

Година IX, брой 1/2020

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

Доц. д-р Ася Велева

(гл. редактор)

Доц. д-р Виолета Ванева

Доц. д-р Десислава Стоянова

Доц. д-р Валентина Василева

EDITORIAL BOARD

Assoc. prof Asya Veleva, PhD

(editor in chief)

Assoc. prof Violeta Vaneva, PhD

Assoc. prof Desislava Stoyanova,

PhD

Assoc. 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

ПОДГОТОВКАТА НА УЧИТЕЛИ

Н. Димитрова – Базови характеристики на акмеологията в обучението на студентите.....3

В. Гювийска – „Продуктивното обучение“ на студентите-педагози като психологически педагогически проблем.....10

ОБУЧЕНИЕ И ВЪЗПИТАНИЕ В ДЕТСКАТА ГРАДИНА И НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ

А. Велева – Подготовка за ограмотяване чрез игри с буквите.....22

М. Гълъбова-Маринова – Представяне на учебна информация по български език и литература, начален етап.....29

И. Стаменова – Значение на художествената литература за развитието на творческите заложби при учениците в началното училище.....34

А. Велева – Игри с Танграм в детската градина и началното училище.....47

Д. Неделчева – Упражнения и игри по математика с „Малкия компютър“ на Папи.....58

П. Стефанова – Музикално-творческо ателие: идеи, задачи, примери от практиката.....67

Ж. Илиева – Възможностите на играта като метод на интеркултурното образование в началното училище.....74

АКТУАЛНИ ПРОБЛЕМИ НА ОБРАЗОВАТЕЛНАТА СИСТЕМА

С. Маринкова-Йорданова – Предизвикателства пред учителите в малките населени места.....82

Г. Георгиев – Етични аспекти на професионализма при работа с родители на деца със СОП.....92

Ц. Николов – Политики за осигуряване на безопасна образователна среда при проявите на физическа агресия.....102

ФИЛОСОФИЯ И ИСТОРИЯ НА ОБРАЗОВАНИЕТО

Л. Златкова – По словото или за вселенските закони в народното изкуство (пословицата).....110

А. Ранев – Основни методи и принципи в педагогиката на Петър Дънов – история и съвременност.....122

CONTENTS

TEACHER TRAINING

N. Dimitrova – Basic features of Akmeology in teachers education.....3

V. Gyuyiska - Socratic question in productive training of university students in pedagogy: transgressive model.....10

EDUCATION IN KINDERGARTEN AND PRIMARY SCHOOL

A. Veleva – Preparation for literacy through games with letters.....22

M. Galabova-Marinova – Presentation of educational information in Bulgarian language and literature, initial stage.....29

I. Stamenova – Significance of the fiction literature for the development of creative personality in students in primary school.....34

A. Veleva – Games with Tangram in kindergarden and primary school.....47

D. Nedelcheva – Math exercises and games with Papy's minicomputer.....58

P. Stefanova – Musical-creative atelier: ideas, tasks, examples from the practice.....67

Z. Ilieva – Opportunities for the game as a method of intercultural education in primary school.....74

CURRENT PROBLEMS OF THE EDUCATIONAL SYSTEM

S. Marinkova-Yordanova – Challenges for the teachers in small settlements.....82

G. Georgiev – Ethical aspects of professionalism in working with parents of children with SEN.....92

Ts. Nikolov – Policies for safe learning in cases of physical aggression.....102

PHILOSOPHY AND HISTORY OF EDUCATION

L. Zlatkova – Proverbs: beyond the world, or on the universal principles of Bulgarian folk art.....110

A. Ranev – Basic methods and principles of Peter Dunov's pedagogy – history and modernity.....122

Basic features of Akmeology in teachers education

prof. Neli Dimitrova PhD
Shumen University "Bishop Konstantin Preslavski"
n.dimitrova@shu.bg

Базови характеристики на акмеологията в обучението на студентите

Проф. д-р Нели Димитрова
Шуменски университет „Епископ К. Преславски“
n.dimitrova@shu.bg

Abstract: *Dynamic development of public life puts new demands on each educational system. Changes in training should begin higher education at university, applying contemporary ways of learning in students. This requires a change in the training of teaching staff at the university. One way is by introducing akmeology in the preparation of teachers. Akmeology is new science part of psychology. It studies ways to reach the "peak" in the development of a person. Therefore the purpose of this article is to present akmeology as science and defining the basic features and how it can be implemented in the educational activity of the student-teachers.*

Keywords: akmeology, training students at university, pedagogical activities

1. Въведение

Динамичното развитие на обществения живот поставя нови изисквания пред всяка образователна система. Промените в обучението трябва да започнат от висшето образование, като се прилагат съвременни начини на обучение при студентите.

Професионалната реализация на съвременния учител зависи от предварителната подготовка на студентите във висшето училище. Това изисква промяна в начина на подготовка на студентите в университета. Трябва в единство да се прилагат висока степен на теоретична, методическа подготовка и личностни качества, придобити в процеса на обучение. Решаването на тази задача изисква нов конструктивен подход за висококачествена подготовка на младите педагогически специалисти. Тъй като професионализма на един учител е не само „превърнато в професия занимание“, а и като висока степен на умение” (Rechnik po psihologiya, 1989: 707). Всичко това е предмет на изучаване на сравнително новата науката акмеология.

Последните 10-12 години са време на разчупване на традиционния стил в изучаване на учителя и неговите професионално – личностни качества. Този процес върви бавно, с усилия за надмогване на силното влияние на стила по пътя на опита. Затова един от начините е чрез внедряване на акмеологията при подготовката на учители. Акмеологията е дял от психологията и нова наука. Тя изучава начините за достигане на „връх“ в развитието на дадена личност.

Затова **целта** на настоящия труд е да се представи акмеологията като наука, като се определят основните и характеристики и как може да бъде внедрена в педагогическата дейност на студентите-бъдещи учители.

За постигане на целта се решават следните **задачи**:

- ✓ Проучва се и се систематизира теоретичната постановка за акмеологията като наука.

- ✓ Проследява се начина ѝ на приложението в педагогическата дейност на студентите-бъдещи учители.

Хипотезата на изследването е, че ако в обучението на студентите-бъдещи учители се приложи акмеологията не като наука, а като подход на обучение, то нивото на успеваемост сред студентите ще е много по-високо и всеки един от тях ще достигне своя връх в развитието си преди да се е потопил в училищната среда. Така професионалната кариера на студентите ще има висок старт и проблемите, с които ще се сблъскат в практиката си ще бъдат незначителни.

Обект на настоящото изследване са студентите-бъдещи учители по технологично обучение.

Предметът на изследването е акмеологията като наука и приложението ѝ в педагогическата дейност, като критерий за техния професионализъм.

2. Изследователски проблем

Науката „акмеология“ е дял от психологията и сравнително нова за научното познание.

Етимологията на понятието „Акмеология“ е с гръцки произход от думите „akme“ – което означава „връх“ и „logos“ – слово, учение, наука. Затова акмеологията е наука, която изследва закономерностите и механизмите, които обезпечават възможностите на всеки индивид да достигне своя връх на развитие (Кузьмина, 2001). Тя изучава закономерностите и принципите на човешкия потенциал при достигане на най-високото му ниво на развитие.

Акмеологията е наука за достигане на връх в човешкото развитие – висша степен на развитие.

За първи път понятието акмеология е въведено от Н. Рыбников през 20-те години на XX в. [2], но едва през последните две десетилетия е предмет и обект на изследване на много науки. Той за първи път използва акмеологията като раздел на възрастовата психология. В началото теоретичните основи на акмеологията били заложили в руската философия, а експерименталните основи в медицината, социологията и психологията (Kozlova, 2007).

В античните източници понятието „акме“ означава висша точка, време на разцвет в живота на човека и неговото творчество. В съвременната литература акмеологията се разглежда като наука, чрез която се постига „период на разцвет“, който характеризира професионалната дейност на човека. Чрез акмеологията се определят не само начините за достигане на връх в професионалните възможности, но и как дълго да се удържи на това равнище.

В зависимост от областта на приложение акмеологията се дели на различни видове – педагогическа, управленческа, политическа, военна, медицинска и др., но за целите на настоящото изследване предмет на разглеждане е само педагогическата акмеология.

Под „акме“ в педагогическата професионална дейност се приема устойчиво и успешно получаване на високо равнище за решаване на задачи, определящи съдържанието на дейността на специалиста в една или в друга област.

Педагогическата акмеология като наука се характеризира с непрекъснатото усъвършенстване на професионалната дейност на педагога. Затова предмет на педагогическата акмеология се явяват закономерностите, условията, факторите и стимулите за самореализация на творческия потенциал на човека, развитието на творческата му готовност към предстоящите дейности при достигане на връх в професионалната му кариера.

Б. Г. Ананьев в своя труд „Човек като предмет на познание“ определя мястото и значението на акмеологията в системата от науки за човека в следния ред

„педагогика – акмеология – геронтология”. Това обстоятелство определя принципа на развитие на човека, при анализа на психофизическите функции, психическите процеси, психическите свойства и състояния на човека. Затова първоначално акмеологията се развивала като раздел от възрастовата психология, но постепенно се обособява като самостоятелна наука, изучаваща различните страни на от живота на човека, характеристиките на неговата психика, условията за неговото възпитание и образование, различните способности и технологии за осъществяване на своята професионална дейност, както и различните фактори повишаващи професионалното майсторство за достигане на връх в неговия професионализъм. Въз основа на това много често Акмеологията затова се отъждествява с понятието „професионализъм”, тъй като тя анализира различни технологии в професионалната дейност.

Разгледана Акмеологията като педагогическа категория „изучава развитието на човека в степен на зрялост и достигането на върха на развитие то му като природен субект (индивид), като личност и като субект на дейността (главно като професионалист)” (Akimova, 2012). Според това определение всеки човек по различно време достига своята интелектуална зрялост, която определя неговия връх на развитие. Основната задача на акмеологията е определяне на оптимални фактори и условия, които позволяват на човека в степен на зрялост да бъде определен като индивид, личност и субект на дейността, достигнал своя връх на развитие. Затова под термина „акме” в педагогическата дейност се разбира успешното решаване на сложни задачи свързани с професионалната дейност (педагогически, психологически, социални, технически и т.н.)

Приложена акмеологията в педагогическата дейност налага използването на три основни подхода при обучението на студентите (фиг. 1): личностно-ориентиран, компетентностен подход и проблемно-базиран подход.



Фиг. 1 Подходи за достигане на акмеологически резултати в педагогическата дейност

- Първият подход, който се налага при приложението на акмеологията в педагогическата дейност е **личностно-ориентиран подход**.

Личностно ориентираният подход представлява изследване и съобразяване с индивидуалните особености на всеки обучаван с цел развиване на положителните и преодоляване на отрицателните индивидуални особености. В резултат на това се постига общо подобряване на учебната работа, както и всестранно развитие на обучаваните. Индивидуалните различия са безгранични, но личностно ориентираният подход е насочен преди всичко към онези индивидуални особености, които имат пряко значение за усвояване на знанията, уменията и навиците. В процеса на обучение трябва да се имат предвид следните индивидуални различия: характер на протичане на мисловните процеси; равнище на знанията и уменията; работоспособност; равнище на познавателната и практическата самостоятелност и активност; отношение към ученето; равнище на волевото развитие и др.

За пълноценното реализиране на индивидуалния подход на обучение значение имат някои основни предпоставки на умствения труд. Умствените сили и възможности не са еднакви. Няма учащ, към който могат да се приложат всички закономерности на обучението и възпитанието. Няма еднакви за всички обучавани условия за успех. Важно е да се определи на какво е способен всеки обучаван в даден момент от учебната дейност и как ще се развиват неговите умствени способности по-нататък.

- Втория подход, който се налага при приложението на акмеологията в педагогическата дейност е **компетентностния подход**. Има много публикации свързани с него, но най-точния понятиен апарат е определен от О. Е. Лебедев „Компетентностния подход е съвкупност от общи принципи, определящи целите на образование, подбора на съдържание на образованието, организацията на образователния процес и оценката на образователните резултати“ (Lebedev, 2004). Според автора компетентностния подход трябва да присъства при определяне структурата на образованието, при подбора на учебно съдържание, при организиране на учебно-възпитателния процес и при оценяване на резултатите от образованието, които са важни фактори за постигане на високи професионални резултати и важен елемент на акмеологията.

Присъствието на компетентностния подход при *определяне структурата на образованието* е задължително, защото компетенциите, които се заложат като очакван резултат са свързани със способностите на обучаемите за самостоятелно решаване на проблеми в различни сфери от човешката дейност, на основата на социалния опит.

При подбора на *учебното съдържание* компетентностния подход също играе много важна роля. Въз основа на него се формират конкретни знания и умения у обучаемите, които са предпоставка за адекватното търсене и решаване на проблеми в изучаваната професионална област.

Според С. Добрева компетентностно ориентирано обучение е педагогическа интеракция, базираща се на три основни дейностни модела: преподаване – учене – оценяване. „Този триединен модел актуализира взаимовръзката преподаване – оценяване, учене – оценяване. Ефективността на трите взаимосвързани горепосочени дейности модела е в пряка зависимост от качествата на педагогическото общуване, чиято характерологичност е в ползрението на педагогическата и методическата литература през последните десетилетия. Ефективността на това общуване е разчетена от педагозите в контекста на различни критериални парадигми, отнасящи се както до специфичните дидактико-възпитателни функции (създаване на оптимални условия за учебно-възпитателна дейност, за изграждане на хуманни взаимоотношения между учители и ученици), така и до общата функционалност на общуването като тип речемисловна дейност със свои комуникативни, информационни, когнитивни, емотивни, конативни, креативни и други функции“ (Dobreva, 2018: 34-35).

При организацията на учебно-възпитателния процес чрез компетентностния подход се формират у обучаемите способности за бързо вземане на решения при различни ситуации в изучаваната професионална област. „Формиращото оценяване интерпретира оценъчните дейности като процес, в който със споделена активност и отговорност се включват субектите на педагогическия дискурс – учителят и учениците“ (Dobreva, 2017: 281).

Компетентностния подход при резултатите от образователния процес е предпоставка за анализ на равнището на образованост на всеки обучаем.

Компетентностния подход се базира на три основни нива на сформированост, които могат да се определят като негови елементи. Това са ключовите компетенции, компетентност и компетенция, които определят равнището на образование.

- Третия подход е **проблемно-базирания подход**.

Проблемното обучение не е нов метод на обучение в педагогическата литература. Той датира още от времето на Сократ, който в своите беседи го използва за стимулиране на мисленето, самостоятелно откриване на истините, разкриване на противоречията. Идеята за проблемното обучение произлиза от стремежа на великите педагози като Я. А. Коменски, Ж. Ж. Русо, И. Г. Песталоци, Ф. А. Дистерверг, К. Д. Ушинский и др. да преобразуват процеса на обучение в процес на познание, като се цели развитие на умствените способности на обучаемите. Проблемното обучение е възникнало като резултат от стремежа на педагогическата практика не само за натрупване на знания и умения у обучаемите, но и за стимулиране на самостоятелното им мислене. Затова този вид обучение може да бъде наречено и развиващо.

Чрез приложението на проблемно-базирания подход в обучението на студентите се активизира мисловната дейност на обучаемите, като се поставят в ситуация да търсят, решават и откриват информация, факти, явления, условия и т.н., които ги обобщават в логически умозаклучения. Този подход предполага получаване на нови знания и умения като функция от наличните знания свързани с дейности за получаването на нови. Знанията и уменията се отличават с голяма широта и трайност, защото са придобити при интелектуална активност на обучаемите, висока съзнателност и мотивация при която се развиват и творческите им способности. Затова този вид обучение има особен тип на организация на учебните знания, в които обучаемите решават проблеми, като овладяват самостоятелно редица знания и умения в изучаваната област. По този начин се активизира мисловната дейност на учениците и се формират творчески способности у тях които са елемент на акмеологията.

За да се постигне висок професионализъм на второ място педагога трябва да има **професионална готовност** за реализация на такъв тип дейност.

Формирането на професионална дейност се подчинява на акмеологическия подход. Той е в основата на личностно-професионалното развитие на педагога и неговия професионализъм. Авторите А. А. Деркача, Н. В. Кузьминой и др. (Derkacha, 2002; Kuzymina, 2008). Разглеждат акмеологическия подход като основа за професионалната готовност и професионалното израстване на педагога. В своите трудове те изясняват връзките между професионализъм, акмеологически фактори и условия и продуктивност на личността.

Професионалната готовност е понятие, което характеризира дейността на човека да упражнява дадена професия. Тя се формира най-вече по време на обучението на студентите в университета. Съществуват много и разнообразни изследвания за „професионалната готовност“ като психологическа категория и повечето автори използват термина като „готовност към професионална дейност“. Например Ю. П. Поваренков обобщава различни определения и обобщава „готовност към професионална дейност е сложно цялостно личностно образование, в чийто състав се включват: морално-волевите качества на личността, социално значими мотиви, практически умения и навици, знания за професията, общотрудови навици и умения психологически функции и способности, необходими за трудовата дейност“ (Ilyin, 1999: 11).

Най-пълно определение за професионална готовност прави В. А. Сластенин, който я разглежда като съвкупност от потребности за упражняване на учителска професия от една страна и научно-теоретични и практически компетенции от друга страна. Затова той в своите трудове разграничава понятието „готовност“ от

понятието „компетентност“, които определят професионализма на един учител (Slastenin, 2007).

Според различните автори професионалната готовност се подчинява на различни принципи в образователния процес. Независимо от различието в принципите В. Т. Солеутова определя **четири компонента, определящи структурата на професионалната готовност** (Soleutova, 2012):

- *Мотивационна готовност* – този вид готовност, като компонент на професионалната готовност определя желанията за работа в педагогическа среда; убежденията за справяне с работата и необходимост от реализиране на дейността).
- *Когнитивна готовност* – това е съвкупността от теоретични и практически знания и умения свързани с педагогическата професия.
- *Способност за реализация* – към този компонент спадат личностните качества, които трябва да притежава един учител и способности за да реализира педагогическата дейност).
- *Решимост* като черта на характера.

Заклучение

В заключение може да се обобщи, че е много важно да присъства акмеологията в образованието на студентите. Те се развиват в целия си период на обучение в университета, но най-много тогава когато се приложи акмеологията в образователния процес. Тя е важна част в педагогическата дейност на студентите, защото е един от най-важните фактори за развитието на човешката личност и достигане на високо професионално ниво. Чрез различните подходи, елементи на акмеологията се стимулира мисловната дейност на студентите и се активизира познавателната им дейност; повишава се интереса им към изучаваната област; пренасят се вече усвоените знания и умения в различни ситуации; формират се творчески способности. Чрез акмеологията се провокират личностните нагласи и потребности за упражняване на даден вид професия (в частност педагогическа). Без нея е не мислимо да се постигне добър професионализъм при студентите.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акимова, О., Г. Соломина и др. (2012). *Педагогическая акмеология*. Екатеринбург.
2. Ананьев Б. Г. (2000). *Человек как предмет познания*. – Москва: Наука.
3. Деркача, А. (2002) *Акмеология*. Учебник под общ. ред. Деркача А.А.— Москва: РАГС.
4. Добрева С. (2018). *Речевото поведение на учителя като експерт оценител на ученически писмени текстове в обучението по български език и литература*. – Шумен: Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“.
5. Козлова, Н. (2007) *Психолого–акмеологическое знание в системе высшего профессионального образования. Учебное пособие*. – Томск: ТПУ.
6. Кузьмина Н. В. (2001). *Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования*. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.
7. Кузьмина Н. В. (2002). *Предмет акмеологии*. – Санкт-Петербург: Политехника.
8. Кузьмина Н. В. (1990). *Профессионализм личности преподавателя*. – Москва: АПН.
9. Кузьмина Н. В., Пожарский С.Д., Паутова Л. Е. (2008). *Акмеология качества профессиональной деятельности специалиста*.— СПб., Коломна, Рязань,

10. Лебедев О. Е. (2004). Компетентностный подход в образовании. *Школьные технологии* № 5, 3-12.
11. *Речник по психология*. София: Наука и изкуство, София, 1989.
12. Сластенин, В. А., (2007) *Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений*. – Москва: Издательский центр «Академия».
13. Солеутова, В. Т., (2012) Состояние профессиональной готовности учителей начальной школы к внедрению инноваций. *Электронный журнал „Вестник новосибирского государственного педагогического университета“*, № 3 /том7/ <<http://cyberleninka.ru/article/n/sostoyanie-professionalnoy-gotovnosti-uchiteley-nachalnoy-shkoly-k-vnedreniyu-innovatsiy>>
14. Dobрева, S. (2017). Educational potential of the review of students' written text. *SocioBrains. International scientific refereed online journal with impact factor*. Vol. 35, June 2017, 278 – 285.

REFERENCES

- 1 Akimova, O., G. Solomina i dr. (2012) *Pedagogicheskaya akmeologiya*. - Ekaterinburg.
- 2 Ananyev B. G. (2000). *Chelovek kak predmet poznania*. -Moskva: Nauka.
- 3 Derkacha, A. (2002). *Akmeologia*. Uchebnik pod obsht. red. Derkacha A.A.— Moskva: RAGS.
- 4 Dobрева, S. (2018). *Rechevoto povedenie na uchitelya kato ekspert ocenitel na uchenicheskite pismeni tekstove v obuchenieto po balgarski ezik I literature*. Shumen. Universitetsko izdatelstvo “Episkop Konstantin Preslavski”.
- 5 Kozlova, N. (2007). *Psihologo–akmeologicheskoe znanie v sisteme visshego professionalnogo obrazovaniya. Uchebnoe posobie*. - Tomsk: TPU.
- 6 Kuzymina, N., (2001). *Akmeologicheskaya teoriya povysheniya kachestva podgotovki specialistov obrazovaniya*. – Moskva: Issledovatel'skii tsentr problem kachestva podgotovki specialistov.
- 7 Kuzymina N. V. (2001). *Akmeologicheskaya teoriya povysheniya kachestva podgotovki spetsialistov obrazovaniya*. – Moskva: Issledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov.
- 8 Kuzymina N. V. (1990). *Professionalizm lichnosti prepodavatelya*. – Moskva: APN.
- 9 Kuzymina, N., S. Pozharskii, L. Pautova. (2008). *Akmeologiya kachestva profesiobnalnoi deqtelnosti specialista*. SPb, Kolomna, Ryazan.
- 10 Lebedev O. E. (2004). Kompetentnostnii podhod v obrazovanii. *Shkolnae tehnologii*, Vol. 5, 3-12.
- 11 *Rechnik po psihologia*. - Sofia: Nauka i izkustvo, Sofia, 1989.
- 12 Slastenin, V. A., (2007). *Pedagogika: ucheb. posobie dlya stud. vissh. ped. ucheb. Zavedeniy*. – Moskva: Izdatel'skiy tsentr «Akademia».
- 13 Soleutova, V. T., (2012) Sostoyanie professionalnoy gotovnosti uchiteley nachalnoy shkoly k vnedreniyu innovatsiy. *Elektronniy zhurnal „Vestnik novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta“*, Vol. 3 /tom7/ <<http://cyberleninka.ru/article/n/sostoyanie-professionalnoy-gotovnosti-uchiteley-nachalnoy-shkoly-k-vnedreniyu-innovatsiy>>
- 14 Dobрева, S. (2017). Educational potential of the review of students' written text. *SocioBrains. International scientific refereed online journal with impact factor*. Vol. 35, June 2017, 278 – 285.

Socratic question in productive training of university students in pedagogy: training model

Assoc. Prof. Veska Gyuviyska, PhD
South-West University "Neofit Rilski" Blagoevgrad
v_guviiska@abv.bg

„Продуктивното обучение“ на студентите-педагози като психолого-педагогически проблем

доц. д-р Веска Гювийска
ЮЗУ „Н. Рилски“ Благоевград
v_guviiska@abv.bg

Abstract: *„The transgressive model” of Socratic question assumes “transgression of organisation” and “transgression of thinking” and mental activity of participants. In the first case, the transgression in Socratic question is found among the elements “case, situation and game”, which draws us nearer to the optimum to its creative potential. The choice of elements is, however, conditional, because the most important moment in transgression is the permanent movement and shift of borders among themselves. In terms of thinking, the most important moment in Socratic question is the creation of a thinking community, which is possible through ontologising the question and aiming at a higher organised thinking of participants. The Socratic question within the context of participants’ mental activity, as well as the concomitant linguistic behaviour is a phenomenon of educational activity. Transgression is a semiotic category, which allows us study the Socratic question as a character system, which is neutral in terms of values. At the same time, transgression is also its continuous production as a didactic product with a creative potential.*

Key words: Socratic dialogue, Socratic question, transgression, case, situation, game, thinking community, linguistic games

Увод

„Продуктивното обучение“ е част от новата визия за промяна в съвременното училище. Като дейност и събитие то рефлектира и върху техники, технологии и стратегии за обучение, които са традиционни и им придава иновативен дух и характер. За мнозина изследователи „продуктивното обучение“ е синоним за „творческо обучение“, което не позволява да се разбере като самостоятелен дидактически феномен с уникални характеристики. За „продуктивно мислене“ в психологията започва да се говори още през 20 г. на 20 век, предимно в гешалт-психологията, която насочва своето внимание към дейността и поредицата от нейните етапи и стъпки. Гешалтът е и нова визия към релацията „цяло и част“ в полза и приоритет на цялото, което притежава нови характеристики. По отношение на човешкото съзнание за първи път ролята на частта не е формално-логична или асоциативна, а функционално-дейностна.

Като дидактическа категория, продуктивното обучение обаче продължава да се конструира и през 21 век. Задачата на настоящето изследване е да подреди режимите на употреба на самото понятие в психолого-педагогическото познание и възможности за неговото приложение в съвременното училище.

Понятието продукт в обучението. „Продуктът“ може да бъде всеки предмет на труда с материален или идеален характер, създаден от хората в процеса на тяхната дейност. Последната може да се разбира не само като производствена

дейност, но и като мисловна такава, свързана с определено усилие извършено във времето. „Продуктът“ е самостоятелна ценност в живота на човека и човечеството, и подлежи на усъвършенстване и развитие. Това го прави разпознаваем по отношение и на проекта, който има за основен маркер времето и срокове за изпълнение. „Продуктът“ има най-често определена стойност, но в човешката история са създадени и продукти, които са безценни. Продуктът може да бъде и произведение на изкуството, което е с художествена стойност, която е непреходна. Пазара на труда също борава с продукти от всякакво естество и характер, както и тяхното разпределение и преразпределение. В този смисъл продуктът е и икономическа категория, и от качеството на продукта се определя стандарта на едно общество. Бивайки с разнородни конотации-социални, естетически, икономически и др., продуктът е синкретична категория.

В рамките на обучението неговото определение също се оказва проблематично. „Продуктът“ поставя учител и ученик в релация „производител и клиент“, на принципа на производствените компании.

Качеството на преподаването на учителя също е духовен продукт, и неговите резултати могат да се измерят във времето, във и по повод успеха на ученика. Можем да говорим и за общ продукт, създаден от учител и ученик в хода на обучението. Всяка интересна мисъл, хрумване, хипотеза, идея в съзнанието на ученика е продукт с висока стойност. Учебният продукт може да бъде и всекидневен изделие изработено от ученика. Тази неустановеност на продукта като явление намалява възможността да бъдем максимално коректни към изясняване на неговата дидактическа същност. Бихме могли да направим няколко уговорки, под това, какво ще разбираме под „продукт“ приоритетно в дидактиката:

1. Дидактическият продукт може да има материален и (или) духовен характер.
2. Дидактическият продукт има контекстуален характер, свързан с училищната институция, в която се реализира.
3. Дидактическият продукт може да бъде продукт и на учителя и на ученика или общ такъв.
4. Дидактическият продукт има определена себестойност, която може да бъде различна за учителя и за ученика, в съответствието с усилието, което влагат.
5. Дидактическият продукт може да се усъвършенства във времето и в този смисъл той подлежи на оптимизация.

2. Продуктивно мислене и обучение.

Продуктивното мислене е понятие, което се обсъжда усилено още през средата на 20 век., приоритетно в психологията. Издадени са няколко научни книги, посветени на проблематиката, свързана с продуктивното мислене. Сред тях можем да посочим автори като К. Дункер, („Подходи за изследване на продуктивното мислене“), М. Вертхаймер, („Закони на организацията в перцептивни форми“), В. Келер, К. Кофка и др.

В Западната школа основното явление свързано с „продуктивното мислене“ е „гешалт“ и гешалт теорията. По принцип то е свързано с идеята за цялото, което е по-важно от частите и притежава същевременно нови характеристики. Нови характеристики са налични и за всяка част, в съответствие в начините си на употреба пряко цялото. В закона за запазване на гешалта в човешкото съзнание, има момент, когато липсата на достатъчна информация в него стимулира процеси в търсене на нова информация. Точно тази информация, необходима за затваряне на гешалта е свързана с „инсайт“ т.е. хрумване и озарение, водещи до „продуктивно мислене“ в съзнанието на човека. „Инсайт“ технологията доминира в гешалт подхода за обяснение на продуктивността в детското мислене.

При К. Дункер усилието е насочено към „функционално фиксиране” на съзнанието като бариера в продуктивното мислене. То позволява обекта да се мисли по посока на една единствена негова функция. Другото понятие на Дункер е „функционално значение“, свързано с условията на проблемната ситуация и намиране на решение на задачата. По този начин процеса на решението е разгръщане на процес на разбирането на проблема. Под понятието „разбиране” можем да приемем „преструктуриране на гещалта или намиране на неговото функционално място”.(Dunker, 1965:33)

Немският психолог М. Вертхаймер въвежда в активна употреба понятието „продуктивно мислене”, което е свързано с индивидуализация на процеса на обучение, широка образователна платформа за неговата реализация от общо и професионално образование, както и оптимално използване на образователните средства. В своето „продуктивно мислене”, Вертхаймер най-напред критикува формално-логическия подход към възприемане и оценяване на знания, като и умственото развитие, подчинено на същия принцип.(Wertheimer,1987:11)

„Продуктивното мислене” преминава през няколко етапа, сред които:

- възникване на темата и необходимост от мобилизация за работа;
- възприемане на темата като анализ на ситуация и осъзнаване на проблем;
- работа над решаване на проблема, която в значителна степен протича и неосъзнато;
- възникване на идея за решение под формата на инсайт-озарение;
- изпълнителен стадий за решение.

За Вертхаймер конструктивната връзка между „оптичното и феноменално поле” в човешкото съзнание се изпълнява от предметни и социални действия, т.е от дейността, която ги преобразува.

В руската школа също име известни имена като тези на Л. С. Виготски, А. В. Брушлинский, М.И.Башмаков и др., където вниманието е насочено по посока на социалния характер на продуктивното мислене.

При Л. С. Виготски, продуктивното мислене е свързано с мотивация на зона на близко развитие в ученето: „ процеса на развитие не съвпада с процеса на обучение. Процесът на развитие следва процеса на обучение, който създава зони на близкото развитие. (Vyigotskiy,1983:366)

Този тип мотивация най-напред е лична мотивация на ученика. Следващата стъпка е тя да бъде част от начина на мислене на социалната общност, в която живее и учи детето, доколкото то учи чрез възрастните и с помощта на връстниците си. Наличие на цел, свързана с отговора на въпроса защо?, е третата стъпка, която изработва мотивацията на ученика в контекста на проксималната зона.

В този дух за Ан. Брушлинский „мисленето в условията на диалога”, създава нови отношения, като „продуктивния конфликт”, „кооперацията” „лидерски отношения” и др. Основното заключение на автора е, че „в условията на съвместна познавателна дейност именно общуването е подчинено на познанието, а не обратно” (Brushlinskiy, A.V., 1988: 60-69)

За педагогическото познание обаче може да бъде в сила и обратното твърдение, където начина на общуване променя и диктува начина на мислене между учител и ученици.

Типично „продуктивно мислене” се наблюдава и в сугестологията, създадена от българския психолог Георги Лозанов. Подходът на Г. Лозанов е доказателство за диалектическа връзка на „продуктивното мислене и обучение”, която позволява да открием резерви и възможности на личността по пътя на нейното себеутвърждаване. Самият Георги Лозанов винаги подчертава терапевтичния ефект на сугестопедията, където целта е изграждане на хармонични отношения между учител и ученик, и

преодоляване на всички рискови фактори, отключващи страхови състояния и емоции..." Това важи в пълна сила и за учителя в сугестопедията, където целта е едновременно освобождаване (десугестиране) от натрупаните в еволюцията задръжки на развитието и стимулиране разкриването на резервите - неизползваните човешки възможности".(Lozanov,2005 : 7)

„Продуктивното мислене“ обаче се нуждае от няколко допълнителни уточнения и разграничения по отношения на други видове мислене като:

➤ **Продуктивно и рефлексивно мислене**

Продуктивното мислене не съвпада с рефлексивното. Рефлексивната способност на човека е насочена към неговото самоуправление и самоконтрол, благодарение на което той изработва своевременно и адекватно поведение. За Джон Дюи в основата на мисленето е заложено размишлението, което води до убеждение по два начина. В първия случай то се основава на вяра, което предполага формиране на предразсъдъци. Във втория то се опира на доказателства. За обучението има стойност, само размишлението - мисъл, което е свързано с правотата на мисленето под формата на довод и доказателство.

