

Година VIII, брой 1/2019

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

Доц. д-р Ася Велева

(гл. редактор)

Доц. д-р Виолета Ванева

Доц. д-р Десислава Стоянова

Гл. ас. д-р Валентина Василева

EDITORIAL BOARD

Assoc. prof Asya Veleva, PhD

(editor in chief)

Assoc. prof Violeta Vaneva, PhD

Assoc. prof Desislava Stoyanova,

PhD

Assist. prof. Valentina Vasileva,

PhD

Адрес на редакцията:

Русе7000

Ул. Студентска, 8

Русенски университет

„Ангел Кънчев”

GSM 0894 699 734

E-mail: aveleva@uni-ruse.bg

ПЕДАГОГИЧЕСКИ НОВОСТИ

ГОДИШНО НАУЧНОТЕОРЕТИЧНО СПИСАНИЕ

PEDAGOGICAL INOVATIONS

ANNUAL SCIENTIFIC-THEORETHICAL JOURNAL

ISSN 1314-7714

Русенски университет „А. Кънчев”
катедра Педагогика, психология, история

СЪДЪРЖАНИЕ

Я. Илиева – Особенности на учебните дейности в преговорния урок по математика в началните класове.....	3
Л. М. Радославова – Теоретични концепции и модели на процесът на социално учене	10
М. Колар – Особенности на формирането на комуникативни компетенции на бъдещи педагози в полиетнична образователна среда.....	19
Ц. Иванова – Диагностична методика за установяване равнището и развитието на умение за осъзнаване и формулиране на противоречие (при ученици 1-4 клас) (накратко „Можеш ли да дадеш веднага вярно обяснение?“).....	30
П. Чешмеджиева – Собствената активност като движеща сила на развитието.....	36
Г. Георгиев – Жертви на системата или защо децата в конфликт със закона все още не са деца в риск.....	47
И. Кръстева – Особенности на професионално-педагогическо общуване в училищата към местата за лишаване от свобода.....	53
И. Илиева – Спортно-педагогически насоки при формирането на двигателните навици в учебния процес по физическо възпитание и спорт	60

CONTENTS

Y. Stoimenova - Characteristics of learning activities in the revision lesson in mathematics in the first grades.....	3
L. M. Radoslavova – Theoretical concepts and models of the social learning process.....	10
M. Kolar – Peculiarities of formation of communicative competences of future education in a multi-ethnic educational environment.....	19
T. Ivanova – " Diagnostic methodology for establishing the level and development of awareness skills and formulating contradiction (for students 1-4 grade) (in brief "Can you give a correct explanation right away?").....	30
P. Cheshmedzhieva – Own activity as a driving force of development.....	36
G. P. Georgiev – Victims of the system or why children in conflict with the law are not yet children at risk	47
I. K. Krasteva – Features of professional-pedagogical communication in prison schools.....	53
I. Ilieva – Sport-pedagogical guidelines for the formation of motion habits in the physical education training process.....	60

Особености на учебните дейности в преговорния урок по математика в началните класове

Доц. д-р Янка Стоименова
Югозападен университет „Неофит Рилски“ –
Благоевград
yanka_st@swu.bg

Characteristics of learning activities in the revision lesson in mathematics in the first grades

Dr. Yanka Stoimenova, Assoc. Prof.
South-West University “Neofit Rilski” – Blagoevgrad
yanka_st@swu.bg

Abstract: *The article examines the peculiarities of the teaching activities of the teacher and the pupils in the individual structural components of the revision lesson of mathematics in the first grades. Emphasis is placed on the psychological and methodological aspects of preparing for repetition and systematization of knowledge. The essence of the summarizing repetition of the study material is revealed, with an emphasis on the main and the essential in it. Methodological methods have been developed, aiming to systematize students' knowledge and to draw conclusions.*

Keywords: basic educational activities, repetition, generalization, systematization, revision lesson, elementary school.

Специфичните особености на учебното съдържание по математика за началните класове предполагат системност и последователност при усвояването му. Знанията, които усвояват учениците са взаимосвързани и всеки пропуск в тях може да се окаже сериозно препятствие за по-нататъшното им усвояване и разбиране. Това налага усвоените понятия, алгоритми, действия, отношения и зависимости не само да се повтарят и затвърдяват, но и да се включат в общата система от знания, която вече е изградена у учениците. Обобщаването и систематизирането на знанията, уменията и навиците на учениците след завършването на определена тема или раздел от учебното съдържание или на целия материал се осъществява в специален тип урок – преговорен урок.

В настоящата разработка се открояват особеностите на основните учебни дейности на учителя и учениците в отделните структурни компоненти на преговорния урок (урока за обобщаване и систематизиране на знанията, уменията и навиците на учениците) по математика в началните класове.

1.Подготовка за провеждане на повторението и систематизирането на знанията, уменията и навиците на учениците

1.1.Психическа подготовка за провеждане на обобщението и систематизирането на знанията, уменията и навиците чрез:

1.1.1.Привличане вниманието на учениците и създаване на психическа нагласа за извършване на математическа дейност.

1.1.2.Актуализиране на сетивния опит на учениците.

1.1.3.Повишаване на познавателната активност на учениците чрез устно смятане, логически задачи, задачи, изискващи математическа досетливост и др.

1.1.4.Мобилизиране на учениците за извършване на математическа дейност.

1.1.5.Осигуряване на активно и съзнателно участие на учениците в математическата дейност.

1.2.Актуализиране на конкретните знания на учениците, които ще се обобщават и систематизират чрез:

1.2.1.Анализиране изпълнението на домашната работа.

1.2.2.Изпълнение на предварителна самостоятелна работа.

Подготовката за провеждане на повторението и систематизирането на знанията, уменията и навиците на учениците се разглежда в два аспекта – психологически и методически.

Психологическите аспекти са свързани с редица дейности от страна на учителя, чрез които той въздейства върху учениците. Те са насочени към привличане вниманието на учениците и създаване на психическа нагласа за извършване на математическа дейност, актуализиране на сетивния им опит и повишаване на познавателната им активност (в случая чрез устно смятане, логически задачи или задачи, изискващи математическа досетливост). Мобилизирането на учениците за извършване на математическа дейност и осигуряването на активно и съзнателно участие в нея, са други важни подструктурни компоненти на дейността на учителя. От тях до голяма степен зависят резултатите от учебно-познавателната дейност. Влияние върху качеството на знанията на учениците оказват също така и дейностите на учителя, насочени към изостряне на любознателността им, създаване на специална нагласа за пълноценно обобщаване и систематизиране на усвоените знания, умения и навици. От значение е и създаването на емоционално-приповдигната атмосфера, въздействието върху емоционалното състояние на учениците, защото „факторите, влияещи върху познавателните процеси са пряко свързани с емоционалните нагласи на личността“ (И. Стаменова, 2018: 84).

Всички дейности на учителя са разнообразни и са в зависимост от възрастовите възприемателни възможности на учениците, от постигнатото от тях равнище на учебно познание и от характера на учебното съдържание. От повишената познавателна активност и от актуализирания сетивен опит зависи до голяма степен успешното обобщаване и систематизиране на математическите знания.

Методическите аспекти на подготовката за провеждане на повторението и систематизирането на знанията, уменията и навиците са свързани с две основни дейности на учениците – анализиране изпълнението на домашната работа и изпълнение на предварителна самостоятелна работа.

Всички посочени дейности следва да са подчинени на основната дидактическа цел на преговорния урок, а именно повторение, систематизиране и обобщаване на усвоените вече понятия, алгоритми, действия, отношения и зависимости.

2.Мотивиране на учебната дейност на учениците, насочена към обобщаване и систематизиране на знанията, уменията и навиците

2.1.Осъществяване на междупредметни връзки с Домашен бит и техника, Изобразително изкуство, Роден край, Околен свят, Човекът и обществото, Човекът и природата, Български език и литература, Музика, Физическа култура и спорт.

2.2.Решаване на практико-приложни задачи (по данни, събрани от учениците или от учителя).

2.3.Решаване на аритметични задачи – числови изрази и текстови задачи.

2.4.Решаване на геометрични задачи.

2.5.Решаване на познавателни и занимателни задачи.

Чрез дейностите, свързани с мотивиране на учениците към обобщаване и систематизиране на усвоените знания, умения и навици се възпитава положително отношение към учебната дейност по математика като цяло и се изграждат навици за учебен труд.

Чрез дейността осъществяване на междупредметни връзки в преговорния урок, учениците постепенно се убеждават, че изучаваните математически знания могат да се използват при решаване на възникнали проблеми по други учебни предмети. Съществен момент от работата в това отношение е поставянето и решаването на практико-приложни задачи, чрез които най-добре се изтъква практическата значимост на изучаваните знания.

При този тип урок дейностите, свързани с мотивацията на учениците са насочени към повторение, систематизиране и обобщаване на вече усвоените от тях понятия, алгоритми, действия, отношения и зависимости.

3.Извършване на обобщаващо повторение на учебния материал с акцентирание на основното и същественото в него

3.1.Припомняне на изучени понятия, алгоритми, действия, отношения, зависимости.

3.2.Изпълнение на самостоятелна работа – решаване на аритметични задачи: числови изрази и текстови задачи; решаване на геометрични задачи: за намиране на обиколка и лице; за измерване, чертане и определяне вида на геометрични фигури; за разделяне на фигури на части и съставяне на фигури от други; за класифициране на фигури (по два и три признака) и др.

3.3.Изпълнение на практическа или лабораторна работа (манипулиране с предмети, моделиране и др.).

Извършването на обобщаващо повторение на изучените понятия, алгоритми, действия, отношения и зависимости дава възможност за задълбочаване, разширяване, обобщаване и систематизиране на знанията. Чрез него се установяват както вътрешнопредметни връзки, слабо реализирани до момента, така и все още неразкрити връзки и отношения между изучаваните понятия.

Съобразно възрастовите възприемателни възможности на учениците от началните класове обобщаващото повторение се разглежда на две равнища: понятия и системи от понятия.

При този структурен компонент обобщаващото повторение е на равнище понятия. На това равнище у учениците се изграждат умения за отделяне на съществените признаци и за определяне на понятията чрез тях. Затвърдяват се опорни знания, използват се връзки и отношения, аналогични на тези при първоначалното изучаване на знанията.

Извършването на обобщаващо повторение на учебния материал с акцентирание на основното и същественото в него се реализира чрез три основни дейности на учениците – припомняне на изучени понятия, алгоритми, действия, отношения, зависимости, изпълнение на самостоятелна работа и изпълнение на практическа или лабораторна работа.

Припомнянето на изучените вече понятия, алгоритми, действия, отношения и зависимости се осъществява фронтално, чрез използване на репродуктивна беседа. Припомнянето се реализира чрез повторение и анализиране на основното и същественото при изучаване на дадена тема от учебното съдържание. То (припомнянето) може да бъде свързано със:

- устната и писмената номерация на естествените числа;
- табличните резултати от събиране и изваждане на числата до 20 с преминаване;
- табличните резултати при умножение и деление;

- алгоритмите за четирите аритметични действия с естествени числа и др.

Припомнянето се осъществява и под формата на коментарни упражнения. Те са особено полезни при обобщаване на знанията за алгоритмите при четирите аритметични действия с естествени числа. Акцентираща се на групите от случаи в рамките на даден похват за устно или писмено извършване на пресмятанията. Отделните случаи се предлагат в определена последователност така, че взаимно да се изясняват.

Изпълнението на самостоятелна работа е друга дейност на учениците, чрез която се извършва повторение на учебния материал. Подбират се упражнения с комплексно прилагане на усвоените знания, умения и навици. По съдържание самостоятелната работа може да бъде насочена към:

- решаване на числови изрази от четирите аритметични действия;
- решаване на числови изрази с неизвестен компонент (събираемо, множител, умаляемо, умалител, делимо, делител);
- решаване на текстови задачи с не повече от три действия в права и косвена форма;
- решаване на задачи, свързани с изучените мерни единици;
- решаване на геометрични задачи: за намиране на обиколка и лице; за измерване, чертане и определяне вида на геометрични фигури; за разделяне на фигури на части и съставяне на фигури от други; за класифициране на фигури (по два и три признака) и др.

В урока за обобщаване и систематизиране на знанията (преговорния урок) изпълнението на самостоятелната работа се провежда в групова или традиционна форма на обучение. При групова организация с вътрешно диференциране на дейността, групите са с хетерогенен състав от четирима участници. Предварително се определят съответни критерии, по които ще се отчитат получените резултати от работата както на отделните групи, така и на конкретните участници в тях. При традиционна форма на обучение учениците работят самостоятелно, а резултатите се отчитат колективно.

В зависимост от характера на учебното съдържание и конкретните условия, повторение на учебния материал се извършва и чрез изпълнение на практическа или лабораторна работа от учениците. Тази дейност е особено подходяща при обобщаване и систематизиране на знанията за:

- количествената характеристика на числата;
- четирите аритметични действия с естествени числа;
- разместителното и съдружителното свойство на събирането и умножението;
- мерките за дължина, маса, време и паричните мерни единици;
- връзките между производните на основните мерни единици;
- изучените геометрични фигури: права и крива линия; отсечка; ъгъл и елементите му; триъгълник, правоъгълник, квадрат и кръг; окръжност и елементите й;
- измерване и чертане на геометрични фигури;
- намиране на обиколка и лице на правоъгълник и квадрат;
- решаване на определен вид текстови задачи – обикновени и съставни (до три действия в права и косвена форма);
- съставяне на модел на задачи, при които се използват определени отношения и др.

4. Систематизиране на знанията и достигане до изводи

4.1. Обобщаване на случаите, при които намират приложение конкретните знания.

4.2. Сравняване и открояване на частните случаи.

4.3.Подчертаване на общото в решенията на отделни задачи и определяне на целия клас от задачи, които се решават по същия начин.

4.4.Откриване на нови връзки и зависимости.

4.5.Откриване на типични грешки и посочване на начини за преодоляването им.

Привеждането на математическите знания в система е от съществено значение за тяхното трайно усвояване. Систематизирането на знанията улеснява учениците при запомнянето на съвкупности от математически понятия, алгоритми, отношения, зависимости.

За разлика от урока за нови знания и урока за затвърдяване на знанията, за които са характерни началните етапи на обобщаване и систематизиране на знанията (първично, понятийно и поурочно обобщаване и систематизиране), при този тип урок се реализира тематично обобщаване и систематизиране, което осигурява трайно усвояване на знанията по определени теми и раздели от учебното съдържание. Обобщаването и систематизирането на знанията от дадена тема или раздел поставя учениците в подходящи условия за отделяне на основното и същественото. Едновременно с това се реализира повторение на учебния материал, знанията се задълбочават и разширяват, изграждат се както интелектуални, така и практически умения и навици. Благодарение на тематичното обобщаване и систематизиране на знанията, зоната на тяхното прилагане се разширява, количеството на упражненията се увеличава, а практическата им приложимост се повишава.

Основните дейности на учениците, насочени към систематизиране на знанията и достигане до съответни изводи се реализират в няколко насоки. Чрез обобщаване на случаите, при които намират приложение конкретните усвоени знания, подобно на урока за затвърдяване се установява кога и при какви условия тези знания могат да се използват от учениците.

Сравнението като методически похват заема значително място при обобщаване и систематизиране на знанията. Сравнявайки математически обекти, учениците отделят общото в тях. Чрез сравнението се постига затвърдяване и задълбочаване на знанията и се разкриват отношения между понятията. Това от своя страна съдейства за изграждане на умения у учениците за класифициране на математически понятия, умения за откриване на сходства и различия между математическите обекти, отношения и действия и др.

Сравняване с цел открояване на частните случаи като дейност на учениците се осъществява главно при усвояване на алгоритмите за четирите аритметични действия с естествени числа. Чрез сравняването на конкретни случаи от събиране, изваждане, умножение и деление учениците откриват различия в подобните неща. На тази основа се открояват частните случаи. Установява се кога и при какви условия всеки частен случай може да се подчини на общото правило.

Сравняване с цел подчертаване на общото в решенията на отделни задачи като дейност на учениците се осъществява при изграждането на умения за решаване на текстови задачи. Чрез сравняване на решенията се открива общото в тях и се определя целият клас от задачи, които се решават по същия начин. От друга страна „чрез процесите на абстракцията и обобщението всяко конкретно решение може да добие по-широко значение, като се приложат намерените начини и в други аналогични случаи“ (В. Чилева, 2018: 105).

Тази дейност на учениците успешно се реализира при:

- решаване на обикновени текстови задачи:
- съдържащи отношенията “с повече”, “с по-малко”, “пъти повече”, “пъти по-малко”;

- за намиране на число по-голямо или по-малко с няколко единици от дадено число (в права и косвена форма);
- за сравняване на две числа;
- решаване на съставни текстови задачи с не повече от три действия (в права и косвена форма);
- решаване на геометрични задачи за изчисление (намиране обиколка и лице на правоъгълник и квадрат, намиране страна на правоъгълник и квадрат по дадени обиколка и лице и др.).

При този структурен компонент обобщаващото повторение е на равнище системи от понятия. На това равнище у учениците се изграждат умения за съпоставяне на изучени понятия, за откриване на нови връзки и отношения между тях, за проследяване развитието на дадено понятие в определена йерархическа зависимост и др. При това повторение по-рано усвоените понятия се обогатяват и разширяват или се формират нови понятия.

Докато на равнище понятия обобщаващото повторение се организира с помощта на наблюдение и сравнение, то на равнище системи от понятия се анализират взаимовръзките между понятията. Това позволява те (понятията) да се класифицират не само по същество, но и по отношенията между тях. Чрез обобщаващото повторение на равнище системи от понятия учениците се ориентират в учебния материал и усвояват общи похвати за неговото преобразуване върху основата на съответни предметни и знакови модели. Към тях се отнасят класификационни схеми, обобщаващи и систематизиращи таблици, съкратени записи, систематизиращи чертежи и др. Те придават определена структура на получените знания при обобщаващото повторение.

Откриването на типични грешки и посочване на начините за тяхното преодоляване е съществена дейност на учениците при систематизиране на знанията и достигане до съответни изводи, тъй като се създават условия за разглеждане на усвоените понятия, алгоритми, действия, отношения и зависимости от различни аспекти. Чрез тълкуване на грешките се развива общата способност на ученика да анализира и осмисля собствената си познавателна дейност. Откриването на типични грешки от учениците е дейност, която се разглежда в два аспекта:

- откриване на типични грешки преди същинското им проявление;
- откриване на типични грешки след тяхната проява.

При първия аспект на преден план изпъква предупредителния характер на дейността, чрез която се цели предпазване на учениците от допускане на грешки. При втория аспект обект на дейността са реално допуснатите грешки. Чрез тази дейност се цели развитието на рефлексия у учениците за осмисляне на собствените си действия и извършването на самооценка. И при двата аспекта след анализиране на грешките се посочват начини за тяхното преодоляване и се правят съответни изводи.

Правилното съчетаване на дейностите на учителя и учениците при обобщаването и систематизирането на знанията, е от съществено значение за ефективността на преговорния урок по математика в началните класове. Специфичните особености на този тип урок изискват използването на дейности, които в максимална степен да гарантират успешно обобщаване и систематизиране на математическите знания, умения и навици на учениците от началните класове.

Литература / Reference:

1. **Андреев**, М. (1996). Процесът на обучението. Дидактика. София.
2. **Ганчев**, Ив. (1999). Основни учебни дейности в урока по математика (синтез на резултати от различни изследвания). София.

3. **Маджаров**, Ал. (1983). Организация на учебно-възпитателната работа по математика. В: Методика на обучението по математика в началните класове. Благоевград.
4. **Манова**, А. (2011). Методика на обучението в решаване на текстови задачи. София.
5. **Стаменова**, И. (2018). Развитие на четивната грамотност на учениците чрез проектна учебна дейност. София.
6. **Стоименова**, Я. (2013). Усвояване на похвати за умствена и практическа дейност при работа с текстови задачи в началните класове. В: Детската градина и началното училище в търсене на динамично равновесие. Благоевград.
7. **Стоименова**, Я. (2014). Състояние на способността за обобщаване на математически знания при учениците от началните класове. В: Дидактически основи на изследователския подход в обучението. Том I, Благоевград.
8. **Чилева**, В. (2018). Проблемните ситуации в обучението по математика в началните класове. София.
9. **Шопова**, Д., Й. Кучинов, Ив. Ганчев. (1999). Книга за учителя по математика за 4. клас в началното училище. София.

Теоретични концепции и модели на процесът на социално учене

ас. д-р Лора Михайлова Радославова
РУ "Ангел Кънчев"
ФПНО, катедра ППИ
lradoslavova@uni-ruse.bg

Theoretical concepts and models of the social learning process

Lora Mihaylova Radoslavova
Assistant, PhD, University of Rousse "Angel Kanchev"
Faculty of Natural Sciences and Education
Department: Education, Psychology and History
lradoslavova@uni-ruse.bg

Abstract: *The present material is predominantly theoretical and aims to present a general analysis of the concepts and models of the social learning process. The terms socialization, social learning and social education are distinguished, and the process of social learning is positioned in the field of theoretical concepts of learning*

Keywords: social learning, theories, models and concepts.

Търсенето на възможности, насочени към личностно и професионално развитие и изграждане на адекватни социални възгледи осигурява алтернативи за усвояване на ключови компетентности, насочени към личностно и професионално развитие и изграждане на активна гражданска позиция. Наблюдава се тенденция възможностите за придобиване на образователна и професионална квалификация на хора на всяка възраст да се разрастват. Разширяват се възможностите за повишаване на пригодността за заетост на лица, с ниска степен на образование и без квалификация.

Посредством стратегическото разширяване на възможностите за учене през целия живот и придобиването на ключови компетенции, процесът на учене се превръща в социално отговорно ангажиране, изразяващо се като проявление на съвременен тип социална култура.

Различните аспекти на процесът на социализация, разбран като социалното развитие и формиране на личността, налагат разграничаването на термините „социализация“, „социално учене“ и „социално възпитание“. Д. Цветков дефинира социализацията като „процес на въздействие на социалната среда върху поведението на личността“, а социалното учене като „активно и избирателно усвояване на образците на социално поведение, предлагани от средата.“(D. Tsvetkov, 1996). Авторът разглежда двете понятия като външна и вътрешна страна на процесът на формиране на социалното поведение на личността. Особеностите на социалната среда оказват влияние върху процесът на социално учене.

Социалното възпитание от своя страна се разглежда като формиране на социални качества на личността, чрез предварително поставени конкретни социално-възпитателни цели. Те могат да бъдат личностни- постигане на индивидуално благополучие, задоволяване на духовни, материални и социални потребности, и социални- постигане на обществено благополучие и благосъстояние.“(D. Tsvetkov, 1996, p. 163)

В научната литература са известни различни опити за изследване на особеностите на социалното учене. Ученето е обект на изследване от позициите на различни научни направления- психология, педагогика, философия, което способства за по-пълноценното разбиране на самият процес.

Целта на социалното научаване може да бъде „обществено - исторически процес, свързан с опознаване на оригинала на предметите и явленията в реалните им условия на съществуване.“ (P. Petrov, 2016, p.122) Социалното учене се дефинира като познание за обществото, посредством себепознание. (P. Petrov, 2016, p.123)

Понятието „социално учене“, разглеждано като усвояване на социални роли и норми на поведение, обхваща не само механизмите и предпоставките за усвояване на социален опит, но и активното избирателно отношение на личността под формата на социално проявление /поведение. Може да се допусне, че понятията „социално учене“ и „социално възпитание“ са различни, но дихотомни конструкти в полето на процесът на социализация на личността.

Поведенческите подходи към ученето се съсредоточават предимно върху промените в наблюдаемото поведение, а не върху вътрешните психични процеси. Те подчертават ролята на външни събития в средата на човека. Представителите на бихейвиоризма приемат, че развитието и обучението са реакции от взаимодействието на индивида с околната среда. Подчертава се, че придобиването на конкретни умения и опит не се осъществява като цел, а като средство за успешно обучение. Необходимите знания и умения се усвояват под външно ръководство и с помощ от възрастния. Водеща постановка на бихейвиоризма е, че човек е незрял биологически организъм, у който следва да се изработят адекватни реакции на определени стимули. Приложено към процеса на ученето и научаването, се индикира, че индивидът акумулира информация, придобива умения, чрез приобщаването към нужните поведенчески стандарти. Това се постига в резултат на последователно манипулиране на външните въздействия, на влиянието върху човека (ученика) на определени стимули – „комплекси от подкрепители“.

Бихейвиоралната психология възприема процесът на социално учене като пряко свързан с постоянната промяна на социалната среда, налагаща съответните изменения и в поведенческия социален потенциал на индивида. „Ученето е хипотетично събитие, което се разпознава преди всичко в измеримите изменения на ефективността на изпълнение.“ (P. Radev, 2005) Социалното научаване е следствие от измененията на социалните условия.

Сред богатството на теоретични и емпирични постановки за процесът на учене специално внимание се отделя на *асоциативното учене*, което се представя като класическо и оперантно обуславяне. В края на XIX и началото на XX век Иван Павлов обосновава идеята за *класическото обуславяне*, съгласно която хората и животните могат да учат и да реагират автоматично на стимул, който преди това не е имал никакво (или е имал много различно) влияние върху тях. Експериментите на Павлов показват, че ако неутрален в миналото стимул се съчетае в двойка с безусловен стимул, неутралният стимул става условен и придобива способността да предизвиква реакция, подобна на предизвиканата от безусловния стимул.

При класическото обуславяне се формират асоциации между двойки дразнители, които се появяват последователно във времето. Класическото обуславяне в контекста на процеса на учене, се проявява когато първоначално неутрален стимул- например думата „изпитване“, започва да се съпровожда с определена физиологична или емоционална /тревожна/ реакция от страна на индивида, която стимулът първоначално преди постъпване в училищна среда не е предизвиквал.

Повлиян от работата на Павлов, *E. L., Thorndike* дефинира за пръв път теорията за *оперантното кондициониране*. (*E. Thorndike, 1898*) В своята разработка, известна като „Закон за ефекта“, той доказва, че успешните отговори-тези, които предизвикват „задоволяващи“ последствия, са „запечатани“ от опита по този начин се проявяват по-често. Неуспешните отговори-тези, предизвикващи „неприятни“ последствия са били „потиснати“ и следващите им появявания са по-редки. Успешните прояви на личността, предизвикващи задоволство чрез подкрепяне са по-трайни и се проявяват по-често. Подчертава се ролята на последствията от настоящото поведение за определяне на бъдещото поведение. Формират се асоциации между поведението и неговите последици. Ако даден акт се следва от удовлетворяваща промяна в средата, вероятността актът да се повтори в подобни ситуации се увеличава. Същевременно, ако поведението се следва от неудовлетворителна промяна в средата, вероятността то да се повтори намалява.

Следствието за учениците, които изпитват затруднения в процеса на обучение е, че учебните неуспехи играят критична роля в детерминирането на бъдещото поведение. Бихевиористичната идея се разгръща именно в позитивното или негативното подкрепление на реакциите на индивида в качеството им на мощен движещ фактор на поведението.

Външната регулация на процеса на учене, намира своето най-ярко проявление в разработките на *B. Skinner*. Външният контрол и въздействие фигурират като главна предпоставка за изработване у учениците на необходими навици и умения, за усвояване от тях на определен информационен фонд, съобразно техните предстоящи задължения, и накрая, като основно условие за приобщаване към „поведенческия код“ на определен тип личност. Според тази гледна точка цялото поведение трябва да се изучава от гледна точка на ефектите на средата върху поведението. *B. Skinner* продължава изучаването на взаимоотношението между поведението и последствията. Той описва оперативното обуславяне, при което поведението се оформя от подкрепителите и наказанията. (*B. Skinner, 1971*)

Skinner разглежда теорията за социалното учене като комплексен инструментариум от различни елементи, чието съчетаване води до появата на технология на обучение. От друга страна процесът на социализация и формиране на знания и умения служи като инструмент за практическо решаване на социални проблеми. Технологичната процедура, основана на теорията за инструменталното социално учене се представя на няколко етапа- „...определяне на целите на научаването; разчленяване на по-сложните цели на по-елементарни действия; извършване на всяко действие на глас, в писмена форма или предметно-практически; всяко успешно действие се подкрепя/насърчава“. (по *D. Tsvetkov, 1996, p.134*) Той допуска, че проявите на дезадаптивно поведение са следствие от негативно социално учене и научаване.

