контингент.

Ключови думи: деца с интелектуални затруднения по математика, учебни затруднения, диагностика, оценка на капацитета, фактори на учебни затруднения по математика и др.

DIAGNOSTICS AND EVALUATION OF CHILDREN'S WORK WITH INTELLECTUAL DIFFCULTIES IN MATHEMATICS

Kiryakos Kiritsopoulos, PhD student

Annotation: The paper examines the techniques a teacher could use to evaluate a student with learning difficulties and to diagnose problems in mathematics education. The effectiveness of acceptable real-time training techniques for pupils in this contingent is assessed.

Keywords: children with intellectual difficulties in mathematics, learning difficulties, diagnostics, capacity evaluation, factors of learning difficulties in mathematics.

Учебните затруднения са общ термин, който се отнася до нехомогенна група от нарушения, които са с значителни трудности в придобиването и използването на умения за слушане, на разговор, четене, писане за формиране на математически умения. Тези смущения са присъщи на човека и се дължат на дисфункция на централната нервна система и може да съществуват през целия живот.

И двата субекта изследвани ученици, са от началните класове в град Патра (Р. Гърция), но от различни училища. Те се проверяват от Център за оценяване и диференциална диагноза в Гърция по отношения на психосоциалното развитие и умствената им област, от мултидисциплинарна група специални психолози, терапевт, социален работник и учител за работа с деца с учебни затруднения.

След това се провежда лично полуструктурирано интервю с родителите на учениците и типичния тест „Атина“ за умствена оценка на капацитета и кординация на органи и серия от нетипични тестове, за да се разбере първо от семейството за проблема на учениците и да се класират те относно равнището на знанията им.

Следва подготовка на учебните задачи за всеки ученик и срока за изпълнението им, както и срока на редовните преоценки на учебните интервенции и съответно предефиниране на задачите .

Следващият период от време до края на учебната година се провеждат специални седмични срещи от 45 минути в домовете на учениците с дневник на дидактически интервенции и записване и на резултатите.

В заключение се подчертава системното оценяване на задачите за дидактическа интервенция и преоценяване на учебния план за подход. Така се постигат надежни учебни резултати и постоянно изграждане на умения от учениците с учебни затруднения, в повечето случаи.

Терминът учебни затруднения е използван за първи път от Samuel Kirk през 1962 (в проекта му Educating Exceptional Children), за да се определи „забавяне или смущение в развитието в една или повече функции в писмена или говорима реч (при четене, писане, правописа, разбирането) и от математическите , заради няква вероятна мозъчна дисфункция или разстройство на поведението и емоциите“. Според Kirk, тези учебни затруднения се дължат на умствено или сензорно закъснение на детето или на отрицателните култури и социални фактори (Порходас, 2003).

1. ПО-АНАЛИТИЧНО:

А. Учебните затруднения са една хетерогенна група от смущения.

Колкото до събитията, толкова и до възможностите за справяне с учебните трудности, които са много разнообразни, в степен която е трудно да се открият някои функции за всички деца с учебни затрудне-

ния. Като характеристики на тези деца са записани трудности във възприемането, кинетични разстройства, смущения при вниманието, смущения при паметта, социоемоциотални проблеми, проблеми за стимулиране разстройства при метакогнитивна природа.

Б. Учебните затруднения се показват винаги с важни трудности при учението.

Преобладаващото мнозинство на децата с учебни затруднения се откриват след като вече не са успели в училище. Децата се разпознават след като неуспешно са обучавани 2 години със сериозни въздействия в увереността и желанието им за учене.

В. Ендогенно смущение в човека не от въздействието на външните фактори

Семейните, икономическите, социалните, културни и други проблеми не са кауза за учебни трудности. Изключени са и ендогенните фактори, както умствената изостаналост, сензорни и социоемоционални смущения. Учебните затруднения се разделят от други условия, каквито са хиперактивността и синдром на недостиг на внимание.

2.УЧЕБНИ ЗАТРУДНЕНИЯ ПО МАТЕМАТИКА

Според гностичните психолози знанията се отличават в декларативно (Declarative Knowledge) и в процедурно (procedural knowledge) отношение. За математиката, декларативното има информация, концепции, обобщения и форми и се състои от конкретни аритмични фактори, от които може да се отстрани веднага и без опит решаването от основни аритмични проблеми (Карандзис, 2004).