Възможността да мислим е съпроводено задължително от „състояние на неувереността“ и „проучването с цел проверка“. Състоянието на съмнение е породено от затруднение, с което нашия минал опит не може да се справи. „Систематичното продължително проучване и поддържане на съмнението като грижа и безпокойство за отговора е същност на доброто мислене и обучение".(Dewey, 1999:192)

„Продуктивното мислене“ също използва механизмите на рефлексивното мислене, сред които „съмнението“ и „проверката“ в мисловния акт. Продуктивното мислене обаче притежава и много други характеристики с творчески конотации, каквито рефлексията не притежава. В този смисъл продуктивното мислене е близко до творческото и мнозина ги използват като синоними.

➤ **Продуктивно и творческо мислене**

Продуктивното и творческо мислене често се използват като синоними, но продукцията не е задължително да бъде творческа. При продуктивното мислене продукта, е условие за иновация, но не винаги самият той е иновативен по своята същност. Напълно възможно е този продукт да има рутинни характеристики. Творческото мислене е високоорганизиран тип мислене и неговата продукция задължително е с висок коефициент на иновативност. Високо-организираното мислене е „мислене около само-развиващи се реалности и притежава зони на приложимост като умение за изграждане на общност около въпросирането и отговарянето, заедност в проектирането, умение за анализ на замисъл и идея, получаване на цели, проблеми, ресурси резултати, партньорства, умение за допускане на различието в общност и др."(Dafov2012:26) По този начин „високо организираното мислене“ изисква донякъде задължително философско образование или най-малкото и философски прочит на ситуациите, и е свързано с цялостен мисловен дизайн от рефлексивно, аналитично, критично и творческо мислене на участниците.

За Дж. Гилфорт, „креативността“ притежава шест задължителни характеристики:

- способност за търсене и поставяне на проблеми;
- способност за генериране на идеи;
- спонтанна образност като условие за продуциране на идеи в неопределена ситуация;
- оригиналност и необичайност на идеята;

- способност за промяна и усъвършенстване на обекта;
- способност за решаване на нестандартни проблеми. (Guilford, 1961)

В последните десетилетия се въвежда и понятието „латерално мислене“ от Едуард де Боно като синоним на нелинейното и нерутинно мислене. Латералното или нешаблонно мислене е „дело на знанието и практиката“ и подлежи на непрестанно усъвършенстване и обучение. В неговият обхват задължително се включва творчеството и интуицията (Boho, 1997: 9)

Продуктивното мислене няма нито такъв голям диапазон, нито такъв голям капацитет като творческото мислене, доколкото може да се реализира и на много по-ниски кодови равнища. Неговата сила, обаче, е в приоритетно приложния му характер, което донякъде го обвързва с метода на проектите. Точно този приложен характер на продуктивното мислене и обучение, ги прави своевременни и ефективни величини.

Продуктивно и проблемно мислене говорят по различен начин за проблемната ситуация като основополагаща. При проблемното мислене нейното създаване е условие за появата на проблема и неговото решение. В проблемното мислене ролята на проблемна ситуация е на психологически процес, свързан с интелектуално затруднение на учениците в процеса на обучение, породен от сблъсък между старо и ново знание в търсене на пътища за неговото усвояване. Тя се създава чрез удивлението или затруднението в обучението техники като наличие на повече от една възможности за решение, игрова ситуация, съзнателно допускане на грешка, наличие на частичен научно-изследователски проблем и др. При продуктивното мислене самата проблемна ситуация може да се превърне в бариера за мислене. „В този случай дори не става въпрос за разбиране на проблемната ситуация, защото такова разбиране собствено липсва. По отношение на проблемното мислене се работи на равнището на интуицията и догадката. Ако трябва да се използва по-точен език, трябва да се каже, че каквато интуиция и предзададеност за проблемна ситуация е налична, то такъв и резултат по отношение на мисленето трябва да се очаква“ (Dafov, 2012:41). И при продуктивното и при проблемното мислене обвързването на мисленето с решаване на проблеми, стеснява кръгзора на мисловната дейност. Последната по същество освен познавателна дейност, е и експериментална по своята същност и предназначение и предполага много повече от използване на догадка, аналогия или изкуствени стимулации между „известно и неизвестно“. Мисловната дейност е тип „задаване“ (Сократ) и „самозадаване на въпроси“ (Г. Райл) което изправя човека пред „неизвестното“. При детето този процес е още по-силно изразен, което увеличава „риска“ в мисленето, а заедно с това и възможността за експеримент.

Синергетично и продуктивно мислене

„Синергетичното мислене“ насочва своето внимание също към цялото, което съдържа нови и различни характеристики от всяка част поотделно. Синергетичното мислене е тип нелинейно (стохастично) мислене, което е негова отличителна черта, както и стремежа към цялостност.

„Принципа за завършеност на гещалта“, който поражда озарението като възможност за решение на задачата е свързан със синергетичния тип мислене. Механизмът на продуктивното мислене обаче е частен случай на синергетичното мислене, характерно за био-социалните системи и техния самоорганизиращ характер на функциониране. Синергетичното мислене е свързан със „синергетичния подход“ на организация на системи от всякакъв клас и порядък.

В контекста на синергетичния подход образованието не прави изключение и се подчинява на законите за нелинейност, дисипитавност, флуктоация, и с вътрешен

източник на самодвижение. Отвореният характер на синергетичната система, включително и образователната такава, предрешава нейният иновативен дух и характер. Синергетичното мислене на педагогическите специалисти е с много висок ценностен ред и на този етап е трудно да говорим за него като тенденция.

Причината за това, е че няма реални резултати в педагогическата практика, които да го правят разпознаваемо, защото „синергетичното мислене“ предполага диалектика на понятия и идеи за образование.

Продуктивното обучение, обаче, може да се разглежда като пропедевтика за синергия в образователен контекст, на базата на неговия експериментаторски дух. „Играещият дух“ на човека

като „свободата да играеш с реалността и със своя опит“ (Knyazeva, 2008:142) характерни за синергетичното мислене е другата пресечна точка с продуктивното мислене и обучение.

Съотношението между продуктивни мислене и обучение е като цел и средство, доколкото без продуктивно мислене на ученика и неговото стимулиране не може да говорим за продуктивно обучение. Продуктивното обучение е типично дидактично явление, което може да се разглежда и напълно самостоятелно, за да се изясни като явление и събитие. В рамките на обучението, продуктът на ученици и учители придобива нови конотации, които трябва да се познават. Изследването си поставя следните задачи:

-Да опише „продуктивното обучение“ като психолого-педагогически проблем

-Да съдейства за създаването на научен мисловен дизайн, свързан с перспективността на „продуктивното обучение“

Да систематизира дидактическите условия и фактори, необходими за реализиране на „продуктивното обучение“ в училището на 21 век, на базата на съотносимост с иновативния тип училище

3. Същност на продуктивното обучение

Продуктивното обучение е свързано с бъдеща професионална реализация на участниците и съчетава дейностна, прагматична, обществена и лична цел. В активна употреба понятието влиза през 90 те години на 20 век, и е свързано с идеите и дейността на И. Бом, и Й. Шнайдер, които създават училище по продуктивно обучение. (INEPS – International Network of Productive Schools).

Постепенно идеята разширява своя обхват и дейност в Европа, Америка и Русия, и нейните привърженици реализират научни форуми по проблема. На Втория конгрес в Португалия през 1992 г., посветен на проблемното обучение, се извежда и самото понятие „образователен процес свързан с развитието на личността в социума, и едновременно с промяна и развитие на самия социум. Този процес се реализира във вид на образователни маршрути, образователни действия, ориентирани към получаване на продукт в реални ситуации на реалния живот, с помощта на груповия опит, обезпечен от участието на педагога“ (Antonova & Ilin, 2013:9)

Като парадигма „продуктивното образование“ включва поредица от изисквания:

- образователна подготовка, свързана със съвременна социално-културна ситуация;
- личен опит на специалиста, който непрекъснато се обновява;
- единство на теория и практика в обучението;
- преформатиране на професионални и жизнени интереси, с цел тяхното оптимизиране;
- наличие на сътрудничество и работа в екип;

- връзка на образователното учреждение с производствени процеси или пряка професионална дейност
- роля на преподавателя като наставник на студентите.(1.)

В посочените характеристики на продуктивното обучение се извеждат приоритетно неговите професионални конотации, които позволяват то да се интерпретира не като общо, а като специализиран тип обучение. В какъвто и контекст да се разглежда-военен, журналистически или педагогически, негова основна цел е професионална възпроизводимост на определен продукт, с колкото е възможно по-висока стойност и капитализация на труда. В този смисъл продуктивното обучение притежава общи характеристики, които са задължителни.

Педагогическият контекст на употреба на продуктивното обучение обаче, притежава и уникални такива, които не бива да се пренебрегват. Сред тях можем да посочим:

- висок коефициент на полезно педагогическо действие на учител и ученици;
- наличие на самостоятелност и поемане на риск от участниците като морално измерение на продуктивното обучение;
- наличие на добра организационна култура и създаване на групов опит;
- ефективност на получения дидактически продукт.

Факт е, че продуктивното обучение се строи по модела на производствения процес и това задължително го обвързва с технологични процедури. Капитализирането на знание се извършва с помощта на ситуации, посредници и участници, всеки от които има специфичен принос. Ситуациите в продуктивното обучение са тип социално-технологични мрежи, които позволяват движение на знанието. Посредниците могат да бъдат с различно естество и характер: от артефакти до компютърни програми. Участниците в продуктивното обучение непрекъснато разменят местата си, където учител и ученик нямат строго фиксирани функции и се реципрочни величини.

„Продуктивното обучение” не е унифициран тип обучение и предполага индивидуални учебни програми, както за ученици, така и за учители. Неговия авторски характер му придава иновативен потенциал и лично усилие и . отговорност на всеки един от участниците.¹

Индивидуалните програми за продуктивно обучение на ученици и студенти са обвързани със система от цели, мотиви, задачи, дейности и резултати. Образователния профил на програмите трябва да бъде проактивен и просоциален по своята същност, за да се постигне оптимален резултат. Независимо, че проактивното обучение в педагогическото познание предполага професионална насоченост, то задължително изисква философска основа, която да гарантира неговия парадигмален прочит. Продуктивното обучение може да бъде създадено въз основа на разнородни педагогически парадигми с моно или хетерогенен характер, с индивидуална или социална насоченост. В този смисъл то не прави изключение от останалите типове обучение.

Иновативният момент в продуктивното обучение е по посока на резултата, който задължително трябва да има приложен характер като всеки продукт, независимо дали е материален или идеален. Наличието на продукт или по-скоро продуциране на идеи в педагогическото познание не е лесен процес, защото предполага време и интелектуално усилие в неговата възвращаемост на обща принадлежна стойност за участниците. Все още не е изяснен пътя и позицията на проблемно обучение на глобално равнище, доколкото предстои избор на:

¹ https://soiro.ru/sites/default/files/centr_po_prof.doc

- продуктивното обучение, което се превръща в база и ориентир на общо образователна подготовка на учениците
- професионализиране на продуктивното обучение, насочено към изискванията на професионалните училища
- специфициране на продуктивното обучение чрез наличие на определени продуктивни подходи, методи, техники, средства и др
- психологизиране на продуктивното обучение и неговото трайно свързване с понятия като „продуктивен интелект“ на ученици и учители

4. Технология за продуктивно обучение при студенти-педагози.

„Продуктивното обучение“ включва набор от дидактически условия и фактори, сред които:

Цели: Професионално и кариерно развитие на личността.

Задачи: Формиране на набор от знания, умения и компетенции, свързани с професионално педагогическото познание.

Мотиви: възможност за себе-доказване и себе-утвърждаване на личността.

Парадигми: личностно-ориентирани и социално-ориентирани.

Средства: дидактически средства с разнороден социален, научен, професионален, културен потенциал.

Принципи: самостоятелност и активност.

Методи: проектиране, моделиране, ситуации.

Дейност: общообразователна, професионална, социална.

Резултати: наличие на продукт с потенциално висока професионална и социална стойност.

В посочената матрица се открояват няколко възможности за оптимизиране на продуктивно обучение, във връзка с неговото технологично своеобразие и иновативен дух:

➤ По посока на продукта и неговото качество.

В продуктивното обучение най-важният момент си остава наличие на продукт с висока дидактическа стойност. В съответствие с определена учебна дисциплина, той може да бъде с приоритетно идеален или материален характер. Можем да посочим набор от анкети, интервюта, статистически данни, нагледни материали, учебни постижения, участия в състезания и представителни форуми и др. Всяка идея с висока резултатност и приложимост в сферата на професионалното педагогическо познание също е продукт. На този етап липсва такава класификация с професионално педагогическа насоченост, или строго дидактическа такава. За такава класификация се изисква твърде широко изследване и диференциране на продукта по разнородни критерии, освен общоприетите - материални, идеални такива или от смесен тип. групови или индивидуални, с широка или тясно-професионална приложимост и др.

➤ По посока на времето за изпълнение.

Времето за изпълнение най-проблематичната част в продуктивното обучение. Време за изпълнение има и при „метода на проектите“, но то може да бъде с много по-широк диапазон. Питането в случая, е кое е оптималното време за изработването на един качествен продукт в педагогическия процес. За някои от учениците, идеята и хрумването могат да бъдат мигновени, и също могат да бъдат качествени. Удължаването или съкращаването на времето за изработването на един продукт с педагогическа стойност, могат да работят както за него, така и срещу него. Времето, както и много други параметри в продуктивното обучение е строго индивидуално и е трудно да бъдат поставени срокове, както при „метода на проектите“ Навярно

„зоните за близко развитие” (ЗБР) в обучението създадени от Л. С. Виготски са най-голямата капитализация чрез пространствено-времеви континуум (хронотоп) в обучението. Изпреварващият характер на обучението е буквално надбягване с времето и възможността като специалисти да бъдем една крачка преди развитието на детето. ЗБР на Виготски преодоляват дори понятието „своевременен” (Ницше), което също би могло да бъде времеви капитал в обучението.

➤ **По посока на дейността**

Дейностите в продуктивното обучение могат да бъдат с общообразователна, професионална или социална насоченост, но най-често са интегрирани такива. Причината за тава решение не е само интегрирания характер на дейността, но и самостоятелността на участниците, която също е интегрирано качество. В съвременното общество високи резултати се постигат при тясна специализация, но в професионалната подготовка, колкото по-широка е платформата от дейности, толкова по-добри са и резултатите. Целият психолого-педагогически спор винаги е бил дали „дейността или общуването” са решаващи в обучението. И двете страни имат свои привърженици, в лицето на Жан Пиаже, Ал. Леонтиев, С. Рубинщайн, Галперин като отстояват водещата роля на дейността в обучението. Семиотичният подход на Л. С. Виготски, който още през 30 г. на 20 век говори за „символно мислене” и „символно общуване” и досега не може да бъде приложен оптимално в училище. Съществуват няколко възможности за капитализиране на учебната дейност като продукт:

1. Разширяване периметъра на учебната дейност от лична, професионална и социална такава в търсене на нейния баланс.

2. Свързване на учебната дейност в продуктивното обучение с „евристичността” като творчески процес, който предполага „професионална подготовка, обща култура и философско-методологическа основа”. (Stankov, 2002: 48)

3. Синергетизиране на учебната дейност и нейното отваряне в професионалното пространство на обучаемите, които могат да разширяват периметъра на самостоятелната си работа и търсят нови нейни проявления. (Merdzhanova, 2017)

На този етап нито един от посочените моменти не изпълнява пълноценно своето предназначение. Причините за това са от разнородно естество, като се започне от липса на средства в училище и се стигне до страх от поемане на риск от страна и на учители и на ученици. Капитализирането на учебната дейност задължително е свързано с оптимизиране на общуването в училище, което все още търси своите оптимални варианти от духовни преображения. (Velikova, 1998)

➤ **По посока промяна на социалните роли на участниците.**

Социалните взаимовръзки между учители и ученици в случая са построени на принципа на корпоративните такива, където се възлагат определени проекти на производителя, които трябва да отговарят на високи изисквания на потребителя. Контролът, който учителят реализира променя неговото място и роля, доколкото го превръща в супервайзър или ментор. Неговата задача е да подсигури среда, разнообразие от средства и наличие на идеи, които са защитими и продуктивни в обучението. Основният център е ученикът или студентът, който трябва да изработи съответния продукт, който е „продаваем”, от гледна точка на неговото качество. Той поема съответната отговорност и риск, и полага необходимото усилие, за да може продуктът да бъде реализиран.

Промяната на ролята на преподавателя в „продуктивното обучение” можем да отчетем като:

➤ **Учителят като ментор**

Менторството е духовно ръководство на обучаемия и предполага цялостна грижа за него. То е свързано със система от познания и умения, но не толкова в професионален, колкото в духовен план за обучаемите. В този смисъл то предполага чувства, вяра и доверие в ментора.

➤ **Учителят като коуч**

Коучингът е свързан с оптимизиране на организационни цели чрез добро партньорство с „коучът“ като специфична мениджърска професия, (независимо, че понятието е заимствано от спорта и означава „треньор“). Коучът се стреми към видими резултати на една организация, за разлика от менторството, където решаващото си остава отношението. Коучингът предполага професионална подкрепа, но приоритетно в рамките на самата организация, и не навлиза в лично пространство а обучаемите. Той се интересува от целите и перспективата на самата организация, а не толкова личните цели на нейния отделен участник.

➤ **Учителят като супервайзър**

Супервайзърът предлага специализирано консултиране и оптимизиране на работна среда и работен процес. И менторът и коучът могат да изпълняват такава роля на професионално доверие и авторитет в педагогическите общности.

Изброените позиции на учителя или нови професионални роли не могат да подменят пряката му дейност в продуктивното обучение. Такова решение е погрешно, защото всичко свързано с педагогиката, и в частност обучението, винаги ще си остане в ръцете на добрите учители. Деца и подрастващи, трудно биха могли да се само-мотивират или проявят необходимата самостоятелност и времето, в което живеем са доказателство за това. „Учител – ученици“ е основна релация в обучението, и тя може да бъде оптимизирана, но не и да бъде отменена. В българското образователно пространство се появяват и нови методологически идеи по креативност за учители, като „педагогика на творчеството“, която не е само начин на преподаване, но „е изходна база при целеполагането на общата педагогика, пронизва всички нейни дялове и изисква тяхното ново структуриране“ (Veleva, 2012:10). Бъдещето на учителската професия, включително в продуктивното обучение е свързано с нови помощни роли на учителя, но те не отхвърлят нито за момент централна позиция на учителя като учител, което е духовно състояние, а не е социален персонаж.

Заклучение

Продуктивното обучение е сравнително нов дидактически феномен, който продължава да търси пътища за своето обогатяване като такъв. До сега основният резерв на „продуктивното обучение“, беше „продуктивното мислене“, което се експлоатира успешно като проблем в психологията още през 20 г. на 20 век. Време е „продуктивното обучение“ да бъде самостоятелна педагогическа (дидактическа) категория и причината за това са неговите уникални характеристики и същевременно непроучени такива.

Сред тях можем да посочим:

- определение за „дидактически продукт“ и неговата разширена класификация;
- диалектика на продуктивно мислене и продуктивно обучение като психолого-дидактически феномен
- приложни форми на капитализация на дидактическия продукт чрез време, дейност и участници

➤ дидактически основания за изграждане на продуктивен тип училища в България, като част от иновативните или партниращи с тях;

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова, Д., И. Ильин., Ел Оспенникова. (2013). Продуктивное обучение как технология развития самостоятельности будущих учителей в проектировании и разработке электронных дидактических материалов по физик.
2. *Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании*, 4-27.
3. Брушлинский, А.В. (1988). Диалог в процессе познания. *Познание и общение*. - Москва: Наука, 60-69.
4. Боно. Е. (1997). *Латеральное мышление*. – Санкт-Петербург: Питер.
5. Велева, А. (2012). *Педагогика на творчеството*. – Русе: Университетско издателство на Русенския университет „Ангел Кънчев“.
6. Великова, В. (1998). *Концептуализиране на образователната дейност като метапедагогически проблем*. – Благоевград: УИ "Неофит Рилски".
7. Вертхаймер, М. (1987). *Продуктивное мышление*. – Москва: Прогресс.
8. Выготский, Л. (1983). *Избр. сочинения в 6 т. Т. 3*. - Москва: Педагогика.
9. Гилфорд, Дж. (1961). Три стороны интеллекта. В *„Психология мышления“*, под редакцией А.М.Матюшкина. – М.: Прогресс, 1965. – 534 с. (с. 433-456)
10. Дафов, В. (2012). *Мислещо и действителност*. – София: Проектория.
11. Дункер, К. (1965). Качественное (экспериментальное и теоретическое) исследование продуктивного мышления. *Психология мышления*, 21-85.
12. Дьюи Дж. (1991). *Психология и педагогика мышления*. (Как мы мыслим). – Москва: Лабиринт.
13. Князева, Е. (2008). Истина как результат коэволюции. *Многомерность истины*. - Москва: Гриф ИФ РАН. 1 а.л., с.123-142.
14. Лозанов, Г. (2005). *Сугестопедия -десугестивно обучение. Комуникативен метод на скритите в нас резерви*. – София: Унив. изд. Св. Климент Охридски.
15. Мерджанова, Я. (2017). *Синергетическа философия на образованието*. – София: Унив. изд. "Св. Климент Охридски".
16. Станков, В. (2002). *Евристичните предизвикателства в съвременния свят*. – София: Акад. изд. Проф. М. Дринов.

REFERENCES:

1. Antonova, D., I. Ilyin., El Ospennikova. (2013). Produktivnoe obuchenie kak tehnologia razvitiia samostoyatelnosti budushtih uchiteley v proektirovanii i razrabotke elektronnih didakticheskikh materialov po fizik. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo humanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seria: Informatsionnye kompyyuternye tehnologii v obrazovanii*, 4-27.
2. Brushlinskiy, A.B. (1988). Dialog v protsesse poznanania. *Poznanie i obshtenie*. - Moskva: Nauka, 60-69.
3. Bono. E. (1997). *Lateralynoe mishlenie*. – Sankt-Peterburg: Piter.
4. Veleva, A. (2012). *Pedagogika na tvorchestvoto*. – Ruse: Universitetsko izdatelstvo na Rusenskia universitet „Angel Kanchev“.
5. Velikova, V. (1998). *Kontseptualizirane na obrazovatelnata deynost kao metapedagogicheski problem*. – Blagoevgrad: UI "Neofit Rilski".
6. Verthaymer, M. (1987). *Produktivnoe myshlenie*. – Moskva: Progress.
7. Vigotskiy, L. (1983). *Izbr. sochinenia v 6 t. T. 3*. - Moskva: Pedagogika.

8. Dafov, V. (2012). *Misleshto i deystvitelnost*. – Sofia: Proektoria.
9. Dunker, K. (1965). Kachestvennoe ikspperimentalynoe i teoreticheskoe) issledovanie produktivnogo mishlenia. *Psihologiya mishlenia*, 21-85.
10. Dyyui Dzh. (1991). *Psihologiya i pedagogika mishlenia. (Kak my mislim)*. – Mosva: Labirint.
11. Knyazeva, E. (2008). Istina kak rezulytat koevolyutsii. *Mnogomernosty istini*. - Moskva: Grif IF RAN. 1 a.l., s.123-142.
12. Lozanov, G. (2005). *Sugestopedia -desuggestivno obuchenie. Komunikativen metod na skritite v nas rezervi*. – Sofia: Univ. izd. Sv. Kliment Ohridski.
13. Merdzhanova, Ya. (2017). *Sinergeticheska filosofia na obrazovaniето*. – Sofia: Univ. izd. "Sv. Kliment Ohridski".
14. Stankov, V. (2002). *Evristichnite predizvikatelstva v savremennia svyat*. – Sofia: Akad. izd. Prof. M. Drinov.

Preparation for literacy through games with letters

Assoc. Prof. Asya Veleva, PhD
University of Ruse „Angel Kanchev”
aveleva@uni-ruse.bg

Подготовка за ограмотяване чрез игри с буквите

доц. д-р Ася Велева
Русенски университет „Ангел Кънчев”
aveleva@uni-ruse.bg

Abstract: *Current paper presents games with letters for preschoolers and first graders to learn to read and write. The games encourage intellectual development. In addition they enrich interactions between children and their communication with significant adults (parents and teachers). The letter games are represented in increasing complexity. They are accompanied with methodological guidance in order to provide positive emotional atmosphere and optimal educational results.*

Keywords: games with letter; learning to read and write.

Децата изпитват естествен интерес към езиковата реалност. М. Нatina посочва, че още на 2-годишна възраст малките размишляват върху езика, а в предучилищния период ги вълнуват въпросите: какви са буквите и техните имена, каква дейност е четенето, какво може и какво не може да бъде прочетено, защо хората четат (Natina, 1999). Много деца още преди постъпването си в училище имат желание да се научат да четат и пишат. В тези случаи забавянето на ограмотяването и отлагането му до постъпването в първи клас води до това, че се изпуска благоприятният период, в който е налице предразположеност към експериментиране с буквите. Наред с това една от целите на обучението по български език във връзка с формирането на училищна готовност е подготовката за ограмотяване. Във връзка с това настоящият материал представя конкретни игри, насочени към запознаване с буквите и ориентиране в процесите на кодиране и декодиране на определено значение и смисъл.

Изборът на игровия метод на обучение при подготовката за ограмотяване е продиктуван от психологическата закономерност, че играта е естествен механизъм за учене в детска възраст. При това трябва да се отчита, че целите на възрастния и на децата в играта са съвсем различни. Педагозите организират игри, отчитайки техния развиващ ефект. Обаче децата съвсем не участват в тази дейност, за да се обучават. Възрастните изглежда забравят, но Ан. Илиева и Д. Димитров сполучливо забелязват, че децата не играят например „Не се сърди, човече“, за да уточнят знанията си за числата и да отработят броенето. Те играят, защото им е приятно и са подтиквани от стремеж към победа (Ilieva&Dimitrov, 1982). Ако не им е приятно, няма да играят и така няма да се постигнат и целите на педагога – в случая с играта „Не се сърди, човече“ няма да уточнят представите си за числата и да отработят броенето. Следователно при организацията и провеждането на игрите педагогът трябва да се погрижи най-напред за интересното и приятно протичане на дейността. Ако се изпълни целта на детето – да се забавлява, тогава ще се реализира и педагогически целесъобразното – да се научи нещо. Поради опасения от нарушаване на дисциплината, педагозите понякога премахват важни елементи от

играта. Така тя протича по-спокойно, обаче заедно с това спадат и интересът към нея, и ползите за детското развитие. Не е желателно да се отстраняват следните елементи от структурата на игрите: победа, роля, въображаема ситуация („все едно, че...“, „наужким... сме детективи, репортери“ и т.н.). Освен това е известно, че когато децата овладеят до съвършенство дадена игра, тя вече не им е интересна. Затова трябва да се търсят начини за нейното постепенно усложняване. Тъй като децата се стремят в играта да покажат най-доброто от себе си, играейки те се самоусъвършенстват.

Игровите упражнения и игри по-долу са подредени на принципа на постепенното усложняване. За всяка активност е посочено какви знания затвърдява, какви умения и способности развива (образователни цели). Изброени са и необходимите за провеждането материали. Те трябва да са естетически изработени – интересът и желанието на децата за учене и игра до голяма степен зависят от привлекателността на предлаганите материали. Пример за подходящ материал за игрите за огромяване са дървени печати с букви, които могат да се отпечатват в различни цветове. Те биха могли да бъдат заменени с магнитни или пластмасови букви, или просто изписани върху красиви картончета – според възможностите.

Предложените активности могат да се използват от децата, които имат интерес към четенето и писането както в предучилищна възраст, така и в процеса на огромяване в първи клас.

Коя е моята буква?

Образователни цели: запознаване с буквите.

Материали:

- Лист формат А4, на който са залепени снимки на детето, неговите любими хора и домашни животни.
- Лист формат А4, на който са залепени картинки на познати обекти, чиито названия започват с упражняваните звукове.
- Печати с букви.

Правила:

Първоначалното запознаване с буквите обикновено се свързва с обозначаване на личното име на детето и на неговите близки. Предложете на детето листа със снимките на семейството. Нека до всяка снимка да постави печат с началната буква от името на персонажа. Отначало не давайте всички букви, защото детето ще се обърка и ще загуби интерес. Предложете му само печатите с буквите, които са необходими за изпълнение на упражнението – нека избира сред тях. Ако детето вземе грешен символ, преди да е ударило печата, назовете човека на снимката с името, чиято буква е избрало. (Например детето иска да постави буква „М“ до снимката на котката си, вместо на майка си. Може да се пошегувате, че от сега нататък котката ще му бъде майка. Подобни шеги трябва да се правят с мяра и по начин, който не обижда детето!) След изпълнение на упражнението закачете за известно време листа на видно място. Похвалете детето на околните и покажете произведението му.

По-нататък може да предложите лист с картинки на познати на детето обекти, чиито названия започват с вече познатите букви. Нека да удари печат до всяка картинка.

Лото

Образователни цели: определяне на начален звук на дума; затвърдяване на знанията за графичните изображения на буквите.

Материали:

- За всяко дете е необходим лист, разграфен на правоъгълници (2X3). Във всеки правоъгълник има изображение на познат обект и място за поставяне на печат. Картоните на всички деца трябва да са различни, но началните звукове на изображените обекти да са едни и същи. (Например на единия картон има: елек, нож, елха, нос, индианец, нарцис, а на втория: елен, игла, ножица, игуана, език, носорог.).

- Печати с букви.

Правила:

Всяко дете поставя пред себе си своя картон. Печатите с буквите, които ще са необходими, плюс два допълнителни (на букви, които приличат визуално на упражняваните), се поставят изправени в средата на масата. Когато е на ход, детето си тегли печат. Ако има картинка, чието название започва със съответния звук, поставя печата в картоната си. Ако подходящите полета са вече запълнени, има празен ход. След това печатът се връща на мястото си и е ред на другото дете. Играчът, който пръв правилно запълни картоната си, е победител. Играта може да се усложнява според нивото на децата, като се увеличават полетата на картоните и използваните букви.

Може да се направи набор от картинки и преди игра да се определя кои от тях да се използват за запълване на картоните. Така периодично ще се повтарят едни и същи картинки и по този начин детето трайно ще свърже названията им със съответната начална буква.

Диктовка

Образователни цели: запомняне на буквите; звуков анализ.

Материали:

- Лист за всяко дете.
- Печати с букви.

Правила:

Организирайте игра на училище. Учителката дава на учениците диктовка. Поставете на масата няколко печата (с букви, които детето познава). Започнете да диктувате звукове, като оставяте интервал на детето да намери и удари съответния печат. Отпечатащите се правят в редица. След приключване, като не излизате от ролята на учителката, анализирайте работата на детето – посочете грешките и похвалете успехите. Ако работите с няколко деца, може да се определи победител (този, който е работил без грешка). След това разменете ролите си. Нека детето е в ролята на учител, а възрастният – на ученик. Нарочно допускайте грешки. Учителят трябва да ги поправи. Децата се забавляват, когато ролите се сменят по този начин – те да са знаещите и ръководещите, а възрастният да греши и да слуша изискванията им. Все пак с подобни игри не бива да се прекалява, за да не загуби детето ориентир за границите между въображаемия свят и реалността.

Като усложнение може вместо да се диктуват звукове, да се показват картинки. Детето трябва да удари печат с буквата, съответстваща на началния звук на изображението.

Репортери

Образователни цели: определяне на начален звук на дума; развитие на вниманието.

Материали:

- Лист хартия.
- Играчка-микрофон.
- Жетони.
- Печати с букви.

Правила: Предложете на детето да играете на репортери. Репортерът задава различни въпроси (Как се казвате? Кой е любимият Ви плод? и др. подобни). Интервюираният е длъжен да отговаря, но в отговора му не трябва да се съдържа определен звук. Звукът се определя, като се тегли един печат и се удрия на листа хартия. Ако интервюираният успее да отговори при тези изисквания на 5 въпроса, получава жетон. Ако сгреша – репортерът получава жетон. След това ролите се сменят. Играчът, който в края е събрал повече жетони, е победител.