Социалната интеграция на когнитивните процеси е застъпена в концептуалните модели на когнитивният бихейвиорист *Julian Rotter*. Повлиян от трудовете на *Freud* и *Adler*, в своите разработки / „Социално учене и клинична психология“(1954); „Клинична психология“ (1964); „Развитие и приложение на теорията за социално учене“(1982) и „Скала на междуличностното доверие“(1967)/ *Rotter* развива една от първите теории за социално учене построена върху основата на допускането, че човешкото поведение произтича от взаимодействието на личността с факторите на обкръжаващата я среда. Личността може да се приеме като относително стабилен конструкт, притежаващ базова цялост, но нейните съдържателни елементи са подвластни на модификации чрез натрупване на нов социален и когнитивен опит.

За измененията в поведението на личността са от значение четири променливи величини: 1. поведенческият потенциал, като източник на определена реакция; 2. очакванията, че определено подкрепление ще бъде стимулирано чрез конкретно поведение; 3. ценността на подкреплението и неговото възприемане в зависимост от индивидуалните потребности на личността; 4. наличието на определена психологическата ситуация, която е структурирана от взаимовлияещи си стимули.

Едно от централните понятия в теорията на социалното учене според *Julian Rotter* е т.нар „локус на контрола“. Склонността да се приписват резултати от действията на външни фактори се дефинира „външен локус на контрола“ (екстерналност). Склонността да се приписват резултати от действията на вътрешни фактори се определя като „вътрешен локус на контрола“ (интерналност). За вътрешни фактори се приемат свойствата на личността на индивида: неговите усилия, собствените положителни и отрицателни качества, наличието или отсъствието на необходими знания, умения и навици. (по N. Angelova, 2011)

Хора с интернална диспозиция на контрола са уверени в себе си, разчитат на собствените си сили и не се нуждаят от подкрепа. В стресови ситуации те проявяват по-голяма устойчивост. Показват по-ефективни стратегии за справяне със стреса, а хората с външна диспозиция, които възприемат случващото се като независимо от тях, по-дълго преработват травмата. При тях важно място заемат и потребностите за социалната включеност и групова свързаност, които стимулират конкретно поведение за групово взаимодействие. Социалните потребности свързани с принадлежността към група, подпомагат търсенето и получаването на социална подкрепа.

Социалното учене в контекста на моделът на *Donald Meichenbaum*, за *саморегулираното учене* разглежда първите години от развитието на детето. „Обикновено родителите са тези, които изграждат поведението на детето и това се осъществява чрез речта.“ (D. Meichenbaum, 1977). От съществено значение за тази концепция са саморегулаторните стратегии за учене, представени като когнитивна модификация на поведението, при които учениците могат да бъдат научени да следят и регулират собственото си поведение. Поведението на детето може да бъде повлияно и чрез процесът на игра. „Детето може да бъде въввлечено в ситуации или игри, в чиито контекст то не е преживявало ситуации на фрустрация или провал. “По този начин то осъществява самостоятелно самоинструктиране и модификация на желаното поведение.“ (D. Meichenbaum, 2010)

В „История на модерната психология“ *Duane P. Shultz and Sydney Ellen Schultz* описват случай с животно, което е било обект на експериментално изследване. Конят Ханс е можел да брои и отговаря на въпроси изписвайки думите, почуквайки с копито на специална таблица. Митът за Умния Ханс е развенчан от психолога *Oscar Pfungst*, който развива теорията за *имитативното социално учене*. Причината конят да отговаря на въпроси е, че питащия неволно подсказва отговора чрез леко (неосъзнато) движение на главата.

Последващият анализ на ученето чрез имитация от *Neal E. Miller* и *John Dollard* в „Social Learning and Imitation“ (1998), дават тласък в развитието на *теорията на учене чрез подражаване*, представена от *Albert Bandura* през седемдесетте години на двадесети век. Той допълва теорията на *Rotter* за социалното учене и разглежда този процес като моделиране на поведението чрез възпроизвеждане на социално приемливо поведение.

Моделирането на поведението се базира на целенасочено използване на образци на социално поведение, водещи до интериоризация и персонификация на съответните качества в структурата на личността. Социалното учене е предимно процес на саморегулация. Механичните влияния на социалната среда, както и вродените предпоставки имат

ограничаваща роля. „Признаването на способностите за саморегулация осигурява стимул за изследване на саморегулиращите функции, в които хората служат като основни агенти за тяхната лична промяна.” (A. Bandura, 1969)

Етапите в процесът на учене чрез моделиране са внимание, съхраняване, възпроизвеждане и мотивация, изразяваща се в предишно подкрепление. Bandura счита, че средата формира поведението така, както поведението формира средата. Като основоположник на идеята за *реципрочния детерминизъм*, той подчертава, че поведението на света към човека и на човека към света се пораждат взаимно. В последствие ученето започва да се разглежда като система от три компонента-социалната средата, поведение и психологическите характеристики на личността.

Процесът на моделиране акцентира върху изследване на процесите на внимание/ ако моделът прилича на нас му обръщаме повече внимание/; съхранение/ съхраняваме това, което сме видяли моделът да прави под формата на мислени образи или вербални описания/; възпроизвеждане/ способността да се имитира се подобрява с упражнението и включеното поведение /; и мотивация /предишно подкрепление, обещано подкрепление, поощрение, което си представяме, чуждо подкрепление- когато сме разбрали, че при други хора моделът е бил подкрепен. (по Р. Kandjeva, 2015) Albert Bandura дава тласък моделирането на поведението да се разглежда като технология за превръщане на аналогията в новопарадигмална социална теория. (P. London, 1972) *Social Learning and Personality Development*.1963; *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, 1986; *Self-Efficacy: The Exercise of Control*.1997 /

Erich Fromm разглежда връзката между обвързаността с другите и психичното здраве. Той приема, че човешките същества осъзнават, че всеки човек отделен от другите е безсилен и вследствие на това търси нови връзки с другите човешки същества, а за да се осъществи тази свързаност е необходимо човек да открие чувство за свързаност с другите. Удовлетворението на тази потребност за свързване или обединяване с другите е жизнено важна за психичното здраве.

Представителите на *символичния интеракционизъм* /G. Bloomberg, J. G. Mid, R. Sirs / считат, че взаимодействието между хората се разглежда като „непрекъснат диалог, в процеса на който те наблюдават и осмислят намеренията един към друг и реагират на тях.”(по Е. Korotaeva, 1994). Изследва се диадическият принцип на социалното учене, изразяващи се предимно в отношенията между майката и детето.

R. Sirs развива обща психологическа теория, основаваща се на "диадична система", в която действието на дадено лице се разбира като ориентирано към поведението на друг човек. „Повечето личностни структури се формират в диадични ситуации, поради което по-специално агресията не може да се интерпретира като характерна черта, а само като ситуационно зависима реакция към друг член на диадата.”(L. Karpenko, 2005) Въз основа на разбирането за развитието на детето като обусловено от използването на различни методи за възпитание, той продължава да разглежда проблема за формиране на самоуважение, в зависимост от очакванията и отношението на родителите, първо на петгодишни деца (Е. Maccoby, L. Evanston,1957)., а след това, когато същите деца достигнат дванадесет годишна възраст. (R. Sears, 1970) Базирайки се на тези изследвания той формулира заключението, че отношението на родителите, чрез които детето се чувства обичано и уважавано, поражда подобна връзка на детето със себе си - усещане за успех и самооценка, която отлежава в продължение на много години и постепенно се облича във външна постоянна форма.

Теорията за развитието на личността на детето, създадена на тази основа, постулира, че формирането на нови мотивационни структури, които са социално определени и подчинени на основния двигател на детето, играят най-важната роля в

това развитие. В същото време детето има много ранно чувство на зависимост от социалната среда, въз основа на което - чрез подсилване от страна на родителите - се придобиват една или друга форма на социално поведение.

Според *R. Sirs* централният компонент на ученето са зависимостите. Той изследва зависимите отношения между родителите и децата (концепцията за социализация), базиращи се на асоциацията и подкреплението. Ако според *B. Skinner* подкреплението води до увеличаване на вероятността за появата на определено поведение при определени условия, тогава, според *R. Sears*, подкреплението води преди всичко до намаляване на мотивацията.

Sirs дефинира зависимостите като сложна мотивационна система, формираща се през жизнения цикъл. Според автора детето е огледало на неговите родители. Социалното учене се базира на моделът на родителско възпитание, приложен върху детето. Ученето се представя като процес на изграждане на знания на базата на представи за физически обекти, чрез използване на познавателни образи или конструкти. Ако в процесът на училищно обучение, учителят е този, който способства за създаване на връзки между изучаваните обекти, явления или процеси, и превръщането им в познавателни конструкти, в процесът на социалното научаване тази роля е осъществяване от близки до детето индивиди, например родители.

R. Sirs отдава приоритетното внимание на отношението между родители и деца, изтъквайки съществената връзка между тях за целта на социалното учене. От съществено значение е да се разглежда поведението на децата в ранна детска възраст, като резултат от взаимоотношенията им в диадична единица, представляваща единството на поведението на майката и детето. В началната фаза детето е потопено в органичните си усещания и е аутистично. Удовлетворението от биологичните нужди (задоволяване на глада и жаждата, облекчение от студ и болка) се свързва с действията на майката, което представлява първият опит на учене. Социализирането на детето се характеризира с увеличаване на взаимодействието между диадите, опити за сътрудничество с онези, които се грижат за него.

В предучилищна възраст родителите и близките членове на семейството имат решаващо влияние за формирането на зряло поведение. При децата в училищна възраст се увеличава зависимостта от учители, връстници и приятели. Твърде ниската степен на привързаност към родителите е предпоставка за формиране на неадекватно на социалното поведение, а твърде силната зависимост ограничава независимия преход на индивида към самотивация и саморефлексия.

Идеята на *Sirs* за принципа на диадиката като основа на връзката между детето и родителя се доразвита от *J. Gewirtz*, според когото поведението на детето се счита за източник на засилващи влияния върху поведението на родителите. Децата могат да формират и контролират различни поведения от родителите им. Стимулирането за изпълнение на социално мотивираща роля от страна на детето, трябва да бъде смислено и функционално. Честите порицания и забележки престават да имат осезаемо влияние върху поведението на детето.

Силно повлиян от идеите на Freud, Jung, Rotter and Skinner, *E. Burn* развива идеята за социално учене чрез игрови взаимодействия и тяхната проекция в социално поведение. Девиянтностите в поведението според него се дължат на постоянните неуспехи в игрите, действащи като транзакционен стимул и реакция. Човешкото поведение бива представено чрез модели игри, описани в колекцията на автора: играни през целия човешки живот; игри на съпрузите; игри в компании; сексуални игри; игри на престъпния свят; игри при общуване с психотерапевта; добри игри и т.н. „Игрите на детето обаче определят как то ще използва наличните възможности и какви ще бъдат изходите от ситуациите, за които то има качества.

Като елементи на сценария му или на несъзнателния му житейски план любимите игри на детето определят и крайната му съдба (отново при равни други условия): печалбите от брака и кариерата му и обстоятелствата около смъртта му.” (Е. Berne, 1964). Според автора игрите способстват за развиване на самостоятелност, чрез осъзнаване, спонтанност и интимност. От физиологична гледна точка осъзнаването е „ейдетично възприятие, сродно с ейдетичната образност”. Явленията, които са близки до ясната образна памет, са в състояние да бъдат запазвани като образи на предмети дълго време след тяхното изчезване от зрителното поле. Спонтанността се отнася до изразяването на наличния асортимент от чувства чрез освобождаване от ненужни предразсъдъци.

Интимността, разбираана като чувство на отдаденост към близки хора (родителите) е всъщност препядствието, под формата на родителско влияние и моделиране на детето, което затруднява изграждането на социалната му самостоятелност. (Е. Массoby, 1957)

В книгата си „Екология на човешкото развитие” *Urie Bronfenbrenner* предлага нова теоретична перспектива за изследване на човешкото развитие, свързана с развиващото се взаимодействие между човека и околната среда. Социалното учене се разбира като развитие на трайна промяна в начина, по който човек възприема и борава с неговата социална среда. Екологичната среда се разглежда като „набор от вложени структури, всяка в следващата.” (А. Bandura, 1969, р.8). На най-вътрешно ниво е непосредствената обстановка- семейна среда, класна стая. Следващата сруктура обаче е взаимнообвързана с предишната- способността на учениците да се научат да четат зависи не само от начина на преподаване, но и от характера на връзките между семейната и училищната среда.

Третото ниво на екологичната среда предизвиква хипотезата, че развитието на човека е дълбоко засегнато от събития, настъпващи в условия, в които човекът дори не присъства. Сред най-силните фактори, оказващи влияние върху развитието на децата в съвременното общество е родителската заетост, чиито измерения могат да достигнат и до пълно отсъствие на родителите от дома или населеното място.

„Екологията на човешкото развитие включва научното изследване на прогресивното, взаимно настаняване между активно растящо човешко същество и променящите се свойства на непосредствените условия, в които живее развиващият се човек, тъй като този процес се влияе от отношенията между тези условия и от по-големите контексти, в които са вградени надстройките.” (А. Bandura, 1969, р.21)

„Екологичен преход възниква, когато позицията на човек в екологичната среда се промени в резултат на промяна в ролята, настройката или и двете.” (А. Bandura, 1969, р.26)

Човешкото развитие е процес, чрез който развиващият се човек придобива по-широко диференцирано и валидно схващане за екологичната среда и става мотивиран и способен да се ангажира с дейности, които поддържат или реструктурират тази среда на сходни равнища по сложност по отношение на формата и съдържанието ѝ. За да се докаже, че е настъпило човешкото развитие, е необходимо да се установи, че промяната, създадена в концепциите и / или дейностите на човека, се пренася в други надстройки и други типове такива демонстрации.

Екологичният експеримент е опит да се проучи отношението между растящия човешки организъм и неговата среда, чрез систематичен контраст между две или повече системи на околната среда или техни структурни компоненти.

Конструктивистките подходи към преподаването и ученето обикновено широко използват кооперативното учене като основа на теорията, допускаща, че учениците по-лесно ще откриват и схващат трудните понятия, ако могат да си

говорят за проблемите. В рамките на процесът на социално учене се акцентира върху социалната природа на ученето и използването на групите от връстници за моделиране на подходящи начини на мислене, за разкриване и предизвикване на идеи на другите. Те са ключови елементи от концепцията на Jean Piaget и Vigotski за когнитивната промяна. *L.Vigotski* счита, че социалните взаимодействия между децата и възрастните, осигуряват съдържанието на всичко онова, което трябва да бъде интернализирано. По този начин саморегулацията започва на интерперсонално равнище, чрез контакта с възрастните и постепенно се интернализира на интерперсонално равнище, където чрез посредничеството на вътрешната реч, децата могат да реализират разнообразни самонасочващи процеси.

Бързоразвиващата се социална среда поражда интерес към самообучение в определени области- повишаване на езиковите и технологичните умения; повишаване на професионалните компетенции чрез учене на работното място.(B. Ilieva, 2012)

В *автодидактичната теория*, „*autodidacticism*” е понятие, което се използва за назоваване на процеса на самообучение или обучение, насочено към самия себе си /себеобразование/. Тази научна постановка предлага възможност от осъществяване на селективно учене, което е от изключително значение с оглед стратегическото разширяване на възможностите за учене през целия живот и придобиването на ключови компетенции. Процесът на учене се превръща в социално отговорно ангажиране, изразяващо се като проявление на съвременен тип социална култура.

Съвременните образователни стратегии са насочени към повишаване на ефективността от ученето, създаване на разнообразни възможности за формално, неформално и самостоятелно учене, съответстващи на индивидуалните и личностни потребности на учащите се, чрез формиране на култура на учене и необходимата мотивация. Развиващото се общество налага нуждата от бързоадаптиращи се към проблемни ситуации учащи се, за които толерантността, емпатията и собствената социална позиция са от ключово значение при процесът на социално учене. (J. Doncheva, 2018)

Социалната обученост, като краен резултат от социалното учене и като комплекс от придобити социални умения и компетентности, служи за гарантиране на усъвършенстването както на индивидуалното, така и на общественото благосъстояние и конкурентноспособност.

Литература / Reference:

1. **Angelova** Natasha. Social Needs and Cognitive Dispositions - Determinants of Coping Strategies, Blagoevgrad 2011, p.14.
2. **Bandura** A. Principles of behavior modification. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1969.Stanford University, Stanford. CA. p. 677.
3. **Bronfenbrenner**, Urie, 1917 The ecology of human development.p.8.
4. **Doncheva** J., Ek. Ivanova. CONTEMPORARY CHALLENGES AND EXPECTATIONS OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE REPUBLIC OF BULGARIA. VI International Scientific Conference 'Contemporary Education Condition, Challenges and Perspectives, Goce Delchev University ,Shtip, May, 11-12, 2018, (PDF) Available from: <https://www.researchgate.net/publication/325170396> CONTEMPORARY CHALLENGES AND EXPECTATIONS OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE REPUBLIC OF BULGARIA [accessed Jun 09 2019].
5. **Berne**, E. GAMES PEOPLE PLAY: The Psychology of Human Relationships RANDOM HOUSE. INC.,1964, In: Tsvetkov, Dimitar, Basics in Social Education Pedagogy, P. 1996. p.157.

6. **Ilieva B.** The Work of the Social Worker in Child Protection Departments, SCIENTIFIC LABOR OF THE UNIVERSITY OF ROUSSE - 2012, volume 51, series 6.2, p.151.
7. **Jaensch, E. R.** Eidetic Imagery, Harcourt, Brace, New York, 1930.
8. **Korotaeva, Evgenia.** Pedagogical Interaction. Theory and practice. , M.-B. 2014, p.104 by Smelzer N. Sociology, M.1994, p.137.
9. **L. A. Karpenko, I. M. Kondakov.** The History of Psychology in Persons. Personalii / ed. L. A. Karpenko // Psychological Lexicon. Encyclopedic dictionary in six volumes / ed.-comp. L.A. Karpenko; under total ed. A. V. Petrovsky. - M.: PER SE, 2005. - P. 425-427.
10. **London, Perry.** The end of ideology in behavior modification. *American Psychologist*, 27(10), 913-920.", 1972.
11. **Maccoby E., Levin H., Evanston.** Patterns of Child Reading, 1957.
12. **Mead, M.** New Lives for Old, Gollancc, 1956.
13. **Meichenbaum, D.** Clinical Observations on Conducting Self-Instructional Training, Use of Play, Ch.3, 2010, p.84.
14. **Meichenbaum, D.** Cognitive-Behavior Modification. An Integrative Approach., 1977, Ch.1, p.18.
15. **Kandjeva, P.** George Bure, Albert Bandura, 2015.
16. **Petrov, D., P, Petar R. P.** School Didactics, Sofia, 2016, 122p.
17. **Radev, P.** Full-school didactics, Plovdiv, 2005, p.223.
18. **Sears, R.** Relation of early socialisation experiences to self-concepts and gender role in middle childhood/ Child Development, 1970, p.41.
19. **Skinner, B.** Principles of Behavior Modification.1971.
20. **Thorndike, E. L.** Animal intelligence: An experimental study of the associative processes in animals. Psychological Review Monograph Supplement, 1898. 2, p. 1-109.
21. **Tsvetkov, D.** Fundamentals of Social Pedagogy ", 1996, p.97-163.

Особености на формирането на комуникативни компетенции на бъдещи педагози в полиетнична образователна среда

Мария Колар, докторант по психология
в Софийски университет „Свети Климент Охридски“,
Тараклийски държавен университет „Гр.Цамблак“
(Република Молдова),
colarimaria@mail.ru

Peculiarities of formation of communicative competences of future education in a multi-ethnic educational environment

Maria Kolar, doctoral student in psychology
at Sofia University "St. Kliment Ohridski",
Taraclia State University "Gr. Tsamblak" (Republic of
Moldova),
colarimaria@mail.ru

Abstract: *The article analyzes the peculiarities of the multi-ethnic educational environment in the Republic of Moldova, which is an important advantage but also an obstacle to the development of communicative competence in future educators. The author analyzes the results of a research conducted to determine the level of communication competence formation in students at Taraclia State University "Tsamblak" (R. Moldova). Recommendations have been formulated to improve the program for psychological and pedagogical support of the formation and development of communicative competences in students. Sociopsychological training (SPT) is considered as a basic method of group forms of influence in the process of preparing future educators.*

Keywords: communication, pedagogical competence, multiethnic environment, future educator, sociopsychological training.

Випусникът на системата за висше професионално образование трябва да притежава цялостна съвкупност от качества, означавани с термина „професионална компетентност“. Наред със знанията и уменията да решава стандартни професионални задачи, приоритетни са конкурентноспособността, високата мобилност, чувството за отговорност и творческият потенциал, способността да се адаптира в мултикултурна и полиетнична среда, да има навици за сътрудничество и координиране на дейността си, стремеж към непрекъснато повишаване на професионализма си. В професионалната си дейност бъдещият педагог представлява активен субект на общуването: той трябва да може да установява контакт с различни хора (деца, родители, колеги), да предава и приема информация от околните, да умее да решава конфликти и т.н. (О.Гурова, 1990).

В педагогическата област комуникацията се характеризира с редица особености. Първо, в ежедневието живот комуникативната компетентност на педагога се проявява като желание за прилагане на езикови и лингвистични знания и способности (компетенции) в съответствие с обективна оценка на педагогическата ситуация. Във връзка с това е необходимо педагога да се разбира в специални педагогически ситуации, в които е необходимо проявление на комуникативната

компетентност. Тези ситуации са многобройни и много разнообразни: ситуацията на запознаване с ученици, обяснение, коментар, тълкуване; указания; нова информация; оценка на дейността на ученика; нарушения на правилата на поведение (шум, говорене); ситуация с грешка на учителя и много други ситуации. Всяка педагогическа ситуация изисква учителят да притежава определени речеве жанрове (поздрави, апели, презентации, беседи, лекции, заповеди, изисквания, заповеди, мотиви, съвети, молби, убеждения, похвали, комплименти, одобрения, коментари и др.).

Второ, самият педагог трябва да бъде по-строг и по-критичен към своята реч, в отличие от всеки друг специалист, тъй като речевото поведение на учителя е авторитетен модел за ученика, оказва влияние на личността на детето и характера на неговите реакции при различни обстоятелства. В същия момент речта на учителя действа като фактор, който формира комуникативните способности на детето и трансформира неговия вътрешен свят. Следователно, един от начините за формиране на комуникативната компетентност на обучаемите е пътят на положителната трансформация на личността на учителя. Педагога, за да научи учениците си да построяват комуникация в съответствие с езиковите и вербалните норми, да преодолява комуникативни провали и др., трябва сам да притежава пълноценни (ефективни, конструктивни) средства и методи за комуникативна дейност. Само тогава в резултат на използването на такива средства и методи се осъществява хармонизирането на вътрешния свят на личността на обучаемия, неговото духовно развитие.

Трето, комуникативната компетентност на учителя включва притежаването на компетенциите, необходими, от една страна, за изпълнение на професионалните педагогически функции - обучение и образование, и от друга страна - лични социално (педагогически) значими качества. В крайна сметка, когато определяме списъка на комуникативните компетенции на учителя и тяхното съдържание, трябва да вземем предвид на първо място професионалния компонент, който ни позволява качествено и успешно да решаваме педагогическите задачи в обучението и образованието; и на второ място - социално-личностният компонент (професионално значими личностни качества, общо културни, духовни и морални), които регулират цялата система на отношенията на учителя с педагогическата общност и самия него.

Многобройни изследвания и анализ на действителната способност на бъдещия педагог да общува с професионални цели, показва, че нивото на комуникативна компетентност на студентите по различни причини не отговаря напълно на изискванията за дипломиран специалист по педагогическа специалност (М.Михова, 2018). Това предполага, че развитието на комуникативната компетентност на студента като една от най-важните професионално значими характеристики на бъдещия специалист е една от приоритетните задачи на висшето професионално образование.

В условията на Република Молдова, социокултурната реалност на която се характеризира с мултиетничност, изискванията за формиране на комуникативна компетентност на учителите имат своя специфика. Многонационалността на страната и мултиетническата комуникационна среда се превръщат в едно от условията, към които съвременният педагог, от една страна, трябва да се адаптира, а от друга, трябва да отговаря на тези изисквания в процеса на своята професионална педагогическа дейност (Н.Кара, 2017).

Проучвайки изследванията в областта на етнопсихологията и етнопедагогиката, педагогиката и социалната психология по проблема на взаимодействията в мултиетническа образователна среда, може да се забележи, че повечето от тях са насочени предимно към по-ограничени аспекти: как да се развива

етнокултурната толерантност, как да се изгледят междуетническите противоречия и да се осъществява межкултурен обмен. Във висшета педагогическа школа проблемът с образованието и възпитанието в мултиетническото общество се разглежда едностранно и не се изучава такъв аспект като формиране на комуникативните компетенции на бъдещите педагози в специфични езикови условия – билингвизъм или мултилингвизъм.

Мултиетническата комуникационна среда безусловно предлага много предимства. Тя разширява развитието на познавателните, културни и образователни потребности на субектите в образователния процес, предоставя уникална платформа за развитие на творческия потенциал в етнокултурната област. Мултиетническата среда съдържа комуникативен и организационен компонент, който осигурява формирането на положителен социално-психологически климат, доброжелателна атмосфера и взаимна отговорност, допринася за саморазвитието на индивида и разширяване на опита в междуетническото взаимодействие. Освен това многоетническото общество предоставя специални образователни възможности (Я.Тоцева, 2010).

Обаче в мултиетническа среда комуникативните компетенции на студентите от педагогическите специалности се формират по-сложно, отколкото в моноетническа среда, а студентите изпитват цял спектър психологически и педагогически трудности, които пречат на адекватно формиране на тяхните комуникативни компетенции.

Комуникативните бариери в процеса на обучение, като фонетични, семантични, стилистични и логически, не позволяват на студентите да усвоят изцяло материала или изпитват психологически затруднения в процеса на обучението. Като резултат това неблагоприятно се отразява на общата педагогическа компетентност на бъдещия учител, и означава, че той ще се адаптира към работа и ще изпълнява професионалните си задължения.

Република Молдова е полиетнична държава, около 35,5% от населението на която са представители на немолдовски етнос, от тях 13% са руснаци, 13,8% – украинци, 3,5% – гагаузи, 2% – българи, 1,5% – евреи и други националности. Данните от преброяването на населението, проведено в Молдова през 2014 година, потвърждават многоетничността на републиката. Същевременно в някои райони на страната съществуват значителни разлики с общата за републиката картина. Когато анализираме данните от Националното статистическо бюро на Молдова за етническата структура в района, виждаме, че в Тараклийски район, който се нарича „център на бесарабските българи в Молдова“ около 70% от жителите се самоопределят като представители на българския етнос, 8% се смятат за молдовци, 7% – гагаузи, а останалите – като руснаци, украинци, роми и представители на други националности. Но не всички представители на българския етнос владеят майчиния си език: около 63% от населението наричат българския език майчин, същевременно над 10% от населението смята за свой роден език руския. Около 5% от жителите назовават като свой език гагаузкия, над 7% – молдовския и т.н. (Национално статистическо бюро: www.statistica.md).

Данните за езика на общуване в района, които сочат, че малко повече от 50% от населението на Тараклийски район общува на български, език на общуване за около 40% от жителите е руският език, за 7% – молдавският.

И така, на базата на Тараклийски район виждаме, че за българи се смятат 70% от жителите, българският език е роден за 63% от населението, но за общуване го използват около 50%. Като противовес вземаме руския език: 40% общуват на руски, за 10% той представлява майчин и скато руснаци по националност се определят под 3% от жителите на района.

За сравнение в повечето райони на Република Молдова доминиращ език на общуване е румънският или молдовският език, в някои райони броят им достига 90% от жителите. Руският език като език на общуване се използва широко в Тараклийски район (доминиращ етнос са българите), АТФ Гагаузия (доминиращ етнос – гагаузите), общ. Белци (доминиращ етнос – молдовци), общ. Кишинев (доминиращ етнос – румънци).

Ситуацията в Тараклийски район е уникална в Молдова. В района съществува билингвална и мултилингвална среда, при това базовият език се различава от държавния език – молдовския. Майчиният език тук съвпада с етническата принадлежност, към която се определят повечето граждани, при това в общуването доминира руският език, а държавния език владеят по-малко от 10% на жители. Българският език се изучава като роден, обаче диалектните форми на български се използват от жителите на района много активно.

Тараклийският държавен университет „Григорий Цамблак“ (ТДУ), създаден през 2004 година на базата на педагогическия колеж „Св.св.Кирил и Методий“, е не само едно от най-висшите звена в изучаването на български език като майчин език в Молдова, но и ковачница за кадри – специалисти по педагогическите специалности, които се обучават и ще работят в полиетнична среда. Тук обучението се провежда не само на руски, но и на български и молдовски език, които някои студенти в повечето случаи владеят в недостатъчно висока степен.