За училищното образование е важно учениците да имат процесуални знания и умения за изпълнението на алогоритми и решаването на проблеми, както и значението и органите, с които уменията са свързани.

Трети вид на представяне на знания е възприемането им. В тях се съдържа разбирането на учебните значения на органите, с основа тези, които се предлагат като се избира подходящата стратегия, която води до решаване на проблемите(Карандзис, 2004).

3.ФАКТОРИ НА УЧЕБНИ ЗАТРУДНЕНИЯ ПО МАТЕМАТИКА

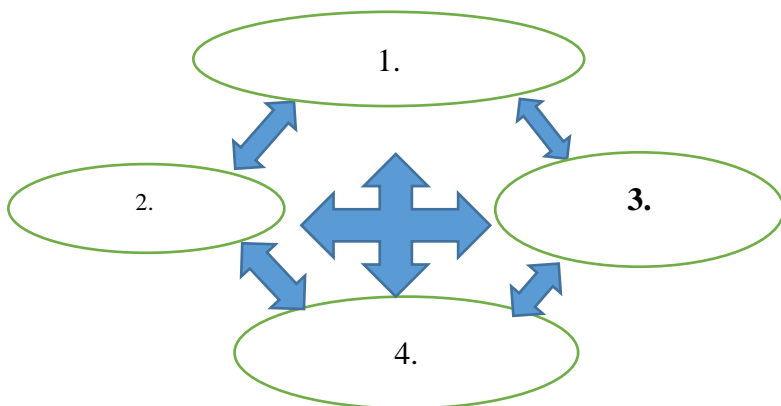
Най-важните гностични фактори, които се смятат отговорни за съществуването на учебните затруднения по математика, както и признаците, които произтичат от тях и показва един ученик са следните:

1. Запознаване.

2. Възприемащи фактори: а). визуално възприятие; б) б. слухово възприятие.
3. Трудности в пространствено-времена организация.
4. Слабости на финната мобилност и визуална кинетична координация.
5. Пробеми в паметта: а) краткосрочна; б) дългосрочна; в) проследяваща памет.
6. Внимание.
7. Езиково развитие.
8. Метапознание – Метапознаечни стратегии.
9. Емоционални проблеми.

4. ДИАГНОСТИЧНА ОЦЕНКА И УЧЕБНИ ЗАТРУДНЕНИЯ

Терминът *оценка* се тълкува в Assessment Standards като «процес за събиране на данните относно знанието, способността на използването и предразположението на учениците към математиката, както и изнасянето на резултатите от тези данни за разнообразни цели». Оценяването



включва четири стъпки които следват обикновено кръгов път и както се вижда в схемата ще трябва да се види оценяването като един непрекъснат и решителен процес (Van de Walle, 2005).

1. Конструкция на оценяването. Поставяме ясни цел. 2. използване на резултатите. Вземане на решения. 3. Събиране на данни. използване на множество данни 4. Тълкуване на данни. Достигане до заключения

Оценяването, за да има резултат, трябва да се:

- проверява задължителното съдържание, предвидено за усвояване от ученика по учебна програма;

- предлага точно описание на възможностите и слабостите на ученика относно учебните затруднения;
- проверява точността и ефективността с която ученика използва учебните си възможности;
- отчита в контрола на притежаването на концепции в решаване на задачи;
- включва анализ на грешките, които ученика допуска в работата си;
- проверява метакогнитивните възможности и слабости на ученика;
- проверява естеството на обучение което се предлага на ученика;
- непрекъснато данните да се предлагат на подробно проучване и сравняване.

Интервю с родители

Интервютата се провеждат в къщата на семейството с майката на детето и присъствието на бащата. Записват се личните данни на детето, кратко описание на проблема от майката, история на езиковото развитие на детето. Например: Кога каза първите думи?

Изисква се информация от образователната история на детето, както посещавана ли е детска градина, ясла. Дали е научил лесно буквите. Кога започва да брои. Други въпроси като: дали познава и знае часовника; ориентира ли се за посоките дясно – ляво; знае ли дните от седмицата. Задават се въпроси и за състоянието на ученика сега в училище. Проучени са връзките на детето с приятелите от училище, гностичните навици на семейството и очакванията на родителите по отношение развитието на детето им.