Пъзели

Образователни цели: сричков синтез.

Материали:

- Лист, на който в средата е нарисувано парче от пъзел, в което е написана стартова сричка. Срещу него в колонка има 10 пасващи му парчета, които са празни.
- Печати с букви.

Правила: Предложете на детето да направи колкото се може повече пасващи парчета за стартовата сричка. За целта в тях трябва да напише срички така, че да се образуват думи. (Например ако стартовата сричка е „ко“, в празните парчета от пъзела може да се напише: „са“, „ла“, „за“, „ра“ – получават се четири думи.) Ако се състезават две деца, всеки работи с различен цвят мастило. Детето, които е направило повече пъзели, става победител.

Тайната дума

Образователни цели: определяне на начален звук на дума; затвърдяване на знанията за графичните изображения на буквите; ориентиране в процеса на четене.

Материали:

- Лист, на който има таблица с два реда квадратчета. На първия ред има изображения на познати обекти, чиито названия започват с определени букви; квадратчетата под тях са празни.
- Печати с букви.

Правила: Предложете на детето да разшифрова тайна дума. За целта то трябва да определи началния звук на всяка картинка в таблицата и да напечата под нея съответната буква. Ако участниците са повече, печели този, който пръв правилно разшифрова своята дума. Започнете с кратки думи и увеличавайте дължината и сложността им, според възможностите на детето.

Детективи

Образователни цели: затвърдяване на знанията за буквите; развитие на логическото мислене (мисловната операция отрицание).

Материали:

- Серии от по 3 картинки на обекти, принадлежащи към една група (например домашни любимци: коте, куче, зайче; плодове: ягода, череша, праскова и др. подобни).

Правила: Предложете на децата да влязат в ролята на детективи. Трябва да открият какво са правили трима герои – имената им се измислят според буквите, които ще се упражняват. Например Ани, Иво и Криси. Поставете на масата съответните печати с букви и първата серия картинки. Давайте указания за изобразените обекти, а децата трябва да ги свържат със съответния герой и да поставят подходящия печат до картинките. Например: „Кой какъв домашен любимец има? Ани няма коте и няма зайче“ (Изчакайте детето да постави печат с буквата „А“ до кучето.) „Животното на Иво няма дълги уши“ (Детето трябва да постави буква „И“ до котето.) „Животното на Криси обича да яде моркови“. По аналогичен начин се

процедира с картинките с плодове: „Ани набрала от овощната градина плодове, които не са червени. Плодовете, които набрала Криси нямат костилки. В кошничката си Иво събрал плодове, които нямат семки“.

В мишената

Образователни цели: разчитане на буквени комбинации; осмисляне на думата като езикова единица; осъзнаване, че последователността от буквите в думата, определя самата дума.

Материали:

- Листи.
- Печати със следните букви: а, ъ, о, у, е, и, к, л, м, н, с, т.

Правила: Предложете на детето да избере три печата, без да гледа кои букви има на тях. Нека отпечата всички възможни комбинации, като сменя поредните им позиции. Комбинациите се прочитат и ако се открие в тях позната дума, тя се огражда – детето има попадение в мишена. Целта е да събере колкото се може повече мишени. Ако участват две деца, те се състезават, като всяко огражда мишените си с определен цвят.

Килимчета

Образователни цели: звуков анализ на думи; затвърдяване на знанията за буквите.

Материали:

- Лист хартия, на който има правоъгълници, оформени като килимчета (с ресни по краищата). Правоъгълниците са разграфени на толкова квадратчета, колкото букви съдържат думите, които ще се пишат в тях. Във всяка дума липсва по една буква. (Например к_с; ма_; _ос.)
- Печати с букви.

Правила: Покажете листа с килимчетата на детето. Предложете му да ги довърши, като постави в празните квадратчета букви така, че да се получат думи. Ако се състезават две деца, може да се редуват, като всяко си избира килимче и бие печат със своя цвят мастило (едното дете ползва червено, а другото – синьо мастило). След попълването на всички килимчета детето, което е ударило повече печати със своя цвят, става победител.

Бърканица

Образователни цели: ориентиране в процеса на писане и четене.

Материали:

- Лист хартия.
- 10 жетона.
- Пясъчен часовник, отмерващ 3 минути.
- Печати с букви.

Правила: Разкажете на детето, че пакостник е разбъркал буквите в думите. Дайте му избрани от вас печати и му предложете да отпечата с тях дума – то само трябва да прецени как да подреди буквите. Времето е ограничено – до изтичане на пясъка в часовника. Ако успее, получава жетон. Ако не успее, след изтичане на времето, кажете „Бърканица“ и вземете жетон за вас. Победител е този, който в края има повече жетони.

Изброяванка

Образователни цели: определяне на начален звук на дума; затвърдяване знанията за буквите; развитие на плавност на мисленето (способност на един въпрос или задача да се дават много отговори и предложения).

Материали:

- Лист хартия.
- Печати с букви.

Правила: Поставете печатите в средата на масата. Нека детето изтегли един от тях и без да гледа буквата, да го отпечата на листа. Получената буква е стартова. Редувайте се да казвате думи, които започват със съответния звук. Думите не може да се повтарят. Който не се сеца за повече думи, изгаря – другият е победител.

Азбука

Образователни цели: затвърдяване на знанията за поредността на буквите в азбуката.

Материали:

- Лист хартия.
- Печати с букви.

Правила: Отпечатайте на листа две букви с празно място между тях. При попълване на празното място с отпечатък на буква, трябва да се получи последователност, съответстваща на азбуката. Детето трябва да намери и постави печата на липсващата буква. (Например поставяте букви „В“ и „Д“ с място между тях за една буква. Детето трябва да удари буква „Г“ на празното място.). Активността може да се проведе като състезание между две деца.

Пантомима

Образователни цели: четене с разбиране; развитие на въображението.

Материали:

- Листчета хартия за изписване на думи.
- Пясъчен часовник, отмерващ 2 минути.
- Жетони.
- Печати с букви.

Правила: За тази активност трябва да се осигури участието на двама играчи и един водещ. В ролята на водещия използвайте печатите, за да напишете на листче дума (според четивните възможности на детето). Думата трябва да е название на познат предмет, растение или животно. Детето, което на ход, трябва да прочете думата (без другото дете да я чуе) и да обясни значението ѝ в рамките на 2 минути, но без да използва звуци – само с мимики, жестове и движения. Ако успее, печели жетон. След това е ред на другия състезател. Победител е играчът с повече жетони в края на заниманието. Друг вариант е прочетената дума да се нарисува в определеното време.

Верижка

Образователни цели: писане на думи; звуков анализ; развитие на плавност на мисленето.

Материали:

- Лист хартия.
- Печати с букви.

Правила: Поставете печатите в средата на масата така, че да се виждат буквите. Първият играч казва „А“ и започва мислено да изброява буквите от азбуката. След известно време вторият играч казва „Стоп“. Буквата, която се падне, е стартова. Участникът, който е на ход, трябва да напише трибуквена дума, започваща със стартовата буква. Следващият играч трябва да продължи писането, като неговата дума започва с последната буква на предходната дума. Редуват се, докато единия не може да се сети за подходяща дума. Той губи играта. Думите не може да се повтарят.

В заключение, стремежът при разработването на представените по-горе активности е не само да допринесат за интелектуалното развитие, но и да наситят заниманията с положителни емоции, да подпомогнат пълноценното общуване между децата, да обогатят взаимоотношенията им със значимите възрастни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Илиева, Ан., Д. Димитров. (1982). *Автодидактични игри за детската градина*. - Благоевград: Унив. изд. „Неофит Рилски”.
2. Нatina, М. (1999). *Осъзнаване на езика от детето*. – София: Даниела Убенова.

REFERENCES

1. Ilieva, An., D. Dimitrov. (1982). *Avtodidaktichniigrizadetskagradina*. - Blagoevgrad: Univ. izd. „NeofitRilski”.
2. Natina, M. (1999). *Osaznavanenaezikaotdeteto*. – Sofia: DanielaUbenova.

Presentation of educational information in bulgarian language and literature, initial stage

Dr. Mila Galabova-Marinova
Assist. Prof., University of Veliko Tarnovo-Branch Vratsa
m.galabova-marinova@ts.uni-vt.bg

Представяне на учебна информация по български език и литература, начален етап

Гл.ас.д-р Мила Гълъбова-Маринова
ВТУ „Св.Св.Кирил и Методий“-Филиал Враца
m.galabova-marinova@ts.uni-vt.bg

Abstract. *The educational process in active information environment gives rise to both dynamic attitudes in young students, and new forms of participation for their first teachers. In the teaching of Bulgarian language and literature in 1st - 4th grade the children`s receptive aspect chooses the seeking knowledge: alternative, heuristic, artistic, empirical, dialogical, digital, game. The design of modern language and literature education radically changes the classical presentation of linguistic and artistic information.*

Keywords: educational information, teaching design, primary teachers

Съвременното педагогическо общуване предизвиква значителни промени във философията и методиката на обучение по български език и литература. Представянето на научна и художествена информация в начален етап на основна образователна степен изисква проектиране на урока по комплексния учебен предмет съобразно възрастта, психофизиологията и способностите на днешните малки обучаеми. В настоящето практиката на началното училищно образование у нас изпитва недостиг на действащи модерни стратегии и индивидуални дидактични техники за пропедевтично овладяване на теоретични знания. Професионалният опит на успешните педагози невинаги бива оползотворяван системно, трайно и пълноценно. Необходимо е конкретната педагогическа позиция своевременно да се фокусира и преосмисля съобразно търсеци и продуктивни стратегии.

През второто десетилетие на 21. век феноменът „образователно взаимодействие“ действително преструктурира и оптимизира родноезиковото и литературното обучение в началните класове. Масовото разпространение на информационни и комуникационни технологии, прилагането на интерактивни методи при наличие на дигитални учебни ресурси и софтуер откриха различни възможности пред детското познание за езика, речта и художествената словесност. Фактори и условия като активните методи на преподаване и учене, електронните уроци и алтернативните учебни комплекти за обучение по български език и литература за първи, втори, трети, четвърти клас 2016 г. - 2019 г. предоставиха перспективи към прагматична, приложно-практическа ориентация на обучението, характерна за начален етап. „Качественото съвременно образование в началните класове [...] се осъществява чрез обучението по български език и литература от първи до четвърти клас. Затова съществено значение има качествено и методически коректно преподаване на учебното съдържание, прилаганите форми за самостоятелна дейност, контрол и проверка на овладените знания и как това ново учебно съдържание е поднесено, представено в алтернативните учебни комплекти за обучение по български език и литература.“ (Georgieva, 2020: 388)

Предварителната подготовка на началния педагог и актуалното представяне на учебно съдържание в училищното всекидневие обикновено се оказват в

дисбаланс между научно теоретичните и методически аспекти, от една страна, и приложните, от друга. В подобни случаи би трябвало да се предвижда прякото или косвено отражение на реални обстоятелства, да се оптимизира протичането на обективни процеси, да се предвиждат субективни характеристики и тенденции в сферата на началното образование. Фактически частнонаучните педагогически иновации насочват познавателния процес към придобиване на специфични метакогнитивни и социални компетентности. Известно е, че познанието в училище отразява индивидуалния личностен потенциал в ситуации на усвояване, развитие и надграждане на теоретична информация. Традиционното преподаване на знания чрез словесни методи всъщност е ограничено в обсега на класическата педагогическа реторика. Наблюдават се крайности в хода на словесното изложение, каквито са например прекалените или оскъдни речеви действия. Декларативното възпроизвеждане на термини и дефиниции не е уместно при овладяване на ефикасни стратегии и техники за неограничено творческо и евристично учене. Наистина същественото, най-важното се постига не само рационално, а и емоционално-психологически, т.е. не само чрез учителското монологично говорене, а също толкова резултатно чрез въпросите и възраженията на активно слушащи и откликващи учаци. Да припомним и конкретизираме по отношение на литературнообразователния процес: „Художествените текстове са многозначни и усилията се насочват към различните отговори, които те дават на проблемите [...] В учебния процес диалогът с художествения текст е чрез учителя.” (Georgieva et al., 2011: 209)

Водещите познавателни и социокултурни стратегии в интегралния учебен предмет се постигат чрез обновяване на специфичните теоретични основи на обучението по български език и литература: динамично овладяване на българска реч в типични ситуации на общуване през училищното детство, изучаване на правоговор и правопис в практико-приложен план, ефикасно начално огромотяване, компетентности по занимателно езикознание, усвояване на комуникативноречеви умения, адекватно възприемане на словесни изкуства, достъпни литературни наблюдения, формиране на начални езикови представи и пр. Етапът 2. - 4. клас е време, когато детското интелектуално търсене изпробва алгоритми и механизми на осъзнато словесно общуване в развиваща образователна среда. Успоредно с традиционното обяснение и коментар на учителя, утвърждаващата се педагогическа херменевтика, т.е. тълкуване, осъзнаване, интерпретиране, представя в различни аспекти учебното съдържание и подпомага осъзнатото възприемане. В началните класове не трябва да се подценява обстоятелството, че автоматизираното пораждане и възприемане на словесна информация често изпреварва разбирането и осмислянето. Това е една от причините да се предпочитат обучителни техники, които изключват механичното възпроизвеждане на знания. Още в началото на детската познавателна активност се формира нагласа за постоянно обогатяване на лексиката. Безспорен е приносът на лингводидактичните технологии за попълване, конкретизиране, употреба на лексикалния фонд в начална училищна възраст. Все по-често се прилагат психолого-педагогически еталони за селектиране на информация. По принцип йерархичното съотнасяне на словесните означавания в хода на урока диференцира, синтезира и систематизира. Занимателното детско учене мотивира просто и ясно същностни послания, изразявани не само със средствата на логическото мислене. Оформя се съзнателно отношение към знанието за всекидневна и артистична реч, преживявани не само образно и емоционално, а и в перспективата на рефлексивните действия за себеизразяване, духовно-нравствено и интелектуално израстване и самоусъвършенстване.

Изграждащата се индивидуалност, човекът и неговите светове получават повече цялостност и завършеност чрез подходящи „прототипи” на асоциативно

словесна мрежа, логическа верига, аналогии, дилеми, елементарни съждения/изводи. Педагогическият специалист в ролята на въодушевления знаещ проявява емоционално-оценъчно отношение към ранната познавателна дейност в системата на формалното обучение, както в редица неформални обучителни ситуации. В това отношение новите образователни и възпитателни практики за начален етап променят не само профила, ролите и функциите на учителя, но също така традиционното институционално общуване и интерактивното взаимодействие с родители, културни, научноизследователски и неформални общности в образователния и възпитателния процес. На преден план се визират стратегии за ефективна образователна комуникация вътре и извън класната стая, утвърждават се иновативни форми, технологии и методи на обучение, стимулират се ранната познавателна и словесно-творческа дейност. Доминират критериите за уместност на информационно-теоретичните знания и максимална функционалност на развиващата среда, била тя външна или вътрешна, обективна или субективна, действителна или условна. Добрият опит и споделените съвременни практики отдават дължимото на индивидуалния стил в представянето на теоретична информация. Разбира се, важно значение имат и конкретните психофизиологически качества на обучаемите през периода на началната училищна възраст, техните познавателни способности, практически умения и компетентности за преобразуване на теоретично познание. Всъщност формирането на представи и пропедевтичното изучаване на понятия в етапа 1.- 4. клас оптимизира учебния процес благодарение на сетивно доловими визуализации, симулации, илюстративни еталони, дидактично-игрови модели. Предварителният методически анализ на началния педагог осигурява осмисляне, осъществяване и осъвременяване на класическите и съвременните принципи за научност, достъпност, съзнателност, активност, системност и последователност, единство между конкретно и абстрактно, връзка на теорията с практиката, нагледност и дидактична игра, мултисензорност, качествено усвояване на знания, умения и отношения, както и индивидуален, интегрален, комуникативноречев и компетентностен подход. Подхранват се и се подкрепят детската обучителна проактивност в интелектуалната, нравствената и естетическата сфери.

Ефективното преподаване на комплексния учебен предмет „български език и литература“ в началните класове извлича конкретно съдържание от проблематиката, третирана в съвременното литературно образование, лингводидактиката, теорията за свързаната, контекстна реч и пр. Специално „целите и съдържанието му [на съвременното обучение по български език в начално училище - б.м.] в началните класове се преосмислят, като се търсят възможности за подобряване на езиковата подготовка на малките ученици с оглед на формиране на основни ключови компетентности, с придобиване на ключови за целия образователен процес умения за четене, писане и разбиране на текст, изграждане на базовата грамотност като необходима предпоставка за овладяване на функционалната грамотност с цел свободно и успешно общуване, личностно и културно обогатяване и израстване на малките ученици.” (Yordanova, 2015: 62) Семантичните ядра на учебното съдържание и темите на уроци в предпочитаните дидактични комплекти (учебници, помагала и образователен софтуер) предоставят атрактивни и ефикасни способи за изява на рефлексивни способности в съответствие с възрастовите особености и интересите на учащите. Адекватно се осмислят учебните дейности разпознаване, пресъздаване, преобразуване, конструиране, редактиране, подбор на информация. Съществена роля имат и интелектуалните действия имитация, асоциация, акомодация, актуализация, приложение, репродуциране, интерпретиране и пр. Адаптираната теория на българския книжовен език, родната реч и словесност се овладяват в практико-

приложен план, т.е. чрез разгръщане и надграждане на знания, възприемани през алтернативни източници: традиционни и електронни учебници, речници, справочници, сборници, енциклопедии; учебни и медийни дигитални средства; живо педагогическо общуване, първостепенно по важност в началните класове.

С основание може да се твърди, че съвременните теоретични основи на началното обучение по български език и литература концептуализират подобрена методология, изнасят и въвеждат динамични методологически стратегии, реализират пропедевтика и постепенно съзнателно усвояване на ученическия дискурс, т.е. детското словесно изразяване, взаимодействие и творчество. Ранното езиково чувство през първите учебни години откроява художествена и ритмизирана реч, въодушевява се от нейната мелодичност, интонационна изразителност, цялостно естетическо, нравствено-етично и духовно въздействие. В реални условия пределите на учебното съдържание по необходимост биват разколебавани и проблематизирани, за да удовлетворяват конкретни изисквания на невръстния познаващ човек. Алтернативите на традиционното инструктиращо преподаване издирват и осъществяват в иновативен аспект необходимото учебно съдържание при езиковото и литературното обучение в 1.- 4. клас. Участниците в учебния и възпитателния процес стимулират и проявяват потенциалните възможности на детската индивидуалност. Например при изучаване на художествен текст малките ученици общуват с образната художествена реч, създава се благоприятна атмосфера за разгръщане на тяхното словотворчество и креативност. Комбинативност, артистична фантазия, пресъздаващи словесни игри, импровизации, драматизирани монолози и/или диалози, ролеви симулации, съпътстващи изобразителни, пластични, жестомимични, музикални и др. творчески действия – това са по принцип характерните черти на типично детските репродуктивни и оригинално креативни изяви. Детската реч – подражание на лирически или епически произведения, рисунката по художествен текст, театрализираната игра обединяват реално и въображаемо, емоции и образи, представи, възбуждания и преживявания. Най-сетне, според принципа на кумулацията, отначало произволно и непреднамерено, а впоследствие осъзнато, в условията на завършена, цялостно моделирана художествена аперцепция се пораждат асоциативни елементарно-логически процеси и конструкции, възникват предвидими или неочаквани аналогии, явяват се алогични или семантично игрови обрати, лексикално-мелодични експерименти с думи, словосъчетания, ритмични и римови съзвучия и пр. Сам по себе си художественият текст забавлява, увлича, обследва аналитично, преобразува рефлексивните познавателни процеси: съсредоточаване, запаметяване, асоцииране, аналогизиране, метафоризиране, разбиране, осъзнаване. Приложената съобразно спецификата на началното литературно образование словесна информация подхранва и формира първоначалните конструкции на специфичното детско възприятие, реагиране и мислене. В този смисъл споделям мнението, че „работата във виртуална среда дава много повече възможности на учениците, по-привлекателна е за тях и е по-близка до реалните условия на игра с приказния текст.” (Yocheva, 2016: 25)

Педагогическото изговаряне, прочит, проиграване на адаптиран спрямо детския възприемателен аспект художествен текст всъщност е единствен по рода си артистично-комуникативен процес, който реализира модерно образователно взаимодействие. Очевидна при тези обстоятелства става тенденцията към реабилитиране на детето в комуникативната позиция на активен познаващ субект. Естетическото въздействие на художествения текст за деца поставя малките слушатели и новите читатели в позиция на емоционално наситено съпреживяване, емпатия, отвежда към синестезия и синергия на изкуствата: словесно и словесно-изпълнителско, музикално и музикално-изпълнителско, театрално, сценично,

филмово, изобразително, приложно. В последно време при наложителното за 2020 г. дистанционно обучение педагогическата комуникация постига по-висока резултатност при онлайн протичащи учебни дейности. Освен словото, т.е. класическото педагогическо събеседване, образователните мултимедии стимулират оригинални зрителни и звукови асоциации. Активизират се детското образно, логическо и латерално мислене, систематизира се наблюдението, визуализират се абстрактни понятия в обсега на лингвопрагматиката и адаптираното за възрастта литературно интерпретиране.

Към настоящия момент реалното училищно обучение по български език и литература в модернизирана психолого-педагогическа среда разкрива необходимост от преосмисляне на словесните методи като преобладаващ структурен компонент на съвременния урок. Иновативните тенденции и добрите училищни практики предлагат алтернативи за постигане на специфични информативно-познавателни цели, проблематизиращи дидактизма на статичното възприемане и меродавната реч на преподавателя. Потенциалът на 7-11-годишните се проявява в широк спектър от учебни ситуации, където се разгръща многопосочна, гъвкава и освободена от стереотипи образователна комуникация. Дидактическата категория *учебно съдържание* се усъвършенства чрез алтернативни педагогически подходи, интензивно прилагани в сферата на разширеното през 2020 г. електронно обучение. Всъщност цялостното поведение на обучаващия се отдалечава от теоретизирането, особено през периода на началната училищна възраст, пребиваваща в синергията „знание-игра-опит-творчество-общуване-взаимодействие-развитие”.

ЛИТЕРАТУРА

1. Георгиева, А. (2020). *Съвременни проекции на обучението по български език и литература в началните класове*. - София: УИ „Св.Кл.Охридски”.
2. Георгиева, М. и др. (2011). *Обучението по български език и литература в началното училище*. - Шумен: УИ „Еп.К.Преславски”.
3. Йорданова, Д. (2015). За целите и съдържанието на съвременното обучение по бълг. език в началното училище. *Съвременна хуманитаристика*, №2, 62.
4. Йочева, К. (2016) Модели на учебни ситуации за работа с вълшебна приказка в началното училище. *Бълг. език и литература*, №1, 25.

REFERENCES

1. Georgieva, A. (2020). *Savremenni proektsii na obuchenieto po balgarski ezik i literatura v nachalnite klasove*. - Sofia: UI „Sv.Kl.Ohridski”.
2. Georgieva, M. et al. (2011). *Obuchenieto po balgarski ezik i literatura v nachalното uchilishte*. - Shumen: UI „Ep.K.Preslavski”.
3. Yordanova, D. (2015). Za tselite i sadarzhanieto na savremenното obuchenie po balg. ezik v nachalното uchilishte. *Savremenna humanitaristika*, Vol. 2, 62.
4. Yocheva, K. (2016) Modeli na uchebni situatsii za rabota s valshebna prikazka v nachalното uchilishte. *Balg. ezik i literatura*, Vol., 25.

Significance of the fiction literature for the development of creative personality in students in primary school

Assist. Prof. Iva Stamenova, PhD
South- West University "Neofit Rilski", Blagoevgrad
ivona07@abv.bg

Значение на художествената литература за развитието на творческите заложби при учениците в началното училище

Гл. ас. д-р Ива Стаменова
ЮЗУ „Неофит Рилски“, град Благоевград
ivona07@abv.bg

Abstract: *The development aims to present the impact of the study of works of fiction to activate the creative activity of students from first to fourth grade. The literature offers extremely rich opportunities for students to develop thinking, imagination and creativity. Depending on the preferences for a certain genre variety, the creative direction and subsequent growth of young writers is determined. The practice of teaching shows that the most preferred for creative manifestations of them are fairy tales, followed by stories, fables, poems, composing riddles and making a comparative description between the characters of the studied folk songs. The opportunity for creative diversity, combined with interest and desire for a written presentation on a given problem, is provided to students through the study of works of fiction.*

And right here is the place to insert something else - the priority of reading comprehension. Whatever creative activity the student engages in, he must first of all be able to read consciously - with understanding, in order to apply the necessary, essential information from reading on a practical level. Secondly, the future artist should have mastered the knowledge of spelling and punctuation rules in the literary bulgarian language to show that the creative product created by him is written competently, presents the richness of mastered means of expression and the ability to compose a coherent text to be logically sound and consistent with the task set for implementation, given the genre characteristics of the work of art.

Keywords: fiction, reading comprehension, creativity, fairy tales, short stories, fables, poems, riddles, folk songs.

Литературното обучение в началното училище дава възможност на учениците да разгърнат пределите на въображението си и влязат в ролята на автори на свои творчески текстове. Практиката на обучение показва, че учениците в началния етап на основната образователна степен имат потенциала да съставят текстове, за което достатъчно красноречиво говори участието им в редица литературни състезания за лично творчество от типа на: създаване на текстове по аналогия на изучавано художествено произведение, трансформиращ преразказ, съчинения, дописване на приказката, писане на гатанки, стихотворения и др. под.

С оглед на споменатото, става ясно, че художествената литература способства за развитието на мисленето при детето от ранна възраст, възпитава важни за личността нравствени качества, формира потребността от подражание на положителните герои, които са поставени в основата на щастливия завършек на художествения текст. Същевременно с това обаче се изгражда отрицателно

отношение към т. нар. „лоши персонажи“, които с действията си водят след себе си поредица от проблеми за останалите герои в произведението.

От жанровете, изучавани в началното училище – приказка, разказ, басня, стихотворение и народна песен, учениците показват своите явни предпочитания към приказките с мотива, че е много по-лесно да пишат върху дадена приказка и да я променят както преценят, отколкото да работят с разказ, басня, стихотворение или народна песен.

В учебното съдържание на читанките от първи до четвърти клас на отделните издателства се забелязва, че доминира предимно изучаването на стихотворения, следвани от останалите жанрове – приказки и разкази, като значително по-малко са поместените в учебниците басни и народни песни. От така направената обосновка се стига до констатацията, че изучаването на художествени произведения в началната училищна възраст допринася в значителна степен за формирането на умения за самостоятелно общуване и творческо взаимодействие с художествения текст. По този начин се поставя началото на изграждането на ученика като читател и се развива интересът му в тази посока. Ето защо целта на литературното обучение в началното училище е свързана с обособяването на компетентен читател като важна и необходима предпоставка за неговата литературна образованост.

Като цяло литературното обучение предполага овладяването на конкретен минимум литературна компетентност, която трябва да притежават учениците. Въпросът най-общо се свежда до умението да се четат произведения на художествената литература, което на свой ред е свързано с наличието на желание и интерес към подобно занимание. Също така може да се каже, че това умение човек развива и усъвършенства през целия си съзнателен живот, но то бележи своето начало от момента, в който съзнателно, системно и целенасочено детето започне да навлиза в тайните на четенето, т. е. от постъпването си в училище.

Четенето с разбиране е в основата на успешното изпълнение на поставените от учителя задачи в работата със съответното художествено произведение.

Неслучайно овладяването и усъвършенстването на четенето и писането е основна цел, поставена на вниманието на педагозите от началния етап на основната образователна степен. По думите на В. Кюркчийска изучаването на езика като функционираща система е условие, от една страна, а от друга страна, се възприема и като средство за ефективното организиране на цялостния учебно-възпитателен процес (Kurktsiiska, 2015).

Четенето поставя началото на усвояването на знания по всички останали учебни предмети, изучавани в училище. С други думи, четенето е онази техника, която е необходима на ученика през целия му съзнателен живот.

Според Н. Чимева основната цел, поставена пред обучението по български език и литература в началното училище е свързана с формирането, развитието и усъвършенстването на умението на учениците да използват книжовния български език в речевата си практика като необходимо условие както за социализацията им, така и за тяхното личностно развитие (Chimeva, 2007).

На механизмите на четенето се отделя внимание в редица проведени изследвания на учени като Т. Г. Егоров, Н. Г. Морозова и др. В резултат на задълбочени проучвания се обособяват две становища, свързани с процеса на четене. Първото становище определя четенето като технически навик, изразяващ се в събирането на буквите в срички и думи, в сливането на съгласни и гласни звукове в единен звуков образ. Според второто становище четенето е процес на разбиране на смисъла на прочетеното, като за целта в него участват всички мисловни операции (Daskalova, 2003).

Според С. Здравкова за началния учител е водеща задачата, отнасяща се до усъвършенстването на четивната техника. Върху тази основа следва да продължи

развитието на четивните навици до пълното им автоматизиране, докато не се обособят уменията за правилно, изразително, бързо и съзнателно четене (Zdravkova et al., 1998).

Л. Георгиев поставя акцент върху овладяването на механизма на четене, при който участват зрителните, слуховите и езиковите фактори (Georgiev, 2007).

Формирането на четивната грамотност в началния образователен етап е свързана с две основни групи умения. Едната група включва умения за декодиране (към тях се отнася техниката на четене). Към втората група умения спада разбирането на прочетеното или т. нар. (съзнателност при четене). И двете разновидности са в пряко взаимодействие.

Според В. В. Занков разбирането при четене представлява сложен психически и познавателен процес, който се състои от две важни особености. При първата особеност отличителен белег е разбирането, че след като възприемем и осмислим фактите, събитията и ситуацияите, ние – читателите сме склонни да излизаме извън рамките на техните граници и да ги превключваме в един далеч по-широк контекст. При втората особеност, стойностно за четенето с разбиране е четецът да разбере съдържанието на четения в момента текст.

От друга страна, за да се осмисли конкретно съдържание, „ние винаги го съотнасяме с нашите представи за това, което мислим, че трябва да бъде“ (Bijkov et al., 2007).

Образованието е в основата на цялостното личностно развитие на човека, като се започне от подготовката на детето за постъпване в училище, овладяване основите на оgramотяването и се стигне до усъвършенстване на уменията за четене с разбиране и приложение на определена информация на практическо равнище. В резултат на този дълъг процес, често наричан „учене през целия живот“, се стига до избора на отделната личност за професионална сфера, в която да продължи надграждането и предаването на знания и умения, защото опитът трябва да се предава на идните поколения.

Според М. Баева децата са любознателни създания. Те обичат да задават всякакви въпроси, да общуват с възрастните, очаквайки от тях отговори, с които да задоволят детското си любопитство, защото четенето на приказки и събеседванията подпомагат в значителна степен развитието на мисленето и въображението (Baeva, 2011).

Затова в процеса на диалога с малките събеседници по повод прочетена приказка или любима детска книжка, възрастните ги насърчават да анализират и интерпретират информацията, като им задават въпроси и събеседват върху конкретното четиво.

Оттук се стига до дедукцията, че чрез четенето учениците се запознават с богатството и красотата на езика. Процесът на четене способства за развитието на въображението и разгръща до голяма степен творческия потенциал на обучаващите се. Четенето на художествени произведения разкрива пред малките творци един тайнствен, непознат, магичен свят, в който веднъж попаднали мислите им се реят във всевъзможни фантазни ситуации. Освен това четенето развива креативността и подпомага развойните процеси на речевокомуникативните умения при малките читатели.

За усвояване съдържанието на учебния материал влияние оказва активизирането на мисловната дейност. Мисленето се развива чрез възприятията, представите и практическата дейност на човека, като подтиква и пробуждането на творческите прояви на обучаващите се. Творчеството допринася за развитието на изследователския усет на учениците при изследването на проблеми от заобикалящата ги действителност, както и за овладяването на ефективни стратегии за решаването на житейски задачи. Детската личност се ръководи от свободния

полет на мисълта и въображението, чрез които се полагат основите на творческите текстове. Дълбоко в тях се крие зародишът на творческия импулс, провокиран от открехване вратата на имажинерния свят на детето – творец.

Творчеството може да се открие във всички учебни предмети, изучавани в училище. В това число попада и математиката, защото тя също стимулира мисловния процес и подтиква учениците към творчески прояви.