На студентите се налага да преодоляват езикови и психологически бариери. Според наблюденията на автора много от тях се затрудняват да изкажат мнението си по една или друга проблематика заради бедния си речников запас, трудностите да проникнат в друга национална култура, психология и световъзприемане. Проблемите, възникващи при обучението на студентите от ТДУ, особено в подготовителните курсове и в първи курс, са свързани с изучаването не само на книжовния български език като роден, но и с учебните дисциплини на съответния език, който изпълнява ролята и на средство за комуникация, и на средство за учебно-познавателна дейност. Впоследствие завършилите ТДУ също започват трудовата си дейност в полиетнична езикова среда, най-малко с билингвален подход към обучението, и доста продължително време изпитват психологически и комуникативни спънки, като не могат да се разкрият напълно в професионален план.

В тези условия изискванията към формирането на комуникативна компетенция у педагозите има своята специфика. Полиетничната среда на общуване става едно от условията, към които випускник – педагог на ТДУ трябва, от една страна, да се адаптира сам, и от друга страна – да съответства на тези изисквания в процеса на професионалната си педагогическа дейност.

За да потвърдим тези твърдения беше разработена авторска анкета за проверка на наличието и нивото на балансираност на билингвизма. Тя включва 15 въпроса и беше разработена от автора на базата на електронната „Пътна карта на билингва“ от Е. Л. Кудрявцева (2012) и наличните анкети и въпросници прототипи, които се използват в Ирландия, Германия, Финландия, Русия, САЩ, Израел и други страни. Анкетата позволява да се анализира степента на билингвизъм/мултилингвизъм и неговото проникване във всекидневния живот на студентите, готовността и способността им за превключване от един език на друг, свободата в инициране на общуване, балансираността при използване на няколко езика, включително в процеса на обучение и професионалната дейност. Анкетирането е важно за определяне ролята и влиянието на билингвизма при формиране на комуникативната компетентност на бъдещите педагози.

Резултатите от анкетирането на 97 студента в ТДУ демонстрира, че те живеят и учат в условията на билингвизъм и мултилингвизъм. Основен език на общуване и обучения е руският: на този език мисли и общува по-голямата част от студентите. В

същото време обучението им протича частично на български и молдоавски език, които някои владеят само в слаба степен, затова изпитват затруднения при общуване, учене на материала. Както показва анкетирането на студентите от ТДУ, наред с всички предимства мултилингвизмът същевременно представлява и ограничител за ефективната професионална подготовка на студентите от педагогическите и психологическите специалности, включително съществуват трудности в способността да възприемат, мислят и общуват на един или друг език. А това се отразява и върху формирането на техните комуникативни компетенции – в условията на полилингвизъм тези компетенции се формират по-трудно и по-бавно.

За да определим нивото на комуникативната компетентност и нейните специфични проявления използваме известни в психологическата наука методики за оценка и анкетиране (Ю.Жуков, 1990).

Методиката за оценка на комуникативните и организационни склонности КОС (В. В. Синявский, В. А. Федоришин), насочена към количествено определяне на комуникативните и организаторските наклонности, ни позволи да идентифицираме, че от 97 студенти ниско, под средното и средно ниво на комуникативни способности показват 64 студенти или 65,97% от общия брой. Високи комуникативни способности притежават по-малко от половината студенти.

Също използвахме анкета за емпатичните тенденции на А. Мехрабиан и Н. Епщайн, която е предназначена за изследване на емпатията (съпреживяването), т.е. умението да се поставиш на мястото на другия, способността да проявиш емоционална отзивчивост в конфликтни ситуации. Емпатията като ядро на комуникацията способства за балансиране на междуличностните отношения. Определянето на нивото на развитие на тази способност ще помогне за самовъзпитаване на професионално значими качества.

Анкетирането показва, че от 21 младежи високо ниво на емпатия показват 7 души (33,33%), средно – 11 (52,38%), ниско – 2 (9,52%), много ниско – 1 човек (4,76%). От 76 девойки високо ниво на емпатия имат 37 (48,68%), средно – 35 (46,05%), ниско – 4 (5,26%). В резултат можем да направим извод, что младежите са по-малко емпатични, девойките общо взето демонстрират по-високо ниво на емпатични тенденции. Това вероятно е свързано с влиянието на културните особености, възпитанието, очакванията и стереотипите, проявяващи се в поощряване на по-голяма чувствителност и отзивчивост, а при мъжете – в по-голяма сдържаност и невъзмутимост.

Диагностиката продължихме с Тест за оценка на самоконтрола в общуването от Марион Снайдер. С помощта на този тест можем да определим нивото на самоконтрол в общуването с други хора. Резултатите ни позволиха да констатираме, че само една пета част от студентите притежават високо ниво на комуникативен контрол, а това е една изключително важна компетенция за бъдещия педагог. Основната част от студентите показват средно и ниско ниво на комуникативен контрол. Това означава, че емоциите могат да влияят върху организирането на комуникацията с околните и да създават трудности при осъществяване на професионалната дейност.

Също авторът използва Методиката за измерване нивото на формираност на комуникативната компетентност, която представлява модифициран вариант на методиката на Г. С. Трофимова „Измерване нивото на педагогическа комуникативна компетентност“. Дадената методика позволява да определим преобладаване на когнитивния, поведенския или емоционално-волевия аспект на комуникативна компетентност. Резултатите от обработването на данните показват, че при повечето студенти (76,8 %) в структурата на комуникативната им компетентност преобладава поведенският аспект. Емоционално-волевият аспект преобладава при 18,4 % от тестираните, и само при 8,8 % - когнитивният. В тази връзка е необходимо да се

обърне внимание на развиването именно на когнитивния и емоционално-волевия аспект от комуникативната компетентност на студента от педагогическо висше училище.

Проведените диагностични изследвания ни позволиха да констатираме редица комуникативни затруднения у студентите от ТДУ, свързани с проява на емпатия, недостатъчно развитие на самоконтрола в общуването, недостатъчна степен на формираност на комуникативната компетентност. Сдържаш фактор за преодоляването на тези трудности са полиетничната езикова среда на живеене, обучение, построяване на комуникациите. Получените резултати определят остра необходимост от усъвършенстване на комуникативната компетентност на бъдещия специалист. При това особено внимание трябва да се отдели на такъв важен аспект, какъвто е развиването на комуникативна компетенция с отчитане на многоезичието и полиетничността на езиковата среда.

Авторът на изследването вижда като един от методи на формирането на комуникативните компетенции на студентите-бъдещи педагози да бъде използван тренинг и групов социалнопсихологически тренинг. А именно се предлага да бъде разработена програма за психологическо съпровождане на формирането и развиването на комуникативни компетентности у студентите.

СПТ е форма за обучение (С.Иванов, 2012), чиято организация съдържа най-разнообразни методи и похвати, които се прилагат поетапно в определена последователност във времето в зависимост от целта на провеждането му и стадия на развитие на междуличностните отношения в групата. Това е специална групова работа, която се подчинява на определени правила и принципи, спомага за изграждането на определени комуникативни умения на участниците и преодоляването от тях на определени проблеми. Участниците на СПТ получават възможност за обратна връзка за личностните си особености чрез мнението на останалите членове или наблюдаването на видеоматериали, да усъвършенстват начините за нейното приемане и предаване. Този метод допринася за себеопознаването и пълноценното и развитие, за усвояването от нея на комуникативни знания и умения чрез емоционално преживяване на ситуациите по време на занятията.

СПТ се счита практична и ефективна форма за обучение на студенти на комуникативни умения. Чрез него се осигурява взаимовръзката между теоретичните знания и тяхното практическо използване, чрез изграждането и усъвършенстването на конкретни комуникативни умения. Той запълва дефицита в практическата подготовка на студентите по време на тяхното следване и активизира студентите за усвояване на изучавания материал чрез неговото емоционално преживяване. Защото учебното съдържание се представя на ясен, разбираем и прост език, който е свързан с човешкото всекидневие.

СПТ разширява, систематизира, конкретизира и затвърждава изучаваното учебно съдържание по време на лекциите като дава възможност на студентите да го приложат веднага на практика. Същевременно благодарение на СПТ те обогатят своите комуникативни умения и навици. Това разширява възможностите им да осъзнаят границата между доверителната и формалната, речевата и неречевата, процесуалната и съдържателната, функционалната и дисфункционалната комуникация между хората. Придобитият комуникативен опит в учебния процес безпроблемно може да се използва и прилага във всекидневие на студентите и най-вече в бъдещата им професионална реализация. СПТ на студенти на комуникативни умения се отличава с практичност, ефективност и емоционалност. (С.Иванов, 2002).

Използвайки теоретичната база, авторът предлага в ТДУ да бъде разработена и реализирана програма за психолого-педагогическо съпровождане на формирането

и развиването на комуникативни компетентности у студентите, които се обучават в полилингвистична и мултиетнична побразователна среда (Схематичното съдържание на програмата е предложено в *Таблицата 1*). Програмата да е съставена на трите езика, на които се обучават студентите в ТДУ (руски, български, молдовски) и състои от 16 занятия. Това ще позволи студентите да усвоят методите за диагностициране и самодиагностициране на комуникативните явления в рамките на СПТ, да овладеят методите, похватите, средствата, техниките за ефективна комуникация, да преодоляват комуникативните бариери в рамките на групов СПТ.

Едновременно се препоръчва участниците да водят дневник за самонаблюдение с цел за рефлексия на собствения опит при преминаване на програмата за психологическо съпровождане с цел развиване на самонаблюдението, самоанализа и самооценяването на комуникативните навици, необходими за бъдещата педагогическа дейност. Всички участници могат да попълват писмено дневника си след всяко занятие, както и да изпълнят допълнително няколко задачи самостоятелно.

Таблица 1. Съдържание-план на програмата за психолого-педагогическо съпровождане на формирането и развиването на комуникативни компетентности у студентите

№	Тема на занятието	Език на провеждане	Цел
1.	Уводно занятие	Български	Обясняване на правилата и принципите на провеждане на тренингите. Обмяна на информация за задачите и очакванията от тренинга. Създаване на чувство за бодрост, общност, откритост, доверие и психологическа безопасност.
2.	Невербални средства на общуване	Български	Развиване на невербалните средства за междуличностно общуване. Усъвършенстване на способностите за диагностика на психическите качества на хората.
3.	Развиване на навици за ефективна комуникация	Руски	Отрабатване на навици за продуктивна комуникация. Разкриване на разнообразието от форми на общуване и особеностите в реализирането им в комуникативна ситуация. Формиране на навик за прилагане на комуникативни техники.
4.	Развиване на навици за ефективна комуникация	Молдовски	Развиване на навици за продуктивна комуникация в междуличностно общуване. Използване на игри и упражнения за разкриване на различните форми на общуване в комуникативна ситуация. Формиране на навик за прилагане на комуникативни техники.
5.	Професионална наблюдателност,	Български	Разкриване особеностите на понятията „професионална

	обратна връзка, комуникативни бариери. Слушане, осъзнаване, самоконтрол		наблюдателност“, „обратна връзка“, „комуникативни бариери“ в междуличностното взаимодействие в системата „човек-човек“. Избирателност на възприемането в процеса на формиране на професионална наблюдателност у педагога. Отработване на навиците за активно слушане, слушане с разясняване, перифразирание и резюмиране на чутата информация, емпатично слушане. Развиване на другите комуникативни навици (толерантност, емоционална устойчивост, работа в екип, преодоляване на конфликт и др.).
6.	Разкриване на личните особености на комуникативните компетенции	Български	Оценка на способностите за диференциране и оценяване на собствените комуникативни навици. Взаимовръзка на тези навици с професионалната дейност.
7.	Развиване на навиците за делово общуване, повишаване нивото на компетентност в деловата комуникация	Молдовски	Развиване на уменията да се водят преговори, да се говори пред голяма аудитория, да се провеждат съвещания, да се държат правилно в конфликтни ситуации. Разширяване на възможностите за установяване и поддържане на необходимите работни контакти. Коригиране и формиране на нагласите, необходими за успешно делово общуване. Овладяване на навици за конструктивно решаване на конфликтни ситуации. Отработване на навици за ефективно общуване в различни статусно-ролеви позиции. Овладяване на навици за ефективно слушане. Отработване на похвати за намаляване на емоционалното напрежение.
8.	Трениране на сензитивността	Руски	Развиване на психологическа наблюдателност като способност да се фиксира и запомня цялата съвкупност от сигнали, получавани от друг човек или група. Формиране и развиване на способност да се прогнозира състоянието и поведението на другия човек, да се предвижда собственото въздействие върху него.

9.	Развиване на емпатия и асертивност. Използване на тези навици в професионалната дейност и в бита	Български	Реализиране на техники за усъвършенстване на емпатията и асертивността в процеса на междуличностна комуникация. Разлики между уверено, неуверено, агресивно и манипулаторно поведение.
10.	Повишаване ефективността на взаимодействие с партньорите в общуването	Молдовски	Отрабатване на навици за встъпване в контакт с използване на комуникативни сигнали: вербални, невербални, паралингвистични. Отрабатване на навици за активно слушане: повторения, перифразирания, интерпретации.
11.	Методи за създаване и засилване на работната мотивация	Руски	Овластяване на методи за активизиране мотивите на човека и използване на енергията на актуално действащите мотиви. Създаване на условия, в които участниците изпитват върху себе си действието на мотивационните сили, позволяват на тези сили да се проявяват свободно, научават се да ги управляват и да ги предизвикват специално.
12.	Особености на междуличностните комуникации в малки групи	Български	Обмяна на информация за прояви на сътрудничество, тактичност, толерантност, сплотеност, екипна дейност, лидерство, конформизъм, конфликтност в процеса на взаимодействие в групата. Отрабатване на навици за диагностика на междуличностните отношения и прилагането им в бъдещата професионална дейност.
13.	Групови комуникации	Руски	Развиване на навици за ефективна работа в екип, формиране на междуличностна привлекателност у членовете на групата, задълбочаване процесите на саморазкриване, развиване на умения и навици за самоанализ и анализ на поведението на другите, развиване на умение да се взема общо решение
14.	Междуличностни комуникации в екипна дейност	Молдовски	Овластяване на знания за начините и техниките за най-ефективна работа в екип. Развиване на способности и навици за работа в екип, за заемане на определено място в групата и ефективна дейност в нея. Повишаване на ценностно-

			ориентационното единство на групата. Формиране на взаимно разбиране между членовете на групата. Подобряване на социално-психологическия климат в групата.
15.	Развиване и променяне на системата на отношения и взаимоотношения на личността	Руски	Осъзнаване от участниците на танцувално-експресивния си репертоар, свързан с определени патерни на междуличностни отношения и отношения в групата. Реагиране от страна на участниците в групата на негативни чувства и отношения. Повишаване степента на спонтанност при изразяване на различни чувства и отношения. Стимулиране у участниците на активност и инициатива при установяване и поддържане на отношения. Възникване на общи позитивни чувства и обмяната им между участниците в групата.
16.	Заклучително занятие. Обобщаване на резултатите	Български	Обсъждане на тренинговите занятия. Съпоставяне на очакванията и резултатите. Разбор и анализ на закономерностите в междуличностното общуване. Изводи.

Литература / Reference:

1. **Андреева, Г.М.** (1998). Социальная психология. Москва.
2. **Бакли, Р., Кейпл, Д.** (2002). Теория и практика тренинга. Санкт-Петербург.
3. **Гурова, О. С.** (2009). Психологическое сопровождение профессионального становления специалистов-психологов в условиях обучения в вузе/ О.С.Гурова, Н. А. Лужбина. Москва, с. 11-21.
4. **Жуков, Ю. М.** (1990). Диагностика и развитие компетентности в общении. / О.С.Гурова, Н. А. Лужбина // Психология обучения. Москва.
5. **Захарова С. Н.** (2017). Формирование коммуникативной компетентности как условие профессиональной подготовки студентов в педагогическом вузе. Москва.
6. **Иванов, С.** (2002). Педагогически възможности и проблеми на социалнопсихологическия тренинг като форма за обучение на студенти, Педагогика, №9. София.
7. **Иванов, С.** (2012). Теория и практика на социалнопсихологическия тренинг на студенти (допълнено и преработено издание). София.
8. **Кара Н.** (2017). Язык болгар Молдовы: История и современность. SSB, Chişinău, с. 184-195.
9. **Леонтьев, А. А.** (1979). Педагогическое общение. / А. А. Леонтьев. Москва.
10. **Михова М.** (2018). Учебната дисциплина „педагогика“ в контекста на съвременните изисквания за подготовка на учители. В сб. „Професионалната

подготовка на студенти от педагогически специалности”. Велико Търново, Университетско издателство „Св. Св. Кирил и Методий”, с. 9-24.

11. **Рапопорт, А.** (2003). За развитието на мултикултурната компетентност на бъдещите педагози. В сб.: Превантивна педагогика като научно познание, 3 част. София.

12. **Тоцева, Я.** (2011). Интеркултурна комуникация и интеркултурна комуникативна компетентност, сп. Бизнес секретар, 2011, № 3. София.

13. **Хентшель Т., Кудрявцева Е. Л., Волкова Т. В.** (2014). „Дорожная карта билингва” - инструмент психолого-педагогического и социального сопровождения семей мигрантов в интеграционно-образовательном процессе. // Шестая международная конференция по когнитивной науке. Калининград, Россия.)/ под ред. А.А. Кибрик и др. - Калининград, 2014. - с. 695–696.

14. **Национално статистическо бюро на Република Молдова.** Преброяването на населението в Молдова - 2014. URL: [https://statistica.gov.md/pageview.php?l=ro&idc=479&#idc=205&%20\(Rezultatele%20Recens%C4%83m%C3%A2ntului%20Popula%C8%9Biei%20%C8%99i%20al%20Locuin%C8%9Belor%202014%20\(RPL2014](https://statistica.gov.md/pageview.php?l=ro&idc=479&#idc=205&%20(Rezultatele%20Recens%C4%83m%C3%A2ntului%20Popula%C8%9Biei%20%C8%99i%20al%20Locuin%C8%9Belor%202014%20(RPL2014) (последно обръщение 24.11.2019).

15. **Тоцева Я.** (2010). Педагогическата компетентност за работа в мултикултурна среда като продукт на подготовката и квалификацията. URL: http://ytotseva.blogspot.com/2010/06/blog-post_08.html ((последно обръщение 18.11.2019).

**Диагностична методика за установяване
равнището и развитието на умение за
осъзнаване и формулиране на противоречие
(при ученици 1-4 клас)
(накратко „Можеш ли да дадеш веднага
вярно обяснение?“)**

Ас. д-р Цветомира Иванова
Югозападен университет „Неофит Рилски“ –
Благоевград,
tsvetomira.ivanova@swu.bg

**Diagnostic methodology for establishing the
level and development of awareness skills and
formulating contradiction (for students 1-4
grade)
(in brief "Can you give a correct explanation
right away?")**

Assist.-Prof. Tsvetomira Ivanova, PhD
South-West University "Neofit Rilski" – Blagoevgrad,
tsvetomira.ivanova@swu.bg

Abstract: *This article presents a methodology for establishing the level and development of awareness skills and formulating contradiction among primary school pupils. In order to check the statistical reliability and probative results, we use nonparametric statistical methods that are appropriate in this case and draw the results by categories based on the points gained.*

Keywords: methodology, exploring skills, cognitive difficulty

Съгласно доклада на комисията Делор за образование за XXI век (1996) образованието следва да се придържа към четири основни стълба. Първият от тях е да се научим да знаем, което означава „достатъчно широка обща култура и възможности за задълбочена работа върху малък брой теми“. Вторият е да се научим да правим, така че да „придобием не само професионални умения, а нещо повече – умението да се справяме с различни проблеми и умението да работим в екип“. Третият е да се научим да живеем заедно, чрез проява на „разбиране към другите хора и да се справяме с конфликтни ситуации – в дух на зачитане на плурализма, взаимното разбирателство и мира“. И четвъртият е да се научим да бъдем, така че сами да „направим най-доброто за развитието на собствената си личност и да може да действаме с по-голяма самостоятелност, по-трезво и по-отговорно“.

Проблемът за формиране на изследователски умения у учениците чрез обучението по „Човекът и природата“ „намира почва“ и в четирите описани стълба, тъй като чрез изследователските умения учениците придобиват нови знания и/или задълбочават усвоените такива (първи стълб), разрешават различни проблеми и придобиват опит за работа в екип (втори стълб) в духа на разбирателството и толерантността (трети стълб), придобиват решителност и самостоятелност, приучват се самостоятелно да усвояват и прилагат знания, да поемат отговорност (четвърти стълб).

Това означава, че целенасочената работа за формиране и развитие на изследователски умения у подрастващите е съвременна, актуална и необходима.

Има и други аргументи в подкрепа на това становище. Учебната дисциплина „Човекът и природата“ се базира на съдържание с теоретична сложност, непосилна за съзнателно овладяване от някои ученици. В резултат на това при самостоятелната си подготовка тези ученици избират репродуктивни стратегии. В тези случаи, които според В. Петрова (2000) са много, „е характерен т. нар. „дефицит на мисловност“. А учебното съдържание освен усвояване на определен обем от знания, предвижда и овладяване от учениците на методи за решаване на познавателни проблеми, разкриване на противоречия, на причинно-следствени връзки.

Познавателният проблем, предизвикан от определени обективни и субективни противоречия, е една от движещите сили на детското експериментиране, наред с познавателния интерес и удовлетворението от участие във всички стадии на реализиране на експериментирането. В часовете по „Човекът и природата“ има възможности пред учениците да се разкрие проблемна ситуация, да се достигне до известно затруднение в познавателната им дейност, характерно с липса на категорично обяснение на определени факти и явления; с неяснота; с колебание при избор на вярно решение, с потребност да бъде изяснено и уточнено; с няколко варианта на решение; при ограничение на необходимата информация. В такива ситуации учениците актуализират своите знания и умения и търсят отговор на затрудненията, като обикновено не притежават увереност в развоя на процесите и резултата от тях. Така в изследователската дейност учителят има възможността по нетрадиционен начин да провери и оцени познавателните възможности на учениците по конкретната проблематика. Това разбира се не е и не трябва да бъде водещата идея на изследователската дейност.

Така откриването на известен проблем (противоречие, затруднение в отговора на въпроса или решението на задачата, липса на готов отговор или решение) от учениците се оказва движеща сила на детското експериментиране.

Значимостта на равнището и развитието на умение за осъзнаване и формулиране на противоречие у учениците от началното училище произтича от значимостта на последиците, които съпровождат самото осъзнаване – изследователска инициативност с поставяне на цел на провеждане на експеримент, издигане на хипотеза, проследяване на причинно-следствени връзки, формулиране на изследователска задача, оценка на протичането на експеримент, представяне на получените данни в обобщен вид, формулиране на изводи в съответствие с проверяваната хипотеза, равносметка.

С други думи, с откриването на проблема се усвояват нови знания и се формират изследователски умения с етапи, характерни за научно изследване. Е. Янакиева посочва, че когато експериментирането се превърне в „експериментиране под диктовка“, то бързо загубва очарованието за детето и ще бъдат пропуснати важни възможности за неговото развитие.“ (Е. Янакиева, с. 127)

Затова равнището и развитието на умение за осъзнаване и формулиране на противоречие от учениците се превръща в изключително актуално значение за обучението, в което задължително са заложили достоверни и научно обосновани факти, чиято проверка е възможна чрез повторими експерименти. Именно така подрастващите ученици опознават пътя на научното знание и започват да придобиват самостоятелност в неговото изминаване.

Умението за диагностициране на проблем от учениците се явява предмет на разглеждане и изследване в редица разработки, тематично насочени към развитие на познавателна активност и учебна мотивация, планиране и осъществяване на изследователска дейност. От тук произтича и разнообразното му „място“ в

класификациите на тези разработки и изследвания: като изследователско умение (Е. Куликова, 2011; Е. Позднякова, 2004; Э Сабирова, 2012), като интелектуално умение (Р. Абдулов, 2013), като умение за търсене (А.Гладкова, 2013; Е. Куликова, 2011; Н. Семенова, 2007).

Всичко това поражда потребността да бъде разработена и приложена методика за диагностициране на равнището и развитието на умение за осъзнаване и формулиране на противоречие с ученици от началното училище в часовете по „Човекът и природата“, която да предостави информация колко от изследваните ученици напълно откриват познавателен проблем (противоречие) в разказаните им конкретни ситуации, колко от тях частично го откриват и колко от тях не го идентифицират изобщо.

Разработената методика е апробирана и подобрена като част от комплекс методики за диагностициране на изследователски умения, присъщи и необходими за реализацията на отделните компоненти от структурата на изследователската дейност.

За да придобие смисъл разработката и приложението на диагностичната методика, от значение е проблемът (противоречието) да се окаже значим(о) за учениците и те да не се страхуват да допускат грешки при неговото решение. В. Спасова подчертава, че в ситуации, когато емоцията е твърде силна, голяма роля играе подходът на учителя за идентифицирането и овладяването, пренасочването или трансформирането ѝ. (В. Спасова, 2018, с. 91) Тематиката, съдържанието и решаването на проблема е необходимо да бъдат изпълними в реалните, налични за учениците условия и да допринесе за формиране и развитие на изследователските им умения.

Педагогът следва да отчита типа на темперамента, особеностите на характера, типичните волеви качества, развитието на способностите на личността, които в своята съвкупност детерминират индивидуалните различия на учениците.“ (Я. Стоименова, 2010, с. 68). В допълнение, Я. Стоименова (2010, с. 69) пояснява, тези, които са неуверени в себе си и се предават лесно пред трудностите, са учениците-меланхолици.

Методиката за диагностициране на равнището на уменията осъзнаване и формулиране на противоречие (при ученици 1-4 клас) има за *научно-изследователска цел* да се установи равнището на развитие на умение за осъзнаване и формулиране на противоречие.

Начинът на провеждане предвижда предварителен инструктаж, при който да се обясни на учениците що е това въпрос и те да могат да формулират различни въпроси.

На учениците се пояснява (и припомня), че въпросът представлява питане, запитване, което изисква отговор. Учителят уточнява, че изреченията, с които задаваме въпрос (питаем), се наричат въпросителни изречения. Те съдържат въпросителни думи: дали, ли, колко, защо, какъв, къде, как, кой, кого и др. и завършват с въпросителен знак „?“.

На учениците се дават примери за въпросително изречение:

Дали балонът ще се спука?

Искаш ли да направим опит?

Колко деца ще участват в опита?

Защо вали сняг?

Кой ще хване топката?

Какво е това?

Къде беше след училище?

При необходимост от допълнителни разяснения и/или допълнителни примери, учителят допълва.

Текст на методиката

*

СИТУАЦИЯ № 1

Зимна ваканция е и майката на Мими решава двете да гостуват на приятели в Банско. По същото време таткото и братът на Мими се подготвят да пътуват за Сидни, където ги очакват братовчедите.

Задават се въпроси:

1) *Какви дрехи и обувки трябва да вземат със себе си? (поотделно - майката с Мими и бащата с брат на Мими?)*

2) *За какво годишно време трябва да са подходящи тези дрехи и обувки?*

Всеки ученик самостоятелно подготвя и докладва за списъка с необходимите неща за багаж на двете пътуващи двойки.

(Очакват се различни мнения и причини за реакция на изненада.)

Дадох ти една задача, след прочитане на ситуацията, как определи подходящите дрехи и обувки? (подбуда към осъзнаване на противоречието)

Подходящи ли дрехи и обувки избра? Сигурен ли си?

Кое не знаеш, за да подбереш подходящите дрехи и обувки?

За да определим подходящите дрехи и обувки, трябва да знаем какво е годишното време (сезонът). *(подбуда към формулирането на проблема)*

(очаква се формулировката на проблема като въпрос: Какво е времето в Сидни?)

*

СИТУАЦИЯ № 2

Зимна ваканция е и Лили има среща с приятели пред входа на киното. Студено е, духа и силен вятър и Лили решава да застане зад една от кръглите колони пред входа, за да ѝ е по-топло и вятърът да не я духа.

За съжаление, това не ѝ помага и не ѝ става по-топло. Вятърът продължава да я брули.