Интервю – разговор с учителя на класа

Изисква се информация за секторите, които показват затруднения, за поведението на ученика по време на урока и междучасие. Изисква се когнитивното равнище на ученика и процента на участието му в дейностите на класа. Последният въпрос е оценяването от учителя за бъдещото развитие на ученика.

Диагностични инструменти

Използва се като диагностичен инструмент тестът «Атина». С него се оценява и умствения капацитет относно представянето, което показва ученика по:

- а) езикови познания;

- б) копиране на фигури;
- в) речник.

Директната памет на последователността, относно представянето им по тестовете:

- а) знания за числа;
- б) общи последователи;
- в) знания за картини или илюстрации;
- г) знания за геометрични фигури.

Знания за цифрите относно представянето им в:

- а) записване на числа с цифри;
- б) попълване на думи.

Графофонологична информация относно представянето им по тестовете:

- а) графично класиране;
- б) разграничение на звуците;
- г) свързване на звуците.

Невропсихологична зрялост относно представянето им по:

- а) визуална координация;
- б) попълване на думите.

Невропсихологична зрялост относно представянето им по:

- а) визуална координация;
- б) знания за ориентиране в пространството: дясно-ляво; горе-долу.

Установяват се затруднения от учениците при подреждането, което се дължи на :

Затруднения във времево-пространственото ориентиране.

Не се владеят количествените понятия (малко-много).

Представа за размери (малко-голямо).

Последователност във времето (преди-след това).

Тези показатели са изследвани при неформален тест 2, за разбирането на качествените елементи за пространство и време и какви качественни оценки прави, които са полуколичествени почертавания. По конкретно е изследвано, възможно ли е? :

Да идентифицират мястото на предметите в пространството във връзка с други предмети. В тази част се установяват знанията за : вътре-вън, горе-долу, далече-близо, високо-ниско, дясно-ляво, от и между... Например, дясно от..., между тези две коли.

Да сравняват размери: дължина, ширина, височина, повърхност, обем и да означават отношения. Например- по-дълго е от..., по-късо е от..., и да ги подреждат. Получените знания показват, че изследваните ученици сравняват размера, доколкото се отнася до дължина, обема и количеството. Не разбират израза „ нито по високото, нито по ниското“ и в следствие средното в дължината, във височината и в обема. При сравняване на размерите (височина, дължина, възраст) се прави директното сравняване $A > B$ и $B > G$, но не и третата връзка на логическата потребност $A > G$. Това се обяснява като затруднение в преходност на мисленето. Не се знаят наименованията на проучваните фигури и техните размери.

В заключение ученикът се затруднява в подреждането, което съвпада със способността за запазването на количеството. Межкултурните изследвания са потвърдили паралелното развитие в значението на числото и на количеството.

Второто необходимо условие за изграждането значението на числото са логико-математическите знания за класифициране; на съответствие; на нареждането на сбора, което представлява повече обучителни процедури, които активират механизми за формиране на понятие за число.

При класифицирането се забелязва проблем при разпознаване на фигура. Допуска се, че това се дължи в затруднения при различаването на рамкова форма, което е свързано и с неспособност за предвиждане на фигурата, както се вижда в двата различни неформални теста.

В съгласуването 2 към 1 и пренос на X в таблица N 1 има проблем, нещо което ни подготвя и за проблем при запознаване с действие умножение.

ЗАДАЧА	БРОЙ ЗАДАЧИ	ПРАВИЛНО РЕШЕНИ	% УСПЕХ
Сравняване на размер	7	3	43
Пространствено организиране	6	4	66
Сравняване на размер по височина, дължина, обем	12	12	100
Съответствие	2	2	100
Геометрично удвояване на триъгълник	2	0	0

Съответствие 1 към 1 и пренос на х в таблица	4	2	50
Съответствие на тела с фигури	1	1	100
Таблица на класифициране от двоен вход			
Иерархична система за класификация разделяйки децата в представителни редици			

Таблица 1

От резултатите на неформалните тестове се определят секторите, които ученикът не е разбрал и се нуждае от намеса на учителя, именно:

Класификация.

„Средното“ по дължина, височина, обем.

Подреждане.

Геометрични фигури.

Топологични, проективни и евклидови отношения.

Позиционна стойност на цифрите.

Броене в прав и обратен ред .Умножавания.

Дясно – ляво.

Час.

След завършване на обучителната интервентция в предвидените области е създаден финален лист за оценка.