Неслучайно Я. Стоименова посочва, че: „Ефективно средство за развитие на мисловно-творческите способности на учениците в начална училищна възраст е решаването на задачи, изискващи проява на математическа интуиция, богато въображение, съобразителност, находчивост, гъвкавост на мисленето, т. е. съществен дял в обучението заема т. нар. творчески задачи“ (Stoimenova, 1998:8).

Според В. Чилева пък творческото предизвикателство, поставено пред ученика се равнява на проблемна ситуация и в зависимост от това как начинаещият творец се справи с нея, става ясно дали е използвал подходящите за целта творчески прийоми. Ето защо авторката посочва, че: „В съвременната педагогическа практика поставянето на проблеми се дефинира като процес на изграждане на нови проблеми и реструктуриране на вече съществуващи такива“ (Chileva, 2018:52).

Както в математиката, така и при изучаване особеностите на отделните литературни произведения, от съществено значение за малките читатели е в процеса на обучение да се положат основите на образование, което да бъде насочено конкретно към формирането на литературно образована личност. Литературно образована личност е тази, която възприема литературата като специфично изкуство; способна е да осмисли и обобщи представените в текста литературни факти; умее да тълкува художествени и нехудожествени текстове; притежава също така способността да общува свободно с околните; да създава устни и писмени текстове; да води диалог с книгата; да прозре авторския замисъл на изложеното в произведението съдържание и намира отговорите на възникналите в процеса на четене въпроси.

За да се осигури литературното развитие на учениците в процеса на обучението, трябва да се работи най-напред по посока развитие на тяхната наблюдателност, въображение, емоционална и образна памет, чувство за поетична реч, както и формиране на естетическо отношение към четеното литературно произведение.

Четенето е съпроводено с пораждането на различни емоции у четящия ученик. В зависимост от сюжета на художественото произведение те могат да породят разнообразни емоционални състояния, преливащи от радост и вълнение до тъга и гневно отношение към определени герои от произведението. В периода на началната училищна възраст емоциите оказват своето неминуемо въздействие и върху мисловните процеси на ученика, настроенията, поведението му с околните, като контролират дори и познавателната му активност.

В общението с художественото произведение, ученикът се докосва до чувствата и преживяванията на всеки един от героите и така по-лесно може да осмисли и подложи на интерпретация текста, както и свободно да изрази лично мнение по посочените след него въпроси.

За Л. Чурукова от особена важност в обучението на учениците в началните класове е да се потърсят и открият „допирните точки в троичната връзка: обучение – живот – труд“, за да може учебният процес да се възприема не само като дейност за овладяване на знания, а наученото да има практико-приложна насоченост. Тоест, нужно е да се потърсят връзките между отделните учебни предмети при конкретно поставени от учителя за изпълнение самостоятелни или групови дейности. Ето защо интердисциплинарното проникване в учебното пространство позволява на ученика да извършва непрекъснат процес на актуализиране на по-рано възприетите знания;

процес на обогатяване на интелектуалното му ниво; на търсене и откриване на нови идеи, връзки и зависимости в резултат на усвоеното до момента. Провокирането на мисълта, намирането, сравняването и съпоставянето на учебната информация, както и на отделни термини и теории, подпомага развитието на интелекта, мисловната дейност и въображението при учащите се (Churukova, 2010:21).

В уроците по литература в началните класове се работи не само за постигането на пълноценно възприемане на литературното художествено произведение, но и върху усъвършенстването на четивната техника и развитието на качествата на четенето. Работата върху четивната техника е функционално обвързана с работата върху текста на произведението. В центъра на обучението по четене е отделното художествено произведение, а не творчеството на автора и неговите особености. Литературният материал не е подреден хронологично, а е построен на основата на идейно-тематичния принцип. Този принцип на подреждане е целесъобразен за учениците от началните класове, тъй като дава възможност за използване на жизнения им опит, за съпоставяне на отделните творби от тематичния цикъл и осмисляне на проблематиката.

Когато се преценява какви да бъдат целта и съдържанието на литературното образование при изучаване на дадено произведение, е необходимо да се отчита фактът, че художественото познание е многопластово и в него се включват познания за реалната действителност, пресъздадена по художествен път в произведението; познания за автора на творбата; познания за самото произведение като словесно изкуство и за художественото майсторство на писателя.

С оглед на по-горе посоченото, акцент в разработката се поставя върху следните произведения на художествената литература:

1. Приказка

Приказките са част от духовната култура на всеки народ и от наследството на естетически ценности на човечеството като цяло. Светът на приказките носи в себе си богатството на образи и идеи, теми и сюжети, а също така и житейската мъдрост, натрупана през вековете.

При изучаване на приказка в началното училище, учениците на основата на конкретни наблюдения върху художествения текст получават информация за действителността, отразена в приказката с помощта на художествените образи, създадени от колективния творец – народа, или от автора, ако приказката е авторска или авторизирана.

Затова Н. Иванова посочва, че изучаването на приказка в първи – четвърти клас е изградено върху компонентите на приказката, чиито елементи са: *тема, идея, сюжет, език, композиция и жанр* (Ivanova, 2005).

Според най-разпространената класификация – тематичната – приказките се делят на три големи дяла:

- 1) приказки за животни;
- 2) вълшебни приказки;
- 3) битови приказки.

Най-старите – в исторически аспект са приказките за животни. Характерна тяхна черта е иносказателността, възникнала на основата на пренасяне на човешки взаимоотношения и нрави в животинския свят. Изображението на животинския свят служи като средство, като похват за разкриване на сложните човешки взаимоотношения и нрави. Подчертаният нереален, фантастичен елемент на приказките за животни (животните разговарят помежду си и действат като хора) ги сближава с вълшебните приказки, където нереалното, фантастичното, вълшебното се проявява най-ярко.

Вълшебните приказки се градят на основата на динамичното развитие на действието. Основен принцип на изграждане на вълшебната приказка е рязката

поляризация на героите, която обуславя и конфликтите в сюжета. В края на приказката неизменно доброто побеждава злото, олицетворено във вълшебни сили – вещици, лами, змейове и др.

В битовите приказки пък е налице „елементът на невероятното“, необичайното, онова, което би могло да се случи, но не става в реалния живот. Те черпят съдържанието си от реалната действителност, от социално-класовите и битовите отношения между хората. От особено значение за разбиране същността на този вид приказки е системата на действащите лица. Герои в битовите приказки са обикновено хора – мъжът, жената, майката, бащата, угнетеният човек и социалните му врагове – поп, бирник, кмет, съдия и т. н. Чрез героите се разкрива не толкова дадена човешка същност, а движението на повествованието. Героят в битовата приказка е или мързелив, или трудолюбив, или умен, или страхлив, или глупав. Водещото, типичното качество на героя определя действията и постъпките му. Обикновено, народният разказвач формулира характеристиката на героите си още в началото на своя разказ. Например: „Едно време имало един страхлив мъж“. Действието в битовата приказка се развива по линията на контраста, като непрекъснато се противопоставят отрицателни и положителни герои.

Най-трудно се възприемат от учениците особеностите на компонентите на формата на приказката – език, композиция и жанр. От многообразието на художествените средства и похвати, учителят насочва вниманието им основно към епитета, олицетворението като метафоричен троп, повторението, сравнението и метафората (Borisova, 1998).

Според Н. Чимева за пълноценното възприемане на художествената функция на езика на приказката е важно освен посоченото и изясняването на непознатите думи, на специфичната лексика, ако има такава, тъй като неяснотите в текста ще доведат до механично запомняне, без да се долови изразителната и изобразителната сила на езика. Някои от битовите приказки например, описват явления или предмети от бита, непознати за съвременния читател, затова учителят под формата на разказ трябва да изясни специфичната лексика. В хода на беседата в урока се проследява развитието на действието, като успоредно се извършват наблюдения над постъпките на героите и се изясняват мотивите за поведението им, открива се ролята на езиковите средства и похвати за изграждането на художествената образност на приказката (Chimeva, 2004).

2. Разказ

Разказът като жанр е разцъфтял през 19 и 20 век. Той е много близък до новелата. П. Зарев разглежда разказа като наследник на новелата. Л. И. Тимофеев смята, че и новелата, и разказът са малка епическа форма, която най-често се нарича разказ. И така, разказът принадлежи към епоса, и то към кратките, малките епически видове.

Терминът разказ в жанровото му значение се отнася за всяко не особено голямо повествователно литературно произведение с реалистична окраска, съдържащо разгърнато и завършено повествование за отделно събитие, случка, житейски епизод и т. н. В центъра на всеки разказ стои едно събитие и това се отнася до всички разновидности вътре в жанра. Именно този съществен белег определя и малкия обем на разказите. Събитието, случката в разказа е една, но тя има редица особености. Това събитие в максимална степен е характерно и показателно за идеята и за героя в разказа. Тази случка, станала еди-къде си, еди-как си, с еди-кой си, се превръща в епизод за героя и през този епизод се осмисля цялата му съдба. Тя протича за кратко време, но събитието е достатъчно характерно, за да разгърне подтекстово целия живот на лицата.

В началното училище се набляга предимно на изучаването на битовия разказ. В него се изобразяват случки, събития и епизоди от живота на хората, и то

реалистично. При него случката е една, но тя е разгърната в пълнота. Сюжетната постройка на битовия разказ включва завръзка, развитие на действието в няколко епизода, кулминация и развръзка. Героите в битовия разказ са малко на брой, обединени около централното събитие. Проследява се кратък момент в живота им, но достатъчно ярък и значим, за да ги характеризира като носители на типичното и индивидуалното.

Обикновено учениците в начална училищна възраст не откриват художествената функция на описанията на природните картини, тяхното място и роля в цялостната тъкан на разказа. Това е обусловено преди всичко от интереса към сюжета, към динамиката в развитието на действието, към острата сюжетна фабула. А природните картини изобразяват един статичен образ или явление, които остават незабелязани от малките ученици. Подобно е и описанието на обстановката, в която се развива действието. Затова е необходимо учителят да насочи учениците към наблюдения над описанията на природните картини и на обстановката, в която се развива действието в разказа. Целта е цялостно възприемане на разказа, откриване на особеностите в композиционното му изграждане.

При работа с текста на разказа учителят използва различни методи и похвати: беседа, словесно описание, подборно четене, четене с поставена задача, съотнасяне на илюстрацията към определен момент от развитието на сюжета, подбор на думи и изрази за портретна характеристика на героите, за разкриване на авторовото отношение, за описание на природни картини, както и поставянето на проблемни въпроси по съответния урок за писмена самостоятелна работа (Borisova, 1998).

3. Басня

Баснята е кратко епическо произведение, в което алегорично се изобразяват човешки постъпки и обществени отношения и се провокира поука. Най-често в басните се разказва за животни, по-рядко за растения и предмети, чрез чиито образи се разкриват човешки черти и нрави, обществени и лични недостатъци. Човешките слабости обикновено се представят в хумористична, иронична или сатирична светлина. Широко се използват алегорията и олицетворението. Баснята може да бъде в прозаична или стихотворна форма. Особеното за този литературен вид е краткото изложение на случката, липсата на подробности, изтъкването на най-съществените белези при характеристиката на образите, бързото развитие и яркият завършек на действието, сатиричната насоченост и нравоучението. Често басните се пишат в диалогична форма, която спомага за индивидуализацията на героите, а също и за засилване на драматичния елемент. Баснята е близка до притчата. Един от първите автори на басни е старогръцкият баснописец Езоп. Неговите басни са къси, стегнати разкази за животни в немерена реч без отделно изразена поука – „Дъб и тръстика“, „Вълк и агне“, „Лисица и грозде“ и др. Виден баснописец е Жан дьо Лафонтен, който пише басните си в стихове и изтъква слабостите на френското общество по онова време.

В българската литература най-напред се появяват преводни и побългарени творби на Езоп и Крилов. За развитието на баснята у нас допринасят П. Р. Славейков – „Орел, рак и щука“, „Осел и славей“ и др. и Иван Вазов – „Слон и мъниче“. Изтъкнат наш баснописец е Стоян Михайловски, който в басните си се бори срещу кариеризма, безделието и други пороци – „Орел и охлюв“, „Бухал и светулка“, „Паун и лястовица“ и др.

По време на конкретните наблюдения над текста на баснята вниманието на учениците се насочва от учителя към компонентите на съдържанието и формата ѝ, а именно: проследяват развитието на действието, като условно обособяват епизодите; извършват наблюдения над постъпките на героите и техните

взаимоотношения; над композиционните особености на творбата; над езика ѝ, за да стигнат до идеята и поуката.

Според Н. Иванова при изучаването на баснята като литературен вид, и по-специално при извършването на наблюдения над образите на героите, е важно да се открие ролята на алегорията. Това е необходимо, защото чертите на характерите на героите са всъщност обобщен израз на човешки недостатъци, намерили конкретно проявление в поведението и речта на даден герой от баснята. Учениците трябва практически да натрупат впечатления за художественото обобщение и същевременно за конкретизацията и индивидуализирането на образите в баснята. При изучаване на басня алегорията се разкрива. Акцентираща се върху това, че зад поведението и качествата на животните и на предметите – герои в баснята се крият човешки недостатъци и се уточнява кои от тях най-често се осмиват. На учениците се подсказва, че така, както постъпват героите в баснята, могат да постъпват и хората в живота. Разкриването на алегорията е предпоставка за достигане до подтекста на баснята, до осмиване на поуката (Ivanova, 2008).

4. Гатанки

Гатанката има за задача да предизвика остроумието и досетливостта на стари и млади хора, при откриване на връзката между нещо конкретно, което остава скрито, и нещо друго, което се посочва по сродни белези, без да бъде ни най-малко по-ясно отбелязано. Въпросите са лаконично зададени и изискват даването на точен и определен отговор.

Гатанките като жанр привличат учениците със занимателния си характер, с остроумието при загатването на скритите предмети и явления. Те са благодатен материал за развиване на детското мислене, четивните умения и словотворческите заложби на учениците. Затова в уроците по литература са включени и задачи за самостоятелно съчиняване на гатанки по опорни думи. Отгатването се улеснява със снимков или илюстративен материал. Умелото им включване в урока значително повишава активността на детското възприемане, интереса към четенето, както и мотивацията за самостоятелна работа с текста (Gerdjikova, et al., 2000).

5. Лирическо произведение

Най-важна отличителна черта на лирическите творби е тяхната езикова форма. Сполетелите го преживявания, мисли и чувства поетът излива в сгъстена форма, отличаваща се със своята определена наситеност и даваща израз на личното, лирическото „аз“. Изобразените преживявания могат да бъдат с различен нюанс – от кротко и умишлено възхищение до бурните и противоположни чувства, до конфликтността и драматизма. Независимо от това обаче, тези преживявания стоят в основата на поетическата творба и носят нейния емоционален заряд. И точно поради тази причина лирическите произведения са богати на образи, мисли и идеи. При лириката не се търси непременно случка или някакъв факт, а е съвсем лично преживяване. Ето защо другата, много характерна особеност на лирическите произведения е тяхната безсюжетност.

Не са малко лирическите произведения, в които съществува излагането на определени събития и факти, т. е. присъстват елементи на повествование, макар че те не са така разгърнати, както е в епоса. В лириката, предназначена за деца, тези стихотворения не са рядкост. Пример за такъв вид лирически произведения е стихотворението на Андрей Германов „Самотна гургулица“. Има и стихотворения, от които блика кротката радост, тихият възторг и съвършената красота на природата. От тях лъха вътрешно успокоение и душевна хармония.

Вярно, че в световната литература има и образци на стихове в проза, но е вярно и това, че стихово-ритмичната организация на речта най-пълно и сбито отразява сложната гама от човешки чувства, мисли и преживявания. Неслучайно в Древна Елада изпълнението на тези творби е било съпътствано от изпълнение на

музикален инструмент, най-често лира, откъдето идва и тяхното име – лирически, както и името на съответния литературен род, към който принадлежат – лириката. Следователно друга много важна и характерна особеност на лирическите стихотворения е стихово-ритмичната организация на речта в тях. Тази ритмичност може да бъде изградена от повторението на ударени и неударени срички, от повторението на определени звукове или звукови съчетания, от наличието на рима, от интонацията, благодарение на която лирическите произведения звучат напевно и по този начин твърде много се доближават до музиката като изкуство. Това обяснява присъствието на музикалния съпровод при тяхното изпълнение.

Лирическото произведение е безсюжетно. В текста му може да има елементи на действие, но те имат своя спомагателна функция, а развитие на действието в хронологическа последователност липсва. Поради това при изучаване на лирическо произведение се проследява движението на чувството, смяната на картините, нюансиращи основното чувство в стихотворението и отразяващи промените в него. Вниманието на учениците в началното училище се насочва към образната страна на езика, към метафоричността и експресивната функция на стихотворната реч. Успоредно с проследяването на смяната на картините се извършват конкретни наблюдения над езиковото своеобразие на творбата – над функцията на думите – образи, които авторът е използвал, за да изрази чувствата и настроенията чрез конкретни изразни средства и художествени похвати. На началния етап на образование вниманието на учениците се насочва към някои художествени похвати и средства, свързани с емоционално-образната наситеност на стихотворната реч, а именно: епитет, олицетворение, сравнение и повторение (Chimeva, 1998).

6. Народна песен

Народната песен е жанр, който се включва за изучаване още във втори клас. Включените песни са свързани с определени моменти от народния бит.

При изучаване на народна песен учениците на основата на конкретни наблюдения над текста ѝ получават информация за действителността, отразена в нея с помощта на създадените образи. Макар че в народната песен няма конкретизиране на епохата, датиране на събитията, чрез нея все пак се придобива известна представа за действителността, за бита на народа, за неговите схващания, стремежи и чувства.

При възприемане и осмисляне съдържанието на народната песен учениците косвено – чрез създадените художествени образи – получават информация за нравствените ценности на народа – създател на песента; за предпочитанията му към определени изразни средства, характерни за поетиката на фолклора и за специфичните за народната песен похвати на изображение на образите на героите; за естетическите потребности на създателите на народната песен и др. За успешното и резултатно протичане на урока за изучаване на народна песен е необходимо учениците да са натрупали на определено равнище познания за фолклора и спецификата на поетиката му чрез изучаването на фолклорни творби от други жанрове – най-вече приказки и във връзка с тях пословици, поговорки, гатанки и др. Извършвайки наблюдения над текста на изучаваните фолклорни творби, те натрупват впечатления за образите, за предпочитаните поетически средства от народа като създател на фолклорните творби, за нравствените ценности и естетическите потребности, както и за бита на народа (Ivanova, 2008).

Предвид посоченото до момента, що се отнася до изучаването на произведения от различни жанрове в началното училище, акцент в разработката се поставя и върху характерните особености на литературното обучение от първи до четвърти клас.

В първи клас се акцентира върху:

1. Разпознаването на приказка, разказ, стихотворение и гатанка.

2. Правилното четене с разбиране на малки по обем художествени и нехудожествени текстове.
3. Даването на кратки отговори на въпроси, свързани със съдържанието на изучавано произведение.
4. Устно преразказване на достъпни за възрастта малки по обем разкази (преразказвани – авторизирани и авторски).
5. Рецитиране наизуст на кратки стихотворения.
6. Ориентиране в случката в изучаваното литературно или фолклорно произведение и др. под.

Във втори клас се набляга на следното:

✓ Разграничаване на изучавани или самостоятелно прочетени текстове като литературни или фолклорни произведения.

Освен това ученикът:

1. Разпознава баснята по осмиваните човешки недостатъци и поуката, свързана с тях.
2. Осмисля текста на народната песен като фолклорно произведение.
3. Познава литературни и фолклорни произведения, посветени на България, приятелството, знанието и празниците.
4. Открива повторението и изброяването като изразни средства в конкретното литературно и фолклорно произведение.
5. Рецитира детски стихотворения от български автори.

В трети клас обучението по литература е насочено към овладяването на знания за литературни и фолклорни текстове – конкретно става въпрос за:

1. Участие от страна на учениците в обсъждането на фрагменти от литературно произведение.
2. Проследяване на взаимоотношенията между героите в изучавано произведение.
3. Четене с разбиране и изразително четене на текста на изучаваното произведение.
4. Откриване на нравствени ценности в пословици, епитети, сравнения и др. под.

Наред с това литературното обучение е насочено и към овладяване особеностите на художествения текст, а именно:

1. осмисляне на условията на художествения текст;
2. разграничаване на художествен от нехудожествен текст;
3. откриване на описания на външен вид на герой, на обстановка, на пейзаж в художествен текст;
4. изразяване на предпочитания към художествени текстове, прочетени самостоятелно и др. под.

В четвърти клас учениците се запознават с литературни и фолклорни текстове, като в резултат от обучението:

1. Разпознават диалог и монолог в художествен текст.
2. Откриват връзките между мотивите и действията на героите.
3. Разпознават легендата като жанр.

Четвъртокласниците се запознават и с особеностите на художественото произведение, т. е.:

✓ откриват взаимовръзката между епизодите в развитието на действието в изучавано произведение;

- ✓ познават съдържанието на значими произведения на класиката, на съвременната литература за деца и на фолклора, посветени на България, българския народ и българския език, приятелството и знанието;

- ✓ откриват олицетворението в художествен текст и пр. (MON – www.mon.bg).

От представеното до момента става ясно, че в обучението по четене е отделното художествено произведение. Особено значение, освен различните видове четене с определени задачи, придобива задълбочената работа над художествения текст за постигане на пълноценното му възприемане. За да се ръководи този сложен процес на приобщаване на учениците към художествената литература, учителят трябва да познава добре преди всичко литературно-естетическите и психолого-педагогическите основи, върху които се изгражда методиката на работата с художественото произведение. В това отношение значение имат и такива основни категории и понятия, като: специфичната природа на литературното художествено произведение, неговата съдържателна и формална структура, жанровите му характеристики, спецификата на възприемането и др. под.

Анализът на художественото произведение в начална училищна възраст има многостепенен характер – решават се не само въпроси на литературното обучение, но освен това анализът служи и за овладяване на конкретни знания, необходими както за възприемане, така и за създаване на текст. В този смисъл художествените произведения в читанките са особен вид нагледно средство, притежаващи богати и многопосочни възможности, които могат и трябва да се използват докрай (Zdravkova, 1996).

В контекста на всичко споменато досега, за пореден път в заключение следва да се обобщи, че художествената литература дава възможността на учениците в началното училище да работят върху текстове от различни жанрове, да ги променят, дописват или съставят творчески такива, като от особена важност от цялата тази творческа дейност, е ученикът да даде воля на чувствата си; да представи текста така, че да съпреживее случващото се с любимия си герой; да промени сюжета по такъв начин, че правдата да възтържествува и „лошите герои“ да си вземат поука от случилото се, да преосмислят постъпките си и застанат на страната на доброто.

Творческата дейност трябва да носи удовлетворение на пишещия и увереност, че с текстовете, които създава, ще успее да сътвори един нов свят, в който ще изкорени злото и човешките беди, за да настани на тяхното място милосърдието и щастието.

Чрез литературата ученикът има възможността да съпоставя нереалното, въображаемото с реалността такава, каквато е, опитвайки се да я промени, макар и само на хартия по свой детски начин. В подкрепа на написаното, прилагам в разработката вариант на трансформиращ преразказ на ученик от IV клас, възпитаник на VIII СУ „Арсени Костенцев“, гр. Благоевград по приказката на Ран Босилек „Правда и кривда“.

Трансформиращ преразказ, съставен от И. Ц.

Двама братя, които живеели заедно под един покрив, държали един за друг и много се обичали. Не щеш ли, завидял им не кой и да е, а техен приятел, маскиран като дявол, който решил да им напакости.

Един ден лошо се скарали братята, сбили се и по-малкият брат ослепил по-големия. Уплашен да не го убие, решил да избяга в гората. Качил се да пренощува на едно дърво, а малко преди полунощ, дочул под дървото разговор. Като се вслушал разбрал, че разговарят дяволи. Те се събрали да споделят кой на кого каква пакост е успял да стори през деня. Накрая, техният приятел – маскираният дявол им казал, че след много усилия успял да скара двама братя и единият в

свадата наранил окото на другия. Тогава един от старите дяволи им казал, че ако някой узнае, че под дървото, под което са се събрали, водата може да ги излекува, то свършеното от тях е нищо работа.

Чул целия им разговор, на сутринта, по-големият брат се измил от водата и прогледнал. Той дори успял да излекува и царската дъщеря, а царят щедро го възнаградил, като му дал в замяна добитък и пари.

Прибрал се вкъщи с наградата – здрав и щастлив и разказал всичко на брат си. Брат му не повярвал и заявил, че лично ще отиде да провери дали това е истина. Заплашил, че ако лъже, ще разкаже всичко на дяволите и те ще го накажат.

Скрит зад оградата, приятелят им – дявол чул всичко и намислил да накаже лошо злия и високомерен брат. Когато отишъл в гората и се качил на дървото, приятелят им пристигнал пръв и зачакал другите дяволи. Като се събрали, започнали да се оплакват един на друг, че някой знае тайната им и поправя, сторените от тях беди.

Тогава човекът – дявол казал, че знае кой стои зад това и посочил скрития в клоните на дървото човек.

Скочили ядосани дяволите, свалили го от дървото и го наказали жестоко.

От този ден нататък брат му и останалите в селото се убедили, че с правда всичко се постига, а кривдата е работа на дявола. Из селото се понесъл слух, че дявол е отнел живота му и дори вечер обикалял наоколо, за да дебне кой крив и алчен човек да накаже следващия път.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баева, М. (2011). Информационна грамотност в приобщаваща образователна среда. *Образование и технологии*, №2.
2. Борисова, Т. (1998). Специфика в методическата работа с различни жанрове литературни произведения. В: *Методика. Основни въпроси на обучението по български език и литература в началното училище*. Благоевград.
3. Георгиев, Л. (2007). Формиране техниката на четене на учениците от началното училище. В: Сб. *Индивидуализация на учебната дейност*. Благоевград.
4. Герджикова, М. и др. (2016). *Книга за учителя по български език и литература за първи клас*. – София: Булвест 2000“.
5. Занков, Л. В. (1958). *Наглядность и активизация учащихся в обучении*. Москва.
6. Даскалова, Ф. (2003). *Психолингвистика*. София.
7. Здравкова, С. (1996). *Методика на обучението по български език и литература в началното училище – първа част*. Пловдив.
8. Здравкова, С. и др. (1998). *Методика. Основни въпроси на обучението по български език и литература в началното училище*. Благоевград.
9. Иванова, Н. (2005). *Методика на литературното образование в 1.-4. клас*. София.
10. Иванова, Н. (2008). *Съвременното обучение по български език и литература в началния етап на образование, втора част: Литература*. София.
11. Кюркчийска, В. (2015). Външното оценяване по български език и литература в 4. клас. *Педагогика*, №5.
12. МОН. Учебни програми от първи до четвърти клас – www.mon.bg.
13. Стоименова, Я. (1998). Творческите задачи в обучението по математика в началните класове. *Начално образование*, №4/5.
14. Чимева, Н. (2007). Индивидуализация на учебната дейност в обучението по развитие на речта на малките ученици. В: Сб. *Индивидуализация на учебната дейност*. Благоевград.

15. Чимева, Н. (2004). *Художествената литература като предмет на изучаване в 1.-4. клас*. Благоевград.
16. Чимева, Н. (1998). Изучаване на лирически произведения в началната училищна възраст. В: *Методика. Основни въпроси на обучението по български език и литература в началното училище*. Благоевград.
17. Чурукова, Л. (2010). *Интегрирано обучение в началните класове*. Благоевград.
18. Чилева, В. (2018). *Проблемните ситуации в обучението по математика в началните класове*. София.

REFERENCES

1. Baeva, M. (2011). Informatsionna gramotnost v priobstavasta sreda. *Obrazovanie i tehnologii*, Vol.2.
2. Borisova, T. (1998). Spetsifika v metoditceskata rabota s razlitsni janrove literaturni proizvedeniq. V: *Metodika. Osnovni vaprosi na obuchenieto po balgarski ezik i literature v natcalното ytciliste*. Blagoevgrad.
3. Georgiev, L. (2007). Formirane tehnikata na tsetene na ytcenitsite ot natsalното ytsiliste. V: *Sb. Individualizatsiq na ytchebnata deinost*. Blagoevgrad.
4. Gerdjikova, M. et al. (2016). *Kniga za ytsitelq po balgarski ezik i literature za parvi klas*. – Sofiq: „Bulvest 2000“.
5. Zankov, L. V. (1958). *Nagliqdnost i aktivizatsiq ytsqstihsq v obutchenii*. Moskva.
6. Daskalova, F. (2003). *Psiholingvistika*. Sofiq.
7. Zdravkova, S. (1996). *Metodika na obuchenieto po balgarski ezik i literatura v natcalното ytciliste – parva chast*. Plovdiv.
8. Zdravkova, S. i dr. (1998). *Metodika. Osnovni vaprosi na obuchenieto po balgarski ezik i literature v natcalното ytciliste*. Blagoevgrad.
9. Ivanova, N. (2005). *Metodika na literaturnoto obrazovanie v 1. – 4. klas*. Sofiq.
10. Ivanova, N. (2008). *Savremennoto obytsenie po balgarski ezik i literatura v natcalniq etap na obrazovanie, vтора chast: Literatura*. Sofiq.
11. Kurktsiiska, V. (2015). Vanchното otseniavane po balgarski ezik i literatura v 4. klas. *Pedagogika*, Vol.5.
12. MON. Ytchebni programi ot parvi do tchetvarti klas – www.mon.bg.
13. Stoimenova, Q. (1998). Tvortseskite zadatsi v obuchenieto po matematika v natcalните klasove. *Natcalno obrazovanie*, Vol.4/5.
14. Tsimeva, N. (2007). Individualizatsiq na ytchebnata deinost v obuchenieto po razvitie na rechta na malkite ytchenitsi. V: *Sb. Individualizatsiq na ytchebnata deinost*. Blagoevgrad.
15. Tsimeva, N. (2004). Hudojestvenata literatura kato ytcheben predmet na izutchavane v 1.-4. klas. Blagoevgrad.
16. Tsimeva, N. (1998). Izutchavane na liritseski proizvedeniq v natchalnata ytchilistna vazrast. V: *Metodika. Osnovni vaprosi na obuchenieto po balgarski ezik i literature v natcalното ytciliste*. Blagoevgrad.
17. Tsurukova, L. (2010). *Integrirano obuchenie v natchalnite klasove*. Blagoevgrad.
18. Chileva, V. (2018). *Problemnite sityatsii v obuchenieto po matematika v natchalnite klasove*. Sofiq.

Games with Tangram in kindergarden and primary school

Assoc. Prof. Asya Veleva, PhD
University of Ruse „Angel Kanchev”
aveleva@uni-ruse.bg

Игри с танграм в детската градина и началното училище

доц. д-р Ася Велева
Русенски университет „Ангел Кънчев”
aveleva@uni-ruse.bg

Abstract: *The ancient Chinese puzzle game Tangram has gained worldwide popularity due to its entertaining character and great development potential in regard to: geometric and spatial representations, perception, attention, constructive thinking, imagination, purposefulness, self-esteem. However, observations in pedagogical practice show that the most teachers find the Tangram game too complicated for preschoolers. Therefore they do not use Tangram in their work or introduce children to the most basic exercises with the figures. In this respect the main purpose of current paper is to enrich, detail and refine the methodological sequence at the formation of skills in preschool and primary school children to play Tangram.*

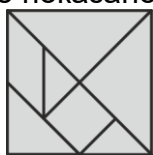
Keywords: Tangram, games with geometric shapes.

Древната китайска игра-главоблъсканица Танграм е добила световна популярност поради своя занимателен характер и голям развиващ потенциал по отношение на: геометрични и пространствени представи, възприятие, внимание, конструктивно мислене, комбинаторни способности, въображение, съобразителност, целенасоченост, самооценка. Последователността на запознаването и обучението на децата в играта Танграм е описана през 1985 г. от З. Михайлова и е широко известна (Mihaylova, 1985). На пазара се предлага огромно количество материали за игра на Танграм – фигури от дърво, пластмаса или картон и схеми на силуети за конструиране. Множество модели са достъпни безплатно в интернет. Въпреки това наблюденията в педагогическата практика показват, че повечето детски учители считат играта Танграм за твърде сложна за децата в предучилищна възраст и не я използват в работата си или пък се ограничават до най-елементарни упражнения с фигурите.

Във връзка с казаното по-горе целта на настоящата статия е да обогати, детайлизира и прецизира методическата последователност при формирането на умения у децата в предучилищна и начална училищна възраст да играят Танграм.

Необходими материали

Танграм може да се направи от картонен квадрат със страна 7 см, разрязан както е показано по-долу. Получените 7 фигури се наричат танове.