А) Можеш ли да отговориш:

а) *защо и зад колоната пак ѝ е студено?*

б) *защо и зад колоната вятърът пак я духа?*

Б) Следващите въпроси зависят от отговора на ученика:

- Ако няма отговор, те са:

1) *Какво ти е необходимо, за да дадеш верен отговор? Какво трябва да знаеш?*

- Ако пак липсват отговори, допълнителни насочващи въпроси са:

За да отговориш:

1) *Нужно ли е да знаеш дали студът на различни места в града е еднакъв или различен?*

2) *Колко е голяма колоната, зад която момичето се крие?*

3) *Постоянна ли е посоката на вятъра и дали тя може да се променя често)?*

- Ако ученикът има отговор, макар непълен или грешен, въпросите са:

1) *Сигурен ли си, че това е правилният отговор? Обясни или докажи със знанията, които имаш.*

2) *Какво още ти е необходимо?*

3) *С какво можеш да докажеш, че това е верният отговор? (достига се до идеята за провеждане на експеримент)*

Начин на отчитане и интерпретация на резултатите

Критерий: Статус на противоречието

Показател 1: Осъзнаване на противоречието (че липсва правилен отговор и доказателство за него) - 5 т., липсата на осъзнаване на противоречието – не носи точки.

Показател 2: Формулиране на противоречието (че липсват необходими знания за описаните в ситуацията обекти и явления и връзката между тях) - 5 т., липсата на формулиране на противоречието – не носи точки.

Учениците с верни отговори се счита, че са осъзнали противоречието. Нещо повече, верният им отговор разкрива наличието у тях на знания, с които те не изпитват затруднение да формулират противоречието.

Учениците с липса на отговор, но правилно поставен въпрос относно годишното време (за ситуация № 1) и големината на колоната и посоката на вятъра (за ситуация № 2), се счита, че са осъзнали противоречието.

Максималният брой точки е 20 т. и определя *пет интервала*.

Резултат от 17 т. до 20 т. регистрира високо равнище и развитие на умение за осъзнаване и формулиране на противоречие. Резултат от 13 т. до 16 т. отчита средно равнище и развитие на умение за осъзнаване и формулиране на противоречие. Резултат от 9 т. до 12 т. отчита задоволително равнище и развитие на умение за осъзнаване и формулиране на противоречие. Резултат от 5 т. до 8 т. отчита незадоволително равнище и развитие на умение за осъзнаване и формулиране на противоречие. Резултат под 5 т. отчита равнище с характерна липса на развитие на изследователското умение.

Изготвя се протокол с индивидуалните резултати, включващ бележки и брой точки относно признаците на осъзнаване на противоречието и неговото формулиране.

За да се избегнат ниските диагностични характеристики на проективните методи (надеждност, валидност, обективност), както и по-висока надеждност на останалите диагностички, се използва статистическа обработка с високи степени на тези характеристики - χ^2 -квадрат, критерий на Уилкоксън.

Тази методиката притежава предикативна, прогностична валидност, защото на основата на получените от изследването конкретни данни може се прави опит за известна прогноза на бъдещото развитие на изследователското умение (как учениците ще се справят с познавателна трудност, която е в разрез с изучаваните от тях знания или с опита и познавателните им възможности (или умения) до момента). Откриването на проблема е съпроводено с гъвкавост и търпение, в известна степен дори и с увереност. То е придружено и с неговата формулировка, от която впоследствие зависи извеждането на целта на провеждане на експеримент и определянето на хипотезата за хода на изследователския процес. Тоест правилната и изчерпателна постановка на проблема осигурява правилно и пълноценно конструиране на целта на изследване и формулировка на хипотезата с аргументирана посока на действията (траектория) при разрешаването на проблема. И обратно, частично формулираният или неосъзнат проблем насочва разсъжденията в други, различни от гореспоменатите конструиране на цел на изследване, определяне на хипотеза и посока на действия.

В заключение, диференцирането на отделните изследователски умения предопределя необходимия брой диагностични методики за конструиране. Както бе отбелязано, разгледаната методика е част от комплекс методики, респективно *умението за осъзнаване и формулиране на противоречие*, което тя диагностицира, е също част от комплекс умения, чието формиране и развитие осигурява целесъобразно протичане на един опитно-изследователски процес от начало до край. Затова е препоръчително тя да се използва в комплекс с останалите диагностични методики.

Литература / Reference:

1. Абдулов, Р. М. (2013). Использование интерактивных средств в процессе развития исследовательских умений учащихся при обучении физике – автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, Екатеринбург, Уральский государственный педагогический университет, 24 с., [онлайн], [прегледан 23.08.2013] <science.uspu.ru/i/inst/diser/dis_d04_44a.doc>
2. Гладкова, А. П. (2013). Формирование исследовательских умений младшего школьника во внеурочной деятельности - автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, Волгоград, Волгоградский государственный социально-педагогический университет, 26 с. [онлайн], [прегледан 27.07.2013] <http://vgpu.org/sites/default/files/disfiles/avtoreferat_gladkovoy_a.p..pdf>
3. Куликова, Е. М. (2011). Формирование исследовательских умений младших школьников в рамках реализации Федерального государственного образовательного стандарта, методическая разработка, Вильгорт, с. 68, [онлайн], [прегледан 21.08.2013]
4. Образованието – скритото съкровище. Доклад на международната комисия за образование за XXI век пред ЮНЕСКО, 1996. <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>.
5. Петрова, В. (2000). Тенденции и алтернативи в обучението с природонаучна насоченост в началното училище. // Стара Загора, Годишник на ТрУ – ИПКУ.
6. Позднякова, Е. В. (2004). Формирование исследовательских умений учащихся основной школы в процессе обучения геометрии – диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, Новокузнецк, Кузбасская государственная педагогическая академия, 231 с., [онлайн], [прегледан 21.08.2013] <<http://www.dissercat.com/content/formirovanie-issledovatelских-umenii-uchashchikhsya-osnovnoi-shkoly-v-protssesse-obucheniya->>
7. Сабирова, Э. Г. (2012). Формирование исследовательских умений учащихся в информационно-образовательной среде начальной школы – автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, Казань, Казанский (Приволжский) федеральный университет, 24с., [онлайн], [прегледан 18.08.2013] <<http://z3950.ksu.ru/referat/2012-097.pdf>>
8. Савенков, А. И. (2006). Психологические основы исследовательского подхода к обучению: Учебное пособие, издательство „Ось-89”, Москва
9. Семенова, Н. А. (2007). Формирование исследовательских умений младших школьников - диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, Томск, ГОУ ВПО „Томский государственный педагогический университет, 203 с., [онлайн], [прегледан 21.08.2013] <<http://www.referun.com/n/formirovanie-issledovatelских-umeniy-mladshih-shkolnikov#ixzz2Z7efS24T>>
10. Спасова, В. (2018) Музиката и емоционалната интелигентност на детето, изд. Образование и познание, София
11. Стоименова, Я. (2010) Индивидуална помощ по математика на деца със социалнопедагогически проблеми, Университетско издателство „Неофит Рилски“, Благоевград
12. Янакиева, Е. (2008) Предучилищна педагогика, Repetitorium I. Ключ. Обяснения. Допълнения, УИ „Неофит Рилски”, Благоевград

Собствената активност като движеща сила на развитието

Д-р Петя Чешмеджиева

Център за психологически услуги и развитие „Психомфорт“

petia.cheshmedzhieva@gmail.com

Own activity as a driving force of development

Petya Cheshmedzhieva, PhD

Center for Psychological Services and Development

"Psycomfort"

petia.cheshmedzhieva@gmail.com

Abstract: *The article reflects the author's research on own activity as a driver for development in theories on personality structure and the dynamics of human motives. Some of the psychic phenomena described in the theories are supported by examples of psychological work on child development issues. It aims at the presentation of the parameters of own activity such as direction, strength, effects in individual behaviour and their importance in existential functioning. A system of such parameters would facilitate both the understanding of the child's behaviours and conditions and products from the application of projective methods, as well as the orientation towards developmental support methods.*

Keywords: Drivers of development; Own activity; Motives; Needs.

Личностното развитие се извършва под въздействието на съчетаването на много фактори (генетични, социални, времеви и др.), със своята значимост се откроява и собствената активност на индивида (целенасоченост, мотивация, стремеж към придобиване на знания, навици, привички, социалноодобряеми ценности и др.). Тяхното разбиране е от голямо значение в практиката на психологическото консултиране – за подпомагане на детското развитие, за ефективното възпитателно взаимодействие между родители и деца и между учители и деца, в психокорекционната работа, в психологическата подкрепа на възрастни във възрастови кризи вследствие на личностното развитие и в кризисни периоди, предизвикани от трудни за преживяване житейски ситуации.

Причината за интереса на авторката на статията към собствената активност като фактор за развитие е в това, че наличието ѝ е осезателно във всеки човешки живот, но в теоретичните източници, вероятно заради същността си, тя е твърде „подвижна“, убягва. Може да бъде търсена и разпознавана чрез допускания в различни авторски теории за структури и функции на психиката при човека. Дори и малките приноси за установяване на нейни параметри би могло да улесни диагностицирането на проблеми, да насочи към стратегии за интервенция и да ускори помощта.

Движещите сили на развитието в яснота и в допускания

Борис Минчев (2014) въвежда темата за категориите на психологията на развитието, правейки уговорката, че те имат до голяма степен аксиоматична основа – „**базис на несъмненост**“ за психология на развитието (Минчев, Б., 2014, 188). След категорията „Развитие“, която оглавява неговия списък с категории, и след поясненията му за нея, втората е „Движещи сили (фактори) на развитието“. В сравнение с други категории тук Б. Минчев дава кратко пояснение, че те са основни причини, „двигателите“ на развитието, и че психологическите теории се различават

най-много по предпологаните от тях фактори на развитието. Като най-дискутирани сред тях посочва *наследственост, среда, научаване, собствената активност на субекта* (курсиви както в източника, пак там).

Ирена Левкова (2003) се позовава на оригинални тези на Б. Минчев. В свой параграф „Фактори на развитието“ (Левкова, И., 2003, 25-26) тя отделя внимание на тази четворка от фактори, като коментира лично и пояснява, позовавайки се на идеи и изследвания на видни психолози, само първите три – наследственост, научаване и среда. Четвъртият фактор е включен в самото заключително изречение на параграфа: „Така съвсем естествено стигаме и до другата, може би в някои аспекти най-важна движеща сила на развитието – собствената активност на субекта, без която нито един от другите фактори не може да доведе до реално развитие и резултат.“ (Левкова, И., 2003, 26).

С това се затвърждава представата за този фактор като част от „базиса на несъмненост“ за психология на развитието по Б. Минчев, но в сравнение с другите фактори остава до голяма степен неясен.

Психичният живот като живот на човешките мотиви

Р. Б. Юен (Енциклопедия по психология, 1998, по Ellenberger, H. F., 1970, Ewen, R. B., 1980, Roazen, P., 1975) определя личността като всеобхватен конструкт, а мотивацията – като фундаментален аспект на поведението, от която гледна точка според него повечето теории за личността са отчасти теории за мотивацията и съдържат важни допускания за базисната природа на човешките същества. Качеството на човешките мотиви Р. Б. Юен търси по линията на теоретичните възгледи за това дали човешката природа е вътрешно зла или добра. На отрицателния ѝ край според него се намира психоаналитичната теория на Зигмунд Фройд, който приема, че мощните вродени човешки инстинкти включват кръвосмешението и разрушителността. Р. Б. Юен счита, че фройдистката теория постулира доста песимистично определение на душевното здраве като способност да се разрешават неизбежните вътрешни конфликти чрез канализиране на инстинктите настрана от вродените забранени желания в по-малко удовлетворяващи, но по-приемливи форми на поведение (сублимирането им). „Родителите подпомагат развитието на здравото поведение, като побутват неискращото дете по пътя на ефективната сублимация и социално одобрените удовлетворения.“ (Енциклопедия по психология, 1998, 1214). Според Р. Б. Юен на другия край са теориите, които приемат, че човешките потенциали са напълно положителни и че всички ние имаме способността и желанието да ги развием по конструктивен начин. Те са добронамерени инстинкти, които не са в конфликт с изискванията на обществото и правенето на компромиси с тях по пътя на сублимацията не е необходимо. За Алфред Адлер, Карен Хорни и Карл Роджърс психичното здраве се състои от опити за удовлетворяване на вродени желания, а патологията се появява само ако и когато този здрав инстинкт към себerealизация (актуализация, самоусъвършенстване) се блокира от външни социални сили, най-забележителната от които е патогеничното родителство (например разглеждане, пренебрегване, свръхпредпазване, свръхзадоволяване, унижение, присмиване). „Такова отношение от страна на родителите може да създаде убеждението, че външните пречки или личните слабости не могат да се преодолеят чрез усилията на човека (комплекс за малоценност) или могат да накарат детето да стане така дълбоко тревожно, че да изостави здравия стремеж към себerealизация в полза на всепоглъщаща потребност от сигурност.“ (Енциклопедия по психология, 1998, 1214) Между тези две крайности Р. Б. Юен вижда теоретичите, които атрибутират на хората зли и добри инстинкти: Карл Юнг, който приема, че някои безсъзнателни мотиви са тъмни и плашещи, докато други могат да служат като извори на

творчество и ръководят към конструктивно решение на проблемите; Ебрахам Маслоу, който постулира слаба вродена тенденция към положителен растеж и добронамереност, която мощните сили на ученето и културата много лесно могат да превърнат в омраза и разрушителност; Гордън Олпорт с твърдението, че притежаваме дълбоко вкоренени егоистични и ирационални тенденции заедно с вродения потенциал за превъзможване на тази неразумност и за превръщане в зрели, внимателни възрастни; Ерих Фром, според когото всяко човешко същество има способността да обича и да е отговорно към другите, но осъществяването на този потенциал е трудно, защото започва живота си като изцяло центрирано върху себе си (нарцистично) бебе; Ерик Ериксън, който модифицира психоаналитичната теория, като атрибутира на хората важни конструктивни мотиви, активно подкрепяни от обществото, като запазването на чувството за индивидуалност и вътрешна цялост (идентичност) и стремеж към овладяване на средата по социално одобрени начини.

Р. Б. Юен обръща внимание на съществуващото общо съгласие, че известна част от човешката мотивация е безсъзнателна и не може лесно да се извлече в съзнанието. Той привежда примери (Енциклопедия по психология, 1998, 1215) с мотиви, които по брой и тип предизвикват спорове, но и някои области на съгласие:

- Според Фройд – сексуалността (с целия обхват от еротични и приятни изживявания) и разрушителността;
- Според Юнг – значението човек да стане истинското си Аз, като обединява различните противоположности, съставлящи човешката личност, чрез някакъв среден път (индивидуация), заедно с глада, жаждата, сексуалността, властта, дейността, творчеството и чувството, че животът има смисъл (като например религията);
- Според Адлер – стремежът към преодоляване на чувството за малоценност, което неизбежно възниква от безпомощността като бебе и че всеки човек има вродената способност да направи това, като се стреми да овладее огромната си среда по начини, които подпомагат общото добро (социалния интерес);
- Според различни теоретици – други човешки мотиви, които включват развиване на положителни и уникални потенциали по конструктивен начин и редица потребности: от чувство за идентичност и овладяване на средата; да бъдеш с другите и да развиваш взаимоотношения с тях; от редуциране на тревожността; от унифицирана философия, даваща смисъл на собствения живот; от преодоляване на лишения; от сън; от това да си нежен към потомството; да съществува в света, в който си роден;

Според броя на посочените мотиви и потребности в сравнителния анализ от Р. Б. Юен на Фройд са противопоставени: Реймънд Кетъл, който посредством факторен анализ идентифицира 10-15 човешки потребности, Хенри Мъри, посочил около 20 човешки потребности, и Гордън Олпорт, който твърди, че мотивите варират толкова много при различните хора, че личността не може да бъде обяснявана с термините на някакъв брой универсални инстинкти или потребности.

Къде се генерира активността в човешката психиката

Най-често моделите на структурата на човешката психика, които предлагат различните теории, са илюстрирани като сфери, чието ядро е специален активен център.

В краткия преглед, който прави Р. Б. Юен за структурата на личността (Енциклопедия по психология, 1998, 1215), в съответствие с настоящия анализ са предложени теоретици, които се фокусират върху Аза като основен структурен конструкт, с коментари в курсив от авторката на статията съобразно проявата на описани явления в съвременния живот и в психологическата практика.

- К. Роджърс твърди, че човек се опитва да актуализира онези способности и цели, които възприема като свои собствени; в идеалния случай тази заучена и съзнателна Аз-концепция остава съответна на здравите вродени желания и възможности, същевременно става лесно детето да изостави организмичните си импулси, за да удовлетворява родителските условия за любовта и положителното отношение и да приеме неправилните оценки за себе си, които значимите възрастни налагат. Така Аз-концепцията става изкривена насока, която се сблъсква с истинските желания, може да затрудни разпознаването им и този вътрешен конфликт създава тревожност, объркване, дори психопатология. *И в идеалният случай – с опитите за актуализиране на способности и цели, и в случая на компромис, в който детето се отказва от организмични импулси, за да удовлетворява родителските условия, тези процеси се извършват при повишено напрежение – за творческо постигане или пък за понасяне на ситуация, в която се опитва да наложи неodobреното желание или го жертва, за да запази любовта – конформизъм, който, неосмислен в бъдеще, би могъл да канализира реализацията на творческия потенциал в подчинение на невротизма (автоагресия, девиантно поведение, депресия и др.).*

- Х. С. Съливан подчертава значението на себевъзприятията, включително желателното „доброто Аз“ и осъдителното „лошото Аз“, поради което, колкото по-интензивна тревожност се изживява в ранна възраст, толкова по-ригидна и екстензивна е тази Аз-система и толкова повече човек се противопоставя на промяната, дори на положителни промени и гъвкавостта, необходима за конструктивен растеж. *Този ефект на несъзнавано противодействие се извява ярко при прилагане на рисуващия методика „Нарисувай себе си“ за предаване на отношението към себе си и изследване на Аз-образа, предложена от Н. Александрова (вж. Минчев, Б. и др., Ръководство за изследване на детето – I част. С., 2000), подходяща за деца от предучилищна възраст и за ученици от първи-втори клас. В рисунката отношението се проектира чрез избора на цветове, чрез посоката и вида на шриха, чрез силата на натиска и чрез езика на тялото в процеса на рисуване.*

- Г. Олпорт не прави разлика между мотивационни и структурни конструкти, а определя личността чрез около 4000 черти като дружелюбие, амбиция, чистота, ентусиазъм и склонност към усамотение, според които всяка личност е уникален сбор от личностни черти, макар че дадена култура предизвиква приблизително сходни модели на приспособяване, които позволяват сравнение между различните хора чрез общи черти. *Случаи в психологическата практика са често двете крайности на дадена тенденция. Такава у нас от последното десетилетие на XX в. досега се откроява поляризацията по отношение на личностна уникалност – чрез невротичен стремеж човек да се преживява самоцелно като различен от другите по какъвто и да е сравнителен показател или да отличава по този начин детето си от другите, или пък да се изгражда колективна съпротива (в общността) с цел съхранение на етническа идентичност и традиции като реакция на тенденции в модерното време (деца и младежи от малки населени места от небългарски етнически произход са с ниска и базова, и функционална грамотност; отношението към момчетата в тях цели да ги възпитава в себевъзприятие на авторитети, съчетаващо господство, като резултат се наблюдава засилено подлагане на рискове в юношеството, зависимости към наркотици и ангажиране в трафика им и реакция с вражда срещу тези, които най-често са подкрепяли личностното им формиране – техните майки, баби и дядовци; случаите на успешна интеграция на лица от ромската общност чрез образование и включване в продуктивния обществен живот се отличават на фона на колективния стремеж към ранни бракове,*

базиран вероятно не само на налагане на традициите, но и като предпазна мярка срещу ранния промискуитет за сексуални контакти в условия на необвързаност).

Като представя теорията за психологическото поле, създадена от Курт Левин, М. Е. Рьодер изтъква (Енциклопедия по психология, 1998, 1229, по Cartwright, D., 1951, Lewin, K., 1935), че тя се фокусира на индивидуалните различия за разлика от много теории, които ги пренебрегват. Според К. Левин възприятието на човека за средата се влияе от въздействието на средата и то на свой ред променя последващото възприятие; средата заобикаля човека, но той никога не е част от средата, нито тя е част от него, а съществуват пропускливи граници, чрез които промените в едната страна предизвикват промени и в другата. Човешката психологическа структура на К. Левин е съставена от две основни области – сърцевина, подобна на ядро, съставено от потребности и когнитивни структури, и заобикаляща я част, която е моторно-перцептивна и по допускане осигурява пътя, по който постъпващите събития от психологическата (перцептивна) среда достигат ядрото, както и изходящия (моторен) път, по който потребностите влияят върху средата. Психологическата среда също е съставена от различни области („валентностите“ – привличания или отблъсквания на съдържанието на околната среда като цели или целеви обекти) с повече или по-малко пропускливи граници, а конкретната валентност на дадена област се развива (диференцира) в течение на времето, тъй като развиващият се човек и средата продължават да растат и да се променят. М. Е. Рьодер обобщава, че теорията за психологическото поле е средство за описание, анализ и прогнозиране на поведението чрез определяне на компонентите на векторното поле в определена ситуация и установяване на посоката и интензитета на очакваното движение, но изтъква, че тя „предвижда също промените в човека, които могат да настъпят вследствие на ангажирането му в някакво поведение, както и промените в средата, които могат да придобият или да загубят значимост във и/или за последващо поведение“ (Енциклопедия по психология, 1998, 1230).

Слоестата структура на личността, предложена от Борис Минчев (2014), се състои от пет слоя, концентрично насложени върху вроденото ядро, отвън навътре: социални роли, компетентност, характер, ценностни ориентации, екзистенциални чувства и ядро на личността – Аз.

Според примерите за външния слой, които дава Б. Минчев, касаещи възрастните, може да се отчете, че в детството ролевият репертоар е доста по-ограничен – дете, другарче, брат, сестра, и има възможност той да се разширява в „репетиция“ чрез интензивните сюжетно-ролеви игри. Ако детето посещава детска градина и/или вкъщи му се предоставя възможност да играе, пресъздавайки роли, това е предпоставка да формира способност за влизане в и излизане от роля, за превключване на поведението по съответствие, за преодоляване на фрустрации, когато личното желание се налага да се подчини на ролевата идентичност, и в крайна сметка да стане социално адаптивно, запазвайки идентичността и интегритета въпреки прихождането в различни роли – опит, необходим и за **адаптацията** в живота при издигане по отношение на социален или кариерен статус или за понасяне на несполуки, преживявани иначе като провали.

За втория концентричен слой – компетентност, която подготвя изпълнението на социалните роли и осигурява качеството на тяхното изпълнение, Б. Минчев посочва: „Глобалното качество на компетентността се оценява като „обща интелигентност“ и е обикновено най-престижното човешко качество“ (Минчев, Б., 2014, 135). В практиката на авторката още сред деца в предучилищна възраст се открояват такива с високо ниво на Аз-ефикасност, чиято компетентност удивлява. Те са сръчни, активни, намират разрешения в трудни за другите ситуации. Като че ли са

вътрешно увлечени да се справят чрез поведение, което може да е копирано от родителите, но невинаги.

Поредният слой – характерът, се определя от Б. Минчев като „съставен от генетични заложби, от психодинамичната индивидуалност на индивида и от най-ранните навици, привички и фиксирани установки, които е почти невъзможно да се „отучат“ и съставляват фундамента за привично действие и преживяване“ (Минчев, Б., 2014, 135). Б. Минчев отчита, че трудно могат да се разделят вроденото и най-рано придобитото в психоповеденческите особености на индивида.

Ценностните ориентации са според Б. Минчев „по-рефлексивна подструктура“, в която са събрани преживяванията, свързани с естетически вкусове, размишления върху първичните и производствените ценности на дадена култура, предимно концентрирани върху следните оценъчни реалности: Бог, истина, красота, добро, човек, живот. „Ценностните ориентации са свързани с функционирането на съзнанието, а не се отнасят към сферата на привични действия и преживявания (характера) на индивида. В ценностните ориентации има съзнателен избор и повисока степен на критичност и самоконтрол при реализация на постъпки, отнесени към някоя от шестте оценостени реалности. Ценностните ориентации служат да произведат текущ смисъл на ситуациите, които човек преживява.“ (Минчев, Б., 2014, 135-136) Наблюденията в психологическата практика показват, че актуализирането на съдържания в този свой личностен слой (самостоятелно или в консултиране) подпомага родителите да намират подходящи думи, с които да направят достъпен за разбиране смисъла на дадена трудност, на даден неуспех, на даден отказ към детето. Лишаването от смислово значение чрез мълчание или чрез неопределителни реплики от типа „Защото така“ или авторитарни – „Защото аз така казвам“, поставят детето „да виси“ в неразбиране и незачитане на неговия Аз. То може да започне да прибягва към психична защита чрез **разтваряне в не-Аз** или в невротично изпълване на съдържания в своите личностни слоеве по начин, чрез който да извоюва любовта на родителя или в израстването при несполука да се откаже от нея, воювайки срещу този родител и отразявайки поражения в себе си.

Екзистенциалните чувства са слой, в който според Б. Минчев попадат дифузни свойства на опита, преживявани като безкрайни и абсолютни. Като такива той дава за пример: мъчителните преживявания, свързани с творческа и уникална самореализация, с намиране на личен смисъл и предназначение на осъзнаваната и чувствена индивидуалност на субекта; интензифицирани преживявания за онтологическа вина (М. Хайдегер), за свобода, за призвание, за крайност на личното битие, за трагична неизразимост на тънки замисли. Като позитивни тоналности на екзистенциалните преживявания посочва „радост от битието“ (Е. Фром), инсайт, „океаническо чувство“ (З. Фройд), медитиращо съзерцание (будизъм), мистични преживявания (М. Екхарт). „Всички тези преживявания, макар и извиращи от конкретни ситуации, трансцендентират във вечността и безкрайното и реализират надситуативните потенци на индивида, които дават многомерна пълнота на неговото битие.“ (Минчев, Б., 2014, 136)

Изглежда, че в периоди на възрастови кризи (в психологическата практика забележимо при възрастните) или на преживяване на житейски катаклизми съдържанията на този слой ирадиират над по-външните. Хора в подобно състояние споделят, че не са същите, че чувстват обърканост; ако сме ги познавали отпреди, забелязваме занемаряването от тяхна страна на дадена социална роля, загуба на компетентност, притъпяване на черти на характера или впечатление за изменение на личността, борба с противопоставяния в ценностните ориентации, която често е изтощителна, и в крайна сметка – свиване на личностната структура към значения на екзистенциалните чувства и понякога и към утвърждаване или отричане на ядрото – Аза (често наблюдавано при хора в тежка депресия). Тази тенденция

корелира с идеята на К. Левин за прогнозиране на поведението чрез определяне на компонентите на векторното поле в определена ситуация и установяване на посоката и интензитета на очакваното движение. Тук можем да я наречем **центростремителност** на собствената активност към Аза. Може да се породят и реакции срещу него, отказ от своя Аз, идентифицирайки се с някой друг/нещо друго, с не-Аз. Ако в трудна ситуация или на прага на нов възрастов етап личността открие смисъл на преживяването в полза на живота, се наблюдава обратно последователно активизиране и актуализиране на съдържания в по-външните личностни слоеве в рамките на личността.

Ядрото на личността – Аз, според Б. Минчев няма структура, а има само поредица интегративни функции, а като собствена негова функция, директно обслужваща действията и преживяванията на Аза, той посочва волята. „Затова не е преувеличено да се каже, че преди всичко Азът е източник на воля. В зависимост от волевия „ресурс“ на Аза, може да се говори за „силно“ и „слабо“ Аз и това е главното му качество, оправдаващо мястото му (по принцип централно) в личностната структура. Азът е генератор на личностна енергия, която се просмуква в другите пластове и им дава зареденост, устременост и единство.“ (Минчев, Б., 2014, 136)

От тази гледна точка **собствената активност отразява личната енергия, която се генерира в Аза**. Ако според твърдението на Б. Минчев Азът е източник на воля и според волевия ресурс на Аза може да се говори за „силно Аз“ и „слабо Аз“ (действително илюстриращо се с различни символни признаци в рисунките като проективен метод), то движението на личната енергия, зареждайки другите пластове в структурата на личността, има своята външна видимост и отражение на собствената активност посредством взаимодействията на Аза с реалния не-Аз, представляван от другите и обкръжаващата среда – като физически контакт, като общуване, като отношения, като рефлексия, отразяваща външното влияние в собствените преживявания.

Можем да считаме, че последните са процеси, които Б. Минчев (Минчев, Б., 2014, 138) отнася към макродинамиката на структурата на личността.