Резултати са обработени и оценени. В листа за оценка са включени упражнения със следващи задачи:

Преобразуване от единици в десетици.

Нов процес на премахване в първите пет.

Нов процес на премахване в първата десетица.

Значение на цифрите по позиция.

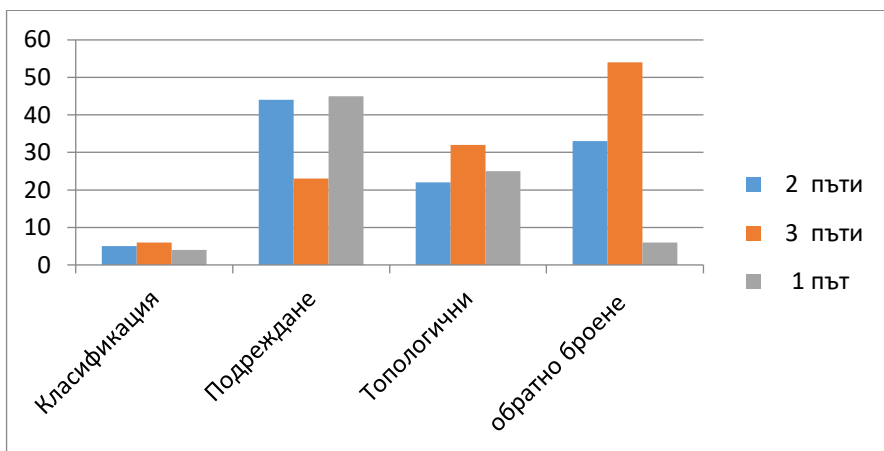
Устно смятане: събиране и изваждане.

Попълване на резултати

Умножение с 1, 2, 3, 4 и 5.

Направени са изводи от получените отговори.

Може да се отбележи, че е даден пример преди завършване на не-официалните тестове, който не помогна на ученика да завърши правилно задачите, за разлика от успешното попълване на формулярите за оценка.



Графика N 1

Систимната оценка на целите на намесата в обучението и преоценка на дидактическия план и подхода, осигуряват надежни резултати от обучението и трайно овладяване на умения от учениците със затруднения, в повечето случаи.

След изследване на оценката на ученика трябва да следва дидактическата намеса и винаги е нужно следдипломен тест, за да се знае степента на успеха от обучението и да се планира продължението на образователната интервенция. Необходимо е винаги да се създават условия за успех на учениците, защото мотивацията за прогреса на всеки човек е чувството за самодостатъчност, което завладява всеки момент.

Литература:

- ΑΓΑΛΙΩΤΗΣ, Ι.(2000) Μαθησιακές Δυσκολίες στα Μαθηματικά Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΑΓΑΛΙΩΤΗΣ, Ι. (2006) Διδασκαλία παιδιών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΛΕΜΟΝΙΔΗ, Χ.(1994) Περίπατος στη μάθηση της Στοιχειώδους Αριθμητικής Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- ΠΑΝΤΕΛΙΑΔΟΥ, Σ(2000) Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- ΠΟΡΠΟΔΑΣ, Κ (1993) Δυσλεξία: Η Ειδική διαταραχή στη μάθηση του Γραπτού Λόγου Αθήνα: Όστρακο.
- ΠΟΡΠΟΔΑΣ, Κ. (2003) Η ανάγνωση Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- CHINN, S & ASHCROFT, R. (2003) Mathematics for Dyslexics London: Whurr Publishers Ltd.
- WONG, B. (1996) The ABCs of Learning Disabilities. California: Academic Press.

**ЛИЧНОСТНО РАЗВИТИЕ НА УЧЕНИЦИТЕ
В СЪВРЕМЕННОТО ОБРАЗОВАНИЕ И ОБЩЕСТВО
(ТОМ IX)**

**STUDENTS' PERSONAL DEVELOPMENT
IN MODERN EDUCATION AND SOCIETY
(VOL. IX)**

**Одобрен с решение на Факултетния съвет на Факултета по Педаго-
гика**

Рецензенти:

Проф. д-р Снежана Мирасчиева
Доц. д-р Димитър Димитров

Предпечатна подготовка и компютърен дизайн:
Траян Попков

**Тираж:бр., формат А5 (14,8/21)
Университетско издателство
„Неофит Рилски”**