По-удобни и по-естетични от картонените фигури са тези, изработени от дърво или пластмаса. Препоръчително е тановите да са в един и същ цвят, за да се откроява по-добре формата на получените силуети. Освен това разноцветните фигури децата ще разпознават по оцветяването, а целта е да се развие

възприятието за форма. Друго изискване е фигурите да са двустранни, тъй като така се увеличават възможните комбинации с тях. Поради това, че децата в продължителен период от време ще се нуждаят от показ и образец, е подходящо учителят да използва демонстративен модел на магнитен Танграм с големи размери.

За играта Танграм са необходими също и картички със силуети за конструиране. Изискванията към тях се променят съобразно нарастващите умения на децата и са представени по-нататък в текста.

Методическа последователност при формиране на умения за играта Танграм

Танграм позволява създаването на хиляди комбинации от фигури с различно ниво на сложност. Това прави играта подходяща както за деца, така и за възрастни. Танграм може да се въведе след 5-годишна възраст и да се усложнява постепенно, като се отчитат възможностите и уменията на играещите. Представената по-долу последователност на работа позволява използването на играта при формиране на елементарни математически представи в подготвителните групи на детската градина. Съобразно възрастта и опита на играещите, някои от етапите могат да се прескочат или съкратят. При това обаче трябва да се отчита, че не бива да се поставят задачи, които не са по силите на децата. Ако в началото те се сблъскат с неуспех, е възможно дълго да изгубят интерес и желание да играят Танграм.

I етап. Запознаване с Танграм и предизвикване на интерес към играта

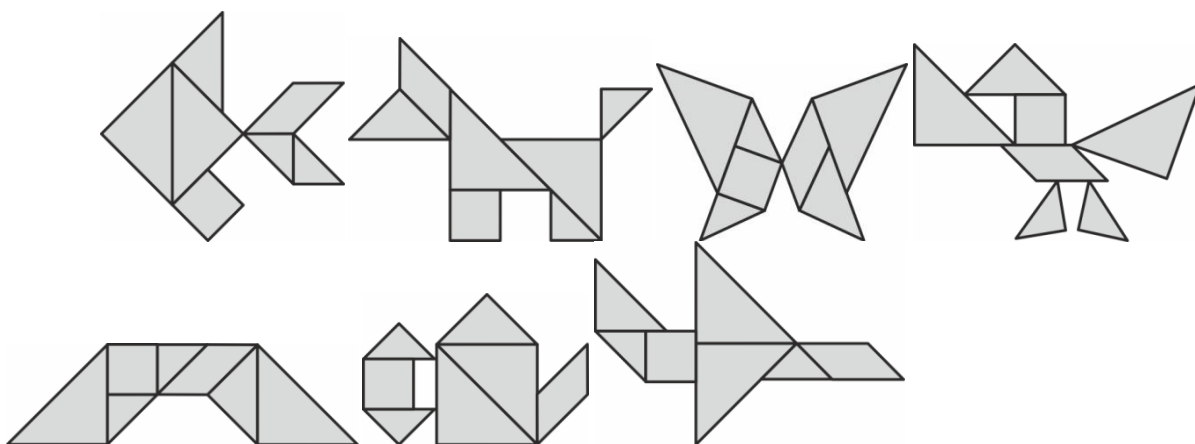
Танграм е автодидактична игра, тоест игра, в която постигането на успех изисква от играещите интелектуални усилия. Съобразно постановките на Д. Димитров Танграм може да се отнесе към индивидуалните игри, за които е характерно, че детето действа с играчка (материал) и за да постигне успех, трябва да преодолее “противниковата” стратегия – принципа на конструиране или функциониране на играчката или материала (Dimitrov, 1989). По-голяма емоционалност и привлекателност придобива играта, когато в нея се внесе съревнователен елемент – децата се състезават индивидуално или по отбори. Могат да се организират и турнири. Това обаче изисква от играещите известна вещина. За придобиването ѝ са необходими доста упражнения. Много е важно те да бъдат увлекателни. За целта при въвеждането на играта и при първоначалните упражнения с фигурите, когато Танграм все още не може да се провежда като съревнование, е добре да се провокират детския интерес и познавателна мотивация с помощта на занимателни истории, загадки, гатанки, стихчета и др. подобни.

Въвеждането на Танграм може да стане, като на децата се разкаже легендата за възникването му.

Според една легенда, преди хиляди години китайският император очаквал главния си готвач, който трябвало да му поднесе голяма торта. Тя била поставена на красив квадратен поднос. В притеснението си готвачът се спънал, паднал и подносът се разбил. Готвачът останал да лежи на пода, очаквайки всеки момент да бъде жестоко наказан за грешката си. Но времето минавало и нищо лошо не се случвало. Накрая готвачът се осмелил да вдигне глава и с голямо учудване видял, че императорът е коленичил до счупените парчета от подноса и се опитвал от тях отново да образува квадрат. Но не успявал – това никак не било лесно. Оказало се, че от седемте отчупени парчета могат да се правят красиви и интересни фигури на хора, животни и предмети. Това се превърнало в любимата игра на китайския император, а готвачът, който счупил подноса, вместо да бъде наказан, бил награден. Днес тази игра се играе от много хора по света и се нарича Танграм.

Подходящо е разказът да се онагледят на магнитната дъска с илюстрации на китайския император, готвача и тортата. До тях се поставя Танграм във формата на квадрат. След обяснението как подносът се е счупил, учителят може да размести тановете. Съобщавайки, че подреждането на квадрат не е лесно, педагогът следва да покани последователно две-три деца да се опитат да наредят първоначалната конфигурация. Накрая може да се покажат и обсъдят няколко силуета.

Интересно е предложението на С. Леонидовна на децата да се каже, че квадратът е вълшебен, защото се превръща ту в гъска, ту в котка и т.н. Учителят може да предложи на групата да отиде на въображаемо пътешествие, като посещаваните места и срещните обекти са фигури, получени с Танграм. Например: *Хайде да посетим остров риба* (показва се модел). *Но там е опасно. Нека да си вземем пазач* (показва се модел на куче). *На острова живеят пеперуди и птички* (показват се). *Има и река. Да минем на другия бряг* (показва се модел на мост). *Да си отдохнем, да пийнем чай* (показва се модел на чайник) и т.н. Накрая децата се връщат в занималнята със самолет (показва се модел) (Leonidovna, 2016).



След представянето на Танграм, се предлага на децата да се научат да играят с него.

II етап. Опознаване на тановете.

Необходимо е децата да познават много добре тановете, за да могат да анализират модели на силуети и да ги пресъздават. Всяко дете трябва да има пред себе си Танграм, който да обследва. Дейността се ръководи от указанията и въпросите на учителя: „Групирайте фигурите по форма. Какви групи получихте?“ (В образователното съдържание по математика не е предвидено децата да се запознават с успоредник, но в случая е целесъобразно да научат наименованието на тази фигура.) „Групирайте триъгълниците по големина. Какви групи се образуваха?“ (два големи триъгълника, един със среден размер и два малки). За да свикнат децата бързо да разпознават тановете, е подходящо с тях да се проведат описаните по-долу упражнения и игри.

Червеният лист

Материали:

- Дървен или пластмасов Танграм в червен цвят за всяко дете.
- Червени картони, на които са очертани тановете в различно пространствено разположение. Вътрешността на тановете е бяла.

Правила: Децата трябва да поставят тановете върху картона така, че да съвпадат напълно, т.е. да се получи червен лист. Активността може да се проведе като съревнование за бързина на изпълнението. (Модификация по: Tihomirova, 1996)

Диктовка

Материали:

- Дървен или пластмасов Танграм за всяко дете.

Правила: Учителят диктува фигури, а децата трябва да ги подреждат в редичка. Например: голям триъгълник, успоредник, среден триъгълник, квадрат и т.н. След изпълнението се избира дете, което е работило правилно, и то прави следващата диктовка. Диктовката може да се обвърже със сюжет, съответстващ на интересите на групата. Например: „Направете пътечка, по която Червената шапчица да стигне до къщата на баба си, без да среща вълка. Момиченцето ще се спаси от звяра, само ако фигурите са подредени така...” (следва диктовката).

Чудната торбичка

Материали:

- Дървен или пластмасов Танграм.
- Непрозрачна торбичка.

Правила: Тановете се поставят в торбичката. Дете бърка, избира фигура, опипва я и я назовава. След това я изважда и се проверява правилността на изпълнението. Друг вариант е да се назове формата, която детето трябва да намери в торбичката, без да гледа. Активността може да се проведе като състезание между двама участници или по отбори.

Изчезващият тан

Материали:

- Магнитен Танграм с големи размери за фронтална работа.
- Магнитна дъска.

Правила: Фигурите на Танграма се поставят на магнитната дъска. Децата затварят очи, а учителят променя пространственото разположение на тановете и премахва един от тях. След като отворят очи, децата трябва да кажат кой е изчезнал. Друг вариант е тановете да се подредят в редица. Децата ги разглеждат внимателно известно време, затварят очи, учителят разменя местата на два тана. След това се избира дете, което да върне първоначалната подредба. Активността може да се проведе със съревнователен елемент.

III етап. Конструирание на модели чрез налагане върху схема.

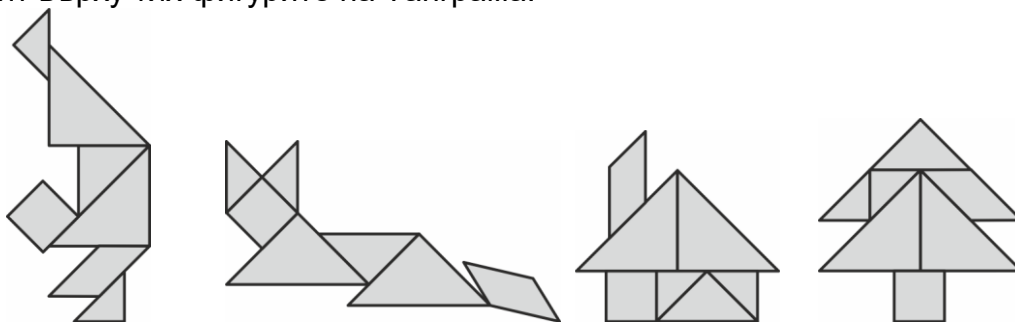
На този етап се преминава, след като децата правилно разпознават и назовават тановете. Те трябва да се запознаят с правилата на играта Танграм: за конструирането на моделите трябва да се използват всичките седем фигури; тановете трябва да се редят плътно един до друг, но без да се припокриват.

Трудност за децата представлява отчитането на пространственото разположение на тановете във всяка конкретна фигура. Затова първоначално се предлагат схеми, при които се виждат контурите на тановете. Децата трябва да наложат фигурите върху готов образец. Схемите трябва да са изразителни и интересни. Във всяка от тях даден тан следва да бъде в различно пространствено разположение. Целта е да се развие умението за позициониране на фигурите по всички възможни начини.

Според етапите на обучение в играта Танграм, предложени от З. Михайлова, преди да се пристъпи към работа по схеми, децата трябва да се научат да комбинират първо по два, а след това по три тана. Например от два големи триъгълника да получат квадрат, триъгълник, успоредник и т.н. Следва конструирание на модели, като децата пресъздават образец, в който са видни контурите на тановете. По-нататък се учат да редят фигури на познати обекти само по дадени силуети. Накрая децата сами измислят модели, като използват седемте части на Танграма (Mihaylova, 1985). Има основания за промяна в тази последователност на работа. Познаването на възможните комбинации от тановете е необходимо чак на третия етап по З. Михайлова. Заучаването на комбинации от две или три фигури, което е лишено от резултата на играта Танграм (получаване на модел на интересен обект), децата ще възприемат като чисто дидактична задача. Това ще снижи мотивацията на заниманията им, а оттук и тяхната ефективност. Освен това

комбинирането на фигури не бива да е самоцелно – децата трябва да виждат значението на различните конфигурации – когато в образа контурите на тановите не се виждат, е от полза да се знаят начините за получаването на една или друга форма, открояваща се в силуета. Посочените аргументи са основание в предложената тук методическа последователност на работа на този етап да не се изисква от децата да комбинират по два или три тана. От друга страна е добре, да се формират елементарни представи за основни конфигурации, които се широко използвани в много силуети. Затова подобни комбинации са заложи в моделите, които се предлагат на децата, без да се откъсват от цялостните образи, които трябва да се наредят.

На този етап на децата се предоставят схеми (познати обекти, изобразени с черен контур върху бял фон) и им се предлага да „оцветят“ картинките, като наредят върху тях фигурите на Танграма.

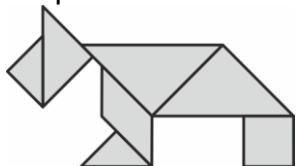


Може да се въведе състезателен елемент в дейността на децата – да се съревновават по двойки или по отбори за бързо и правилно попълване на схемите. Препоръчително е материалите да се оставят на достъпно място в занималнята (при настолните игри), където в моментите за дейност по избор желаещите ще могат да играят.

IV етап. Конструирание на модели по схема с контури на тановите.

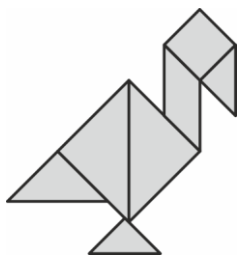
Целта на този етап е децата да се научат самостоятелно да разполагат частите на Танграма в пространството съобразно даден образец. Предлагат се модели на познати обекти, в които тановите са очертани с контури – децата виждат как са образувани фигурите и трябва да ги възпроизведат. По преценка на учителя може да се започне със схеми, които са еднакви по размер с тановите на децата. Постепенно величината на образците се променя: дават се картички с малки размери, както и големи модели на дъска или екран.

Всяка фигура, която ще се възпроизвежда, най-напред трябва да се анализира. Преди да започнат да редят елементите на Танграма, децата трябва да разгледат образа и да кажат кои танове са използвани за различните му части. Например тялото на кучето е направено от двата големи триъгълника; задният крак – от квадрата; предният – от успоредника и единия малък триъгълник; главата – от средния триъгълник и втория малък триъгълник.



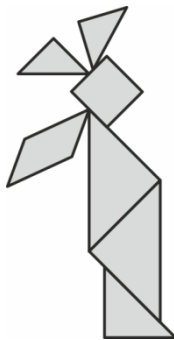
Трябва да се обясни, че при подреждането на моделите се започва от техните големи части, а след това се добавят по-малките.

При подбора на модели за този етап на работа трябва да се отчита, че с най-голяма лекота децата конструират фигури, при които страните на тановите прилепват плътно една до друга и започват от една точка. Детето знае, че трябва да мести елементите на Танграма, докато съвпадат в крайните си точки.



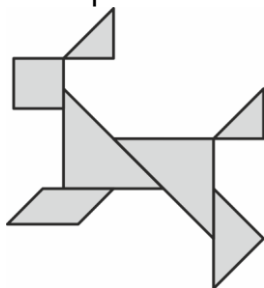
Страните на всички танове прилепват плътно едно до друга и имат поне една обща крайна точка.

По-голяма степен на трудност имат моделите, при които тановете имат само една точка на прикосновение; те изискват много точен анализ на пространствено разположение.



Перата на индианеца имат само по една точка на прикосновение с главата.

Най-трудно е пресъздаването на модели, в които страните на тановете са в прикосновение, но не започват от една точка; правилното им подреждане изисква точен окомер.



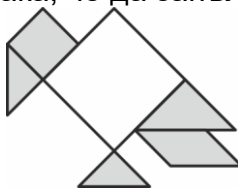
Страните на двата големи триъгълника, които образуват тялото на заека, са в прикосновение, но не започват от една точка.

Може също така се предложи на децата, ако желаят, да направят сами обектите, които преди са нареждали върху схеми.

V етап. Заучаване на конфигурации на фигури, получени чрез комбинацията на два тана.

На този етап децата трябва да придобият практически умения да комбинират по два тана за получаването на нови фигури.

Препоръчително е вместо да се показват различните конфигурации, да се даде възможност на децата сами да открият възможностите за комбиниране на тановете. За целта е подходящо упражнението „Палавата гумичка“. При него се използва силует от Танграм, който съдържа необходимата конфигурация. Тя е оставена като празно място (изтрито от палавата гумичка), а останалата част от фигурата е оцветена, например в червено. Децата трябва да подберат два червени тана така, че да запълнят празнината във фигурата (подобно на пъзел).



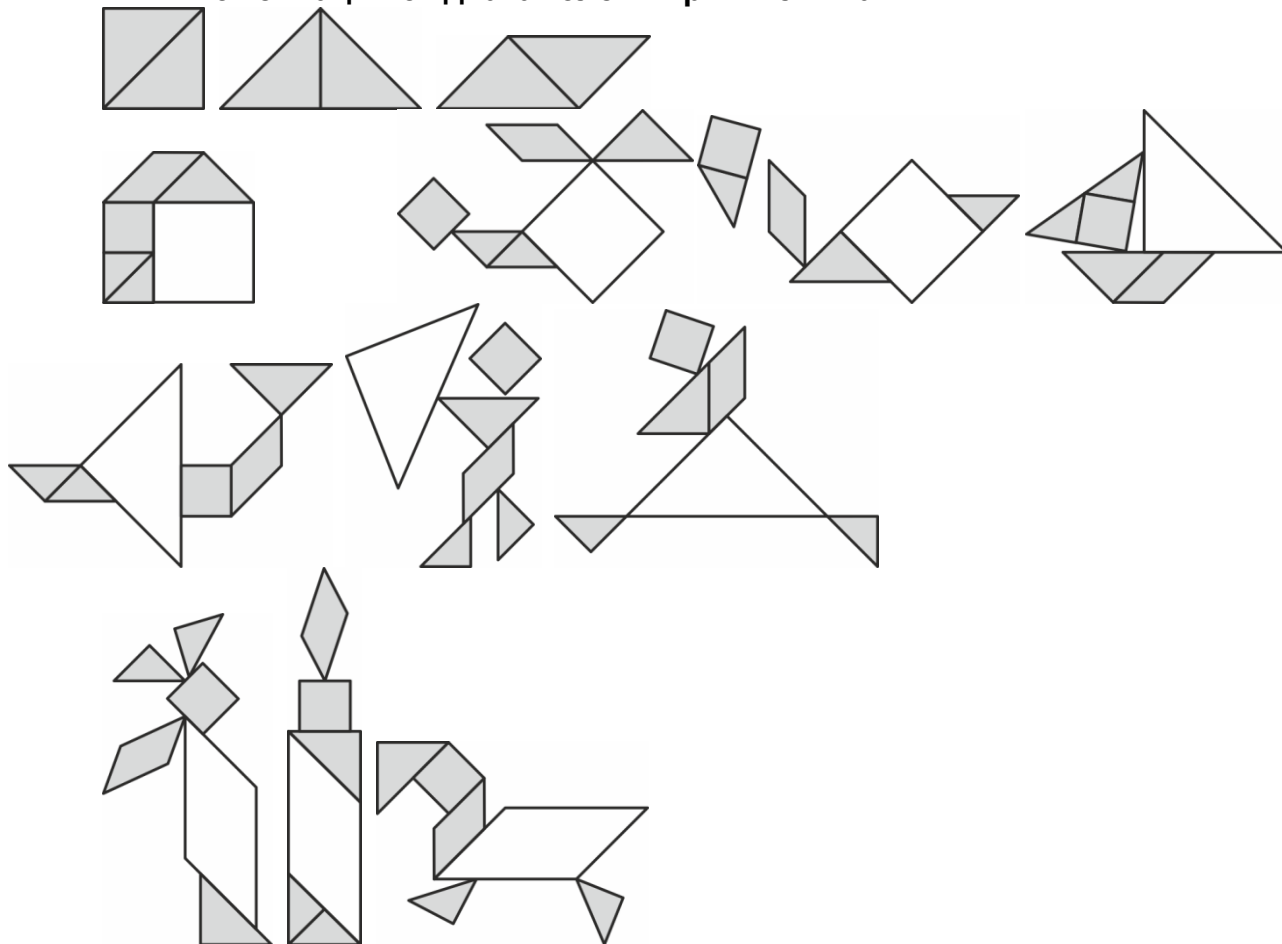
Използвай двата големи триъгълника, за да запълниш мястото, което палавата гумичка е изтрила в картината.

Добре е всички от групата да получат едни и същи картончета и да се опитват да запълнят празното място. Детето, което успее първо, следва да се поощри.

Друг вариант е да се проведе упражнението „Червеният лист“, като този път на него са очертани не отделни танове, а фигури, получени с помощта на два или три елемента на Тангама.

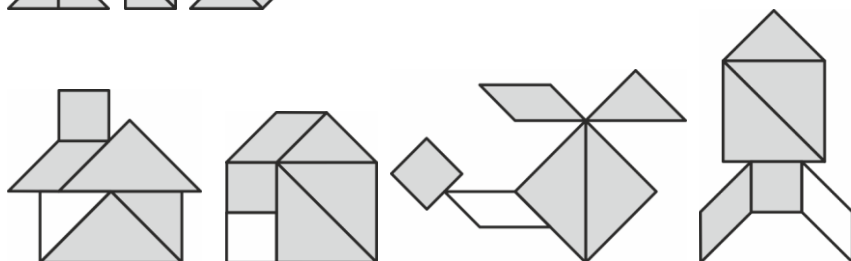
Последователността от конфигурации за заучаване е следната:

- **Комбинации от двата големи триъгълника**



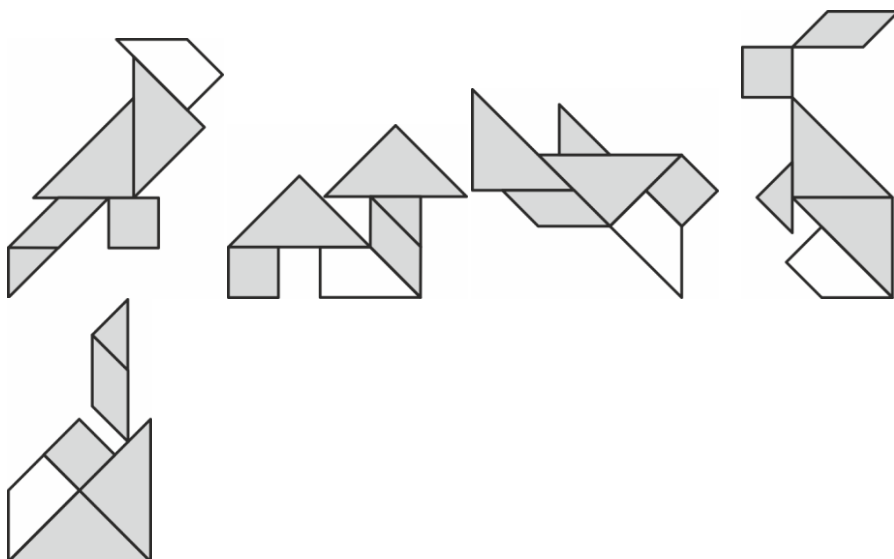
По време на изпълнението се коментира какви фигури могат да се получат от двата големи триъгълника (квадрат, триъгълник, успоредник). Разучаваните конфигурации трябва да бъдат в различно пространствено разположение в моделите с Танграм.

- **Комбинации от двата малки триъгълника**

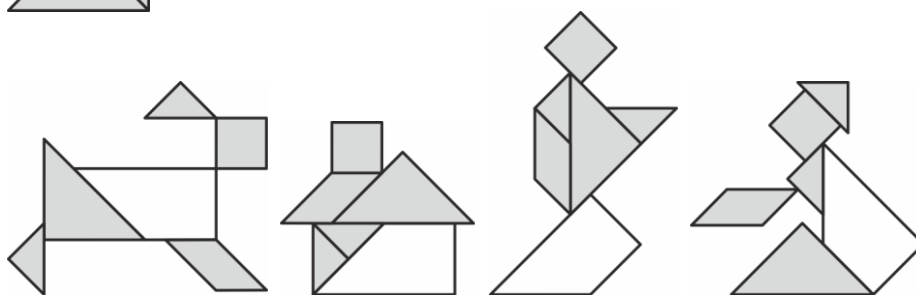


- **Четириъгълник от среден и малък триъгълници**

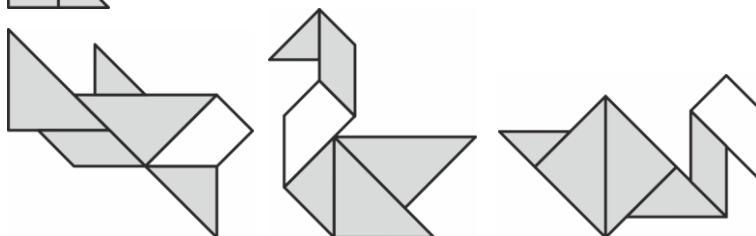




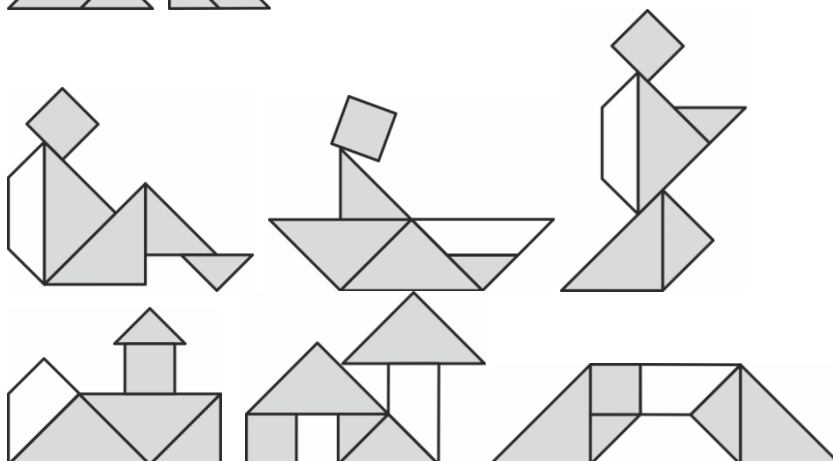
- **Четириъгълник от голям и среден триъгълници**



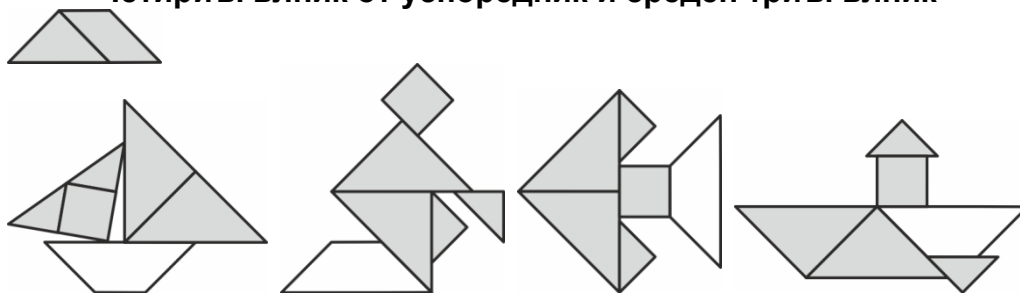
- **Четириъгълник от квадрат и малък триъгълник**



- **Четириъгълник от успоредник и малък триъгълник**



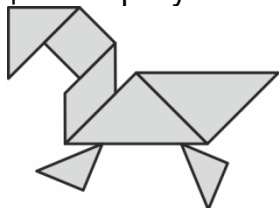
• **Четириъгълник от успоредник и среден триъгълник**



VI етап. Конструирание на модели по схема без контури на тановете.

Целта на този етап е децата сами да преценят как са разположени тановете в предлаганите модели.

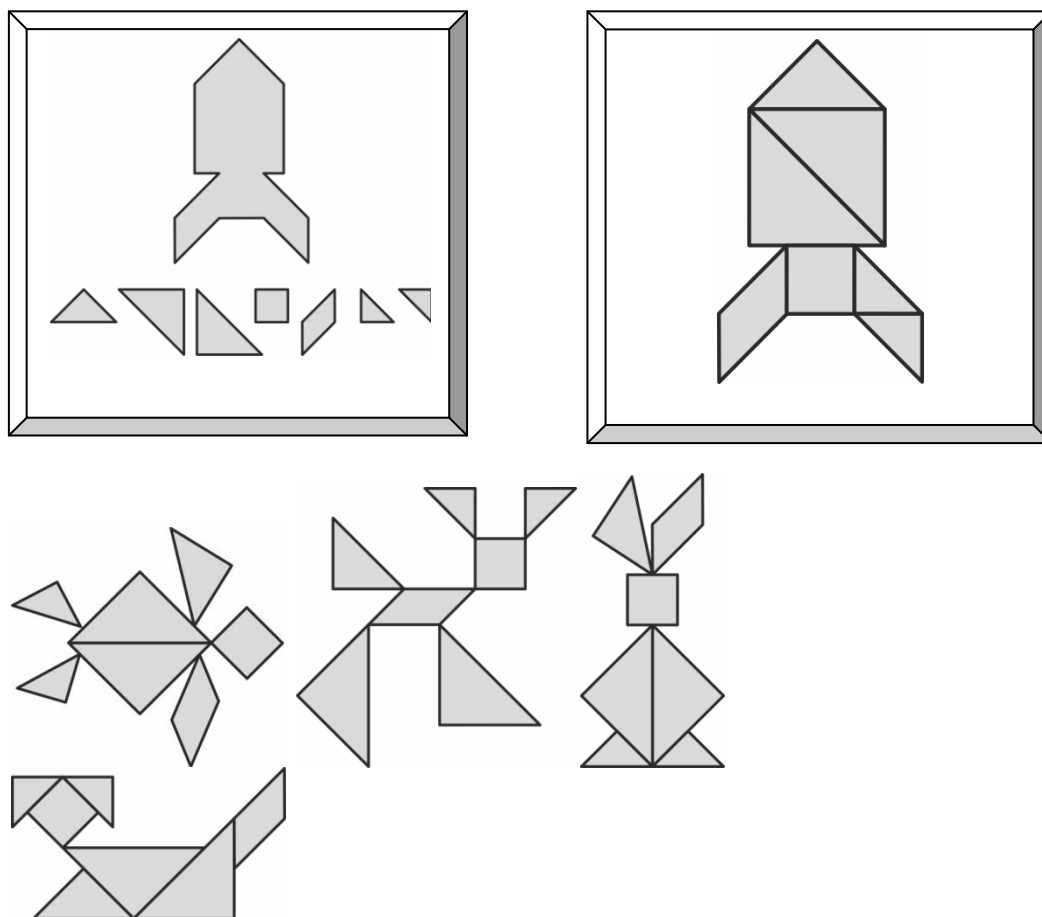
Преди се започне с конструирането на моделите, схемите трябва да се анализират. Най-напред вниманието на децата се насочва към това дали има танове, чието местоположение се откроява в модела. След това се обсъждат частите на модела, тяхната форма и как тя може да бъде постигната чрез различни комбинации от танове. За модела по-долу е подходящо да се зададат въпросите: „Кои танове можем да разпознаем в модела? Какви части на животното образуват те? (средният триъгълник образува главата; квадратът – шията; успоредникът – гушата; малките триъгълници – краката) Коя част на фигурата е образувана от комбинация от танове? (тялото) Каква форма има тя? (успоредник) С кои танове може да се образува тази фигура?“ (два големи триъгълника).“



При конструирането по образец без контури на тановете, се препоръчва децата да отделят настрана фигурите, чието местоположение са идентифицирали. Да се опитат от останалите елементи на Танграма да направят тази част от модела, която образува неизвестната конфигурация. След като успеят, да добавят отделените танове.

На този етап моделите за конструирание се степенуват по трудност както следва: схеми, при които има танове с една-единствена точка на прикосновение (това позволява от пръв поглед да се разпознае мястото на дадената фигура в модела); схеми, при които страните на тановете прилепват плътно една до друга и започват от една точка; схеми, при които страните на тановете са в прикосновение, но не започват от една точка.

По-долу са дадени модели, подходящи за този етап на работа. Подредбата им е съобразно степента на сложност. Препоръчително е картичките със силуети да са изработени по следния начин: От едната страна моделът да няма контури на отделните елементи на Танграма, но под него да е показано пространственото разположение на всеки тан в дадения силует (фигурите са дадени в редица в долната част на картичката). На втората страна на картичката да е представен същия модел, но тук да се виждат контурите на съставляващите го танове. По този начин детето може да прави опити да нареди модела, без да гледа контурите на фигурите; при затруднение ще обърне картичката, за да си помогне.



При засилен интерес от страна на децата може да се направи игрално поле от типа „Не се сърди, човече“. Но движението на пионките да се осъществява не според индикациите на зарче, а според успехът на играча да подреди за определено време (измерва се с пясъчен часовник) с Танграма си даден модел (картичките със силуети се поставят в средата на масата с гърба нагоре и децата си теглят от тях).