Проекции на личностната динамика

Според Б. Минчев (Минчев, Б., 2014, 138) на ниво микродинамика горните три слоя (роли, компетентност, характер) изразяват „характера“, а долните два слоя (ценностен и екзистенциален и самото ядро) – „личността“ в тесен смисъл, където „чистата“ личност съвпада с Аза. Според Б. Минчев между „чистата“ личност (Аза) и „характера“ (в широк смисъл) се наблюдава антагонизъм, в основата на който според неговото обяснение като че ли стои доминацията на обема на съдържанията в слоевете – колкото по-масивен е „характерът“, толкова по-трудно е свободното, необусловено действие, с което може да се обясни забавянето на личностното развитие с възрастта, без то да е обречено на спиране.

В противопоставяне с това твърдение за антагонизъм между „чистата“ личност (Аза) и „характера“ (в широк смисъл) би могло да се говори за потенциал за антагонизъм или за конфликт, което предполага, че според условията – взаимодействия със средата на ниво на макродинамиката, такъв конфликт може да се разрешава при възникването му и във времето. Защото, както се самоактуализира ресурсът, така и препятствията в този процес предполагат актуализиране на конфликта между Аза и „характера“. Но житейските възможности, психологическата работа, игрите при децата и свободното рисуване дори допринасят за намиране на разрешения, за уравновесяване на противоположности. Признаци за конфликт на тези личностни зони в рисунката са например: в човешката фигура – голямо Его-Аз във вид на голяма глава, с малки или неразвити крайници чрез пръсти на ръцете и ходила – проекция на преживявания дефицит на

компетентност, с „характерово“ изпълнение посредством силата и вида на контура и щриха. Изобразително „чистото Аз“ разкрива ценностните си ориентации чрез общи и лични цветни значения, чрез отношения посредством деформации или декорации, а екзистенциалните чувства и степента на жизнена за Аза сигурност се разкрива, че стабилността и размера на фигурите в жизненото/изобразителното пространство и посредством необходимостта в някои случаи от специфично „самодопълване“ чрез допълнителни фигури. Хармонично отношение между Аза и „характера“ може да се разпознае чрез хармоничните съотношения в личностните проекции във фигурата (и нейните аналози – къщи, дървета и др.) и в цялостната рисунка, а символите на Аза в рисунката, изпълнени старателно, с „даряващи“ детайли – с функционално значение и/или декоративни, говорят за положителен Аз-образ. Силната собствената активност може да „завладее“ цялото изобразително пространство или да е канализирана в нарисувани „действия“ или разказани по-късно в беседата, които са насочени към мечти и цели, с които цялостната личност се ангажира, чрез волята в Аза и посредством характера.

Резонно е твърдението на Б. Минчев (Минчев, Б., 2014, 138), че различните възрастови периоди благоприятстват развитието на определени слоеве от личностната структура и са особено сензитивни към външни влияния, подходящи за някой от слоевете – характерът се развива в първите 5-6 години от детството, социалната компетентност ускорено се натрупва през училищните години, ценностните ориентации се диференцират и фиксират през юношеството (късно тийнейджърство), социалните роли се усвояват и закърняват според изискванията на социалното обкръжение и поради това проявяват по-голяма пластичност, а екзистенциалните преживявания се изразяват мощно в зряла и късна възраст.

Настоящият анализ се ползва и от описанията на Б. Минчев за воля и волеви действия чрез воля-минимум и воля-максимум (Минчев, Б. 2014, 159-161), според които:

- воля-минимум притежава всеки, който не страда от абулия и е способен на обикновено краткосрочно целеполагане, „волеви действия в широк смисъл на думата“ (по С. Л. Рубинщайн); съвпада с рутинната всекидневна съзнателност и в такъв смисъл всяко съзнателно действие е волево; равнозначна е на „преднамерени“ (на руски „произвольные“) действия; „втъкана в определен начин (форма) на живот и се изразява в бързо съзнателно противодействие на всичко, което разрушава дори детайли от този начин на живот“; върви в една посока с основните навици и привычки и ги укрепва.

- воля-максимум – „волево действие в по-специфичния смисъл на думата“ (по Рубинщайн), развиваща се при постановката и реализацията на големи и перспективни цели, предполагащи ситуации на препятствия и изискващи значителна вътрешна подготовка; свързана е с преодоляване на съществени трудности и в развит вид твори отношенията на индивида към действителността; „Волята е съзнателно-поведенчески процес, чрез който се реализират цели и намерения чрез полагане на усилия в ситуации на трудности и препятствия“ (Минчев, Б. 2014, 161).

Б. Минчев коментира, че целта, усилията и трудностите са необходими и достатъчни условия за протичане на волевия акт. Те следва да встъпят във взаимодействие, за да протече и завърши волевото действие. В това разбиране определя волята като „работен орган“ на съзнанието, защото представлява система от способности за реализация на съзнателната преднамереност (интенционалност). Отчита, че в това разбиране се съдържа допускане, че съзнанието няма самостоятелна подбуждаваща сила – „Без воля съзнанието би останало чисто разбиране, съзерцание на света, на което му липсва действеност.“ (Минчев, Б. 2014, 161).

Действително подобно впечатление създават лица, които изглежда, че „живеят извън реалността“ или са подвластни на психично разстройство. В горното определение на Б. Минчев обаче се открива смисълът на безволието – защитен отлив от осъзнатост или ранен отказ на незрелия Аз от възможност за разбиращо съзнание, също и състояние при тежки органични дефицити – от нарушения в пренаталното развитие или в по-нататъшния индивидуален живот. Ако можем да твърдим, че безволието би могло да има смисъл, то вероятно в този случай собствената активност „организира“ подsigуряващите действия между индивида и средата (макродинамиката) и между Аза и слоевете над него (микродинамиката), чиито съдържания биват лишени от енергия която се отдръпва центростремително в посока към Аза или се спасява навън – центробежно в не-Аз чрез самоизмамно „изключване“ на Аза с цел изключване на болката и с илюзия за включване, разтваряне, изгубване в „космоса“ на всичко друго.

Собствената активност като воля за живот

Оприличавайки динамиката на слоевата структура на личността с динамиката на небесно тяло, Б. Минчев обяснява, че слоевете си обменят енергия и влизат в многообразни взаимодействия. „В слоевата динамика се наблюдават дрейфове, натрупване на напрежения вътре и между слоевете, внезапни „земетресения“, понякога настъпва колапс на слоеве, „взрив“ на някой от слоевете, а дори и на цялата структура. Възможно е ядрото да застине и динамиката да замре, а се случва то да пулсира периодично и да освобождава напреженията, излъчвайки спокойно енергия (дела) в стационарен режим. Както от множество повърхностни феномени може да се съди какво става във вътрешността на небесното тяло, така и по постъпките би могло да се анализира скритата част от слоевата структура на личността.“ (Минчев, Б., 2014, 137)

Метафората на Б. Минчев за динамиката в структурата на личността като тази на небесно тяло обяснява и физичните и химични сили, които по естествен начин произвеждат електрически ток, както между Земята и небето и природни магнитно-полеви взаимодействия. Хората, които вярват в Бог, биха казали, че този „ток“ е божествена искра, а почитателите на материализма в науката биха търсили механизма на „първичния заряд“ така, както през последното десетилетие беше възпроизведен и се изучава лабораторно механизмът на „големия взрив“ в ранното развитие на Вселената.

Можем да допуснем, че собствената активност се зарежда още при зачеването, участва на всички етапи на клетъчното делене, в пренаталното развитие от зародиш до човек, където има едно жизнено ядро – примитивен бъдещ Аз, с воля за живот в активно взаимодействие със средата утроба, която е негова непосредствена среда, но и слой спрямо външната среда. Взаимодействието на личността на майката с външната среда и психосоматичният ѝ и съзнателен контактът с растящото у нея дете придават у него базисно смислообразуване и асоцииране на характера на връзката с майката като личен характер на връзка с живота.

„Общата жизненост е обусловена от едно непрекъснато активно ядро. Поради центрираността на функциите му то трябва да е постоянно активно и в стила, вида и равнището на неговата активност се крият най-мощните личностни ресурси.“ (Минчев, Б., 2014, 138). Точно като стил, вид и равнище ще разгледаме собствената активност в последния параграф на настоящата статия.

Според Б. Минчев на ядрото е присъща личностна и творческа воля, а волевите навици (простите волеви действия) преминават в характеровия слой. „В конкретната ситуация всеки слой се включва с определен „коэффициент на участие“ и придава специфично качество на ситуационното преживяване“ (пак там). Б. Минчев

счита, че реално слоестата личностна структура се оказва начин на организация на образа на света на индивида, който го прави единен субект. Този ефект на **интеграция** обаче по-скоро означава, че дезинтеграцията като симптом в състоянията на психоза и в болестта на отделни психични разстройства е по-скоро възможната интеграция за индивида при така формираната организация между Аза, слоевете на непълноценната личност и взаимодействието ѝ със средата, в която участва собствената активност.

Параметри на собствената активност

На базата на наблюдения от професионалната практика с множество случаи с проблеми в детското развитие, с несполуки в адаптацията при възрастни и посредством теоретични търсения тук се споделят параметри на собствената активност, които не я лишават от аксиоматичното качество с „базис на несъмненост“ за психология на развитието, но биха могли да подпомогнат изследването на проблеми и намирането на разрешения за преодоляването им или за намаляване на тежестта им.

Собствената активност е лична енергия, която съпътства човека през целия му живот от зачатие до смъртта. Тя се генерира в Аза. Поради органични и функционални (биологични) дефицити или поради липса на достатъчно изпитания пред усилията волевият ресурс на Аза може да е силен или слаб, поради което се създава впечатление за „силно Аз“ и „слабо Аз“. Собствената активност е винаги достатъчна, за да организира по съответствие оформилия се волеви ресурс в житейското функциониране.

Параметрите на собствената активност се описват в динамиката на справянето на индивида във взаимодействия със средата, при външни и при вътрешни конфликти.

- Поради минимум двете сили – на външен натиск и вътрешни съпротиви или обратно – на натиск от страна на личностната структура върху средата и нейните обратни съпротиви, собствената активност организира психичния живот временно или трайно **центростремително** или **центробежно** (към Аза – за укрепването му или за „скриване“ в него; или с бягство от Аза).

- Прямо силите на натиск собствената активност може да организира сили на противодействие, за **активно протичане на адаптация** или за **активна съпротива – задържане (на развитието)**. Дискретен признак на задържане е дефицитът на времева перспектива (в историите по картини в аперцептивните тестове перспективата е къса, липсва бъдещето, освен в регресивната перспектива на оцеляването героят да бъде нахранен, приютен за сън или удовлетворен с игра).

- Поради физиологичен дефицит или поради стимулна депривация за изява и формиране на воля – за воля-максимум, волевият ресурс остава слаб и собствената активност поддържа психичната организация като **инертна, съответна на „слабото Аз“**, дори и при физиологичен дефицит при оптимално стимулиране, каквото е възможно чрез връзката на майката с детето в нея в пренаталния период, и по-късно, ако между детето и нея и други се формира силен волеви ресурс, собствената активност организира психичния живот **целеполагащо, съответно по възможностите на „силния Аз“**. Собствената активност като енергия е индиферентна към лична и обществена ценностна и морална значимост. Дали целеполагането ще е успешно – просоциално, или антисоциално, зависи от други отражения на значение между отделната психична структура и средата.

- Собствената активност организира психичния живот **при високо или при ниско напрежение** в зависимост от значимостта, ценността на предмета на конфликт или на домогване за психичната структура във вътрешен конфликт или в такъв между нея и средата. В състояние на повишено напрежение протичат

творческият процес, намирането на решения, изпълнението на действия за постигане на цели, организирането на нападателна или на съпротивителна психическа или физическа защита.

Б. Минчев твърди, че слоевете под характера разгръщат духовни потенци, които нямат пряк ефект върху социалното качество на личността, но подготвят нейната евентуална творческа реализация и общата ѝ одухотвореност от живота. Очевидно според ролята на частите от структурата той също твърди, че биологичните импулси се регулират или привично (характерово) или волево (чрез Аз-активност) и че голямата част от мотивиращите влияния произхождат от Аза и от чертите на характера. „Все пак всеки слой се конструира достатъчно само ако придобие самостоятелна мотивираща сила, т.е. развие собствени мотиви. Така част от мотивацията е съсредоточена, а друга е пръсната в отделните слоеве.“ (Минчев, Б., 2014, 138)

На базата на последното цитирано твърдение и предвид самоактивизиращата се психична организация чрез собствената активност и формиращите функции на средата във взаимодействието с нея може също да се твърди, че доброто стимулиране е това, което инвестира търпение, усилия и грижа за изграждане на съдържания във всички слоеве, с което личността ще разполага и с характерово, и с волево – Аз-активно – регулиране на биологични импулси. При възможности за функциониране в широк социален репертоар или в по-тесен, но с оптимално изпълнение на социалните роли (постигнато във взаимодействието със средата и по пътя на научаването), и при развити компетентности, дори при характерови несъвършенства Аз-образът и самооценката имат възможност да се възстановяват като положителни при различни несполуки и трудни житейски ситуации.

Заклучение

Предложената тук система от параметри е в начален етап на описание. Нейното прецизиране и отнасяне към варианти на реални проблеми в човешкия живот биха улеснили разбирането на поведения и състояния на човека от бебе до възрастен и ориентирането към посока и методи за подпомагане на развитието, за преодоляване на възрастови кризи, на кризи, породени от чувствителни зони в личностните слоеве, съответно – социално-ролеви, от преживяване на дефицит на компетентности или вследствие на свърхкомпетентост, от особености на характера, ценностни конфликти и кризи, екзистенциални конфликти и кризи и жизненозначими Азови кризи. В този процес от значение е подпомагането на организиращата роля на собствената активност чрез припомняне на съдържания от личностните слоеве, чрез стимулиране отвън на напрежение, чрез предоставяне на оптимални по сила препятствия, които усилват волята в ядрото на личността, което генерира енергия, подаваща жизнен ток на всички структурни нива и на нивото на външните спрямо личността взаимодействия.

Литература / Reference

1. **Енциклопедия по психология.** (1998). Р. Корсини (ред.). София.
2. **Левкова, И.** (2003). Психология на развитието. Шумен.
3. **Минчев, Б.** (2014). Обща и възрастова психология. „Веда Словена“, София.

Жертви на системата или защо децата в конфликт със закона все още не са деца в риск

Гл.ас.д-р Георги Георгиев
ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“ Педагогически факултет
g.p.georgiev@ts.uni-vt.bg

Victims of the system or why children in conflict with the law are not yet children at risk

Chief Assistant Dr. Georgi Petrov Georgiev,
St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Tarnovo, Faculty
of Pedagogy
e-mail: g.p.georgiev@ts.uni-vt.bg;

Abstract: *Although the problem with children in conflict with the law exists, it seems to be neglected, it is left in the countries of the main problems of modern society, and is missing from the daily discussed topics. Governors probably do not think that this category of children are actually children at risk or are secretly hoping to solve the problem themselves.*

След три десетилетия от промяната на общественно-икономическия строй в България и в унисон с новите демократични промени, бе необходимо да се изменят и актуализират всички закони, правилници и други нормативни документи, които да отговарят на съвременните демократични ценности.

Естествено, съвременните законотворци стартираха промените с основния закон на страната – Конституцията (1991г.), след което бяха издадени и другите закони и подзаконови нормативни документи, свързани с уреждането на новият държавен строй. И така през 2000г. бе издаден нов Закон за закрила на детето, през 1998г. нов Закон за социално подпомагане и множество други подзаконови нормативни документи, които бяха пропити с демократични ценности и идеали и носеха белега на законотворчеството на Европейския съюз.

Вероятно поради останалите от тоталитарното управление на страната убеждения и виждания, че децата в конфликт със закона са вече „изгубена кауза“ или деца „втора ръка“, или поради липсата на законотворчески опит в тази насока, но приетият през 1958г. Закон за борба с противообществените прояви на малолетните и непълнолетните (ЗБППМН) е действащ и в момента. Приемливо е един закон да не бъде постоянно променян и актуализиран, но само ако отговаря на съвременните изисквания, норми, ценности и идеали. За съжаление Законът за борба с противообществените прояви на малолетни и непълнолетни не отговаря на съвременните изисквания за правораздаване при деца.

Възприетото в закона виждане, че с децата в конфликт със закона е необходимо да се работи само след извършена от тях противообществена проява или престъпление, и то работата да е с предимно корекционно-възпитателна насоченост, лишава тази категория деца от една адекватна и своевременна социално-педагогическа намеса и по този начин ги превръща в „жертви на системата“.

Историята, представена в настоящата статия е действителна, това е съдбата на едно дете, на едно семейство, на един живот. С оглед запазване на конфиденциалност имената в историята ще бъдат променени.

Образът на героя може да се възприеме като събирателен образ на всички деца, извършители на противоправни деяния.

Със Сашо се запознах, когато беше дванадесет-тринадесетгодишен и за първи път го бяха арестували за кражба на монети от кафе-автомат. В този момент аз бях дежурен в районното управление на МВР в родният му град. Ето неговата история.

Сашо живееше в малко китно градче, където всеки те познава и знае всичко за теб. За съжаление родителите на Сашо се бяха разделили от няколко години и той остана да живее при майка си. В опитите да се справи със суровия живот, майка му работеше на две места, само и само да не липсва нищо на детето, но за съжаление липсата на свободно време и възможност да контролира поведението на Сашо им изиграха лоша шега.

Останал без строгия родителски надзор, Сашо започна да дружи с по-големи момчета от него, започна да бяга от училище и да „граби от живота с пълни шепи“. Да но в този живот всичко се купува... И така, Сашо трябваше да си набавя от някъде финансови средства.

В града тъкмо навлизаха новите вендинг кафе-автомати и пред почти всяко магазинче или административна сграда бяха поставили по един такъв. След около месец от както бяха поставени, собствениците им започнаха да подават сигнали в полицията, че автоматите се разбиват и от тях липсват касетите със събраните средства. Впечатление направи факта, че всички автомати бяха разбити по идентичен начин – разбита е решетката под поставката за чаши и от там е извадена касетата с парите, което предполага извършителя да има тънка ръка, т.е. или е жена или е дете.

Случаите на взломни кражби от кафе автомати бяха по няколко на седмица, като липсващите суми от тях възлизаха на около 100-200лв. Собствениците и служителите на реда предприемаха различни прийоми, за да защитят собствеността си- от поставяне на камери за видеонаблюдение до затварянето им в специализирани сандъци, и разбира се това даде някакъв резултат, кражбите от кафе-автомати в града значително намаляха.

Въпросната вечер, когато бях дежурен в районното управление на МВР, се получи сигнал от охранителната система на едно от училищата в града, което означаваше, че някой е проникнал в сградата. Служителите извършили проверка и установили, че намиращият се в коридора кафе-автомат е разбит по идентичен с другите взломни кражби начин и заловили на местопрестъплението Сашо.

Тъй като Сашо бе непълнолетен, работата по случая бе възложена на инспектор Детска педагогическа стая от местното районно управление. И това бе момента, в който Сашо се сблъска със закона.

Съгласно действащото ни законодателство Сашо бе разпитан от инспектор Детска педагогическа стая. Тъй като инспекторът е служител в системата на МВР, той няма социално-помагащи функции, а чисто оперативно-издирвателни и неговата цел е да се разкрие и документира извършеното престъпление. Той не възприема Сашо като дете в риск, а като брутален извършител на множество кражби. Съгласно действащото ни законодателство при разпит на непълнолетен не е необходимо да се уведомяват близки или социални служби, ако той се извършва от или в присъствието на инспектор Детска педагогическа стая.

Поради това, че майка му бе нощна смяна и не е възможно Сашо да бъде върнат на родителите му, същия бе настанен да пренощува в Дом за временно настаняване на малолетни и непълнолетни. Съгласно правилника на Дома, срокът за престой е до 24 часа, или до установяване на близки и роднини на детето, като Сашо престоява в институцията само през нощта и на сутринта е върнат на майка

му. Социалният педагог, работещ в Дома, провежда кратка беседа със Сашо и оформя необходимите за предаването на детето документи.

Инспектор Детска педагогическа стая, в рамките на един месец извършва проверка по случая на Сашо, след което докладва събраните по преписката материали в Районната прокуратура.

Тъй като въпреки множеството посегателства над кафе-автомати, откраднатата сума не надвишава размера на две минимални работни заплати, деянието се декриминализира,¹ а и в предвид на това, че деянието е първо за Сашо, районната прокуратура изпраща материалите на Местната комисия за борба с противообществените прояви на малолетните и непълнолетните (МКБППМН), за разглеждане на възпитателно дело.

През този период от около един-два месеца Сашо е под напрежение, в невидение, незнаещ какво ще се случи с него, което го възпираше от извършване на нови посегателства.

Съгласно ЗБППМН постъпилият от прокуратурата сигнал се завежда от секретаря на комисията в нарочно описана книга². Тъй като сигналът е постъпил от прокуратурата, секретаря на комисията незабавно докладва на нейният председател³, който определя състава на комисията, която ще разглежда възпитателното дело. Възлага на друг член от местната комисия да изготви оценка на извършителя, която да включва личностните му особености, здравословно състояние, физическо и психическо развитие, семейна среда и семейни отношения, степен на полагане на грижи от страна на родителите, възраст и образование.

Уведомяват се писмено малолетния, както и неговите родители, в случая Сашо и неговата майка, както и дирекция „Социално подпомагане“ за образуваното дело и за насрочената за разглеждане на делото дата⁴. Преди разглеждането на възпитателното дело председателят на състава предоставя възможност на заинтересованите лица да се запознаят с доклада на местната комисия и с доклада на дирекция „Социално подпомагане“, изготвен въз основа на Закона за закрила на детето⁵.

Възпитателното дело се разглежда при закрити врата⁶, като присъствието на малолетния извършител на деянието и на неговите родители е задължително⁷. При разглеждане на възпитателното дело правата и законните интереси на малолетния правонарушител се защитават от негов доверен представител или адвокат⁸. При липса на такъв представител, правата и законните интереси на детето се защитават от представител на съответната дирекция „Социално подпомагане“⁹.

След откриването на заседанието председателят на състава разяснява на малолетния извършител правата му по възпитателното дело, деянието довело до образуване на делото, както и неговите последици¹⁰. След това поканва малолетния да даде обяснения, ако желае, като същия не може да бъде принуждаван в това¹¹.

¹ Чл.9, ал.2 от НК - Не е престъпно деянието, което макар формално и да осъществява признаците на предвидено в закона престъпление, поради своята малозначителност не е общественоопасно или неговата обществена опасност е явно незначителна.

² Вж. чл.16, ал.1 от ЗБППМН

³ Вж. чл.16, ал.4 от ЗБППМН

⁴ Вж. чл.16, ал.5 от ЗБППМН

⁵ Вж. чл.21, ал.1, т.5 от ЗЗД

⁶ Вж. чл.19, ал.5 от ЗБППМН

⁷ Вж. чл.19, ал.1 от ЗБППМН

⁸ Вж. чл.19, ал.3 от ЗБППМН

⁹ Вж. чл.19, ал.4 от ЗБППМН

¹⁰ Вж. чл.20, ал.1 от ЗБППМН

¹¹ Вж. чл.20, ал.2 от ЗБППМН

Преди съставът на комисията да се оттегли на съвещание за вземане на решение по възпитателното дело, на малолетния извършител се дава възможност да изрази своето окончателно отношение към извършеното от него деяние¹².

След като възпитателното дело бъде разгледано и се вземат предвид личностните особености на извършителя, неговата възраст, здравословното му състояние, физическото и психическото му развитие, семейната среда, образованието и възпитанието, характера и тежестта на деянието, мотивите и обстоятелствата, при които е извършено, направен ли е опит за отстраняване на причинените вреди, последващо поведение на извършителя, предишни прояви и налагани мерки и наказания, както и други обстоятелства, които имат значение в конкретния случай, местната комисия постановява решение, с което налага възпитателна мярка по чл. 13, ал. 1, т. 1 - 10 и 12 или прави предложение до районния съд за налагане на възпитателна мярка по чл. 13, ал. 1, т. 11 или 13.

В конкретния случай като защитник на интересите и правата на Сашо се яви назначеният социален работник от дирекция „Социално подпомагане“, но само при провеждането на възпитателното дело, след което неговите ангажименти за евентуална работа с детето, като такова „в риск“ приключиха.

Местната комисия прецени, че тъй като това е първо деяние на Сашо е целесъобразно да му бъде наложена най-леката възпитателна мярка предвидена в закона, а именно „предупреждение“.

След приключването на възпитателното дело, Сашо не бе задължен да участва в никакви консултации, обучения или програми за преодоляване на отклоненията в поведението, не бе подложен на никакъв последващ институционален контрол и това до някаква степен му „даде криле“. Той вече се бе сблъскал със системата за детско правосъдие и бе направил своите изводи.

От този момент поведението му рязко се промени – отново започна да отсъства от училище, започна да търси компанията на лица от активния криминален контингент на града, започна да тормози и майка си. Коренно промени външния си вид и вече от едно стеснително момче започна да се облича екстравагантно, направи си хипи прическа, боядиса си косата в различни ярки цветове, сложи си лещи на очите, с които погледът му изглеждаше „стъклен“ и безличен. И разбира се, се върна към вече изпитаният от него начин за придобиване на средства – разбиването на кафе-автомати. Но, тъй като промяната е свързана с по-големи разходи Сашо започна да обикаля в съседните градове. Единствено си бе запазил „почерка“ на извършването на престъпните посегателства, което много бързо отвеждаше полицията до него.

И така смазаната бюрократична машина се задействаше отново. Сумата не надхвърляше законоустановения минимум, и отново прокуратурата изпращаше материалите на местната комисия. При разглеждането на възпитателното дело, комисията предлагаше следващата по строгост възпитателна мярка, но липсваше последващата социално-възпитателна работа със Сашо за превенция на риска от рецидив.

Инспектор Детска педагогическа стая откри наблюдателно дело на Сашо, където чинно прибираше всяка следваща преписка, свързана с неговите противоправни деяния. Отбелязваше в статистическите си данни още едно разкрито престъпление, като по този начин се вдигаше процента на разкриваемост на районното управление .

А на Сашо, както на всички деца в конфликт със закона, бе гледано като на закоравял престъпник вече овладял занаята, и чакащи го да навърши пълнолетие, за да премине в „другата графа“ – на активния криминален контингент, където след поредното деяние ще бъде вкаран в затвора, защото вече е рецидивист. Никой не

¹² Вж. чл.20, ал.7 от ЗБППМН

погледна на Сашо от друг ъгъл, на това объркано на прага на пубертета момче, че може би се нуждае от близък приятел, от възможност за говори с някого, от човек, който да го подкрепи... и в крайна сметка „системата“ отново победи – превърна Сашо в това, в което се превръщат повечето деца в конфликт със закона – в престъпник.

Може би липсата на ясна дефиниция и класификация на децата в конфликт със закона или липсата на тази категория деца, като „деца в риск“ в Закона за закрила на детето ги лишава от навременна социално-педагогическа подкрепа. Може би остарялото законодателство, свързано с правораздаването при деца, или стереотипните нагласи и етиктирането им от страна на обществото ги принуждава да станат престъпници, но все пак те са нашите деца и имат право на едно по-добро бъдеще, на равен старт с всички свои връстници.

Според г-жа Таня Радочай, представител на УНИЦЕФ България „Реформата в системата за детското правосъдие, която дълго време остава на заден план, се отразява пряко върху съдбите на хиляди деца и трябва да бъде ускорена. В центъра ѝ трябва да бъдат поставени децата, защото те заслужават втори шанс. Зад всяко дете, попаднало в конфликт със закона, има дълъг списък от възрастни, които са се провалили в своите отговорности. Ние сме длъжници на тези деца.“

Преобладаващата част от децата в конфликт със закона са жертви на negliжиране, много често придружено с физическо и друго насилие. Голяма част от тях са от семействата с нисък социален и образователен статус, живеят в бедност и често нямат реален достъп до общите и до социалните услуги.

Такива деца имат сериозни трудности в училище, наличен е висок риск от отпадане от училище, което заедно с принадлежността им към ниски социални слоеве, етнически малцинства и др. води до социално изключване и десоциализация.

Системата за правосъдие за деца функционира като връзка между органите за разследване и правораздаване, без връзка със системата за закрила на детето. Дейността на работещите с деца в конфликт със закона се основава на наказващия подход, без да се опира на познания за развитието на детето и неговите потребности.

Необходимостта от реформа по разглежданата проблематика в България е разпозната както на ниво професионалисти от цялата страна, така и от институциите. Свидетелство за това са приетите Концепция за младежко правосъдие и Пътна карта към нея.

Належащо е приемането на минимални стандарти за обща концепция и методика за работа с деца с поведенчески проблеми, като се прилага гъвкав подход в работата с децата, съобразен с историята на проявите, ресурсите на детето и подкрепящата среда. Усилията да се насочат към адекватно включване на родителите и училището като възможности за превенция на риска и към обучение на учителите по проблемите на деца с поведение в конфликт със закона (Петрова-Димитрова, Стойкова, 2014).

Литература / Reference

1. **Георгиев, Г. (2018).** Потребностите на децата, като уязвими жертви в правораздавателната система на България. Сб. от Международна научна конференция „Педагогическото образование – традиции и съвременност“, Велико Търново, 16-17.11.2018г. Ред. В.Кутева-Цветкова. Велико Търново: Издателство Ай анд Би, 2018, с.268-272. ISSN: 2534-9317.

2. **Георгиев, Г. (2016).** Децата в конфликт със закона, като съвременна рискована група. Сб. от Международна научна конференция „Педагогическото образование – традиции и съвременност“, Велико Търново, 18-19.11.2016г. Ред.

В.Кутева–Цветкова. Велико Търново: Издателство Ай анд Би, 2016, с.37-42. ISSN: 2534-9317.

3. **Социално включване на деца в конфликт със закона** –нови модели и практики. Наръчник за професионалисти, Ред. Н. Петрова- Димитрова, София: Издателство, Институт по социални дейности и практики,2014, с.36-37.

4. **Конференция** по проект на УНИЦЕФ „Подкрепа за деца в конфликт със закона, деца в риск и техните семейства“, <https://www.unicef.org/bulgaria> (посетен на 14.11.2019)

Особености на професионално-педагогическо общуване в училищата към местата за лишаване от свобода

Докторант Ивелина Кръстева
СУ „Св. Климент Охридски“
Философски факултет
Катедра „Социална, организационна клинична и педагогическа психология“
iva.krasteva@abv.bg

Features of professional-pedagogical communication in prison schools

PhD student Ivelina Kirilova Krasteva
Sofia University "St. Kliment Ohridski"
Faculty of Philosophy
Department of Social, Organizational, Clinical and Educational Psychology
iva.krasteva@abv.bg

Abstract: *The subject of this paper is features of professional-pedagogical communication in prison schools. Professional-pedagogical communication in prison schools is part of the tools of resocialization. It can help inmates with personal and educational development. Improves personal and social skills, encourages participation in life after prison. It is important for teachers to be aware of the particularities of teaching adult learners; with the personal and behavioral characteristics of students deprived of liberty; with successful professional skills, skills and teaching models in penitentiary schools.*

Keywords: pedagogical communication, professional-pedagogical communication people deprived of liberty, resocialization;

Въведение

Педагогическото общуване е многомерен, полифункционален социален процес, в който комуникативната, перцептивната и интерактивната страна се намират в единство. Педагогическото общуване е производно на междуличностното общуване.

За обозначаването на общуването между учителите и учениците се използва понятието професионално-педагогическо общуване. Професионално-педагогическото общуване е педагогическо общуване, при което задължително единият от субектите на взаимодействие има педагогическо образование и професионално е включен в учебно-възпитателната работа.

Професионално-педагогическо общуване е част от инструментариума на учебно-възпитателния процес във всяко едно училище. В по-голяма част от затворите в България са изградени и функционират училища, в които се обучават лишени от свобода ученици на възраст над осемнадесет години. Основна цел на ефективното професионално-педагогическото общуване в тези училища е да се катализира развитието на интелектуалния, емоционалния и поведенческият потенциал на учениците. Чрез този двустранен процес да се инициира определен тип личностна промяна - готовност за законосъобразен начин на живот и нарастване възможността за успешната реинтеграция в обществото. При анализ на специализираната психолого-педагогическа литература се откриват малко

публикации по разглежданата проблематика (Е. Маджаров 2018, Ж. Стойкова 2018, М. Хаджийски 1999). Представената разработка е част от цялостно и представително изследване за стиловете на професионално-педагогическо общуване в местата за лишаване от свобода.

Изложение

Определенията, отнасящи се до педагогическото общуване, го характеризират като категория, изпълняваща учебно-възпитателни функции и задачи. В тях се поставя акцент на това, че педагогическото общуване е съществен фактор за изграждане на личността, важен механизъм на педагогическите въздействия, обективна необходимост на учебно-възпитателния процес.

Педагогическото общуване е разновидност на социалните взаимодействия със специфична целенасоченост, системност, избирателност, преднамереност и регламентираност. В реалния учебно-възпитателен процес официалното равнище на педагогическото общуване винаги се съчетава със свободно, неформално равнище, което е своеобразен начин за компенсиране на несъвършенствата, а понякога и на деформациите на функционално-ролевото и делово равнище на взаимодействие. Колкото по-умело е това съчетание, толкова по-широки възможности се разкриват за разкрепостяване на дейността на учителя и на ученика, за хуманизиране на техните взаимоотношения (С. Иванов, 2004).

Професионално-педагогическото общуване разглеждано като част от педагогическото общуване придобива самостоятелен статут в психолого-педагогическото познание, защото значението му за постигането на поставените цели и задачи пред съвременното образование е огромно: за усвояването от учениците на натрупания от обществото познавателен, практически, нравствен и естетически опит; за формирането и развитието на психичните им новообразувания и самопознание; за разширяването и усъвършенстването на техните комуникативни и социални умения; за катализирането на развитието на интелектуалния, емоционалния и поведенческият потенциал на личността на учениците; за изграждането на по-хуманни и демократични взаимоотношения между учителите и учениците. Като вид социално общуване то притежава всички основни характеристики на феномена общуване, но същевременно има свои специфични особености, свързани с характера и крайната цел на възпитателния и образователния процес. Проявява се най-вече при взаимодействията по време на урок и при излагането на нов учебен материал, при беседа с класа, при индивидуалната проверка на знанията на учениците и при тяхната оценка, както и при контактите в извънучебно време. То е форма на взаимоотношение, партньорство и сътрудничество между субектите на учебно-възпитателния процес (С. Иванов, 2018).

Учителят е основната фигура при осъществяването на образователния процес и се превръща в своеобразен център, фокусиращ цели, съдържание и технологии. Съдържанието на професионалната реализация на учителите се изразява преди всичко в умението им да общуват с учениците, с техните родители и със своите колеги. Всеки работен ден те решават различни комуникативни задачи. Резултатите от тяхната работа се обуславят от уменията им да създават целесъобразни взаимоотношения и взаимодействия със своите партньори и удовлетворително да разрешават възникналите с тях противоречия (С. Иванов, 2004).

Учителят работещ в училищата към затворите преподава на възрастни лишени от свобода ученици над осемнадесет години. Принципно неговата роля не се различава съществено от тази на преподавателя в масовото училище. Поради особеностите на целевата група и средата, в която работи, той има по-различни

цели, задачи и начин на действие. Тези твърдения се основават на наблюденията, които осъществявам в продължение на седемнадесет години педагогически стаж в училищата в местата за лишаване от свобода, както и разглеждането на експертна оценка на колеги, директори, социални работници и методисти свързани с учебно-възпитателната работа в училищата към затворите.

От значение за ефективната работа на учителите е да са запознати с особеностите на преподаване на възрастни обучаеми; с личностните и поведенческите особености на лишени от свобода ученици; с успешните професионални качества, умения и модели на преподаване в пенитенциарните училища.

Основната особеност на ролята на преподавателя в учебен процес с възрастни обучаеми е нейната комплексност. Тя произтича от съчетаването на неговите основни функции и се измерва с подготовката, организирането, провеждането, управлението и контрола на учебния процес. Учителят продължава да носи главната отговорност за успеха на обучението, той се грижи за представянето на новия учебен материал и усвояването му от учащите. Що се отнася до контрола, практиката показва, че той най-добре осъществява контрол върху обучението, когато се откаже от ролята си на контролиращ. В хода на обучението трябва да реагира гъвкаво, често да се отказва от свои предварително набелязани планове и да се решава на спонтанни действия, за да постигне търсения ефект върху възрастните обучаеми. Влиянието на преподавателя върху учащите и резултатите от учебния процес е изключително силно. То се обуславя от това как изпълнява своята роля, как управлява процеса чрез съчетаване на директни и индиректни дейности, как разпределя отговорностите между себе си и учащите и между самите учащи.

Втората особеност на ролята на преподавателя е свързана с изместването на акцента в учебния процес и оттам на мястото на обучаващия в него. При традиционното обучение преподавателят е в центъра на процеса, той е неговата активна, определяща, решаваща, носеща отговорност страна. Това поведение те интуитивно пренасят върху обучението на възрастни. И доста често се разочароват и демотивират, защото много скоро забелязват, че пред новата аудитория от възрастни учащи нямат силата, позицията и авторитета, с които са свикнали. Спецификата на възрастните като учащи налага промяна на позицията и ролята им. Учебен процес с възрастни се основава върху равнопоставеност, партньорство и сътрудничество между преподавател и учащи и предполага отношения на взаимно зачитане, доверие, уважение, ясни правила, разпределение на правата и отговорностите. Това важи не само за обучението на възрастни. И независимо че преподавателят продължава да носи основната отговорност за успеха на обучението, че ръководи, направлява, организира учебния процес, мотивира участниците и често сам се учи от тях, в съвременното обучение те (възрастните учащи) в много по-голяма степен участват в процеса и развиват чувство за отговорност към собственото си учене, взетите решения. Преподавателят действа като посредник между знанието и учащите. Акцентът е поставен върху улесняването и подпомагането на учащите да свържат новата за тях информация с натрупания професионален и житейски опит, да прилагат наученото в различни ситуации, да осмислят собственото си учене. Те учат на базата на вече натрупани общи и професионални знания и на изграден професионален и житейски опит.

При определяне на спецификата на същността и целите на професионално - педагогическото общуване в училищата към местата за лишаване от свобода трябва да се отчитат някои особености на лишените от свобода. Те биха могли да бъдат описани, като хора със сериозни личностни и поведенчески проблеми, при които професионалната намеса настъпва след "успешна десоциализация", което е основание тази намеса да се определя като ресоциализационна. Лишените от

свобода като участници в педагогическото взаимодействие са хора, повечето от които имат проблеми в автономността – прояви на псевдоавтономност, набор от предимно деструктивни модели за справяне с житейските ситуации, устойчивост на антисоциалните нагласи, дефицити в социалната компетентност. Преобладаващата част от затворническата популация се състои от хора със сериозни социални трудности – бедност, безработица, принадлежност към маргинални социални групи или общности. Необходимо е да се отчита още една специфика на лишените от свобода – натискът на страданието от съществуващите индивидуални затруднения се увеличава от състоянието на лишаване на свобода. Извършилите правонарушение са дълбоко обезкуражен. Една от най-важните характеристики на обезкуражаването е, че индивидът престава да вярва в собствените си възможности и не вижда възможности за положително развитие. По силата на частното си битие лишените от свобода в повечето случаи са формирали убеждението, че те не биха могли да допринесат за благосъстоянието на семейството и обществото. Те са оставени да чувстват, че добрата страна на живота принадлежи на други и че обществото не е загрижено за тяхното съществуване. Човек с такива убеждения най-често е неуверен в своето място сред другите, и във своята способност да поддържа мястото си чрез социално-продуктивни начини. Тогава такъв човек прибягва към безполезно и отрицателно поведение, за да увери себе си в собственото си значение или поне да отблъсне чувството на изпадане в един по-малко значим статус. Човекът, лишен от свобода, в повечето случаи е обезкуражен и едни от най-ефективните начини за превенция на обезкуражаването е обучението в образователна среда.

Конкретизацията на същността на образованието в затворите може да се определи по следния начин: създаване на стремеж и подкрепа на стремежа на лишения от свобода за промяна към по-добро съществуване; намеса в социалните условия на живот в затворна среда по посока на тяхното нормализиране и доближаване до условията в отворена среда; защита на човешките права на осъдените; помагачо взаимодействие;

За успеха на педагогическата дейност на преподавателя в пенитенциарното училище от значение е както начинът на преподаване, така и неговата личност. При работа с криминално проявени зрели и възрастни хора резултатите в голяма степен зависят от добросъвестността, ерудираността, емоционалната стабилност и владението на педагогическото майсторство.

От значение е неговата пластичност или традиционност. По-пластичният учител по-бързо преодолява разнообразните психологически бариери, е лекота преминава от привичната дидактична позиция към сътрудничество, което повече импонира на възрастния лишен от свобода и по такъв начин изгражда с него по-пълноценни отношения. В тях се преплитат деловото и личностното ниво на общуване и чрез него се подпомагат процесите на обучение и усвояване (Н. Александрова, 2007).

Заслужава специално внимание идеята на К. Роджърс, че общуването в педагогическата практика облекчава всички взаимодействия (К. Роджърс, 2015). Тази функция на общуването е толкова съществена, че според него учителят трябва да е преди всичко фасилитатор на образователната работа. Това означава, че той трябва да помага на възпитаниците си да бъдат естествени, автентични и да изразяват без страх своя личностен потенциал. Основната задача на учителя е създаването на подходяща интелектуална и емоционална обстановка и оказването на психологическа подкрепа на учениците. Възрастните обучаеми, които се притесняват от тази си роля или нямат навици за учебна работа, сериозно трябва да бъдат насърчени и подпомогнати, за да се справят както с преподавания материал, така и със собствените си дискомфортни преживявания (Е. Маджаров, 2016).

Според К. Роджърс учителят трябва да се ръководи от следните принципи:

- от самото начало и по време на целия учебен процес да се демонстрира доверие към учениците;
- да подпомага обучаващите се при формулирането и уточняването на целите и задачите, стоящи както пред групата, така и пред всеки ученик поотделно;
- да изхожда от това, че у всеки обучаващ се има вътрешна мотивация за учене;
- да бъде за обучаващите източник на разнообразен опит, към който могат да се обърнат за помощ при трудности;
- да развива у себе си способността да чувства емоционалната настройка на групата, да го приема и да бъде активен участник в груповото взаимодействие;
- открито да изразява чувствата си в групата;
- да се стреми да достигне емпатия, способстваща разбирането на чувствата и преживяванията на обучаемите;
- добре да познава самия себе си;

Тези препоръки и техники на К. Роджърс откриват път към доверителен диалог и позитивно стимулиране на лишените от свобода ученици. Благодарение на такъв подход те ще развият и поддържат позитивна учебна мотивация, ще се чувстват в безопасна среда, където могат да разгърнат своя потенциал и ще се преживяват като приети и ценени. Тогава и интересът им към самото обучение ще нараства и те ще бъдат вътрешно мотивирани да се справят с възникващите трудности, проблеми и евентуални неуспехи, които са естествена част от всеки процес на обучение.

Употребата на окуражаващ език се отразява изключително благотворно на преподаването и възпитанието в училищата към местата за лишаване от свобода. Включването на целия клас в окуражаването е много полезна техника. Положителната обратна връзка от други учещи има огромно въздействие върху учащия в процеса на окуражаване. Помага на превенцията на неправилното поведение (Ж. Стойкова, 2018).

Рефлексивното изслушване предполага специално отношение на педагогическите кадри в този тип образователна среда към учащите лица, лишени от свобода, и приемане на съдържанието на тяхното съзнание. Учителят се доверява на източниците на говорещия при оценката и анализа на ситуацията. Той не бърза да дава съвети и предложения, какво да се прави и как да се възприемат нещата. Целта на изслушването е да се навлезе в перцептивния свят на другия човек, на учащия, а не да се правят опити да бъде накаран ученикът, да навлезе в собствения перцептивен свят на учителя. Този начин на съпричастност според редица автори като Карл Роджърс, Томас Гордън, Юджийн Гендлини др. е полезен за другия човек, защото се предполага, че чувствата и идеите на другия в процеса на споделянето и изслушването им ще се променят по начин, който ще помогне за решаването на проблемите, ще предизвика прозрение, ще освободи напрежението, ще създаде чувство за отговорност и ще отслаби конфликтите (Ж. Стойкова, 2018).

Способността за изслушване създава възможност за взаимодействие, при което ученика:

- открива собствената си способност да решава проблеми;
- да идентифицира онзи част от трудностите в междуличностните отношения, която се дължи на самия него;
- да изгражда самооценката си;
- да разбира сложните лични тревоги и мотиви.

Рефлексивното изслушване като метод, приложен в образователна среда, спира обратния ефект на даването на съвети и оценяването. Слушателят – педагог

помага на лишения от свобода ученик, да приложи към собствения си житейски опит нагласи, които подпомагат процеса на промяна.

В рамките на учебно-възпитателния процес в пенитенциарното училище между учителя и ученика се развиват разнообразни взаимоотношения. Това налага преподавателят да оказва определено вербално въздействие върху обучаемия. То се диференцира на следните три вида:организиращо, оценъчно, дисциплиниращо.

Посочените видове вербално въздействие често се прилагат от страна на учителите към учениците в пенитенциарното училище. Те са естествено допълнение на предлагания от К. Роджърс подход, но само с негова помощ трудно може да се постигне търсената ефективност при всички учащи се. Поради това емпатичността и диалогът трябва да се съчетават с възискателност, а на моменти - и с директивност и строгост, за да се обезпечи реализацията на дидактическите и корекционните цели. Опитният и успешен пенитенциарен преподавател владее всички тези подходи. Той умее да ги комбинира и дозирано да ги реализира с оглед на индивидуалните нужди, дефицити и проблеми на конкретния обучаем (Е. Маджаров, 2016).

Чрез включването в учебно-възпитателен процес на лишения от свобода е възможно да бъдат решени няколко основни задачи.

Първата задача е свързана с усвояване на знания и професионални умения, необходими им за социалното вграждане в периода след освобождаването. Под условия за социално вграждане в случая се разбира най-вече увеличаване на възможностите за намиране на работа в съвременната значително усложнена ситуация на пазара на труда. Тази задача съвпада с възприетата в западноевропейската пенитенциарна практика прагматична цел — създаване на условия за извличане на полза от престоя в затвора. В този смисъл образованието, професионалната квалификация, умението за търсене на работа са реални лостове на социалната интеграция, имащи пряко отношение към възможността за проява на автономност чрез конструктивно решаване на житейските проблеми.

Втората задача на образователното и професионално обучение на лишения от свобода се свързва с тяхната ресоциализация. Това понятие е разглеждано като процес, който подпомага повторното включване на индивидите в социума, след като те са били временно изключени от него по различни причини — социални, морални, личностни, правни и др. Известно е, че значителна част от затворниците са хора с ниско ниво на образование. Поради това, макар и не в най-подходящата възраст, училищното обучение на осъдените следва да компенсира частично този дефицит на социализацията. Това става посредством включване в системата на училищни взаимоотношения, поемане на отговорности и ангажменти, приучване към определени норми на поведение, промяна на някои основни атитюди и създаване на социално позитивни възможности за личностна изява.

Третата задача, свързана с обучението, касае необходимостта от противодействие на отрицателните страни на наказанието чрез редуциране на ефектите на изолацията, депривацията и произтичащите от тях субкултурни тенденции в общността на осъдените.

Изводи

Професионално-педагогическо общуване в училищата към местата за лишаване от свобода е част от средствата за ресоциализация на лишения от свобода, които подпомагат личностната промяна по посока на законосъобразен начин на живот в обществото. Може да помогне на лишения от свобода ученици за лично и образователно развитие. Подобрява личните и социални умения, насърчават участието в живота след затвора.

На базата на разглеждане на специализираната литература, извършени наблюдения и изследваните конкретни случаи основни моменти, които могат да

бъдат усъвършенствани са свързани с развитието на комуникативна компетентност на учителите, качества и умения, които обезпечават ефективното професионално-педагогическо общуване конкретно при работа с лишени от свобода ученици. Могат да бъдат разработени и апробирани програми за социалнопсихологически тренинги засягащи разглежданите качества и умения.

Литература / Reference

1. **Иванов, С.** (2004) Професионално-педагогическо общуване. Шумен.
2. **Иванов, С.** (2018) Психология на професионално-педагогическо общуване. София : УИ „Св. Климент Охридски“.
3. **Маджаров Е.** (2018) Пенитенциарна психология.София: Албатрос.
4. **Роджърс, К.** (2015) Начин да бъдеш. София.
5. **Стойкова, Ж.** (2018) „Динамика в развитието на социалния интерес на лица, лишени от свобода в образователна среда в места за изпълнение на наказания“ . Дисертационен труд за присъждане на научна степен „доктор на науките“. Стара Загора: Тракийски университет.
6. **Хаджийски М., Петрова Н., Минев Т.** (1999). Пенитенциарна педагогика. Велико Търново: Фабер.

Спортно-педагогически насоки при формирането на двигателните навици в учебния процес по физическо възпитание и спорт

Искра Илиева
isilieva@uni-ruse.bg
Русенски университет „Ангел Кънчев“,
Медицински университет - Плевен

Sport-pedagogical guidelines for the formation of motion habits in the physical education training process

Iskra Ilieva
isilieva@uni-ruse.bg
Ruse University Angel Kanchev
Medical University - Pleven

Abstract: *The acquisition of motor skills and habits also requires focused work to develop functional, visual and strength symmetry, as well as maintaining the muscular balance of the body in the exercise and exercise. Sport-pedagogical guidelines in the formation of motor habits to achieve and maintain muscle balance are differentiated into different stages:*

- The first stage of the initial study of the body posture in postures and body movements. The aim is, through proper demonstration and explanation, to learn the basis of the technique of postures and movements.*
- The second stage is a stage of deep learning of motor action. During this stage, the aim is to achieve accuracy and smooth movement or to acquire primary motor skills to perform the motor action. Mastering the main unit of technology.*
- The third stage is the stage of solidification and refinement of the motor action. It aims to consolidate the initial motor skills and to become an automated motor habit. This is achieved by repeatedly performing positions and movements in different conditions and variants. Coordination of the base, main unit and details of the technique.*

Keywords: Sport-Pedagogical Guidelines, Physical Qualities, Phases of Motor Habituation, Phases of training, Visual Symmetry, Functional Symmetry, Force Symmetry, Muscle Balance, Physical activity, Physical education and Sport

Учебният процес по физическо възпитание има две тясно свързани страни: формиране и усъвършенстване на двигателните умения и навици и целенасочено развиване на функционалните възможности на организма на обучаваните.

В резултат на целенасочена, съзнателна двигателна дейност те управляват и контролират собствените си движения и на тази основа стигат до изграждане на двигателни умения и навици. За спортната педагогика е характерна холистичност в заниманията.

Холистичният подход е свързан с повишаване на нивото на осъзнаване и разбиране на принципите, върху които се гради човешкото здраве и благополучие. В този смисъл уникалността на всяка личност дава правото на избор за насоките в индивидуално развитие, което е неприкосновено.

Според Л. Петров (2011), Д. Пашкулев (2003) човек се развива на базата на вложените труд, воля, постоянство и упоритост. Придобитите личностни качества, двигателни умения и навици се изявяват в процеса на извършваната дейност. В този

смисъл е необходимо да се реализира цялостният потенциал на индивида. Не е достатъчно, той да се доказва, колко е добър в дадената област, но и да получи необходимото признание за вложените труд и усилия.

Прави впечатление, че поведението на децата в днешно време е подчертано по-различно, а приспособимостта им към общоприетите норми е много по-ниска от тази на предходните поколения. Те искат да се отнасяме към тях като към равностойни възрастни. Разбират кое е правилно и кое не е, любознателни са. Когато родителите и учителите не им позволят да действат според техните собствени убеждения, това предизвиква у децата сериозна съпротива. Ето защо те трябва да бъдат внимателно насочвани към ефективно постигане на резултати не чрез заповеди, а чрез мотивиране.

Физическото възпитание в начална училищна възраст поставя основите за изграждане на осъзнато отношение към собственото тяло – външен вид (форма), качество на функциониране на органите и системите, постоянство и самодисциплина при самостоятелно организирани и планирани във времето спортни дейности. Придобитите в педагогическия процес знания, умения и навици се нуждаят от надграждане през целия живот. Зависимостта на развитието на способностите от дейността се определя от характера на отношението на индивида към тази дейност, от начините на включването в нея, от значението, което има дейността за цялата жизнена дейност на човека.

Холистичният подход, прилаган в спортните занимания има за цел стимулиране на възможностите на личността за поддържане и възстановяване на хомеостазата (баланса в организма).

Какво разбираме под холистични спортни занимания?

Спортните занимания са холистични именно тогава, когато преподавателят успее да създаде психологически комфорт в работната атмосфера. В този случай са изключително важни отношението към дейността и подходите за работа с учениците (фиг. 1).

Отношението към дейността на учителя се предава и на занимаващите се. Апатията и безразличието му води до незаинтересованост у занимаващите се. Когато са налице компетентност и отговорност в ръководенето на педагогическия процес, ще бъде постигнат положителен резултат при всеки ученик.

Подходите за работа мотивират учениците към активност и подпомагат качеството на извършваната дейност. Те трябва да бъдат съобразени с възрастта на участниците.

От съществено значение са, както собственото отношение към дейността, така и мотивацията, подходите за работа в процеса на обучение (фиг. 2).

Ролята на холистичния подход в спортната дейност се свързва с възприемането на ученика като специална и неповторима личност, търсеща своя уникален стил за собствена реализация. Според Л. Петров (2011) холистичният подход в обучението стимулира изграждането на интерес у обучаваните, удовлетворяване на възникналите им потребности и изграждане на умения за саморегулация на поведението.

Те трябва да продължават спортната си дейност и след завършване на образованието си за: усъвършенстване на двигателните си възможности и развитие; интелектуално усъвършенстване на личността си и холистична насоченост на мисловния процес.

Постигането на личните цели и резултати е строго индивидуален процес. Трябва да се отчита всеки положителен резултат, дори да е с минимална стойност да се окуражава. Знанията за въздействието на физическите упражнения върху отделните мускулни групи, съзнателният контрол при всяко извършвано движение и действие водят до все по-задълбочено усъвършенстване на способностите.

Механичното изпълнение на движенията затруднява постигането на следващия етап на развитие - на фините нива на съзнанието.



Фиг. 1. Компоненти за холистичност в спортните занимания

Заедно с физическото и психичното развитие на учениците нараства необходимостта от коректното им направляване към здравословни и полезни дейности, каквато е спортната дейност, чрез която се постига комплексно личностно, интелектуално и двигателно усъвършенстване.

Движението развива всички сетива, подобрява физическата дееспособност и координационните способности. Придобитите знания, умения и навици в спортната дейност влияят за поддържане на хомеостазата в организма.

Чрез организирания учебен процес по физическо възпитание се намират пътища за привличане на учениците към системна двигателна активност. Тя трябва да бъде богата на емоционални преживявания и интелектуална дейност. Ето, тук е нашата роля. Не е достатъчно да бъдат усвоени двигателни умения и навици и след това учениците да бъдат оставени на самообучение. Необходими и изключително важни са постоянните инструкции, внимание, контрол и въвеждане на нови знания и умения, надграждащи вече усвоените. Така се осъзнава и ползата от движението за развитието и усъвършенстването на тялото, ума и личността.

За да познава добре своите ученици, учителят трябва да осъществява редица подходи (по Хосе М. Бусета, 2000).

Последователност в приложението на подходите от учителя:

1. Да поставя конкретни и реалистични цели;
2. Общува делово и неформално с децата;
3. Осигурява приповдигната емоционална атмосфера и разнообразие на заниманията;
4. Поощряването на всеки личен успех или критична оценка са гарант за обратна връзка между учител –ученик;
5. Постоянното усложняване на учебния материал чрез индивидуален подход към всеки като неповторима личност стимулира ентусиазма в стремежа към самоусъвършенстването на участниците в учебния процес по физическо възпитание и спорт.

Комплексният характер на обучението по различните видове спорт в часовете по физическо възпитание въздейства както върху качествено развитие на всички

мускулни групи и физическата дееспособност на подрастващия организъм, така и върху формирането на компонентите на личността.

Леката атлетика способства за развиването на волевите процеси, за усъвършенстването на временните (продължителност на изпълнение, темп, ритъм), пространствено-временните (скорост) и силовите (динамична сила – взривна сила, силова издръжливост) характеристики на движенията. Гимнастиката въздейства върху пространствените параметри (положение на тялото, траектория, посока, амплитуда на движението) и статична сила, формира умения за овладяване на собствените движения, за съзнателно управляване на двигателния апарат.

Подвижните и щафетните игри са наситени с висока емоционалност и разнообразни естествено-приложни движения, съревнователен характер, който се изразява в колективни действия при игрово сътрудничество и борба за победа. Спортно-подготвителните и спортните игри включват по-сложни взаимодействия между състезателите, които изискват синхронизиране на индивидуалните технически умения с групови и отборни тактически действия за постигане на колективна победа. [2, 4]

Баскетболът е от спортните игри, в които се използват естествено-приложни движението и е налице пряко съприкосновение между играчите от двата отбора. Играта еволюира с непрекъснатото усъвършенстване на техникo-тактическите похвати в защита и нападение. Тези два компонента изискват спортистите да предвиждат играта на противника, да реагират бързо и адекватно на ситуацията, да бъдат настъпателни и активни, за да са резултатни и да провокират постигането на грешки у съперника. Всичко това изисква висока психологическа подготовка и увереност, характерни за себеактуализиращите се хора.