Разбира се, може да се използват и електронни ресурси – играта Танграм се предлага в много сайтове за онлайн активности.

VII етап. Измисляне на модели от децата.

На този етап децата използват натрупания опит, за да създадат свои модели на познати обекти. Тъй като те изпитват гордост от произведенията си, искат да ги разглеждат отново и отново и да ги показват на близките си, е препоръчително да се използват танове, изрязани от цветен картон. Измислените от децата фигури могат да се апликират и да се съхраняват в албум.

В заключение представената последователност на усложняване на игровите упражнения и игрите с Танграм обезпечава поетапен преход от използване на елементарни способности на зрителен анализ към усвояване на способности на мисловна дейност.

ЛИТЕРАТУРА

1. Димитров, Д. (1989). *Типови игрови технологии за детската градина и началното училище*. – Благоевград: Печатна база при ЮЗУ „Неофит Рилски“.
2. Леонидовна, С. (2016). Волшебные превращения квадрата „Танграм“ (с.с. 150-154). В: Ключко, О. (ред.) *Человек играющий: сборник научно-методических материалов*. СПб: НИЦ АРЦ.
3. Михайлова З. (1985). *Игровые занимательные задачи для дошкольников*. Москва: Просвещение.

4. Тихомирова, Л. (1996). *Развитие познавательных способностей детей*. Ярославль: Академия развития.

REFERENCES

1. Dimitrov, D. (1989). Tipovi igrovi tehnologii za detskata gradina i nachalnoto uchilishte. – Blagoevgrad: Pечатna baza pri YuZU „Neofit Rilski”.
2. Leonidovna, S. (2016). Volshebnie prevrashtenia kvadrata „Tangram“ (pp. 150-154). In: Klyuchko, O. (Eds.) Chelovek igrayushtiy: sbornik nauchno-metodicheskikh materialov. SPb: NITs ARTs.
3. Mihaylova Z. (1985). Igrovie zanimatelynie zadachi dlya doshkolynikov. Moskva: Prosveshchenie.
4. Tihomirova, L. (1996). Razvitie poznavatelynih sposobnostey detey. Yaroslavl: Akademia razvitiia.

Math exercises and games with Papy's minicomputer

Assist. Prof. Darinka Nedelcheva, PhD
University of Ruse „Angel Kanchev”
dnedelcheva@uni-ruse.bg

Упражнения и игри по математика с „малкия компютър“ на Папи

Гл. ас. д-р Даринка Неделчева
Русенски университет „Ангел Кънчев”
dnedelcheva@uni-ruse.bg

Abstract: *The article presents the applications of Papy's minicomputer for teaching number composition in a fun, different way. It offers a modification of the original version and several exercises to practice learning the numbers up to 100 and operations using them. Didactically, the article provides opportunities to create multiple tasks and games to help develop the mathematical capabilities of young pupils.*

Keywords: math game, fun learning, Papy's Minicomputer, primary school mathematics

За ролята на занимателното в обучението по математика в началните класове е изписано много. Положителните емоции са едно от условията за непреднамереното внимание и запомняне и са в състояние да влияят на процесите на възприятието и мисленето. Оказват влияние и върху развитието на потребностно-мотивационната и познавателната страни на личността. Затова съществен елемент на урока по математика е създаването на благоприятна емоционална обстановка в класа, а един от начините е включването на занимателното чрез различни средства: дидактични игри, задачи, гатанки, ребуси и др. Занимателното в урока по математика не бива да се отъждествява единствено с развлекателното. Изборът на дадено средство трябва да се определя от възможностите на това средство да развива общите математически способности, да осигурява баланса между емоционалното и рационалното в занимателната дейност.

Едно такова средство е „Малкият компютър“ на Папи – дидактичен материал, който предоставя големи възможности за разработване на многобройни упражнения и варианти на игри, приложими в различни видове уроци и в различни моменти от урока по математика, в задължителните и избираемите часове. Може да се използва и у дома – индивидуално от ученика или като семейна игра със състезателен характер. Въпреки че „Малкият компютър“ е известен отдавна и в България, сякаш остава непознат в класната стая. Целта на тази разработка е да запозная по-широка аудитория с възможностите му, като споделя и опит от практиката си като начален учител.

Жорж Папи (1920-2011) и Фредерик Папи-Ленгер (1921-2005) – семейство белгийски математици и педагози, през 60-те години на XX в. чрез своя „Малък компютър“ предлагат интересен и забавен начин за изучаване на състава на числата. Идеята е заимствана от „цветните числа“ на Жорж Кюизинер и измислят квадрат (16 x 16 см), разделен на четири по-малки квадрата (8 x 8 см), оцветени в четири цвята, като всеки цвят има зададена стойност. За демонстративна работа на учителя се използва магнитна дъска с размери 40 x 40 см. Жетон, поставен в дадено поле, приема стойността на полето. В един такъв квадрат се представят едноцифрените числа, с поставянето на допълнителен квадрат вляво се представят двуцифрени числа, като единият е за единиците, а другият – за десетиците. С добавяне на квадрат за стотиците се представят трицифрени числа и т.н. (Vaneva, 2009). По този начин „малкият компютър“ открива възможности за използването му

във всички класове на началната училищна степен. Изискване за моделиране на числото е то да бъде представено с възможно най-малко жетони. Предлага се и начин за прехвърлянето на единици в реда на десетиците, на десетици в реда на стотиците и т.н. – като се преобразува даденото число, така че в лявата колона (кафяво и червено поле) да се получава 10, 100, 1000 и т.н. (Papy, 1970).

хиляди		стотици		десетици		единици	
8000	4000	800	400	80	40	8	4
2000	1000	200	100	20	10	2	1

Фиг. 1. Подредба на квадратите и стойности на различните цветни полета.

$$9 = 8 + 1$$

Фиг. 2. Едноцифрени числа

$$38 = 20 + 10 + 8$$

десетици		единици	

Фиг. 3. Двучифрени числа

$$693 = 400 + 200 + 80 + 10 + 2 + 1$$

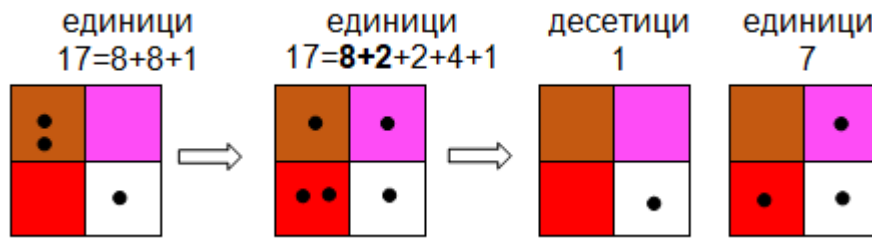
стотици		десетици		единици	

Фиг. 4. Трицифрени числа

$$4075 = 4000 + 40 + 20 + 10 + 4 + 1$$

хиляди		стотици		десетици		единици	

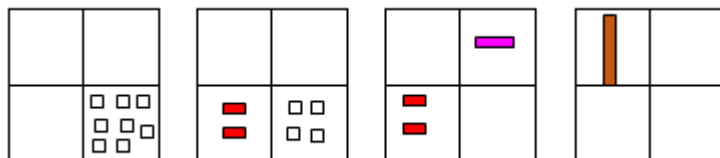
Фиг. 5. Многоцифрени числа



Фиг. 6. Преобразуване на единици в десетици и прехвърлянето им в квадрата на десетиците

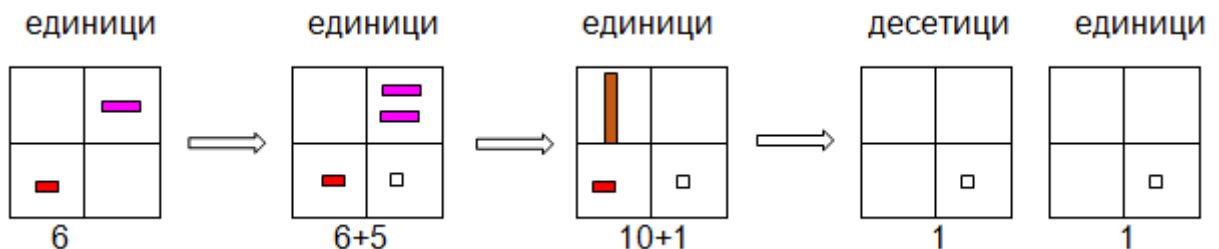
„Малкият компютър“ на Папи бързо добива известност и почти веднага започват да се разработват различни игри на основата на стандартната версия, като в предложената в края литература могат да се видят такива (Minicomputer Games, 1979). Adelyn C. Muller съчетава цветните пръчици на Ж. Кюизинер и „компютъра“ на Папи, като предлага задачи от събиране и изваждане, подходящи за началните класове (Muller, 1971). В българската методическа литература има разработки за приложението на „малкия компютър“ и пръчиците на Кюизинер в детската градина – на А. Велева, В. Ванева. В „Методика на обучението по математика в началните класове“ В. Ванева разглежда теориите на обучението и конкретната работа на редица теоретици и практики, сред които Кюизинер и Папи, оказали влияние върху съвременните програми за обучение по математика и начините за работа. Представя в общ вид поотделно и двата дидактични материала и затова считам за полезно да се представи една от възможностите за съчетаването им и в обучението по математика в началните класове.

Вместо разноцветния квадрат се използва едноцветен, а жетоните се заменят с пръчици със сечение 1 кв.см в различни цветове (по Кюизинер): бели – числото 1 (1 см), червени – числото 2 (2 см), розови – число 4 (4 см), кафяви – число 8 (8 см).



Фиг. 7. Варианти на числото 8 по Adelyn Muller

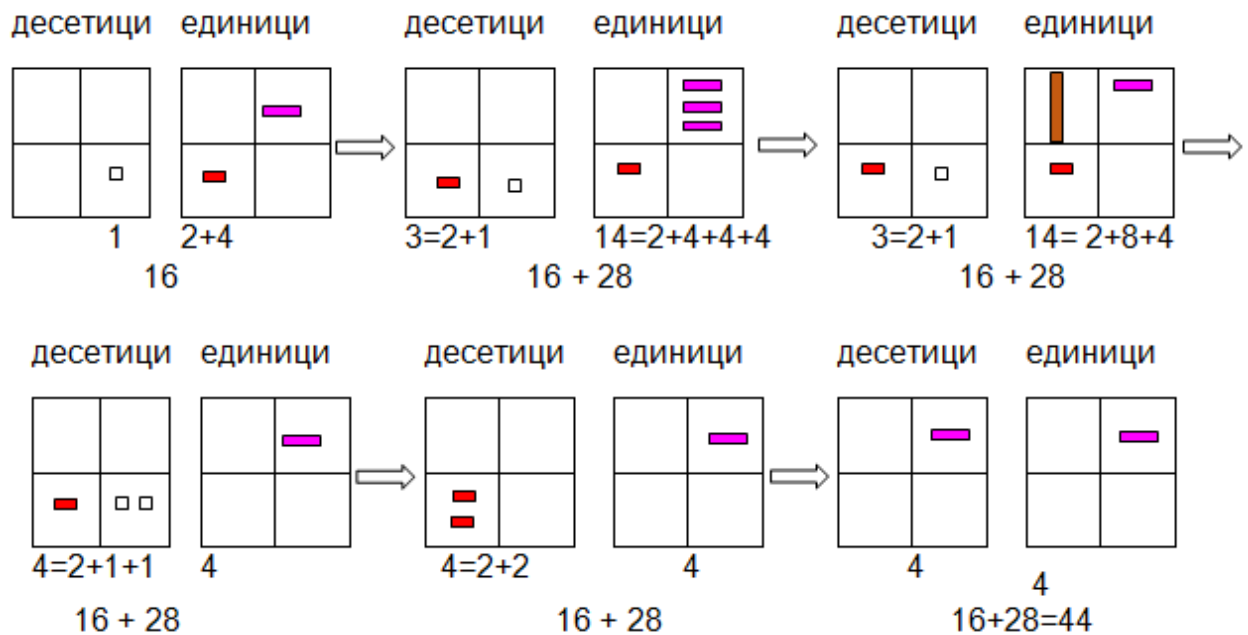
При събирането на едноцифрени числа с преминаване на десетицата сборът се „записва“ в квадрата на единиците. След това полученото число се преобразува, така че вляво да се получи 10, като тази десетица след това се прехвърля в квадрата, изобразяващ десетиците.



Фиг. 8. Събиране на едноцифрени числа с преминаване на десетицата (Muller, 1971)

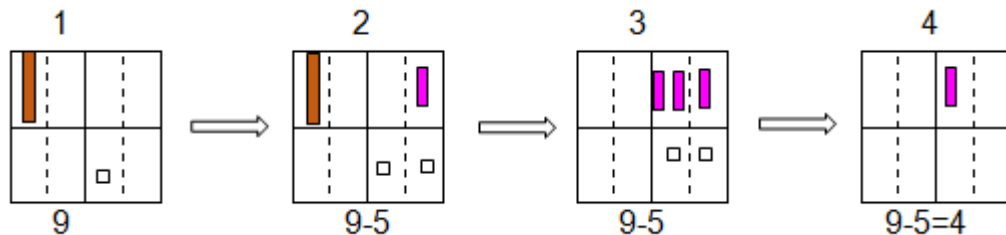
Събиране на двуцифрени числа с двуцифрени с преминаване се извършва, като се съберат десетици с десетици, и се записват в квадрата на десетиците. Единиците се събират и се записват в квадрата на единиците. Числото в квадрата

на единиците е по-голямо от 10, то се преобразува, така че в лявата част да се получи десетица от $8 + 2$, която да се прехвърли в квадрата на десетиците.



Фиг. 9. Събиране на двуцифрени числа с преминаване

При изваждането малките квадрати се разделят с пунктир. Ако вземем за пример израза $9 - 4$, първо се записва умаляемото 9 отляво на пунктира, след това отдясно – умалителят 5. Ако 9 е записано като $8 + 1$, а 5 като $4 + 1$, то трябва да се замени 8 с $4 + 4$. Накрая се изпълнява $4 - 4$ и $1 - 1$ и се получава разликата.



Фиг. 10. Изваждане на едноцифрени числа (Muller, 1971)

Този начин на „записване“ на умаляемо и умалител се прилага и при изваждане на по-големи числа.

Вариант на използване на „Малкия компютър“ в първи и втори клас

По-долу предлагам вариант на използване на „Малкия компютър“ като дидактичен материал при изучаването на числата до 100, заемайки идеята на Папи за цветовите стойности, но използвайки само един квадрат. По наблюдения от учителската ми практика съдя, че за по-голямата част от първокласниците „миникомпютърът“ е непознат, затова ще акцентирам върху основни моменти от представянето му и запознаването с правилата за работа с него.

Целите на упражненията се отнасят до: разширяване на възможностите за по-различно и интересно изучаване на математическите понятия; усвояване на знания за състава на числата; добиване на представа, че числата могат да се представят по различни начини; достигане до заключението, че за една задача могат да се открият много решения; развитие на уменията за бързо устно смятане; развитие на уменията за откриване на зависимости; развитие на умения за моделиране.

Необходими материали: по един квадрат за всеки ученик и демонстративен такъв за учителя. В жетони могат да се превърнат изрязани кръгчета от картон, бобени зърна, малки копчета (желателно е да са еднакви) и др. – нужни са около 20-40 бр.

Важна част от работата с „Малкия компютър“ е запознаването на първокласниците с основните правила и принципни положения на действие. За начало учениците трябва да усвоят стойността на всеки цвят от малките квадрати и да осъзнаят, че един жетон в дадено поле означава съответната стойност – един жетон в бяло поле е числото 1, един в червено поле е 2 и т.н. На видно място в класната стая трябва да се постави квадрат с изписаните стойности в полетата.

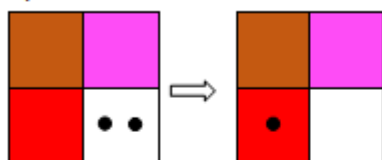
Примерни упражнения: сложи един жетон на бяло поле. Кое е числото?; Премести жетона в червено поле. Кое число получи? т. н.

В следващия етап е целесъобразно да се изпълняват упражнения, свързани с разбиране и усвояване на принципа на замяна на жетоните – 2 жетона от малкото поле се заменят от 1 от следващото по големина поле. За целта препоръчително е да се започне от бялото поле и последователно да се премине до кафявото:

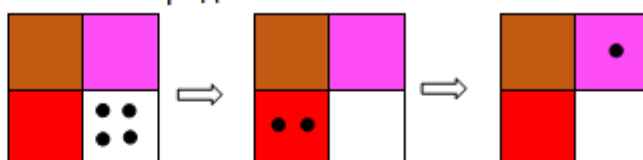
2Б→1Ч; 4Б→2Ч →1Р; 8Б →4Ч →2Р →1К

Примерни упражнения: постави един жетон в бяло поле. Кое число е това? За числото 2 колко жетона трябва в бяло поле? Колко жетона ти трябва за числото 2 в червено поле? Двата жетона от бялото поле с колко жетона от червено поле ще замениш? т. н.

представяне на числото 2



представяне на числото 4



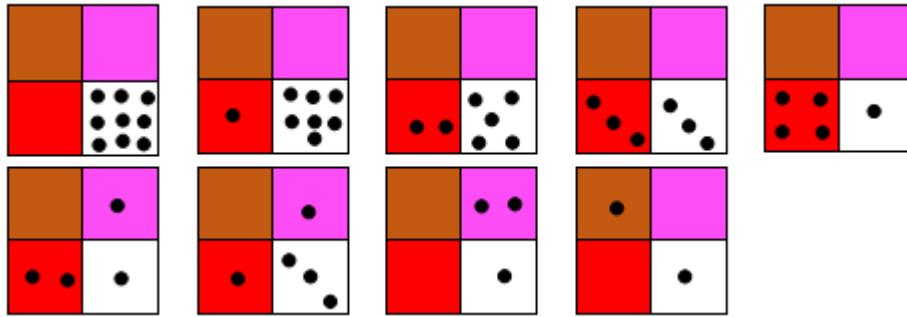
представяне на числото 8



Фиг. 11. Замяна на жетоните

След усвояването на основните правила се задават задачи за състава на числата до 10. Възможността да бъдат изпълнени многобройни варианти на упражнения улеснява разбирането у малките ученици, че всяко число може да бъде получено от две или повече други по-малки числа. Примерни задачи:

- Поставете 3 жетона в бяло поле. Кое число е това?
- Наредете числото 3 в различни полета.
- Представете числото 4 в едно поле.
- Представете числото 5 в бяло и розово.
- Представете числото 6 с възможно най-малко жетони.
- Представете числото 8 в две полета.
- Представете числото 9 по всички възможни начини(фиг. 12).
- Ако поставим един жетон в кафяво и един в червено поле, кое число е това?
- Поставете 3 жетона в бяло поле. Добавете 2 в червено поле. Кое число се получи? Как можем да запишем с израз? $(1+1+1+2+2=7; 3+4=7)$
- Поставете 5 жетона в червено поле. Кое число е това? Махнете 2 жетона. Кое число остана? Как ще се запише с израз? $(2+2+2+2+2=10 \quad 10-2-2=6 \text{ или } 10-4=6)$
- Поставете 2 жетона в бяло поле, 2 жетона в червено и 1 жетон в розово поле. Кое число е това? Колко жетона и от кое поле ще махнете, за остане 6? Как ще се запише с израз? $(2+4+4=10 \quad 10-\square=6 \text{ или } 10-\square-\square=6)$



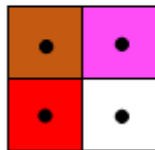
Фиг. 12. Всички варианти на представяне на числото 9

Ясно е, че колкото по-големи стават числата, толкова повече са и вариантите, по които могат да се „запишат“. Затова учителят трябва да предвиди достатъчно време, да помисли и за формата, в която ще организира реализацията, както и начин за проследяване на резултатите (по-долу предлагам такъв).

При изучаването на числата от 11 до 20 във варианта на „малкия компютър“, който предлагам, упражненията се изпълняват само с един квадрат – този на единиците. Освен предложените вече упражнения при изучаването на числата до 10 може да се включат и такива, при които учениците да представят числата като получени от десетици и единици. Например: *Колко десетици и колко единици има числото 15? Запиши десетицата с възможно най-малко жетони. Запиши единиците в други полета*(фиг.13).

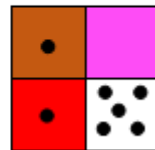
първи вариант

1 дес. 5 ед.



втори вариант

1 дес. 5 ед.

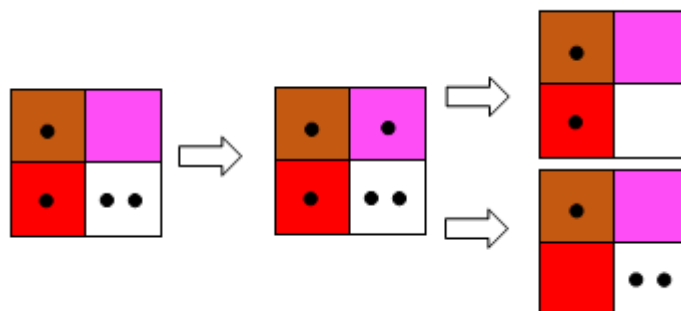


Фиг. 13. Представяне на 15 с изискване за групиране на десетицата и единиците

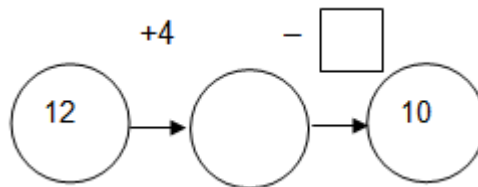
Примерна задача в няколко хода при изучаване на числата от 11 до 20 (фиг. 14):

- Наредете числото 12 в кафяво, червено и бяло поле.
 - Към 12 (в кафяво, червено и бяло поле) добавете 1 жетон в розово поле.
- Кое число получихте?

- Направете така, че от числото 16 (в кафяво, червено, бяло и розово поле) да остане 10.
- Как ще запишем с „верижка? (фиг. 15)

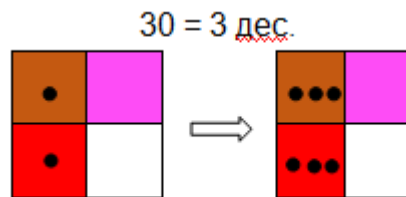


Фиг.14. Последователност на действията от примерната задача



Фиг.15 Съставяне на модел на верижка по действията от примерната задача

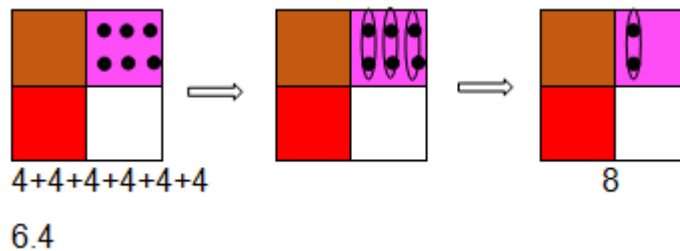
В първи клас при изучаване на числата 10, 20, 30...100 с използването само на един квадрат е целесъобразно първо да се моделира една десетица и след това същата конфигурация да се изобрази толкова пъти, колкото е изискваният в задачата брой десетици.



Фиг. 16 Представяне на кръгли десетици

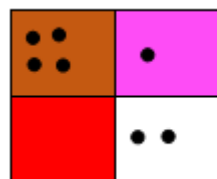
Използването на един квадрат-„компютър“ може да продължи и във втори клас при изучаването на числата до 100 и действията с тях. Моделирането на числа в едно поле е отлична подготовка за действие умножение като сбор на равни събираеми и начин за запаметяване на таблиците с числата от „компютъра“. С различни упражнения може да се онагледят делението и да се извършват пресмятания.

Примерна задача: представи числото 24 в едно поле. Как можеш да запишеш със събиране? Запиши с умножение. Раздели жетоните в три еднакви групи. Кое число показва всяка група? (фиг. 17)



Фиг. 17

Във втори клас моделирането на числа на „малкия компютър“ в различни полета открива възможности за учителя за задаване на упражнения, свързани със записване на съставни числови изрази по зададения модел и извършване на пресмятания, като се прилагат знанията за реда на действията (фиг. 18)



$$\begin{aligned} 4.8 + 1.4 + 2.1 &= \\ &= 32 + 4 + 2 = \\ &= 38 \end{aligned}$$

Фиг.18

Упражненията с „малкия компютър“ нямат ограничения за формата на организация на класа. Подходящи са за фронтална, индивидуална и групово работа

(2-4 ученици за работа с един „компютър“). Предложените по-долу игри са за работа в екип.

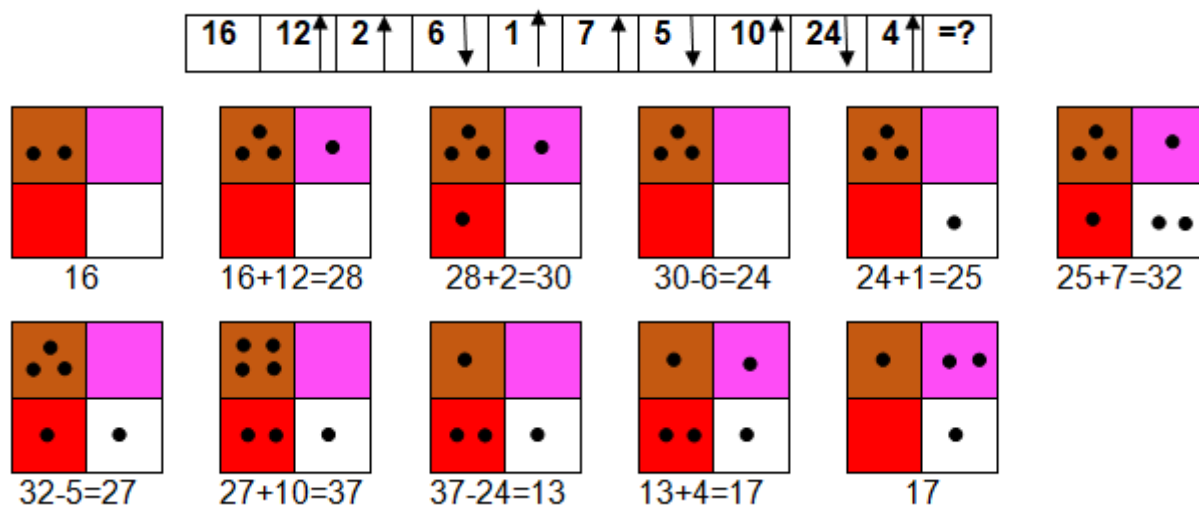
Игра „Кой първи ще открие числото“

Образователно съдържание: развитие на уменията за събиране и изваждане на числата до 100.

Необходими материали: един „компютър“, 10 жетона, лист за записване на действията.

Правила: учениците са разпределени в екипи по двама (съседни по чин). Всички екипи получават една и съща задача, която трябва да пресметнат с „малкия компютър“. Поставя се условието всяко прибавено и извадено число, както и отговорът да бъдат „записвани“ с възможно най-малко жетони. На листа, който предварително е разграфен, се отбелязват последователните действия и числата. Учениците сами си разпределят отговорностите в екипа – единият смята, другият записва резултата. Победител е екипът, който първи стигне до верния отговор и е отразил правилно всичките си действия.

Задача: В началото се обяснява, че всяка стрелка нагоре означава събиране, а стрелка надолу – изваждане:



Фиг. 19. Решение на задачата в „Кой първи ще открие числото“

Лист за записване на действията и числата:

1	16	2К
2	+12	1К, 1Р
3	+ 2	1Ч
4	- 6	1Р, 1Ч
5	+ 1	1Б
6	+ 7	1Р, 1Ч, 1Б
7	- 5	1Р, 1Б
8	+ 10	1К, 1Ч
9	- 24	3К
10	+ 4	1Р
11	17	1К, 2Р, 1Б

Игра „Кой ще събере най-малко жетони“

Образователно съдържание: представяне на състава на числата до 100.

Необходими материали: един квадрат-„компютър“, жетони, лист за записване на числата.

Правила: учениците са разпределени в екипи по двама. Всички екипи получават една и съща задача – учителят съобщава последователно числата или ги предоставя в началото на всеки екип. Условието за представяне на всяко число с възможно най-малко жетони се съдържа в наименованието на играта и екипите трябва да проявят съобразителност. Жетоните за всяко число след моделирането му на „компютъра“ се отделят настрана, за да бъдат преброени накрая всичките. Учениците сами си разпределят отговорностите в екипа – единият записва всяко число на „компютъра“, другият го записва на листа (например, 24 – 3К). Победител е екипът, който е събрал най-малко жетони.

Ако оригиналният картонен квадрат-„компютър“ се счита за твърде остарял, съвременните условия предоставят възможност на учителите да използват за демонстративни упражнения вместо магнитна дъска мултимедията, а учениците да изпълняват упражненията и игрите на компютър – достатъчен е един слайд, изработен с Microsoft Power Point при липса на по-усъвършенстван модел. При всички случаи заниманията с „миникомпютъра“ ще допринесат за математическото развитие на децата.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ванева, Виолета.(2009). Съвременни математически програми – предимства и недостатъци, В: *Методика на обучението по математика в началните класове. Теория, тестове, план-конспекти*. Русе, УИ „Ангел Кънчев“
2. MinicomputerGames.(1979). Comprehensive School Mathematics Program (CSMP). CEMREL Inc, St. Louis, Mo., USA.<http://stern.buffalostate.edu/>(последен достъп 29.05.2020 г.)
3. Muller, A. C.(1971).An Adaptation of Papy's Minicomputer. Cuisenaire Company of America, Inc. 12 Church Street, New Rochelle, NY. 10805. <http://stern.buffalostate.edu/>(последен достъп 29.05.2020 г.)
4. Papy, Frederique.(1970).Papy's Minicomputer.Mathematics Teaching, The Bulletin of the Association of Teachers of Mathematics, No. 50. <http://www.rkennes.be/>(последен достъп 29.05.2020г.)

REFERENCES

1. Vaneva, Violeta. (2009). Savremenni matematicheski programmi – predimstva i nedostatatsi, In: *Metodika na obuchenieto po matematika v nachalnite klasove. Teoria, testove, plan-konspekti*. Ruse, UI “Angel Kanchev”
2. Minicomputer Games. (1979). Comprehensive School Mathematics Program (CSMP). CEMREL Inc, St. Louis, Mo., USA.<http://stern.buffalostate.edu/>(posleden dostap 29.05.2020 г.)
3. Muller, A. C. (1971). An Adaptation of Papy's Minicomputer. Cuisenaire Company of America, Inc. 12 Church Street, New Rochelle, NY. 10805. <http://stern.buffalostate.edu/>(posleden dostap 29.05.2020 г.)
4. Papy, Frederique.(1970).Papy's Minicomputer. Mathematics Teaching, The Bulletin of the Association of Teachers of Mathematics, No. 50. <http://www.rkennes.be/>(posleden dostap 29.05.2020г.)

Musical - creative atelier: ideas, tasks, examples from the practice

Assist. Prof. Petya Stefanova, PhD
University of Ruse "Angel Kanchev"
pstefanova@uni-ruse.bg

Музикално-творческо ателие: идеи, задачи, примери от практиката

Гл. ас. д-р Петя Стефанова
Русенски университет „Ангел Кънчев“
pstefanova@uni-ruse.bg

Abstract: *The idea of the pedagogical atelier as an educational form exists in the scientific works of a number of authors. This article presents in detail the tasks that were performed in a music-creative atelier, 2016 with children aged 3-5 years. The propositions are presented as a music games, including non-traditional (alternative) musical instruments, rhythmic accompaniment and artistic performance.*

Key words: innovative music ideas, music teaching in preschool, music education, alternative musical instruments, music games.

Традиционните образователни форми подлежат на непрекъснато осъвременяване и въвеждане на елементи, адекватни на развитието и нуждите на децата. Педагогическото ателие е такава образователна форма, която осигурява свобода на творческата инвенция, стимулира инициативността и позволява придобиването на знания и умения чрез собствен опит. Идеята за педагогическото ателие като образователна форма не е нова – тя съществува в научните разработки на редица автори, между които Ж.-Ж. Русо, Л. С. Виготски, А. С. Макаренко и др. Важно е да се отбележи, че приоритетно е участието на децата (учащите) в процеса и създаване на творчески продукт, а придобиването на знания и умения се явява следствие. Особено място в педагогическото ателие заема комуникацията, обмяната на идеи, мнения, информация, творческа енергия чрез индивидуални и групови дейности, както и работа по двойки.¹

Предложените идеи, задачи и игри са изработени като идеен проект от автора, впоследствие с участието на студенти от Музикален клуб „Афект“ към Русенски университет „Ангел Кънчев“ са апробирани пред детска аудитория в музикално-творческо ателие. Ателието е проведено на 06.02.2016 г. в Детски отдел на Регионална библиотека „Любен Каравелов“ гр. Русе и е анонсирано със следното заглавие „На купон с балон“.²

¹По-изчерпателно концепцията ми за музикално-творческото ателие е представена в АЛМАНАХ на Национална музикална академия „Проф. Панчо Владигеров“.