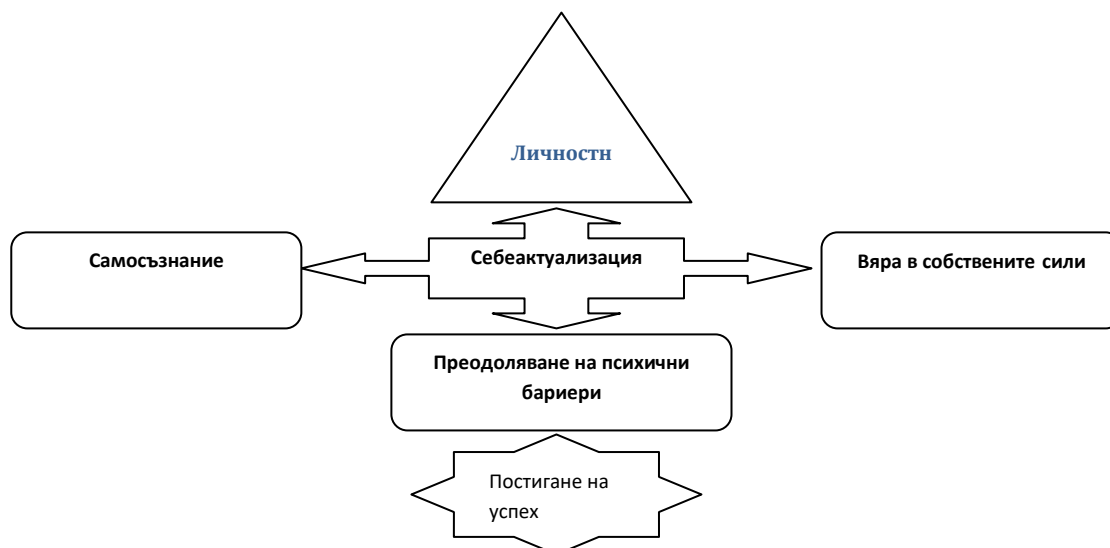
Себеактуализацията, според А. Маслоу, се характеризира с възприемане на себе си и другите хора, такива, каквито са – с предимствата и недостатъците, което да насочва индивида към личностно усъвършенстване. То, Его, и Суперего си сътрудничат и са синергични. По-висшето и по-нисшето не са противоположни, а се намират в съгласие. Развиват се самоуважение и алтруизъм. Първото влияе върху формирането на индивидуалната същност и неповторимост на личността. Алтруизмът въздейства върху изграждането на единство в колективните действия с ефективна комуникация между отделните членове. Въздействието върху личността ще е положително и надграждащо тогава, когато се достигне до определено ниво на себеактуализация (до пълно оползотворяване на дарби, способности, потенциал). Постигането на определено равнище довежда до момент на удовлетворение на съответните потребности, което създава предпоставки за поставяне на нови цели по вертикала или по хоризонтала за изграждане на една постоянна и непрекъсната възходяща доминанта на разтеж и развитие на личността. [6]

Възпитаването на себеактуализацията на подрастващите чрез средствата на баскетболната игра, както в часовете по физическо възпитание и спорт, така и в учебно-тренировъчния процес в спортните секции ще повлияе положително за подпомагане на новите социални функции на физическото възпитание и спорта. Те са систематизирани от Св. Димитрова (2005): реализационни, регулационни, бариерно-превантивни и стимулационно-престижни функции за адекватна подготовка на подрастващите в тази жизнено важна за тях и за обществото страна от развитието им. [1]

Формирането на себеактуализацията в начална училищна възраст успешно може да се съчетае с постепенното усвояване на техникo-тактическите умения в баскетбола. Според Бил Фостър съчетанието на концентрация, себеподдаване и вяра в собствените сили стои в основата на интензивността, която е адекватна на динамично променящите се ситуации в тази спортна игра и оказва съществено влияние върху ефективността на отборните действия за постигане на победа. [5]

Поставяне на началото на двата основоположни конструкта в метаадаптивната система на спортиста: евтимия (доброжелателност) и атамбия (невъзмутимост) е от важно значение при формиране личността на подрастващите. Това трябва да стане целенасочено и постепенно, първоначално като психическо състояние, с тенденция да се оформи като стил на поведение, а в по-късен етап да се формира като философска позиция спрямо спорта и спортната дейност. Когато се постигнат, те изграждат специфичната мъдрост на спортиста, която е гарант за проява на благородство в спорта и на реализиране на успехи. [3] Дори човек да не достигне до нивото на високо спортно майсторство, ползата от постигнатата висша форма на евтимията и атамбията в личностния характер, ще допринесе значително за реализация във всяка една сфера от живота.

В баскетбола е характерно съприкосновението с противника. В началния етап на обучение, когато се достигне до изпълнение на усвоени технически умения срещу активен защитник, се появява психична бариера, която в голяма степен провокира извършването на грешки от нападателя. Не случайно при спортни състезания между отбори с относително еднакви физически и технико-тактически способности, побеждава този, който е по-добре подготвен психически. В това отношение себеактуализацията, особено на лидера в отбора, играе изключително важно значение. Но ако той по някакви причини, не е на игрището, личностните качества на другите състезатели са в процес на мобилизация и могат да доведат отбора до победа, независимо от трудната ситуация. Затова нашето мнение е, че още в часовете по физическо възпитание и спорт и учебно-тренировъчната дейност трябва да се работи и върху формирането на себеактуализацията, като важна част от личностната мотивация. Всеки участник в учебния и учебно-тренировъчния процес, с помощта на спортния педагог, трябва да достигне до високо равнище на личностно развитие. Всеки един човек е единствен и неповторим и с компетентното направление от ръководителя, ще съумее да реагира адекватно в трудна ситуация, преодолявайки психичната бариера с помощта на вече изградената мобилизационна готовност за успех, както личен, така и колективен.



Фиг. 1. Себеактуализацията за реализиране за адекватна спортно-педагогическа подготовка според предизвикателствата на съвременето

Човек притежава богато съзвездие от качества, чието ранжиране определя неговата индивидуалност. Първите седем години не са достатъчни за формиране и възпитаване на личността. Това е процес, който протича през целия живот.

Учебният процес изисква намаляване на дистанцията учител – ученик, разбира се, в умерена степен, но достатъчно, за да повлияе формирането на

личностната мотивация на подрастващите. Всеки един ученик е важен. Едни се нуждаят от поощрение дори и за най-малкия напредък, други – за развитие на умения за овладяване на силната си емоционалност. Когато детето почувства обич, то се научава да дава обич; когато види творчество, се научава да твори и т.н. Така постепенно се поставя началото на формиране на себеактуализацията, чрез която човек започва да предизвиква нещата да се случват, а не да чака сами да се случат.

Психолого-педагогическата подготовка е част от спортно-педагогическата дейност.

Усвояването на двигателните умения и навици изисква и целенасочена работа за развиване на функционалната, визуална и силова симетрия, както и поддържането на мускулен баланс на тялото при извършването на упражнения и двигателни действия.

Прилагането на разработена педагогическа методика за постигане и поддържане на мускулен баланс дава възможност за превантивен контрол за неговото състояние. Необходимо е подрастващите да развият умения за самоконтролиране и саморегулация на физическото си състояние, за преждевременно предотвратяване на настъпването на неблагоприятни промени в опорно-двигателния апарат и последващ риск от здравословни проблеми. Педагогическата методика дава възможност да се постига функционална симетрия на мускулните групи. Основно значение за това е поддържането на правилна телесна позиция. (1, 4, 7)

Един от най-значимите механични фактори, при заемане на дадена поза, е нейната стабилност. Определя се от това дали проекцията на общия център на тежестта на тялото се намира в средата на опорната площ. Стабилността на позата зависи от статични и динамични фактори. Към статичните фактори се отнасят разположението на костните и ставните сегменти, както и пасивните сили, генерирани от ставните капсули и лигаменти. Динамичните фактори се определят от активното мускулно напрежение. (4)

Двигателното умение представлява придобита способност за съзнателно неавтоматизирано управление на движенията на основата на натрупания двигателен опит и знания. Проявява се в началния стадий на овладяване на техниката на физическите упражнения, когато движенията се изпълняват в най-общи линии правилно, с активното целенасочено внимание на обучавания или когато се извършва двигателна дейност, свързана с неочаквано възникнали двигателни задачи в сложна и изменяща се обстановка, каквато най-често предлагат игрите.

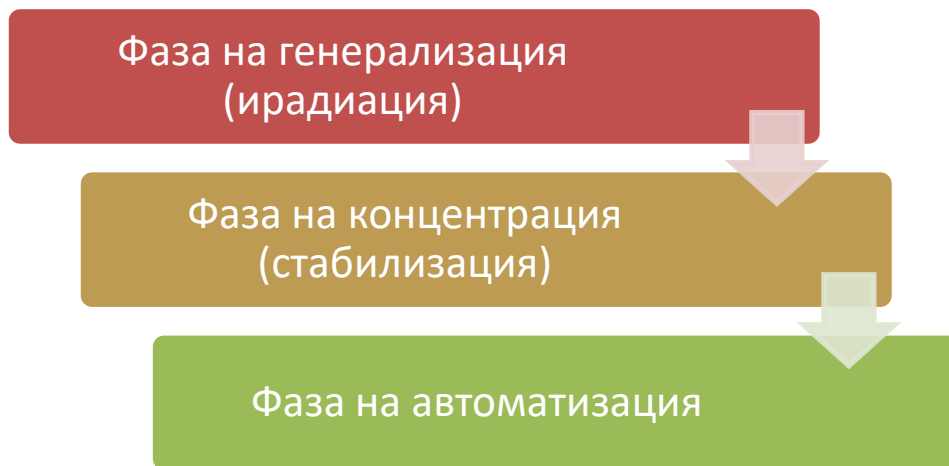
При многократно и стереотипно изпълнение на двигателните действия се изгражда двигателен навик.

Двигателният навик е система от рефлексорни двигателни действия, трайно усвоени, леко и свободно изпълнявани. Негова отличителна черта е автоматизацията. Автоматизираното изпълнение на двигателната дейност освобождава съзнанието от необходимостта за непрекъснат контрол. Това дава възможност вниманието да се насочи към резултатите, условията и ситуацията, възникващи по време на това изпълнение, което води до повишаване на неговата ефективност. Многократното изпълнение на двигателната задача осигурява стабилност и устойчивост на навика при неблагоприятни ситуации като: умора, емоционални преживявания и други.

Формирането на двигателния навик е свързано с определени физиологични, психологични и педагогически закономерности. От физиологична гледна точка двигателните навици представляват стройно изградена система от условно-рефлексорни връзки между анализаторите централната нервна система, мускулите и вътрешните органи.

Според класическата условнорефлекторна теория в процеса на изграждането на двигателните навици се очертават три фази, фигура 2:

- Фаза на генерализация (ирадиация);
- Фаза на концентрация (стабилизация) и усъвършенстване;
- Фаза на автоматизация;



Фиг. 2. Фази на формиране на двигателния навик

Фаза на генерализация (ирадиация)

В началното обучение сигнализицията на зрителния, слуховия и двигателния анализатор е много силна. Възбудният процес в съответните центрове се разпространява (ирадира) бързо, като обхваща широки зони от кората на главния мозък. Това създава нервна импулсация не само към необходимите за извършване на дадено движение мускули, но и към други. В същото време процесът на вътрешно задържане е слаб. В резултат се стига до несъгласуваност, тремавост и скованост на движенията. Те са неточни, груби, неадекватни. Между двигателния апарат и вътрешните органи липсва съгласуваност, а връзките между центровете на различните системи, свързани с осъществяването на движението не са уточнени. Липсва възможност за диференциране, поради голямата обобщеност на условните рефлексии. Налице са паразитни движения, (например, когато човек се учи да кара велосипед, се наблюдава прекалено стискане на кормилото, прехапване на устните и др.) Този етап може да се съкрати при наличието на значително висока физическа дееспособност и добра координация на движенията.

Фаза на концентрация (стабилизация) и усъвършенстване.

Подкрепянето на едни и неподкрепянето на други реакции по второсигнален път, постепенно засилва процеса на вътрешното задържане и ограничава възбуждането в точно определени зони. Ненужните за дадено движение нервни центрове постепенно се изключват от дейност. Излишните движения се отстраняват. Намалява се прекаленото напрежение на мускулите.

Постепенно движенията се освобождават от излишни компоненти, стават по-съвършени и се изпълняват с лекота, точност. Създава се двигателен динамичен стереотип, който постепенно се затвърдява. Този процес е характерен особено за цикличните упражнения: ходене, плуване, бягане и др., при които редуването на отделните фази е постоянно.

При спортните игри, при които се изисква гъвкавост в реакциите и бързи комбинации на място, стабилизирането на стереотипа в централната нервна система е по-бавно. Възможността за реагиране спрямо променящата се ситуация е

свързана с подвижността на нервните процеси. Упражняването води до по-голямо стабилизиране на временните връзки на динамичния стереотип.

Фаза на автоматизация

Постепенното установяване на определен ред в появата на възбудни и задръжни процеси в нервните центрове, създават точност и плавност на движенията. Отделните елементи на двигателния навик започват да се редуват закономерно, по-съвършено. На всеки конкретен дразнител се реагира с установено движение. Основните части на двигателния навик се стабилизират. Усъвършенстват се тънкостите и подробностите. Двигателните и вегетативните процеси са напълно координирани.

Продължителното и системното повторение на движенията, засилва временните връзки на изградения двигателен стереотип и образуваният рефлекс не може да се наруши от неочаквани външни дразнители.

Затвърдяването на двигателния навик е относително и всяко продължително прекъсване води до намаляване на стабилността на динамичния стереотип. Ето защо редовното и достатъчно упражняване е необходимо условие за поддържане на системата от усвоени двигателни условни рефлексии. В тази фаза движенията се автоматизират. Това осигурява възможност те да се извършват и при понижено възбуждане в коровите двигателни центрове. Движенията се извършват автоматично и съзнанието се изключва при тяхното изпълнение. Автоматизацията на двигателния навик освобождава централната нервна система от излишно напрежение и дава възможност той да намери най-подходящото приложение.

Формирането на двигателните навици е свързано с определени физиологични, психологични и педагогически закономерности, които се намират в тясна връзка. Самият процес на изграждане на двигателния навик се разглежда като цикличен рефлекторен кръг с обратни връзки. Внасянето на по-точни и по-богати по съдържание понятия - модел, програма, информация, разширяват възможността за по-пълно изследване на физиологичните закономерности.

Във всички фази на този сложен, верижен, проприоцептивен двигателен рефлекс, протичат мисловните психологически процеси: възприемане, анализиране и синтезиране, запаметяване и възпроизвеждане. Те съответстват на ориентировъчната, изпълнителната и контролиращата роля на централната нервна система.

В процеса на обучение по физическо възпитание е важно учителят добре да познава основните педагогически закономерности свързани с формирането на двигателните навици на обучаваните от 3 до 10 години.

1. Разучаването на новата двигателна задача да се осъществява в началото на основната част на педагогическата ситуация когато децата са бодри. Още в самото начало на обучението е необходимо да се създаде правилна двигателна представа за изпълнение на упражнението, което ще се разучава. За тази цел определена роля играе технически правилният, емоционално изразителен показ на упражнението. Чрез словесните методи на обучение да се разбере най-характерното за него. Важно е да се създаде интерес и насочи вниманието на обучаваните към основните моменти на упражнението последователно.

2. Допуснатите грешки трябва да се отстраняват също последователно, като се започне от най-съществените и постепенно да се върви към по-незначителните. Препоръчва се те да се посочват конкретно, да се изтъква точно кое е грешното изпълнение, а не да се използват общи фрази „лошо“, „не е добре“ и т.н.

3. Учителят трябва да знае, че тези, които добре са усвоили едно двигателно действие, лесно усвояват друго. Например деца, които знаят да карат ролери, лесно могат да се научат да карат велосипед, да изпълняват упражнения, изискващи развито чувство за равновесие и координация.

4. Усвояването на разнообразни двигателни навици подпомага ориентирането в нова, непозната среда, в различни жизнени ситуации. С други думи двигателните навици си взаимодействат, като усвоеният двигателен навик благоприятства усвояването на нови двигателни навици.

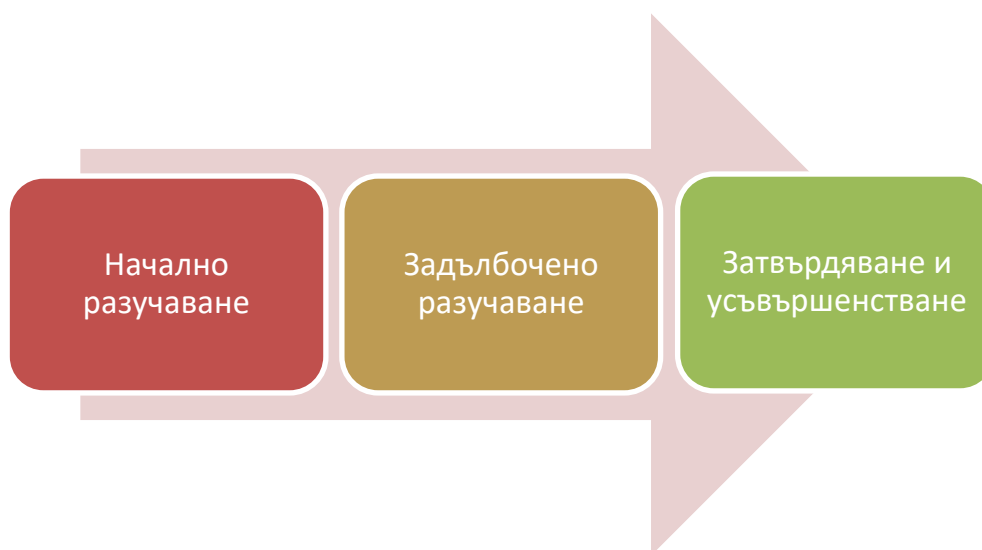
Това положително влияние се нарича пренос. Изразява се в сходство във формата и съдържанието на двигателните навици. В практиката се наблюдава и отрицателно взаимодействие между тях. Неправилното обучение създава предпоставки за изграждане на неправилна техника на изпълнение и се усвояват неправилни двигателни умения и навици. Ето защо учителят трябва да работи целенасочено за правилното изграждане на двигателния навик, тъй като поправянето на грешката в техниката на дадено движение е много трудно, ако причината е отрицателното взаимодействие между двигателните навици.

Тези спортно-педагогически насоки се отнасят и до формирането на правилна телесна стойка и постигне на визуална, функционална и силова симетрия, както и мускулен баланс на тялото при изпълнението на движенията.

В спортно-педагогически аспект обучението преминава през няколко етапа.

Етапи на обучение, фигура 3:

1. Начално разучаване
2. Задълбочено разучаване и усвояване на двигателното действие
3. Затвърдяване и усъвършенстване



Фиг. 3. Етапи на обучение по физическо възпитание и спорт

Начално разучаване. Непосредствената цел на този етап е изграждане на умение да се изпълни двигателното действие в неговия основен вариант, в най-общи линии. Обучаваните трябва да овладеят основата на техниката на новата двигателна задача. Формирането на първоначалното умение се характеризира със създаването на основата на динамичния стереотип в кората на главния мозък т.е., със създаване на система от двигателни рефлексии, съответстваща на основата на техниката на изучаваното действие.

Специфични особености на този етап са:

- Недостатъчна точност на упражнението по отношение на неговите пространствени и времеви характеристики;

- Неточност на мускулните усилия, неустойчивост на ритъма на двигателния акт, наличие на ненужни допълнителни движения, няма сливане (преливане) между фазите на сложното двигателно действие.

Тези особености се обуславят от ирадиацията на нервните процеси в кората на главния мозък, която довежда до включване на други центрове, наред с функционалните двигателни единици. Това външно се проявява в несъразмерност на мускулните усилия, напрегнатост, отклонение на движението от правилното направление и амплитуда. Това повишава умората и намалява работоспособността. Съобразно особеностите на този етап се поставят следните задачи:

1. Да се формира цялостна представа за двигателния акт.
2. Да се попълни двигателният опит с елементите необходими за усвояването на новото двигателно действие.
3. Да се постигне цялостно изпълнение на действието.
4. Да се отстранят ненужните действия, излишното мускулно напрежение.

Методиката на обучението на този етап е свързана с особеностите на дидактическите принципи и методи характерни за съответната степен на обучение. Начален момент в изучаването на действието се явява предварителното запознаване с него, чрез обясняване на особеностите му и чрез демонстрацията. Първо упражнението се показва в естествен вид, по възможност най-съвършен, а след това забавено с отдиференциране на главните фази. Обяснението на техниката трябва да бъде общо, кратко, с терминуване на отделните части на действието. След запознаването с двигателното действие, следва практическото му изпълнение от обучаваните. В съответствие със сложността на структурата му, то може да се изпълни цялостно - в основен, облекчен вариант или частично. Новото действие ще бъде по-точно и технически правилно изпълнено, ако обучаваните имат предварително натрупан богат двигателен опит.

Ръководейки се от принципа съзнателност и активност, учителят поставя задачата пред учениците обосновано, за да разберат какво трябва да изпълнят, как да го изпълнят и защо да го изпълнят. По този начин се осигурява програма за действие и психологична готовност за изпълнение на задачата.

Образното обяснение, статичната и динамичната демонстрация обезпечават нагледността на този етап. Достъпността на задачите се определя от сложността на структурата на двигателното действие, от физическите възможности на учениците и от богатството на двигателния им опит.

При началното изучаване е целесъобразно използването на разчленения метод. Системността при обучението на този етап се характеризира с необходимостта от определяне на оптимално количество повторения на задачите и величината на интервалите между тях.

Задълбочено изучаване и усвояване на двигателното действие и правилната техника. Целта на този етап е да доведе от първоначалното и грубо изучаване до точно отработено в подробности умение, което в да се превърне в навик за съвършено владение на двигателното действие. На този етап се усвояват и уточняват детайлите на техниката на задачата. Уточняват се и времевите, пространствените и силовите параметри на отделните движения на сложния двигателен акт.

Продължителността на този етап зависи от структурата на двигателното действие, от общата и специалната подготовка на учениците и други. Характерна особеност на този етап е че обучаваните се насочват към собствена оценка на изпълняваното двигателно действие. Преходът от началото на изпълнението и самото изпълнение е свързан с изграждането на ориентировъчната основа на двигателното действие.

Задачите на етапа на задълбоченото изучаване са:

1. Да се задълбочи разбирането за закономерностите на изучаваните движения;
2. Да се постигне усвояване и уточняване на детайлите на изучаваните двигателни действия.
3. Да се постигне слято, отчетливо, чисто изпълнение на двигателното действие в цяло.

Методиката на обучението на този етап също е свързана с посочените дидактически задачи и се обуславя от изискванията на дидактическите принципи.

Нагледността се осигурява с подбирането на такива методи и средства (статични и динамични демонстрации), които от една страна детайлизират възприетите по-рано образи, а от друга конкретизират общите понятия.

За осигуряването на достъпност и индивидуален подход е необходимо да се осигурява приемственост в задачите, да се отчитат особеностите на усвояния материал от всеки ученик.

Осъществяването на принципа системност се характеризира с постепенното увеличаване на броя на повторенията на двигателното действие в хода на урока. Педагогът трябва да следи външните признаци на умората. При появата им да включва интервали за отдих, за да не се разстройва доизграждащата се техника на движението.

На този етап цялостният метод се използва с предимство, а разчлененият играе спомагателна роля. Усвояването на детайлите на техниката е целесъобразно да се постига на фона на цялото, като вниманието на обучаваните се насочва към последователното усвояване на детайлите - първо по-важните и по-големите, след това по-второстепенните и по-малките. Въвеждат се и варианти задачи, с оглед постигане на най-добра диференцировка на основния вариант на двигателното действие.

По отношение на постигане и поддържане на правилната телесна стойка на подрастващите, е необходимо педагога своевременно да коригира, както отделните положения на частите на тялото, така и в общата му цялост и координираност.

Затвърдяване и усъвършенстване. Целта на този етап е да се превърне изпълнението на двигателното действие в навик, да се изработят допълнителни умения и навици, да се приложи изученото двигателно действие в различни условия.

Характерни са два стадия на развитието на двигателния навик:

- а) стадий на трайно затвърдяване на навика в основния вариант;
- б) стадий на формиране на умения и навици в допълнителни варианти на двигателното действие.

В първият стадий се затвърдява трайно сложният динамичен стереотип съответстващ на основния вариант на техниката на изучаваното двигателно действие. Във втория стадий допълнително към основния вариант се изработват и затвърдяват допълнителни двигателни действия съответстващи на различни варианти на техниката.

Дидактически задачи на третия етап са:

1. Да се затвърди усвоената техника на двигателното действие и усъвършенстване и уточняване на детайлите й.
2. Да се доведат до необходимата степен на усъвършенстване индивидуалните особености на техниката.
3. Да се осигури целесъобразно прилагане на усвоеното действие в различните външни условия, заедно с други двигателни действия.
4. Да се осигури съвършено владение на двигателните действия. В съответствие с посочените задачи и условията за изпълнението им се и методиката на този етап.

При реализирането на принципа съзнателност и активност, учителят има предвид, че когато умението преминава в навик, изкуственото концентриране на вниманието към отделните движения, често пречи за автоматизирането на двигателния акт. Да не се разбира, че ролята на съзнанието намалява. При решаването на много от задачите за усъвършенстване на двигателните действия, както и целия процес на обучение съзнанието има решаваща роля. Съзнателното прилагане на навиците в сложните условия на цялостната двигателна дейност се свързва все повече с тактическото мислене. Важно условие за постигане на високи резултати на този етап е насочването на обучаваните към творческо мислене.

Нагледността приема други форми. Постепенно се свеждат до минимум допълнителните средства и методи, които коригират откъс движенията (предметни ориентири, зрителни, слухови и др.). Това не се отнася до работата за овладяване на вариантите на техниката, до уточняване на детайлите и.

В зависимост от степента на затвърдяването на двигателния навик първостепенна роля в управлението на движенията придобива двигателният анализатор. Това създава предпоставки за придобиване и усъвършенстване на тактически умения и навици.

Принципът на достъпност и индивидуализация на този етап изисква да се има предвид, че всеки ученик има свой предел на възможностите си при решаване на задачи с различна сложност. С тези деца, които не издържат на продължителна работа по усъвършенстването на двигателния навик, трябва да се работи по-бавно и съобразно възможностите им.

Водещ е принципът за трайност и постепенно нарастване на трудностите и натоварването. Съгласно изискванията на принципа системност, затвърдяването и усъвършенстването на двигателния навик се осъществява като правило в условията на цялостното възпроизвеждане на двигателното действие.

Характерна черта в процеса на обучението е сливането му с процеса на развитие на физическите качества. В началото на етапа, когато динамичния стереотип още няма достатъчна трайност, се използва метода на стандартното упражняване при постоянни условия. По-късно при затвърдяване (усъвършенстване) на навика основно място заема променливото упражняване, в процеса на което действието се видоизменя и прилага в най-разнообразни условия: нарастване на физическите усилия, усложнени външни условия, съчетание с други действия и други. Прилага се метода разбор-обсъждане (елементи на техниката на движенията, пътищата за нейното усъвършенстване и т.н.), състезателният метод.

Самостоятелната работа в процеса на упражняването има съществено значение.

Между фазите на формиране на двигателните навици и етапите на обучение по физическо възпитание и спорт има тясна взаимовръзка, таблица 1.

Съобразно физиологичните особености и спортно-педагогическата методика първата фаза на генерализация съвпада с етапа на начално разучаване. Втората фаза на концентрация и стабилизация се осъществява в етапа на задълбоченото разучаване на движенията и третата фаза на автоматизация се реализира в етапа на задълбочено разучаване.

Обучението в правилната техника е свързана със специално подобрите средства на физическото възпитание и параметрите на движение.

Физическото възпитание като педагогически процес се осъществява чрез комплекс от средства (основни и допълнителни), чрез които се решават основните му задачи (образователни, оздравителни и възпитателни).