Стефанова, П. (2016) Музикално-творческо ателие – авторски модел на организация и творчески подход. В: АЛМАНАХ НМА, Година 8,

София. <https://almanac.nma.bg/%d0%bc%d1%83%d0%b7%d0%b8%d0%ba%d0%b0%d0%bb%d0%bd%d0%be%d1%82%d0%be-%d0%b0%d1%82%d0%b5%d0%bb%d0%b8%d0%b5-%d0%b0%d0%b2%d1%82%d0%be%d1%80%d1%81%d0%ba%d0%b8-%d0%bc%d0%be%d0%b4%d0%b5%d0%bb/>

²Анонс към събитието може да се прочете тук: <https://www.dunavmost.com/novini/muzikalno-atelie-na-kupon-s-balon>

Задачите са подбрани за деца на възраст 3-5 години. Музикално-творческото ателие е препоръчително да се проведе с максимален брой участници - 10 деца и техните родители (придружители).

За подготовката и провеждането на ателието са необходими следните основни материали:

- Музикално произведение, което служи като базов компонент и върху което са изградени различните по трудност и характеристика творчески активности: *Карнавал на животните*.³
- Нотен материал на произведението - препоръчителен в случай, че педагогът свири на музикален инструмент.
- Илюстративен материал: снимки и изображения на животните – герои в приказните задачи.
- Гатанки за представителите на животинския свят, застъпени в приказните задачи и игрите.

При провеждането на ателието е добре да се предвиди активното участие на родителите, поради възрастта на децата и идеята за разширена комуникация.

Задачите би следвало да се редуват на следния принцип: по-активните физически с по-статични, но с друг творчески акцент или провокация. Добра идея е да се подготвят пликове с текст, номерирани в съответствие с броя на задачите, в които е описано съдържанието на всяка от тях. Логично е, самите игри да са с нарастваща степен на трудност. Описаните задачи-игри провокират фантазията и музикалните компетенции на детето на различни равнища:

- Експериментиране със звуковите качества на материали като дърво, стъкло, пластмаса, хартия и др.
- Изпълняване на ритъм според характера на музиката с помощта на нетрадиционните звукоизточници. Употребяват се също метални напръстници в съчетание със стъклена повърхност (задача 7), стъклени палки (задача 5), тънки дървени пръчици, завършващи с коркова тапа (задача 3) и др.
- Разпознаване, проследяване и демонстриране на мелодичното движение и неговата посока в музикалния пример (задача 7).⁴
- Импровизиране на движения (задача 2).
- Мелодични импровизации (задача 1).
- Участие в „създаването“ на „нов“ инструмент – употребата на традиционната в бита дървена плоскост по нетрадиционен начин, с помощта на дървени палки (задача 6).
- Преживяване на темпото в музиката чрез движение на приказния герой (задача 4).

В съдържанието на *вълшебните пликове* е необходимо задачата да се представи в привлекателен за децата вид, което може да включва както стихотворна форма, така и различни изображения, цветен текст и т.н. Идеята на текста и номерацията е да се работи в екип родител – дете, като номерата могат да се изтеглят от децата, а родителят да прочете съдържанието на плика със съответния номер.

³*Карнавал на животните* е фантазия за оркестър, написана през 1886 г. от френския композитор Шарл Камий Сен-Санс.

⁴Поради предложената възраст на децата е препоръчително активната намеса на педагога или медиаторите в изпълнение на тази задача.

Същинска част: провеждане⁵

Приказна задача 1. *Начало на приказното пътешествие!*

Докато слушате музиката със затворени очи, помислете какви приключения искате да преживеете в гората и с кои животни да се срещнете? Весело слушане!

Слушаме „Тържественото музикално въведение“. Насърчаваме децата да бъдат активни и да фантазират смело. За предпочитаме е да мелодизираме въпросите след прослушването и да им помогнем да „изпеят“ техните отговори.

Приказна задача 2. *На парад като на парад!*

Докато звучи „Царският марш на лъва“, децата минават с маршова стъпка, като всеки си намисля животно, което имитира. На царския марш всички животни са поканени! Да се забавляваме заедно!

Децата са на импровизирана сцена, в която ги стимулираме да демонстрират особеностите във визията, движенията, бързината и други характерни особености на избрания от тях герой-животно. Подходящ момент е да включим родителите/гостите, които ще познаят и назоват героя, изобразен от тяхното или избрано от тях дете. Освен в ролята на музикална игра под инструментален съпровод с творчески елементи, играта има ритмична, артистична и комуникативна функция. Невербалният фокус на задачата може да бъде редуван с гатанки-връзка към следващия животински представител и съответната приказна задача.

Приказна задача 3. *Приказен слон с балон*

Троп-две-три; троп-две-три,

Върху стъклената къщичка на слона отмервайте тежките му стъпки с помощта на направените за целта „коркови палки“. Готови ли сте за приключение?

Необходими материали:

- стъклена повърхност, тънки дървени пръчици, завършващи с коркова тапа;
- изразителна снимка на слона или рисунка, която е поставена в стъклена рамка за снимки (размер А4).

Стъклената рамка е „стъклената къщичка на слона“, която се явява основа на стъклените перкусии. Задачата на децата е да изразят ритмичната пулсация. Този път героят ще се охарактеризира чрез метричната пулсация и темпото на музикалния пример. Заради спецификата на материала (стъкло) и възрастта на децата е желателно да работят в екип – с родител или медиатор. Могат да се произнасят срички по избор, по време на демонстрираните движения на слона върху стъклената повърхност.

Приказна задача 4. *Скокливото кенгуру*

Затворете очи и слушайте чудната мелодия на кенгуруто, като си представите, че на скокливите места скачате на един крак в ритъма на музиката. Когато мелодията се движи плавно, спирате и се оглеждате за други горски обитатели!

След като чуете произведението веднъж, хайде да го изиграем заедно!

Играта служи за активизиране на: слушане, разпознаване и реагиране на различни дялове в музиката.

Така неусетно, в хода на забавната игра, децата реагират на музикално-изразните средства и изпълняват задачи, надвишаващи музикалните им познания до момента.

⁵Методическите насоки, отбелязани под всяка задача-игра са представени с оглед възможностите за прилагането им в различни музикално-образователни форми.



„Движения на слона“ - музикално-творческо ателие в детски отдел на РБ „Любен Каравелов“.

Материали: дърво, коркови тапи, стъкло. Снимка: личен архив.

Приказна задача 5. Водно тайнство или вълшебства във водата

С помощта на „стъклените палки“ свирете върху нашия аквариум, като внимавате много, и с леки почуквания отмервате произведението. Вие сте изпълнители, които ще го направят още по-красиво и вълшебно. Всеки участник ще има възможност да се гмурне в аквариума и да опита стъклените перкусии-нашия приказен инструмент.

Свирете само върху рибките, внимателно и нежно, за да се насладим на нашата красива музика!

Необходими материали:

- стъклена повърхност – рамка за снимка (A4);
- стъклени епруветки, които ще се употребяват като палки;
- изображение (снимка, рисунка и др.) на рибки.

Изображението на рибките е изработено по подобие това на слона и лебеда (приказна задача 6).⁶ Децата експериментират звука на стъклените звукоизточници с активното съдействие на преподавателя, като се стараят да „свирят“ само върху рибките.

Активизират се: тембровото възприятие, метричната пулсация, координацията.

⁶По-подробно представяне на нетрадиционни музикални инструменти и методически насоки за употребата им може да се открие тук: Стефанова, П. Алтернативни перкусии в музикалното ателие (2015) В. АЛМАНАХ НМА, Година 7, София. <https://almanac.nma.bg/%D0%B0%D0%BB%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D1%82%D0%B5-%D0%BF%D0%B5%D1%80%D0%BA%D1%83%D1%81%D0%B8%D0%B8/>



Прослушване на музикалния пример и демонстрация на задачата пред детската аудитория. Материали: стъклени палки, стъклена повърхност, подходящи изображения. Снимка: личен архив



Изпълнение на ритмичен съпровод върху звучащия музикален пример с координирани движения. Точката на съприкосновение на стъклените материали е само върху конкретните изображения .

Приказна задача 6. Маймуни-пианисти - истински виртуози

Запознайте се с нашия нов инструмент, който ни е предоставен от семейството на маймуните и е тяхната семейна гордост. Дървеният инструмент е закачен на стената. Задачата към децата е зададена по следния начин: свирете с помощта на дървените палки, когато чуете в музиката да се звучи ксилофона. Приятни мигове!

Необходими материали:

- дървена повърхност;
- дървени палки;

по избор могат да се добавят хартия и/или плат, които да покриват определени участъци от дървото.

Дървеният „музикален инструмент“ се закача на стена, на удобна за децата височина. Той се изработва (импровизира) от дървена плоскост, върху която са поставени плат или хартия, по желание. На децата се предлагат дървени палки. Могат да участват максимум четири деца – по две от всяка страна. Така те имат свободата да експериментират със звука от съприкосновението на палките с различните материали.

По време на прослушването на музикалния пример децата изпълняват имитационни движения – влизат в ролята на малки пианисти. След това се демонстрира как могат да изпълнят ритмичен акомпанимент върху произведението, с помощта на създадения „музикален инструмент“.



Демонстрация на имитационни движения – „малки пианисти“. Снимка: личен архив



Изпълнение на ритъм с дървени палки върху дървена повърхност. Снимка: личен архив

Приказна задача 7. Лебедът

Върху стъклената повърхност, където нашият лебед „живее“, е отбелязано началото на мелодията (песента на лебеда) с червени точки.

Когато чуете в музиката тази мелодия, свирете с потракване върху точките, с помощта на металните напръстници.

Нека първо да я чуем. Колко е красив само лебедът!

Необходими материали:

- стъклена повърхност от рамка за снимки, размер А4
- метални напръстници

Предварителна подготовка:

- върху стъклото е отбелязана с червени точки мелодичната линия, както е показано на снимката по-долу.

Целта е да се проследи движението на мелодията и да се отрази чрез „изтракване“ с металните напръстници върху стъклената повърхност. Тъй като с червени точки е записано само началото на мелодията – изобразена е посоката на мелодичното движение, децата трябва да „свирят“ само когато я разпознаят.

Отново е препоръчително децата да работят в екип с родител, учител, студент-педагог и др. при изпълнението на тази задача. Тя е с висока степен на трудност и именно екипната работа я превръща в забавна и изпълнима. От значение са и детайлите в предварителната подготовка и представянето: красиво изображение, подготвено за различните екипи; живо изпълнение – транскрипция за пиано (или флейта и пиано; цигулка, виолончело и пиано и др.). Това е още една възможност децата да се докоснат до музицирането на живото изпълнение, да се запознаят отблизо с особеностите и звука на инструмента и да се докоснат до него.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Гълъбова, Д.** (2013). Педагогическото ателие – перспективна технология за обучение на студенти. – В: *Научни трудове на Русенския университет, Том 52. Серия 6.2, с. 17-23.*
2. **Зимса, М., Д. Айзенбургер** (2015). *Карнавалът на животните.* - София: Емас.
3. **Сен-Санс, К.** (1990). *Карнавал животных.* Предложение для фортепиано. Москва: Музыка.

REFERENCES

1. **Galabova, D.** (2013). Pedagogicheskoto ateliye – perspektivnatekhnologiya za obuchenienastudenti – V: *NauchnitrudovenaRusensiyainoversitet. Vol. 52. Seriya 6.2, 17-23.*
2. **Zimsa, M., D. Eisenburger** (2015). *Karnavalutnazhivotnite.* - Sofia: Emas.
3. **Sen-Sans, K.** (1990). *Karnaval zhivotnyih. Predlozhenie dlyafortepiano.* Moskva: Muzyika.

Opportunities for the game as a method of intercultural education in primary school

Zhivka Ilieva, Phd student
„Angel Kanchev“ University of Ruse
zhilieva@uni-ruse.bg

Възможностите на играта като метод на интеркултурното образование в началното училище

Докторант Живка Илиева
РУ „Ангел Кънчев“
zhilieva@uni-ruse.bg

Abstract: *The modern primary school is dominated by classes in which children belong to different ethnic groups. Pedagogical professionals often have to look for effective ways to prevent conflicts and harsh treatment of members of ethnic minority groups. In this regard, intercultural education is called to educate adolescents in qualities, skills and value orientations that promote positive cooperation between carriers of different cultures. The development will reveal the possibilities of the game as an appropriate method for realizing the goal, tasks and a large part of the content of intercultural education. Specific games will be offered to serve in pedagogical practice and to assist teachers in the formation of intercultural competence in children of primary school age.*

Keywords: game, intercultural education.

ВЪВЕДЕНИЕ

Съвременните тенденции на глобализация в световен мащаб пораждаат необходимост от мирно съжителство между представители на различни етноси, култури и религии. Това дава отражение и върху образователната система, чиято основна цел е да подготви младото поколение за пълноценно съществуване и реализация в един мултикултурен свят. Много често в практиката си педагогическите специалисти работят в класове, в които децата принадлежат към различни етнически групи. Като основен проблем в такива случаи се очертава липсата на уважение и толерантно отношение към учениците, които са от малцинствата. Често пъти децата от преобладаващия етнос в групата имат грубо отношение, употребяват обидни думи, проявяват физическа сила и неприязън към другите. Причините за това понякога се коренят в семейните разбирания и схващания по отношение на „различния етнос“, които се наслагват в съзнанието на детето и то ги приема безусловно. Освен това конфликтите между децата се пораждаат и от нееднаквите им духовни и материални ценности; от различията им във възрастта, пола и други външни белези; от техните своеобразни нагласи, интереси, отношение към даден проблем и др.

Независимо кои са причините за подобен тип кризисни моменти, учителите трябва да намерят решение в тези неблагоприятни ситуации. Възниква необходимост от прилагането на адекватни образователни политики и стратегии, намиращи отражение в **интеркултурното образование**. Целта на интеркултурното образование е да възпита в дух на толерантност и уважение представители на различни култури, така че те да съжителстват в мир и разбирателство, като при това запазят своята културна идентичност, но в същото време останат отворени и за всички останали. В училищните програми, стратегии и учебни материали са

включени определени дейности за осъществяване целите и задачите на интеркултурното образование. Това обаче не е достатъчна гаранция за успех. Преди всичко съществува необходимост от съобразяване с етническата структура на класа, за който се прилагат интеркултурните елементи, а също и опознаване на проблемите в ученическата общност. Затова по-важни в случая са качествата на учителя, неговите възгледи, знания, идеи и подбор на подходящи средства, а не употребата на типизирани образователни програми. Това налага педагозите да търсят най-ефективните методи за интеркултурно възпитание, които оказват благоприятно влияние върху психологическия комфорт на децата в училище и по един непринуден начин ги учат как да живеят заедно, съхранявайки собствената си идентичност – религия, език, традиции и културно наследство, като в същото време проявяват уважение и толерантност към другите култури.

Според Е. Сулова дружелюбието и уважението към хората от различни националности не се предават по наследство, а трябва да се възпитават във всяко поколение отново и отново. Желателно е този процес да започне още в предучилищна възраст (Suslova, 2002).

Етническата идентичност, предвид изследванията на Ж. Пиаже, се формира между 6 и 11 година от рождението на детето и протича в три етапа. В началото на този период (6-7 годишна възраст) детето придобива несистематични знания за своята етническа принадлежност, по късно (8-9 годишна възраст) у него се пораждат национални чувства и то осъществява идентификация със своя етнос. А към 11-тата си година детето осъзнава етническата самобитност не само на своя народ, но и на другите, т.е. етническата идентичност е формирана (Suslova, 2002).

От горепосочените становища става ясно, че формирането на социална интелигентност и етническата принадлежност у детето е задача още на предучилищния период, която обаче добива особена важност в годините на началното училищно образование. В същото време началната училищна възраст е един от най-интензивните периоди на социализация и личностно развитие на децата. Предвид това **целта** на настоящата разработка е да разкрие възможностите на играта като ефективен метод на интеркултурно образование в началното училище, който да подпомогне за осъществяването на неговите цели, задачи и съдържание. По-долу са представени конкретни игри, които да послужат в практиката и да улеснят работата на педагогическите специалисти в тази насока.

ИЗЛОЖЕНИЕ

Необходимо е, преди да бъдат представени конкретните практически примери на игрово взаимодействие, да се разкрият целта, задачите и съдържанието на интеркултурното образование, да се обоснове употребата на играта като подходящ метод за реализирането им.

Целта на интеркултурното образование е формиране на интеркултурна компетентност – комплекс от знания, умения, способности за дейност, ценностни ориентации, качества на личността, които ѝ дават възможност позитивно да взаимодейства с представители на различни култури (Veleva, 2020).

Част от задачите на интеркултурното образование са насочени към:

- ✓ Опознаване на собствената култура и формиране на своята културна идентичност.
- ✓ Патриотично възпитание като предпоставка за формиране на национално самосъзнание.
- ✓ Възпитаване на интерес към другите култури и техните представители.
- ✓ Разбиране за това, че всеки народ има свои обичаи, традиции, начин на живот.
- ✓ Приемане на различията и осъзнаването им като позитивен ресурс.

✓ Формиране на умения и поведенческа култура за позитивно интеркултурно взаимодействие (Veleva, 2020).

Съдържанието на интеркултурното образование Е. Сулова систематизира по следния начин:

Материална култура:

- основен тип население, жилища, основни предмети на бита;
- облекло (национални костюми), украшения;
- национална кухня;
- транспортни средства;
- оръдия на труда;
- форми на труд с отчитане на неговата специфика.

Духовна култура:

- народни обичаи, обреди, празници;
- език, народно творчество (приказки, пословици и поговорки, детски игри, музика);
- изкуство (песни, танци, произведения на художественото и декоративно-приложно творчество, литература).

Нормативна култура

- общочовешки нравствени качества;
- правила на общуване между хората вътре в етноса и извън него (Suslova, 2002).

Безспорно един от най-ефективните интерактивни методи, които мотивират, ентусиазират и вдъхновяват децата е играта. Тя задоволява потребностите им от радостни преживявания и интересите им в тази възраст, които все още са насочени към удоволствието, забавата и развлекателността. Играта позволява знанията в обучението да бъдат овладявани по един свободен и непринуден начин, а положителните емоционални моменти създават психологически комфорт на учениците.

Предимството на играта е, че тя е универсален език. Дори и да не се разбират с думи, децата могат да общуват чрез езика на играта. Освен това интеркултурното образование е призвано да формира позитивни взаимоотношения с Другите. А играта е социална по своя произход и е най-желана именно, когато е задружна и колективна. Тя притежава силата да сплотява, да формира играеща общност и игрова субкултура. (Veleva, 2013: 64).

Друго преимущество на играта е, че крие голям възпитателен потенциал, като се имат предвид направленията, в които трябва да се реализира интеркултурното образование. Според Е. Сулова насоките са три: **информационно насищане** (съобщават се знания за традициите, обичаите, ценностите на различните народи); **емоционално въздействие** (да се предизвика отклик в душата на детето, да се „събудят“ неговите чувства); **поведенчески норми** (получените знания за нормите и правилата, господстващи у различните народи, трябва да се затвърдят в поведението на подрастващите) (Suslova, 2002). Играта има отношение и към трите направления на интеркултурно взаимодействие: тя е носител на информация, емоционално въздействаща е, в нея се претворяват поведенчески норми.

Методически насоки за прилагането на игрите като метод на интеркултурно образование:

1. Условието за прилагане на игровите методи включват: информираността на децата за съдържанието и правилата на играта; преодоляване на препятствия и трудности, съизмерими с възрастта и възможностите на учениците; наличие на съревнование и хумор; отсъствие на разсейващи фактори; обезпечаване

на играта с необходимите материали, оборудване и атрибути (Koloklynikova, 2015: 88).

2. При прилагането на игрови методи се препоръчва: да се използват игри с различни видове дейности; децата да се приучват да играят по правилата; да се играе с подходящо темпо; кратко и ясно да се обяснят съдържанието на играта и нейните правила; педагогът да покаже собствения си интерес към играта; да не се използват игри с голям физически и емоционален стрес; в края на игровото действие да се направи оценка и да се отбележат положителните моменти (Kolokolynikova, 2015: 88).

3. За всички игри, които са предложени по-долу, е необходима предварителна подготовка за запознаване на учениците със съответните отличителни белези на различните етноси. Желателно е в различни моменти – в часа на класа, при извънкласното четене, по време на отдых или в заниманията по интереси, в часовете по музика, околен свят и др., децата да получат знания и да добият представа по отношение на националната кухня, облеклото, предметите от бита, танците, песните, известните културни и исторически забележителности на различните народи, техните национални символи. Приоритет трябва да имат етносите, населяващи българските земи, а също и съседните ни държави.

4. При поднасянето на знанията е подходящо да се използват беседи, приказки, разкази, стихотворения, видео филми, презентации, да се поканят гости, които да разкрият любопитни факти, да се покажат нагледни материали, снимки и др. Освен това е желателно нагледните средства да престоят известно време в стаята на учащите, за да предизвикат техния интерес и да се запомнят по-лесно. Може да се поставят на видно място илюстрации с различни видове национално облекло, забележителности, предмети и т.н.

5. След всяка игра трябва да се провежда кратка беседа, като се акцентира върху приликите и отликите в характеристиките на различните етноси, както и взаимното проникване и влияние, което имат помежду си. Необходимо е насърчаване на положително отношение към различните култури.

Игри за интеркултурно образование:

Игра: „Вкусно“

Цел: да се обогатят и затвърдят представите за националната кухня на различни народи.

Материали: карти, върху които са изобразени различни национални ястия – кисело мляко, баница (българска кухня); баклава, бюрек (турска кухня); ануш абур, лаваш (арменска кухня); шутли зуми, „ромска баница“ (ромска кухня); гръцка салата, маслини, узо (гръцка кухня); тавче гравче, мастика (македонска кухня); плескавица (сръбска кухня); мамалига (румънска кухня); пица, спагети, лазаня, брускети (италианска кухня); хамбургер, хотдог, кока - кола (американска кухня); синьо сирене, еклер, крем брюле (френска кухня); суши (японска кухня).

Участници: две деца.

Правила: Картите са обърнати, за да не се вижда изобразеното върху тях. Децата се редуват и теглят по една карта. Те трябва да познаят наименованието на ястието и за коя народност е характерно. След това прибират картата при себе си. Който не знае или сбърка, отделя картата встрани. Печели играта този, който събере най-много карти. Играе се, докато свършат всички карти.

Игра: „Музикална изненада“

Цел: да се разширят знанията на учениците за езика на различните етноси и някои от популярните им музикални произведения и изпълнители.

Материали: диск с песни от различни народи - „Притури се планината“ (българска песен, изпълнител Стефка Съботинова); „Едерлези“ (ромска песен, изпълнител Софи Маринова); „Няма да бъде тъжен в този свят“ (арменска музика, изпълнител Дживан Гаспарян); „Залезни, залезни, ясно слънце“ (македонска песен, изпълнител Тодор Проески); „Сърне мое“ (сръбска песен, изпълнител Желко Йоксимович); „Тудорице нене“ (румънска песен, изпълнител Йоана Раду); „Фуникули Фуникула“ (италианска песен, изпълнител Андреа Бочели); Коледна елха (немска песен); „Аз съм най-хубавата за танци“ (френска песен, изпълнител Силви Вартан). Звънец с бутон.

Участници: шест деца.

Правила: Учителят пуска една песен. Шестте деца са наредени около звънеца и трябва да познаят от коя народност е песента, която слушат. Който се досети пръв, натиска бутона. Учителят спира изпълнението на песента. Ако ученикът познае, играта продължава със следващата музикална изненада. Ако посочи грешен отговор, отпада от играта. Тогава педагогът отново пуска същата песен, а останалите играчи се опитват да я познаят. Победител е този, който познае най-много музикални произведения.

Вариант за усложняване: Децата трябва да познаят името на песента или изпълнителя.

Игра: „Кой танцува?“

Цел: да се обогатят и затвърдят представите на учащите за народните танци на различни етноси.

Материали: клипове с танци от различни народности – дунавско хоро, ръченица (български народни танци); хорон, кючек (турски народни танци); циганско хоро (цигански народен танц); сиртаки (гръцки народен танц); фламенко, пасо добле (испански народни танци); тартанела (италиански народен танц); краковяк (полски народен танц); валс (немски народен танц); казачок (руски народен танц). Звънец с бутон.

Участници: шест деца.

Правила: Децата се нареждат в кръг около звънеца. Учителят пуска последователно клиповете с танци. Ученикът, който се досети от коя народност е танца, натиска бутона и отговаря. Всеки участник може да спечели два жетона – един, ако познае народността, и втори, ако познае как се казва танцът. Печели играчът, събрал най-много жетони. Ако участникът даде грешен отговор, отпада от играта.

Вариант за усложняване: Предварително подготвени деца от класа представят характерните движения и стъпки за конкретен танц. Участниците в играта се опитват да познаят кой е той.

Игра: „Кой съм аз?“

Цел: да се обогатят знанията за различията и приликите в националното облекло на някои етноси.

Материали: карти със снимки на различни национални костюми (носи) - български, турски, ромски, арменски, македонски, сръбски, румънски, испански, немски и др.

Участници: две деца.

Правила: Картите са подредени върху масата с гръб, за да не се виждат илюстрациите върху тях. С броилка се определя кой ще започне пръв играта. Ученикът, който е на ход, си избира една карта и я обръща. Той трябва да каже: „Аз съммакедонец“ (ако предполага, че носията е македонска). Ако познае народността на носията, прибира картата за себе си. Ако предположи грешно,

изгаря. На негово място влиза друг играч. Играе се, докато свършат всички карти. Ученикът, събрал най-много карти, печели надпреварата.

Игра: „Колелото на късмета“

Цел: да се разширят знанията на децата за предмети и обекти от бита на различните народи.

Материали: Дигитално колело на късмета, разделено на сектори. Може да се използва следният линк, за да се направи такъв ресурс: <https://pickerwheel.com/tools/random-image-generator/>. Във всеки сектор е разположен предмет от бита на различни народи. Примери: нощви (старинен български съд за месене на тесто); кепче (македонска шапка); лира (гръцки струнен музикален инструмент); цимбал (ромски струнен музикален инструмент) ятаган (турско оръжие); самовар (руски уред за правене на чай); африкански маски (служат за религиозни церемонии при африканските народи); иглу (ескимоско жилище); индианска шапка с пера (част от облеклото на индианските народи); наргиле (индийски уред за пушене на тютюн с аромат на плодове и билки); газена лампа (полско изобретение от миналото).

Участници: всички деца от класа се разделят на три отбора.

Правила: В началото трябва всеки отбор да определи участник, който ще върти колелото на късмета. Чрез жребий се определя кой ще започне пръв. Секторът, върху който спре стрелката, показва обекта на разпознаване. Всеки отбор има 2 минути, за да отгатне предмета. Отборът получава една точка, ако познае наименованието му. Още една, ако познае за кой народ е характерен. Печели този екип, който събере повече точки.

Игра: „Екскурзия“

Цел: да се обогатят и затвърдят представите на учениците за известни културни и исторически забележителности в различни държави.

Материали: презентация със снимки на известни културни и исторически забележителности – Паметникът на свободата (паметникът на Шипка), Панорама „Плевенската епопея 1877г.“ (България); Палатът на Парламента, Триумфалната арка (Букурещ, Румъния); бронзовият паметник на Александър III Македонски (Скопие, Македония); Партенонът (Атина, Гърция); Площад Република (Белград, Сърбия); Синята джамия „Султан Ахмед“, храмът „Света София“ (Истанбул, Турция); Колизеумът, Наклонената кула в Пиза (Италия); Айфеловата кула (Париж, Франция); Холивудската алея на славата (Холивуд, САЩ); бронзовата статуя на Великия Буда (Камакура, Япония).

Участници: всички деца от класа.

Правила: Учителят показва последователно подбраните обекти в презентацията. Учениците трябва да назоват обекта и да познаят в коя държава се намира. Първият, който се досети, вдига ръка и получава правото да отговори. Ако сбърка, изгаря и отпада от играта. Ако отговори правилно, продължава и печели един жетон. Победител е ученикът, който събере най-много жетони.

Игра: „Кои са повече?“

Цел: да се обогатят знанията на учениците за числеността на различните етноси, които населяват българските земи.

Материали: листи и химикали.

Участници: всички деца от класа.

Правила: Педагогът написва на дъската етносите, които живеят в България: турци, българи, арменци, роми, руснаци, власи, каракачани, украинци, македонци и т.н. (съобразно предварителната подготовка и знанията на учениците може да се

дадат и още етноси). Децата трябва да ги подредят според числеността им, започвайки от най-многобройния етнос. Печелят първите трима ученици, които подредят вярно етническите групи.

Игра: „На кого е знамето?“

Цел: да се разширят представите и знанията на подрастващите за националните символи на различните народи.

Материали: презентация с изображения на подбрани знамена и химни, листи, химикали и жетони.

Участници: всички деца от класа.

Правила: Класът се разделя на три отбора. Педагогът показва чрез презентация последователно българското знаме, македонското, сръбското, гръцкото, турското, румънското, арменското и др. Учениците разполагат с време от една минута, за да напишат на един лист на кой народ принадлежи флагът. Ако са познали, получават по един жетон. Печели отборът, събрал най-много жетони. В края на играта всеки екип получава за награда правото да си избере химн на някой народ, който иска да чуе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Предложените игри усъвършенстват и разширяват знанията и представите на учениците както за различните етноси, населяващи страната ни, така и за народностите от съседните ни държави. В съдържанието им се предлага опознаването на характерни песни, танци, народни костюми, ястия, културни и исторически обекти, национални символи, предмети от бита, които са отличителни за всяка една етническа общност. По не принуден начин чрез играта се предава една много важна част от съдържанието на интеркултурното образование, свързано с материалната и духовна култура на народите. В игровото взаимодействие децата научават, че всеки народ има собствени обичаи, традиции и начин на живот, опознават собствената си култура, установяват своята етническа идентичност, проявяват интерес към другите култури и техните представители, приемат различията и формират позитивно отношение към тях. Реалните игрови взаимоотношения всъщност приучват деца от различни етноси да работят заедно в името на общата цел, т.е. позитивно си взаимодействат представители на различни култури. Предвид това може да се заключи, че посредством употребата на играта като метод се осъществяват голяма част от задачите на интеркултурното образование, а съответно и неговата цел – формиране на интеркултурна компетентност в началния образователен етап.

ЛИТЕРАТУРА:

1. **Велева, А.** (2013). Играта като метод на интеркултурно образование (с.с. 63-67). В: *Научни трудове на Русенския университет „А. Кънчев“*. Русе: унив. изд. Русенски университет „А. Кънчев“, том 52.
2. **Велева, А.** (2020). Методическа система за интеркултурно образование в начална училищна възраст (с.с. 82-99). В: *Колективна монография по проект ФНИ на тема „Повишаване ефективността на социално-педагогическите теоретични и практико-приложни стратегии и подходи, реализирани в рамките на интеркултурното взаимодействие“*. Плевен: МЕДИАТЕХ.
3. **Колокольников, З.** (2015). *Педагогическая анимация*. Красноярск: Сибирский федеральный университет.
4. **Суслова, Э.** Поликультурное (интернациональное) воспитание. В *Дошкольное образование*, 2002, №20 //www.dob.1september.ru/2002/20 /14.htm

REFERENCES:

1. **Veleva, A.** (2013). Igrata kato metod na interkulturno obrazovanie (p.p. 63-67). In: Nauchni trudove na Rusenskiia universitet „A. Kanchev“. Ruse: univ. izd. Rusenski universitet „A. Kanchev“, vol. 52.
2. **Veleva, A.** (2020). Metodicheska sistema za interkulturno obrazovanie v nachalna uchilishtna vazrast (p.p. 82-99). In: Kolektivna monografia po proekt FNI na tema „Povishavane effektivnostta na sotsialno-pedagogicheskite teoretichni i praktiko-prilozhni strategii i podhodi, realizirani v ramkite na interkulturnoto vzaimodeystvie“. Pleven: MEDIANE.
3. **Kolokolynikova, Z.** (2015). Pedagogicheskaya animatsia. Krasnoyarsk: Sibirskiy federalnyi universitet.
4. **Suslova, O.** Polikulyturnoe (internatsionalnoe) vospitanie. In: Doshkolnoe obrazovanie, 2002, №20 //www.dob.1september.ru/2002/20 /14.htm

Challenges for teachers in small settlements

Sonya Zlatanova Marinkova-Yordanova, PhD student
Sofia University „St. Kliment Ohridski“
sonyamarinkova@abv.bg

Предизвикателства пред учителите в малките населени места

Докторант Соня Златанова Маринкова-Йорданова
СУ „Св. Климент Охридски“
sonyamarinkova@abv.bg

Abstract: *The article discusses some of the challenges faced by teachers teaching in small settlements. These challenges often determine their decisions to work there and they are the reason for the turnover of pedagogical staff.*

Teaching in schools in settlements is different due to the specifics of the context. In general, they are smaller in terms of the number of enrolled students, which affects the organization of the teaching staff. Compared to urban schools they are geographically remote and their functioning is determined by the particular socio-economic conditions of their external environment.