Фази на формиране на двигателни навици	Етапи на обучение
Фаза на генерализация	Начално разучаване
Фаза на концентрация	усвояване и съзнателно вникване в движението, съпроводено с отстраняване на грешките от учителя
Фаза на автоматизация	автоматизиране на двигателната дейност

Таблица 1. Взаимодействие между фазите на формиране на двигателните навици и етапите на обучение

Средствата се прилагат под формата на определени дейности: игрова дейност, гимнастика като вид дейност, туристическа дейност, спортна дейност. Тяхната класификация определя основни и допълнителни средства. Основното средство е физическото упражнение, а допълнителните средства са:

- хигиенни фактори

- природни сили

- физически труд (подготовка, пренасяне и подреждане на различни уреди и пособия: гимнастически пейки, гимнастически постелки, топки, обръчи, тояжки и др.)

Физическите упражнения са съзнателни, педагогически осмислени волеви движения. Те имат своя форма и съдържание, които са взаимно свързани.

Съдържанието включва въздействието, което физическите упражнения оказват върху човешкия организъм, както и отделните части, от които се състои.

Формата на физическите упражнения представлява съвкупност от отделните елементи на движението, които съставляват неговите параметри - пространствени, времеви и пространствено-временни характеристики: посока на движение, скорост, амплитуда, темп, положение на тялото и други.

Техника – съвкупност от взаимно свързани и целенасочени движения с висока ефективност, при минимална загуба на енергия (напр. бягане без движения на ръцете изисква повече енергия, тъй като съпротивителната площ се увеличава и се изисква повече енергия за придвижването. Ако се движат правилно ръцете, съпротивителната площ значително намалява, а и вече цялото тяло участва координирано. Така за придвижването разхода на енергия е по-малък). Компоненти на техниката:

Основа на техниката- съвкупност от относително неизменни, задължителни и достатъчни движения за решаване на определена двигателна задача.

Основно звено на техниката - най-важният и решаващ момент при изпълнението на дадено упражнение.

Например при скоковете - моментът на отскачането; при хвърлянето - това е финалното усилие.

Задължително е правилното усвояване на основата на техниката на дадено упражнение с оглед постигане на желаните ефект и резултат.

Детайлите на техниката са второстепенни особености на движенията, които в повечето случаи зависят от морфологичните, функционални и други индивидуални особености на занимаващите се.

Допълнителните средства на физическото възпитание са естествените сили на природата, хигиенните фактори и физическият труд

Естествените сили на природата (слънце, въздух, вода), като допълнителни средства на физическото възпитание влияят благотворно върху развитието на човешкия организъм. В съчетание с физическите упражнения въздействат

положително на протичането на биологичните процеси, нервно-хуморалната регулация, повишават съпротивителните сили на организма на човека. Въздействието им е комплексно в две насоки:

Като външна среда за нормално провеждане на учебния и спортно-педагогическия процес. При осигурени благоприятни условия ефективността на обучението се повишава. При много ниска или висока температура е наложително да се вземат мерки по отношение на физическото натоварване, дозировката, облеклото. От значение е и влажността на въздуха. Заниманията с физически упражнения при голяма влажност и висока температура могат да окажат отрицателен ефект върху организма на човека. Изследвания доказват, че ниското атмосферно налягане влияе благоприятно върху функционалните възможности на организма. По тази причина част от подготовката на спортистите пред отговорни състезания се провежда при високопланински условия.

ато средство за закаляване на организма, при строго спазване на определени изисквания свързани с методиката на провеждане на закалителните процедури.

Закаляването е комплекс от мероприятия, насочени към повишаване на съпротивителните сили на организма към неблагоприятни фактори от различно естество. Свързано е с усъвършенстване на приспособителните му реакции към външни дразнители и температурни промени. Провежда се в съчетание с двигателната дейност.

Основни принципи на закаляването са:

А) Системност - въздействията имат ефект, когато се прилагат ежедневно.

Б) Постепенност - изисква постепенно увеличаване на силата на дразнителя и въздействието, като се вземат под внимание индивидуалните особености и нивото на подготовка на занимаващите се.

В) Непрекъснатост - закалителният ефект се намалява, ако се прекъсне предвидения режим на процедурите.

Допълнителните средства на физическото възпитание се прилагат при всички форми на занимания, с всички възрастови групи. Приложението им изисква да се спазват някои основни правила:

- възрастта на занимаващите се;
- физическото натоварване да е съобразено с температурата и атмосферните условия;
- да се използва леко, удобно игрално облекло, осигуряващо свобода на движенията;
- след заниманията тялото да се облива с вода или да се обтрива с влажна кърпа.

Хигиенни фактори

Ефектът от обучението по физическо възпитание и е по-висок при осигуряване на известни хигиенни изисквания. Те допринасят за укрепване на здравето и повишаване работоспособността на човека. В това отношение е от значение спазването както на санитарно-хигиенните изисквания, правила и нормативи, свързани с физкултурните салони, спортните площадки, уредите и съоръженията, така и на личната хигиена на занимаващите се.

Физически труд - средство за възпитаване на морално-волеви и личностни качества на човека. Понякога се използва като допълнително средство на физическото възпитание. Това е допустимо поради някои сходства, които има с въздействието на физическите упражнения. И при двата случая се извършват движения, влагат се усилия, насочени към реализиране на дадена задача, осъществява се физическо натоварване.

Посочените особености трябва да се вземат под внимание при използването на физическия труд като допълнително средство на физическото възпитание. В

различните форми на обучение по физическа култура в детската градина трудът се практикува за поддържане и подкреждане на материалната база за предстоящото занимание – гимнастически уреди, пособия, топки, въженца, сорса.

При SWOT анализ на усвояването на двигателните умения и навици се очаква да се обогатят спортно-педагогическите насоки. Това е модел за стратегическо планиране в бизнеса, който успешно може да се приложи и в обучението. Използва се за оценка на Strengths (силни страни), Weaknesses (слаби страни), Opportunities (възможности), Threats (заплахи), възникващи в проект или бизнес начинание. [17, 20] Тази техника е създадена от Albert Humphrey, ръководител на проект в периода 1960- – 1970 г. в Stanford University, използвайки данни за компании от Fortune 500. (Vasilev, J, N. Orloev, 2010).

Същите автори разглеждат приложението на креативен нелинеен SWOT анализ от гледна точка на личността. Те посочват изводите на Питър Дракър, „че при разработване на SWOT анализ се проявява истината около дълбокия субективизъм при дефиниране на силните (S) и слабите (W) страни, респ. на силните и слабите страни на личността. Характерно за човека е да си приписва убедено силни страни и да омаловажава или игнорира слабостите си.“

Много точно авторите Й. Василев и Н. Орлов цитират препоръките на П. Дракър с оглед коригиране на последиците от слабите страни и вредните навици на личността, които възпрепятстват ефективността и резултатността „Първо, визиране и концентриране върху възможните слаби резултати в следствие на недостатъчно познание или пренебрежително и надменно отношение към познанието извън сферата на личната конкретна компетентност или извън дадената специалност. Второ, използване на „един-единствен начин“, според него, за анализ на „обратната връзка“. За целта Питър Дракър препоръчва при вземане на важно решение да се опишат очакваните последици, а във времето да се следи за съвпадането им с реалностите.

Действително една част от подрастващите подценяват правилното усвояване на двигателните умения и навици. Според тях, ако се постигне основната цел, напр. бягане по права, скок на дължина от място, реализиране на кош или гол в баскетбола и футбола, това е достатъчно. Емоционалното удовлетворение е действително от значение, но правилното изпълнение на техниката е важна за здравето и постигането на физическо съвършенство. Създаването на трайни интересни е от съществено значение. Учениците не винаги осъзнават значимостта на физическата активност за тяхното здраве. Поддържането на физическата дееспособност, двигателната координация изисква отговорно отношение, постоянство и целенасочени действия. Липсата на движение оказва влияние върху телесната стойка. Във физически аспект позицията на тялото е базова, тъй като е свързана с осъществяването на ежедневните дейности.

Стойката се оформя под влияние на външната среда, формира се като всеки двигателен навик и трябва да се поддържа, тъй като може да се промени както в положителен, така и в отрицателен аспект /Соколов Б., Маркова-Старейшинска Г, 1991/.

Н. Михайлова, И. Борисов и Т. Мегова (2012) представят функциите на гръбначния стълб, които са свързани с вътрешни и външни фактори. Друго съществено условие, необходимо за максималната стабилност на гръбначния стълб е добрата позиция на вертикалата през центъра на гравитация в статична изправена позиция.

К. Тахтаков (2012) създава устройство за превенция на гръбначни изкривявания. В тази връзка той представя видовете телесни стойки. „Различават се четири вида стойки. Те се означават с буквите А, В, С, D, като на всяка буква съответства и оценка. За стойка А — много добра, за В — добра, за С - средна и за

D - лоша. Оценката се дава, като се проследява оста на тялото, положението на главата и раменете, формата на гръдния кош, равномерното протичане на физиологичните извивки на гръбначния стълб, линията на коремната стена и формата на долните крайници. Например при стойка А оста на тялото е права, раменете са изтеглени назад, коремът е прибран, главата е изправена. При стойка В оста на тялото е леко начупена, главата е малко напред и раменете са леко отпуснати. При стойка С и D тези показатели са силно влошени - оста е начупена, раменете са приведени и отпуснати, главата е наведена напред, гръдната кифоза е увеличена, коремът е увиснал, гръдната стена се спуска косо и изостава зад линията на корема (Соколов и Маркова - Старейшинска, 1991).

Позата се определя като разположение на костните и ставните сегменти на тялото в определен момент. Тя може да бъде статична, когато тялото е в покой - стоеж, седеж, лег; или динамична, когато тялото се движи и променя разположението на сегментите си.

Поддържането на правилната телесна стойка се осъществява от тонизирана и работеща мускулатура. Ето защо физическите упражнения и двигателната активност е необходимо да се практикуват всеки ден.

Ежедневните дейности, повтарящи се с еднакви последователност, интензивност и натоварване въздействат върху едни и същи мускулни групи за сметка на други. По този начин се проявяват изменения в опорно-двигателния апарат, тъй като едни мускули стават силно развити, а други – нефункционални. Например при кифоза силно съкратени са гръдните мускули, а е слаба гръбната мускулатура. При поясната лордоза е слаба коремната мускулатура, а при сколиозите (лява или дясна) има асиметричен мускулен дисбаланс. При получената вече сколиоза центърът на гравитацията е изместен встрани и ответната реакция на гръбначния стълб е извиването му на противоположната страна до балансиране на тежестта. (Н. Михайлова, И. Борисов и Т. Мегова, 2012).

Ако приемем, че на едно човешко тяло гръбначните извивки са напълно нормални и взаимното разположение между глава, гръбначен стълб, гръден кош и таз е правилно, то стойката му се определя основно от състоянието на мускулите и техните връзки. Ако мускулатурата е развита балансирано и силата на мускулите съгвачи уравновесяват силата на мускулите разгвачи, стойката ще бъде правилна. Положението на раменния пояс, ръцете и краката е в зависимост от степента на развитие и състоянието на тонуса на техните мускули. Основна роля във формирането на стойката има не абсолютната сила на мускулите, а равномерното им развитие и правилното съотношение на мускулната сила.

Подробното разглеждане на аспектите на правилната телесна стойка има за цел да се акцентира върху ролята и значението на физическото възпитание в промоцията за двигателна активност на студентите. Липсата на движение, ежедневните рутинни действия в комбинация с неправилен хранителен режим създават предпоставки за морфологични и функционални неблагоприятни за здравето промени. Решението на тези ситуации са планираните, целенасочени двигателни активности и спорт под ръководството на квалифицирани преподаватели.

Информираността, познанията за здравето и ролята на двигателната активност са в основата на глобалните препоръки на Световната здравна организация (СЗО), осигуряващи най- добрата профилактика в различните възрастови групи. Според документа се препоръчват честота и интензивност на натоварванията, съобразени с възможностите на индивида, за повишаване на здравния ефект. (Global recommendations on physical activity for health, World Health Assembly) СЗО определя физическата активност като всяко телесно движение, произведено от скелетните мускули, което изисква разходи на енергия –

включително дейности, предприети по време на работа, игра, извършване на домакински задачи, пътуване и занимания за отдих. [19] Физическото възпитание е педагогически процес, който е планиран, структуриран, организиран и има за цел да подобри или поддържа компонентите на физическата дееспособност. [1, 2, 5, 6, 9, 11, 13]

В Бялата книга за спорта, изготвена от Европейската комисия е разгледана именно общественото значимата роля на спорта. Направени са препоръки за укрепването на общественото здраве чрез физическа активност – разработване на нови насоки за физическа дейност; изграждане на Мрежа за здравословна физическа дейност (НЕРА) на ЕС, чрез формиране на по-малки и по-конкретни звена, насочени към здравословните аспекти; развитие на този приоритет в съответните финансови инструменти, включително в: Седмата рамкова програма за изследвания и технологично развитие (аспекти на здравето, свързани с начина на живот); Програмите за общественото здраве; Програмите за младежта и за гражданите; Програмата за обучение през целия живот. Същият документ подчертава, че липсата на физическа активност увеличава случаите на наднормено тегло, затлъстяване и редица хронични заболявания като сърдечносъдови болести и диабет, които понижават качеството на живот. Бялата книга на Комисията „Стратегия за Европа по отношение на храненето, наднорменото тегло и здравословните проблеми, свързани със затлъстяването“ препоръчва за наложително предприемането на активни мерки за преобръщане на тази тенденция. Спортът е привлекателен за хората и се възприема положително. Въпреки това, отчетеният потенциал на физическото възпитание и спорта за насърчаване на благоприятната за здравето двигателна активност, не винаги се използва пълноценно и е необходимо непрекъснато да се развива. [4]

Развиването на физическите качества действа благоприятно на физическото развитие и физическата дееспособност. Задължително условие е педагогът да има необходимите педагогически компетенции и своевременно да наблюдава и коригира неправилната техника в първи и втори етапа на обучение.

Двигателната дейност на човека е свързана с формирането на двигателни навици и с развиването на двигателни способности. В теорията на физическото възпитание двигателните способности на човека се наричат физически качества. Това са бързина, мускулна сила, издръжливост, гъвкавост, ловкост и определят физическата дееспособност на човека.

Бързината е способност на човека да извършва движения с голяма скорост и честота за минимален период от време. Тя е комплексно качество, което включва в себе си три форми: Бързина на двигателната реакция - представлява латентното време от появяването на даден сигнал (светлинен, звуков, тактилен) до началото на ответното действие. Намира приложение при стартирането в леката атлетика, плуването, ските и други. Скорост на единичното движение - изразява се в способността на човека с отделни части на тялото да изминава определено разстояние за възможно най-кратко време. Например бърз удар при тенис на маса, крайното усилие при хвърлянето, разгъването на долните крайници при подскоците и други. Максимална честота на движенията - присъща е за цикличните движения, които се срещат при бягането, плуването, ските и други.

Характерно за тези форми на бързина е, че те до голяма степен са независими една от друга. Например човек може да е с много бързидвижения, но да няма бърза реакция.

Методика и спортно-педагогически насоки за развиването на физическото качество бързина:

- За развиването на бързината се прилагат следните методи: повторен, игрови, състезателен, групов. Упражненията се изпълняват с максимални усилия, но

леко, свободно, без излишно напрежение. При децата от предучилищна възраст се използват: пробягване под въртящо въже, щафети с бягане, подвижни игри, при които се реагира бързо на различни сигнали и други.

- Дължината на отсечките за развиването на бързината при 3 – 5 годишните деца е 10 - 15 м , за 5 -7 годишните - 20 - 30 м.

- Дозировката за първото полугодие е 3 - 4 пробягвания, а през второто - 5 - 6. Използва се бягане от различни изходни положения: седеж, лег, с гръб към посоката на бягане и др., бягане с различен темп над препятствия, с високо повдигане на бедрата, с широки крачки и други.

Посочените средства трябва да се прилагат съобразно възрастовите, морфологични и функционални особености на децата.

Спортно-педагогически насоки:

Техниката да е добре позната на децата, да се разнообразяват използваните средства и да се работи за всестрани физическа подготовка. Упражненията за бързина задължително да се редуват с интервали за отдих.

Мускулната сила се определя като способност на човека да преодолява външно съпротивление или да му противодейства чрез мускулни усилия. Тя в значителна степен влияе върху останалите физически качества. Според характера на проявление се различават следните форми на силата:

- Динамична - проявява се в движение при определен режим на работа на мускулите;

- Статична - при изометричен режим на работа на мускулните усилия.

Методика и спортно-педагогически насоки за развиването на физическото качество сила: – използват се повторния и кръговия методи.

- Най-подходящите за развиване на силата в този възрастов период са общоразвиващите упражнения с уреди, катерене, изтегляне по пейки, скокове, хвърляне на плътни топки 1 кг и други.

- Подскачни упражнения - разнообразяват се с прескачане на уреди, скачане в дълбочина, скокове на дължина и височина.

- Бягане на къси отсечки над ниски препятствия;

- Общоразвиващи упражнения с плътни топки, торбички и други.

- Хвърляне на плътна топка до 1 кг. Изпълнява се от различни

- изходни положения.

Спортно-Педагогически насоки:

упражненията с уреди да се изпълняват с умерен темп с даване на паузи за отдих; да се редуват упражнения за разгъване и сгъване на мускулите; да се съблюдава правилно дишане при упражненията.

Издръжливостта е способност на човека да изпълнява продължително време непрекъсната работа, без да намалява нейното качество и ефективност. Издръжливостта е обща и специална.

- Общата издръжливост е способност за извършване на продължителна мускулна работа с ниска интензивност.

- Специалната издръжливост е характерна за различните видове спорт.

Методика и спортно-педагогически насоки за развиването на физическото качество издръжливост: прилагат се равномерният, повторният и променливият методи.

Равномерният метод се характеризира с продължително изпълнение на определено упражнение с равномерна скорост. Извършва се голям обем от работа при сравнително малка интензивност. Подходящ е при развиване на общата издръжливост. Намира по-голямо приложение в предучилищна и начална възраст.

Повторният метод представлява повторно изпълнение на работа с субмаксимална и максимална интензивност. Между отделните повторения се дават

почивки. Тяхната продължителност се определя от специфичните особености на използваните средства и вида спорт, както и от субективното чувство на изпълняващият. Методът е подходящ за развиване предимно на скоростната издръжливост.

Променливият метод се характеризира с непрекъснато редуване на работа с различна интензивност.

Средствата за повишаване на издръжливостта на децата от предучилищна възраст са продължително бягане с ниска интензивност (20 - 30 мин), и подвижни игри в съчетание с естествено-приложни упражнения („Влак”, „Цветни автомобили”, „Бягане по виеща се пътека” и др.)

Спортно-педагогически изисквания :

- Включване на емоционални задачи за стимулиране на продължителната работа.

- Бягането се редува с ходене като се обръща особено внимание на дишането.

- Да се следят външните признаци на умора.

Физическото качество гъвкавост е способността на човека за изпълнение на упражнения с голяма амплитуда. Гъвкавостта е активна и пасивна.

- Активна гъвкавост – постигане на максимална амплитуда на движение чрез собствени мускулни усилия.

- Пасивна гъвкавост – с помощта на външни сили – партньор, учител, терапевт.

Методика и спортно-педагогически насоки за развиването на физическото качество гъвкавост.

В предучилищна възраст се използват общоразвиващи упражнения в комплекси, изпълнявани в подготвителната част на занятието.

Дозировката варира от 6 до 15 пъти.

Спортно-педагогически насоки: Необходимо е да се избягват задните наклони от стоеж, тъй като децата са склонни към поясна лордоза.

Упражненията се повтарят по-често, с малка интензивност и по-рядко се използва допълнителна външна сила за увеличаване на амплитудата на движенията.

Ловкостта е способност на човека бързо да преустройва двигателната си дейност в съответствие с неочаквано променящата се обстановка. Тя е комплексно проявление на координационните способности, степен на развитие на бързината, гъвкавост и скоростно-силови възможности. Проявява се по различен начин при различните видове двигателна дейност.

Методика и спортно-педагогически насоки за развиването на физическото качество ловкост. За развиването и усъвършенстването на ловкостта в спортно-педагогическата практика най-ефективен е повторният метод.

Спортно-педагогически насоки:

Използват се общоразвиващи упражнения, изпълнявани от различни изходни положения с различни уреди, амплитуда и скорост. Подходящи са следните упражнения:

1. Изпълнение на познати упражнения в непознати съчетания и условия.

2. Съгласувано изпълнение на упражнения и движения по двама, трима, по групи с различни уреди, хвърляне и ловене на топка, жонглиране.

3. Упражнения, свързани с придвижване в условия на изменяща се обстановка (спортно-подготвителни игри).

Във връзка с усвояването на двигателните умения и навици, чрез Матрицата на SWOT анализа може да представят силни страни, слаби страни, възможности, заплахи/рискове, таблица 2.

SWOT АНАЛИЗ		ВЪТРЕШНА СРЕДА	
		ПЛЮСОВЕ- STRENGTHS(S) – СИЛНИ СТРАНИ	МИНУСИ -WEAKNESSES(W) – СЛАБИ СТРАНИ
		* Мускулен баланс; *Профилактика на гръбначните изкривявания; *Симетрично развита и балансирана мускулатура; *Физическо съвършенстване; *Здраве, тонус и енергия; *Добра физическа форма; *Реална самооценка .	*Адаптиране към физическите натоварвания; *Пренебрегване на разгриването в началото на педагогическата ситуация или урокът; *Пренебрегване на заключителната част на педагогическата ситуация или урокът .
ВЪНШНА СРЕДА	ВЪЗМОЖНОСТИ OPPORTUNITIES (O)	S – O – Стратегии Използване на възможностите за реализиране на плюсовете: 1.Реална самооценка на здравия и личностен статус; 2. Постановяване на краткосрочни и дългосрочни цели. 3. Съставяне на план за реализиране на целите.	W – O – Стратегии Преодоляване на слабостите за създаване на нови възможности Практикуване на различна по вид двигателна дейност и задължителни комплекси от общоразвиващи упражнения за утринна гимнастика с периодична промяна на комплексите или натоварването.
	ОПАСНОСТИ/ РИСКОВЕ TREATMENTS (T)	S – T – Стратегии Използване на плюсовете за елиминирание на опасностите. 1.Проучване на източници за принципите на оптимално физическо натоварване. 2. Системни упражнения за развиване на физическите качества. 3. Упражнения за координация и баланс. 4. Кардио тренировки.	W – T – Стратегии Използване на стратегии, които да предпазят слабостите да бъдат активизирани от заплахи 1. Задължителни упражнения за разгриване в подготвителната част. 2. Задължителни упражнения за стречинг в заключителната част. 3. Дозировка и физическо натоварване, съобразно възрастта и индивидуалните възможности.

Таблица 2 Матрица на SWOT анализ на усвояването на двигателните умения и навици

Спортно-педагогически насоки при формирането на двигателните навици за постигане и поддържане на мускулен баланс са диференцирани в отделните етапи:

- Първи етап на начално изучаване на телесната стойка при положенията и движенията на тялото. Целта е чрез правилна демонстрация и обяснение да се разучи основата на техниката на положенията и движенията.

- Втори етап на задълбочено изучаване на двигателното действие. През този етап се цели да се постигне точност и плавност на движенията или да се усвои първично двигателно умение за изпълнение на двигателното действие. Усвояване на основното звено на техниката.

- Трети етап на затвърдяване и усъвършенстване на двигателното действие. При него се цели да се затвърди първоначалното двигателно умение и да се превърне в автоматизиран двигателен навик. Това се постига чрез многократно изпълнение на положенията и движенията в различни условия и варианти. Координация на основата, основното звено и детайлите на техниката.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Знанията са основа за активна познавателна дейност при изграждането на двигателните навици. Те могат условно да се разделят на две групи - общи и специални. Общите носят информация за същността, закономерностите на двигателната дейност, за изискванията, с чиято помощ се постига по-висока ефективност на учебния процес.

Специфичните знания подпомагат осмислянето на собствените движения, овладяването на правилна техника на изпълнение на елементите на дадена двигателна задача. Те способстват и за изграждане на правилно отношение и познания за конкретната същност на видовете дейности.

В резултат на целенасочена, съзнателна двигателна дейност практикуващите физическа активност управляват и контролират собствените си движения и на тази основа стигат до изграждане на правилни двигателни умения и навици, както и постигане и поддържане на мускулен баланс.

Докладът отразява резултати от работата по проект No 2019-РУ-05, финансиран от фонд „Научни изследвания“ на Русенския университет.

Литература / Reference:

1. **Batoeva**, M. (2006). Pedagogicheska psihologia, Sofia: Izdatelstvo „Askoni-Izdat“ (Оригинално заглавие: Батоева Д. и кол. (2006) Педагогическа и психологическа диагностика, Аскони-Издат, Сф.).
2. **Boeva**, B., V. Ivanova (2018) Teoretichni i metodicheski osnovi na fizicheskoto vazpitanie– parva chast, St. Z. (Оригинално заглавие: Боева Б., В. Иванова (2018) Теоретични и методически основи на физическото възпитание, Ст.3.)
3. **Димитрова** Св. Съвременни проблеми на учебния процес по физическо възпитание и спорт, сп. “Спорт и наука”, изв. бр.1/2005, с. 37
4. Evropeiska komisija (2008), Byala kniga na sporta.
5. **Kozhuharov**, K., V. Kozhuharov (2006). Dvigatelna anatomia, Ruse: Izdatelska baza na RU „A. Kanchev“ (Оригинално заглавие: Кожухаров, К., В. Кожухаров (2006) Двигателна анатомия, Изд. База на РУ „А. Кънчев“, Рс.).
6. **Mileva**, E. (2009) Pedagogika na fizicheskoto vazpitanie i sporta, Sofia: Izdatelstvo „Avangard Prima“ (Оригинално заглавие: Милева, Е. (2009) Педагогика на физическото възпитание и спорта, Авангард Прима, Сф.).
7. **Кайков**, Д. Спортна психология. Психологическа характеристика на спортната дейност., С., 1998
8. **Momchilova**, A. (2017) Teoria i metodika na fizicheskoto vazpitanie i sporta, Ruse: Izdatelstvo „MEDIATEH-Pleven“ (Оригинално заглавие: Момчилова, А. (2017) Теория на физическото възпитание и спорта, МЕДИАТЕХ - Плевен, Рс.).
9. **Маслоу** А., Мотивация и личност”, С.Петербург, 1999г.
10. **Момчилова** А. Сборник от игри за началния курс, Р., 2005;
11. **Пачова**, Д. Пътят към здравето...или холистичният подход в медицината, 2007г., <http://thegallery.dir.bg/>
12. **Pencheva**, V., Hr. Beloev, M. Fartunova, R. Kyuchukov. (2017) New Educational Platforms in Higher Education, PROCEEDINGS OF UNIVERSITY OF RUSE - 2017, volume 56, book 9, (Оригинално заглавие: Пенчева, В., Хр. Белоев, М. Фъртунова, Р. Кючуков. (2017) Нови образователни платформи във висшето образование, Научни трудове РУ и СУ, т.56, с. 10, стр. 9, Рс.)
13. **Попов** Н. Евтимия и атамбия – два конструкта на личностовата метаадаптивна система, сп. “Спорт и наука”, бр. 6, С., 2001г., с. 3
14. **Rusev**, R. (2006) Kibernetika i upravlenie na dvijeniata v sporta, Sofia: Izdatelstvo „GERA ART“ (Оригинално заглавие: Русев, Р. (2006) Кибернетика и управление на движенията в спорта, ГЕРА АРТ, Сф.).

- 15. Tahtakov, Kr.** (2012) Ustroistvo za prevencia na grabnachni izkrivyavaniya i eksperimentalna ocenka na prilozhimostta mu, avtoreferat, Sofia. (Оригинално заглавие: Тахтаков, Кр. (2012) Устройство за превенция на гръбначни изкривявания и експериментална оценка на приложимостта му, Изд. База на РУ „А. Кънчев”автореферат, Сф).
- 16. Vasilev, J., N. Orloev.** (2010) Creative non Linear SWOT Analysis, http://mechanizing.com/journal/Archive/2010/6/2.tehnologii/62_Jordan%20Vasilev.pdf, (Оригинално заглавие: Василев, Й., Н. Орлов (2010) Креативен нелинеен SWOT анализ).
- 17.** World Health Organization, <http://www.who.int/about/who-we-are/en/>
- 18.** Метод SWOT анализа в стратегическом управлении, <http://powerbranding.ru/biznes-analiz/swot/matrix/>
- 19. Хеенкамп, К.** Децата на новото хилядолетие, Аквариус, С., 2003;
- 20.** SWOT analysis <http://www.promise.org.uk/swot.htm>
- 21.** <http://www.holisticabg.com>