The features of these educational institutions create difficulties for which pedagogues may not be sufficiently prepared through their qualification as teachers and therefore it affects their motivation to work in them.

Keywords: teachers, challenges, specific conditions, small schools, small settlements

Учителите са основен фактор за резултатите, постигнати в системата на училищното образование. Както пише по този повод Михаил Герасков още през 30-те години на миналия век „каквито са учителите, такова е и училището“. Тяхната работата се възприема като определящ фактор за формиране на младите хора в съответствие с актуалните изисквания на обществото. Те са тези, които трябва да подготвят учениците да посрещат предизвикателствата пред себе си и да използват всички възможности, които им предоставя постоянно променящият се свят.

Имайки предвид връзката между качеството на учителите и постиженията на учениците, то набирането и задържането на преподаватели в отдалечените и слабо населени райони в страната се оказва важна отговорност за ръководителите на образователните институции.

„В малките населени места пазарът на труда е ограничен, много често липсват търсени специалисти“ (Gospodinov, 2019: 46). Обезпечаването на учебните организации с необходимите кадри е основен проблем за тези райони. Преподавателските позиции там са непривлекателни за учителите, които предпочитат да преподават в по-големите райони и в резултат на това малките учебни заведения остават с много свободни работни места или изпитват забавяния при запълването им.

Недостигът и търсенето на педагогически кадри често принуждава директорите на училищата в селата да назначават неквалифицирани учители, без висше образование или с висше, но без педагогическа правоспособност. Информация от Националния статистически институт (НСИ) показва, че броят на учителите в страната със средно образование нараства с всяка изминала година и през учебната 2019/2020 г. достига до 353 в сравнение с учебната 2015/2016 г., когато е 196. Тези учители обикновено остават на позициите за кратък период от време, докато си намерят по-високо платена работа, което води до повишаване на относителния дял на текучеството на персонала. Това се отразява неблагоприятно върху качеството на преподаване и бъдещето развитие на учениците.

За да се обезпечат малките училища с необходимата кадрова осигуреност, в тях се задържат и педагогически специалисти в пенсионна възраст. Масова практика там е свободните учителски места да се заемат от пенсионирани педагози, които се назначават на работа за срок от една учебна година.

В доклада на Европейската комисия „Мониторинг на образованието“ се посочва, че работната сила в сектора на образованието у нас застарява и възниква недостиг на преподаватели¹. По данни на НСИ половината от учителите в страната към учебната 2019/2020 г. са на възраст над 50 години, а 12% са вече над 60 години. Най-малък е относителният дял на педагозите до 29 години – 6%. Състоянието на възрастовата структура на учителите в общообразователните училища очертава неблагоприятната тенденция за увеличаване на дела на по-възрастните преподаватели за сметка на по-младите такива и предвещава, че недостигът на кадри в системата ще се задълбочава още повече. Това поражда „негативни перспективи не само по отношение на кадрово осигуряване на средното образование в близко бъдеще, когато значителна част от сега работещите учители ще влязат в пенсионна възраст, но и по отношение на осигуряване на благоприятен социално-психологически климат в училище, особено във взаимоотношенията между педагогическия състав и подрастващите, както и между самите членове на педагогическия състав в училище. Сериозни въпроси поставя застаряването на състава и по отношение на осигуряване на качеството на обучение като се имат предвид динамичните промени в информационния век, най-вече свързани с бързото нарастване на обема и остаряването на информацията и бързото развитие на дигиталните технологии“ (Peycheva-Forsayt, 2016: 85).

Поради това ограниченото присъствие на млади учители в училищата е обезпокоително явление, тъй като в преобладаващата си част те са с висше образование, носители на новите технологии, на нов тип мислене и инициатори на нововъведенията в тях.

Причините за нежеланието на педагогическите кадри да заемат позиции в училища в малките населени места са свързани предимно с условията на работа, специфични за тези организации. Те биха могли да се групират по следния начин: географска отдалеченост, професионална изолация, възможности за кариерно развитие, заплащане, условия на труд, работа в слети класове, в които преобладават ученици от етнически малцинства и маргинални общности, демографски тенденции и перспективи на училището, множество учебни задачи и отговорности, отношения с родителите и др.

Взети заедно тези предизвикателства може да се отразят на готовността на учителите да постъпят на работа в учебните организации в селата, или да ги накарат да напуснат същите.

Географската изолация на голяма част от училищата е една от причините учителите да не искат да работят в тях. Много от тези организации са разположени в труднодостъпни райони, което усложнява придвижването до същите. Транспортните услуги до отдалечените населени места са ограничени, а в някои дори липсва обществен транспорт и на учителите са налага да вървят на големи разстояния до и от училище или да пътуват със собствени превозни средства. В тези случаи те се сблъскват с изпитанията, които поражда лошо поддържаната пътна мрежа. В зимни условия много от пътищата са опасни за пътуване, което е предпоставка за „откъсване“ на селищата едно от друго.

Като последица от местоположението на училищата се възприема и **професионалната изолация** на учителите. Възможностите за самообразование, повишаване на квалификацията, обмен на опит и културен растеж са ограничени в

¹ https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-bulgaria_en.pdf

селските райони. Педагозите разполагат с по-малко библиотечни фондове, отдалечени са от културни институции, центрове за усъвършенстване и др.

Те се чувстват професионално изолирани, тъй като комуникират с ограничен кръг колеги. Липсват им контакти с учители, преподаващи същия учебен предмет, с които да се консултират и да споделят идеи и съвети, за разлика от ситуацията в голямото училище, където има повече преподаватели.

Също така те не получават достатъчно подкрепа, която би им помогнала да подобрят своята учителска практика в сравнение с техните колеги в градските райони. В селата инспектирането на училищата и мониторингът върху работата на педагозите се случват по-рядко поради тяхната отдалеченост и липса на транспорт. Често основен проблем за учителите е осигуряване присъствието в училище на част от учениците, а не техните постижения. Липсата на интерес към ученето сред подрастващи и родители от маргиналните общности не стимулира желанието у учителите към професионално израстване.

В малките отдалечени училища преподавателите са изолирани от участия в обучения, проекти, семинари, кръгли маси, обсъждания и др., което би им помогнало да актуализират своите знания. Понякога дори когато са в състояние да се включат в тях, те установяват, че квалификационните форми не отговарят на специфичните условия, в които работят, а са насочени много повече към работата на учителите в големите училища. Така педагогическите специалисти в малките селища се ограничават до възможностите, с които сами разполагат; принудени са самостоятелно да търсят решения на проблемите, с които се сблъскват, както и на алтернативни варианти за развитие на професионалната си подготовка. В резултат на това възниква вероятността качеството на образованието, което предоставят на своите ученици, да бъде по-ниско, отколкото в градските училища.

Съществен фактор за качеството на образованието е подготовката на педагогическите кадри, тяхното обучение и усъвършенстване, както и свързаните с това дейности, съответстващи на динамичните социално-икономически условия. От учителската квалификация зависи качествено преподаване на учебното съдържание на учениците и използването на съвременни методи на обучение. Мотивираните и добре подготвени педагози могат да създадат условия учащите да развият своя потенциал, с което се стимулира овладяването на високо равнище на съответните знания и умения с цел пълноценната им реализация в живота.

В училищата в малките населени места често възниква напрежение сред преподавателите, свързано с осигуряването на възможности за участието им в квалификационни курсове. Проблемът се изразява в това, че е трудно да се намерят заместващи специалисти, и поради ограничения бюджет да се поемат финансовите разходи, необходими за включване в обученията.

Средствата, отделяни за квалификация, в тези училища (1,2% от фонд работна заплата на педагогическия персонал) не са достатъчни за целия учителски състав, а голяма част от преподавателите не могат да си позволят участие в квалификационните форми със собствени средства.

Поради финансовите затруднения в малките училища някои учители се назначават като лектори на условни щатни бройки, което означава, че няма финансово обезпечаване на заеманата длъжност и съответно възможност за обучение и професионално развитие. Този вариант за назначаване на педагогическите специалисти е по-изгоден за съответната институция, защото не се утежнява бюджета с допълнителни разходи като диференцирано заплащане, професионално-квалификационни степени, прослужено време, социално-битово и културно обслужване и др.

Възможностите за кариерно развитие на учителите са зависими от участието им в програми и курсове за непрекъснато повишаване на квалификацията

и обогатяване на компетентностите за ефективно приложение на изискванията на изпълняваната работа. Такива програми са често срещани, но не са достъпни за тези от тях, които работят далеч от центровете за обучение. Това ги лишава от стимули за растеж в професията и подобряване качеството на образование.

За учителите в съответствие с действащото законодателство в хоризонтален план е характерно професионално развитие и кариерно израстване на едно и също работно място – учител, старши учител, главен учител. След десет години учителски стаж, получени не по-малко от три квалификационни кредита, придобита пета или четвърта професионално-квалификационна степен и положителна оценка от последното атестиране учителите имат възможност да заемат позицията старши учител, с което в малките училища се прекратява кариерното им развитие. В учебните институции с малък брой преподаватели не се разкрива длъжност главен учител.

Във вертикален план професионалното развитие на преподавателите се изразява в заемане на административни длъжности в образователната система и държавната администрация като заместник-директор, експерт и др.

В малките училища възможностите за развитие на кариерата на учителите са крайно ограничени. Тези учебни институции се ръководят само от един директор и поради липсата на мандатност позицията му е несменяема.

Професионалното развитие на педагогическите специалисти е предпоставка както за оставане в професията, така и за служебно израстване. Поради това отсъствието на възможност за кариерно развитие в учителската професия действа демотивиращо на работещите в нея.

Друга негативна характеристика на тази професия в малките училища е по-ниското **заплащане** в сравнение с големите училища. То води до понижаване на социалния статус и до търсене на друга професионална реализация от страна на учителите. Наблюдава се загуба на престиж на учителската професия, при която заплатите на педагозите не се възприемат като съизмерими с нивата на тяхното образование, обучение и отговорности. Постепенното повишаване на учителските заплати през последните години води до известно нарастване на интереса към същата.

Училищата като бюджетни институции имат възможността да провеждат самостоятелна политика в областта на определяне на трудовите възнаграждения на персонала си. Това обаче е ограничено от нормативната уредба и отрицателната демографска тенденция в страната, която възпрепятства учебните организации при записването на ученици. Поради намаляването на последните се стига до формирането на малък училищен бюджет, а оттам и до по-ниски заплати (Gospodinov, 2019).

Това означава, че в училищата в селата, в които ограниченият делегиран бюджет определя по-ниски работни заплати, то и размерът на допълнителното възнаграждение на учителите е по-малък в сравнение с този в големите училища.

В малките учебни структури с до 10 педагогически специалисти разпределението на допълнителните средства за постигнати резултати в труда е на базата на едноличното оценяване на директора. Това е предпоставка за проявяване на субективизъм в оценяването и съответно несправедливост в заплащането. Съществува вероятност да не се отразят ефективно резултатите от учителската работа, което често води до напрежение сред педагозите. Не са изключение и случаите, при които в оценъчните карти на преподавателите са посочени дейности, за които учителите в селата нямат предварителна подготовка или като цяло в училището липсват условия на реализирането им.

При проведено изследване Й. Първанова установява, че голяма част от учителите възприемат диференцираното заплащане като „инструмент за оказване

на натиск и/или за несправедливо субективно поощрение (включително и чрез заплащането) на фаворизирани преподаватели в училището“ (Parvanova, 2016: 211).

За да избегнат конфликтни ситуации, някои от директорите на малките училища разпределят средствата, предвидени за допълнителното възнаграждение (размерът на тези средства за учебната 2020/2021 г. е планиран в рамките на бюджетите на институциите в размер не по-малко от 4% и не повече от 4,5% от годишния размер на средствата за работни заплати) равномерно между всички учители в организацията. По този начин също се нарушава обективността при оценяването, в резултат на което у педагогическите кадри липсва чувство на удовлетвореност от свършената работа и се губи желанието им за развитие и усъвършенстване.

Ниското възнаграждение често принуждава учителите да търсят допълнителни източници на доходи, извън работата в училище, включително частно обучение на ученици. Такива вторични дейности намаляват времето им за подготовка за учебните занятия и може да предизвикват отсъствието им от класните стаи, което е предпоставка за лоши резултати от обучението.

Заплащането на преподавателския труд в малките населени места прави учителските позиции там по-малко привлекателни, което води до текучество на персонала, затруднения при наемането на кадри и ниска преподавателска ефективност. За това състояние допринасят и специфичните **условия на труд** в тези училища.

В много от малките учебни организации педагозите са изправени пред редица пречки, оказващи влияние върху ефективното преподаване. Те не разполагат с необходимата материално-техническа база. Липсата на специализирани кабинети прави работата им по-малко успешна. Ползват стари и амортизирани компютри, ограничен е достъпът им до интернет ресурси, предназначени за образование. Няма техника, чрез която биха могли да активират интереса на учениците за учене и самите те не разполагат с електронни работни места, необходими за осъществяване на съвременния образователен процес. Това демотивира учителите, тъй като остават далеч от новите съвременни информационни и комуникационни технологии.

Недостатъчното финансиране на малките училища се отразява и върху състоянието на наличната материална база, която затруднява работата на учителите. Използването на собствени средства и труд за поддържане на класните стаи и часовете, прекарани извън действителното работно време, отнемат от личното такова, внасят допълнително напрежение у тях. В учителската си практиката често им се налага да извършват различни видове дейности, които не са свързани с педагогическия им профил или не са форма на интелектуален труд: почистване на територии, ремонтване на помещения и други технически дейности. Заедно с това изпълняват и **множество функции**: библиотекар, психолог, администратор, включват се в програми след учебните занятия, поемат роли, свързани с извънучилищни дейности и др.

Голямата свръхнатовареност на преподавателите от важни и отговорни ангажименти, съчетано с много маловажни и ненужни административни задачи възпрепятства желанието за отдаване на учителската професия.

Повишените изисквания за отчетност и противоречивите очаквания от страна на техния работодател и от страна на местните общности като цяло предизвикват чувство на неудовлетвореност, умора и безпокойство и са източник на разочарование за учителите.

Стресът у педагозите и чувството за несигурност се засилва и от **демографските тенденции**, изразяващи се в непрекъснато намаляване на броя на учениците и съответно и броя на паралелките в училищата. В доклада на УНСС

„Социално-икономически анализ на развитието на селските райони“ се посочва, че учащите в селските общини намаляват с 4% (39 438) за периода 2008-2017 г. Това води и до съкращаване на педагогически специалисти (през 2017 г. броят им намалява с 2% спрямо 2008 г.)², тъй като съобразно действащата нормативна уредба, щатът на персонала се определя от основата на броя на паралелките в училище. За да покрият необходимия учителски норматив, на педагозите им се налага да преподават в различни учебни области, които са извън тяхната професионална квалификация. Обикновено те са подготвени за преподаване по една или две учебни дисциплини, което не представлява проблем при работа в градските райони, но е предизвикателство, когато учителите в малкото училище трябва да управляват предметно разнообразие като математика, чужд език, природни и обществени науки, изкуства, спорт. Често срещана политика в тези училища е учителите да се назначават на работа по предмета, по който са правоспособни, а по останалите учебни предмети, с които допълват своя норматив от часове, да са неквалифицирани.

Натовареността на педагозите в съответствие с действащите трудови стандарти в малките училища често е по-голяма в сравнение с тази в по-големите училища. За да се спести от бюджета в селските организации, педагогическият състав е намален до минимум, което предполага по-голямата му ангажираност. Това произтича от решението на директорите, които с оглед на разпределение на финансовите средства, необходими за обезпечаване на учебния процес, вместо да разкриват работно учителско място, разпределят учебните часове за него като лекторски. Те се възлагат за изпълнение от назначения педагогически персонал в училището над минималната норма задължителна преподавателска работа (но не повече от половин минимална норма).

Намаляването на броя на учениците в училищата налага и често срещаната в селските райони методика на **преподаване в слети класове**. За да се осигури достъп до образование, този тип обучение е единственият вариант в много селски райони. Ученици от различни възрасти и с различни образователни нива се обучават едновременно в една и съща класна стая с един учител. Преподаването в слети класове изисква допълнително обучение на учителите, защото излиза извън рамките на стандартната подготовка, която те са получили. Безспорно това оказва сериозни затруднения за тях по отношение на ежедневното планиране на уроците, балансирането на времето им за преподаване на учебния материал на отделните класове, оценяването на учениците и поддържането на дисциплина в класа. От педагозите в малките училища се изисква да посрещат трудните преподавателски задачи и да поддържат позитивно отношение към обучението в слети класове.

В такива паралелки учителите често се сблъскват с предизвикателството да **работят с деца от различни етноси**. Тъй като по-голямата част от етническите малцинства в страната са съсредоточени предимно в малките населени места и селата (62,4% от турския етнос и 44,6% от ромския етнос)³, то и в съответните училища относителният дял на учениците от ромски и турски произход е голям. Имайки предвид ценностната система и отрицателното отношение на ромските семейства към държавата и различните институции, то и взаимодействието им с учителите се отличава със своите особености. Това е още една предпоставка педагозите да не желаят да работят в селските училища. Много от тях не познават културата, традициите и народопсихологията на малцинствата; нямат необходимата компетенция за работа с деца в риск. Голяма част от учениците постъпват в

² https://www.mzh.government.bg/media/filer_public/2020/01/21/proekt_na_sotsialno-ikonomicheski_analiz_na_razvitiето_na_selskite_raioni_01_2020.pdf

³ <https://www.nsi.bg/census2011/NPDOCS/Census2011final.pdf>

училище със съвсем ограничен лексикален запас от български език и това създава редица пречки пред обучението им.

Сериозни затруднения в работата на учителите предизвикват и децата, и родителите от маргинални общности. Те се характеризират с негативно отношение към образованието, учениците не посещават редовно училище, не изпълняват учебните изисквания, задържането в учебните организации до навършването на задължителната възраст от 16 г. се дължи повече на желание за избягване на санкции, отколкото на интерес към обучението. Много често в тази група попадат изоставени или полуизоставени деца. Голяма част от тях са принудени да работят, за да подпомогнат семейните бюджети и по този начин у тях не се насърчава чувство за отговорно отношение към обучението. А тези, които посещават училище, често не намират смисъла на образованието за техния живот. Родителите им не виждат необходимост от учене повече от основното: четене, писане и смятане, усвоени на най-ниското учебно ниво.

От страна на самите родители в малките селища често липсва интерес за случващото се с техните деца. Те не проявяват загриженост към проблемите, с които се сблъскват учителите, не проследяват развитието на децата си, не общуват с тях. Смятат, че обучението и възпитанието са роля изцяло на образователната организация, защото подрастващите прекарват по-голяма част от времето си в училище. Неефективните родителски срещи, разговорите по конкретни проблеми, свързани с учениците и други подобни дейности водят до много негативи в отношенията между учителите и семействата, до агресия, до липса на мотивация у децата, взаимни обвинения.

Отношенията с родителите са основен фактор, който влияе върху удовлетвореността от труда на учителите. Според Д. Господинов причините за напрежението в отношенията учители-родители през последните години се дължат на социално-икономическата криза в страната, понижаване на значението на образованието като обществена ценност, кризата в доверието към институциите, маргинализирането на големи обществени групи и др. Съществено влияние върху тези отношения оказват социално-икономическите характеристики на външната среда на училището, както и нейната образователна и етническа структура (Gospodinov, 2019).

Ниският социално-икономически статус на семействата е сериозна бариера, която влияе върху ролята на учителите и пречи на децата да получат висок стандарт на образование и да променят качеството си на живот. Много от родителите, живеещи в бедност, не могат да си позволят допълнителни, а в повечето случаи и необходимите неща, които учителите изискват за учебния процес и това се отразява негативно върху преподаването и обучението в селските училища.

Бедността е постоянен проблем, свързан с образованието в малките населени места. Средните нива на доходи са по-ниски в селата, отколкото в градовете и голям дял от населението живее под определени граници на бедност. По данни на Института за пазарна икономика всеки трети в селата е беден, докато в големия град бедността е около 10%⁴.

Специфичните социални условия на училищата в малките населени места и необходимостта от своевременно реагиране на постоянно възникващите проблеми с децата правят училището многофункционално. То инициира социална работа с учениците и техните семейства, като признава необходимостта от защита правата и жизнените им интереси; осигурява своевременно социална и психологическа помощ на деца от семейства с ниски доходи. Една от множеството функции на съвременния

⁴ https://ime.bg/var/images/Bednost_bg_16_IME.pdf

учител е и социалната защита на децата, които понякога гладуват поради безработицата на родителите си и страдат от неблагоприятна семейна атмосфера.

Приобщаването на учениците с множество разнообразни проблеми (обучителни, емоционални, социални) значително увеличава стреса на педагозите. Поради отсъствието на необходим екип от специалисти в малките населени места от преподавателите понякога се очаква да се справят с голямото разнообразие от ученици със специални образователни потребности, което води до необходимостта да работят извън обичайната си квалификация. Те се чувстват неуверени в тази роля, защото не познават добре нуждите им и не изпитват сигурност в прилаганите подходи; не са подготвени да работят с подрастващи, които се нуждаят от специално внимание и грижа.

В работата си учителите трябва да имат предвид психологическите характеристики на селските деца, които се отличават с това, че са по-сдържани, лаконични и недостатъчно комуникативни. В същото време те са по-искрени, трудолюбиви, свикнали с домашната работа, умеят да се грижат за по-малките от тях, за по-възрастните, включват се в селскостопанска работа от ранна възраст. На педагозите им се налага да се борят с естествената ограниченост на подрастващите, липсата на културни навици, диалектния им говор и др. От тях се изисква да познават особеностите на детето, а доброто познаване на условията на живот в семейството и ежедневните отношения с родителите спомагат за приемане на ефективни мерки в случаи на проблеми. Това предизвиква емоционално претоварване у учителите в сравнение с тези в големите градове, които често са по-далеч от проблемите на своите ученици.

Въпреки предизвикателствата, които предлага работата в малките училища, то преподаването в тях има и своите положителни аспекти, които може да допринесат за привличането и задържането на педагогически кадри в този тип училища. Един от тях е малкият размер на класовете, което дава възможност за прилагане на индивидуално внимание към учебните и поведенчески потребности на учащите, за създаване на подкрепяща учебна среда, за поддържане на близки отношения с родителите и др. В такава обстановка се развиват взаимоотношения, които насърчават чувството за общност и изграждат атмосфера на взаимно уважение. Като резултат се отчитат по-малко проблеми с дисциплината, а учителите преподават в благоприятна учебна среда.

Световната практика показва, че възприемането на индивидуален подход и надграждането на квалификацията на учителите според персоналните нужди на учениците оказва голямо отражение върху качеството на ученето. От особено значение е и способността на учителите да работят ефективно в условията на многообразие в класната стая – както по отношение на характеристиките на учениците, така и по отоншение на методите на преподаване и използваните технологии и ресурси⁵.

Учителският състав на селските училища също е малоброен, което създава добри възможности за прилагане на принципите на педагогика на сътрудничество между учители и ученици. Най-често в тези учебни организации съществува атмосфера на разбирателство и доверие един към друг, което се определя от интересите на участниците както в училището, така и извън него.

Изграждането на общност в малкото училище се смята за приоритет и е един от най-добрите начини за неговото развитие. Това включва насърчаване на колегиалността и подкрепата между преподавателите. Учителите, членове на общността, имат възможност да постигнат по-добри резултати в труда, като споделят идеи помежду си и развиват обща визия за преподаване и учене.

⁵ http://ire-bg.org/wpsite/wp-content/uploads/2019/11/Problems_of_pre-school_and_school_education.pdf

Благоприятната и подкрепяща работна среда, която включва добри взаимоотношения и сътрудничество между персонала и родителите на учениците, подкрепа от училищните ръководители и споделени очаквания за учениците, е ключова за запазването на учителите в училищата и в подпомагането да се развиват и да бъдат ефективни в класните стаи. Педагогическите специалисти, които са удовлетворени от работата си, е по-вероятно да понесат трудностите и да се задържат в училище. Следователно създаването на такава професионална среда в училищата в малките селища трябва да бъде преимущество.

Обикновено се приема, че поради лошите условия на живот и труд, преподаването в тези училища е значително по-трудно и по-демотивиращо, отколкото в големите градски училища. В селата обществените и културните проблеми често са с по-голямо въздействие върху учебните организации и учителите. В тях обаче много по-голяма част от родителите и учениците се отнасят с уважение към учителската професия. Педагозите се радват на активно сътрудничество от страна на тези родители и на доброжелателно отношение на значителна част от населението.

Учителите отчитат по-голямо удовлетворение от работата си и изпитват усещане, че успяват. В малкото училище те са по-способни да идентифицират проблемите, да реагират иновативно и ефективно и да се адаптират към промените. Също така те са в състояние да приспособят учебната си програма по начини, които обикновено са невъзможни в големите училища.

Основната цел на учителската професия е да даде на учениците знания и умения, необходими за живота в обществото, да помогне при откриването и развитието на способностите на децата. Селското училище обаче не е само институция, в която се предават знания на младото поколение, там учителите формират нагласи, ценности, насочват бъдещото развитие на учениците – техните интереси, амбиции, професионална насоченост; влияят пряко върху развитието на личността им, участват в извличането на традиционните ценности и специфичната култура на селските общности.

Чрез преподавателите малките училища се стремят да бъдат културни и духовни центрове, които допринасят за подобряване на живота в населеното място като по този начин развиват процеса на социализация на учениците и подобряват качеството на образованието.

Поради тези причини привличането и задържането на успешни учители в малките населени места е от огромно значение както за учениците, така и за цялото общество.

Контекстът на селското училище предоставя много предизвикателства и възможности пред учителите. Те възприемат работата си там по различен начин. За едни тя е пълна ангажираност към учениците, училището и местните общности, а за други - усещане за лична и професионална изолация. Някъде между тези два полюса на опит съществува реалността на преподаването в селските и отдалечените малки училища⁶.

Недостигът на педагогически кадри в тези учебни организации е факт. А голяма част от педагозите, които са заели вече такива позиции, са нетърпеливи да ги напуснат при първа възможност.

Достъпът до качествени учители е основната предпоставка за подобряване на образователните възможности и за преодоляване на трудностите в ученето. Изследванията показват, че приносът на учителите за образователните постижения на учениците е най-влиятелният фактор в сравнение с всеки друг, свързан с училището. Качеството на учителите, тяхната подготовка, възможностите за

⁶<https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=2632&context=ajte>

професионално развитие и мотивация имат ключово значение за ефективността на процеса на учене и за успешните резултатите на учениците⁷.

ЛИТЕРАТУРА

1. Господинов, Д. (2019). *Политики по управление на човешките ресурси в училище*. София: Авангард Прима.
2. Пейчева-Форсайт, Р. (2016). Фактори за привличане към професията „учител“ през погледа на младите педагогически кадри в България (сс. 85-99). В: Костова, С., Господинов, Б. (ред.) *Научна конференция, посветена на 30-годишнината от създаването на Факултета по педагогика „Педагогиката и социалната работа през XXI век - предизвикателства и перспективи“*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.
3. Първанова, Й. (2016). Системата за диференцирано заплащане през погледа на учители и директори (сс. 201-222). В: Костова, С., Господинов, Б. (ред.) *Научна конференция, посветена на 30-годишнината от създаването на Факултета по педагогика „Педагогиката и социалната работа през XXI век - предизвикателства и перспективи“*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.

REFERENCES

1. Gospodinov, D. (2019). *Politiki po upravlennie na choveshkite resursi v uchilishte*. Sofia: Avangard Prima.
2. Parvanova, Y. (2016). Sistema za diferentzirano zaplashtane prez pogleda na uchiteli i direktori (ss. 201-222). In: Kostova, S., Gospodinov, B. (Eds.) *Nauchna konferentzia, posvetena na 30-godishninata ot sazdavaneto na Fakulteta po pedagogika "Pedagogikata i sotzialnata rabota prez XXI vek – predizvikelstva i perspektivi"*. Sofia: Universitetsko izdatelstvo "Sv. Kliment Ohridski".
3. Peycheva-Forsayt, R. (2016). Faktori za privlichane kam profesiyata „uchitel“ prez pogleda na mladite pedagogicheski kadri v Balgaria (ss. 85-99). In: Kostova, S., Gospodinov, B. (Eds.) *Nauchna konferentzia, posvetena na 30-godishninata ot sazdavaneto na Fakulteta po pedagogika "Pedagogikata i sotzialnata rabota prez XXI vek – predizvikelstva i perspektivi"*. Sofia: Universitetsko izdatelstvo "Sv. Kliment Ohridski".

⁷ http://ire-bg.org/wpsite/wp-content/uploads/2019/11/Problems_of_pre-school_and_school_education.pdf

Ethical aspects of professionalism in working with parents of children with SEN

Assoc. Prof. Georgi Petrov Georgiev, PhD
St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Tarnovo
Faculty of Pedagogy
g.p.georgiev@ts.uni-vt.bg;

Етични аспекти на професионализма при работа с родители на деца със СОП

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

Abstract: *This article will discuss some of the ethical aspects of professionalism in working with parents of children with special educational needs. An attempt will be made to derive the types of family relationships and on the basis of them to offer adequate ways of interaction between professionals and parents for more successful communication in the process of inclusive education.*

Keywords: ethics, professionalism, interaction with parents of children with special educational needs

Привличането на родителите, като партньори и активни участници в дейностите, свързани с учебно-възпитателния процес е един доста труден и не особено увенчаващ се с успех процес. Но когато се касае за партньорство и сътрудничество в процеса на приобщаващо образование, това се оказва дори непостижимо. За това не бива да виним само и единствено родителите, а може би е необходимо да направим и един кратък ретроспективен анализ на социалнопедагогическата работа с деца със специални образователни потребности и оттам да вникнем в същността на народопсихологията на българина.

В исторически аспект, развитието на институционалните грижи за деца и младежи в България може условно да бъде разделено на три етапа. Като най-приемлива и исторически издържана може да се приеме периодизацията предложена от Б.Кривиradeва, която обособява следните етапи:

- **Първи етап – от 1878 до 1944 г.** – грижата за децата е поверена основно на благотворителни дружества, липсва централизиране на системата на грижа за деца в неравностойно положение.
- **Втори етап – от 1945 до 2000 г.** – централизация и институционализация на грижите за деца.
- **Трети етап – от 2000 г. до днес** – процес на преход, в който се върви към децентрализация и деинституционализация (Kriviradeva, 2009:48).

Според мен особено влияние върху психологическите нагласи на българина и неговото отношение към „различните“ деца е оказал втория етап, на който ще акцентираме малко по-подробно.

Промените, които настъпват в социално-икономическия, политически и обществен живот след 09.09.1944 г. неминуемо се отразяват и върху организацията, устройството и дейността на институциите за деца. От този момент нататък държавата се превръща в основния, а по-късно и в единствения ръководен орган, носещ всички права и задължения за организирането, планирането и реализирането

на социалнопедагогическата дейност в институциите за деца и младежи. През 1945г. Министерството на социалната политика приема Правилник за уредбата и ръководството на детските домове¹. Съгласно правилника, институциите трябва да се грижат за социалното възпитание, здравето, правилното телесно и душевно равновесие на децата.

През 1945г. Министерството на социалната политика приема Правилник за домовете². Според неговите разпоредби, детските домове са държавни възпитателни заведения за деца от училищна и предучилищна възраст и имат за цел да осигурят правилно отглеждане и възпитание на децата, както и опазване на живота и здравето им. Според възрастта на децата, домовете биват:

- Домове за деца от предучилищна възраст от 3 до 7 години (ДДПВ);
- Домове за деца и ученици от 7 до 15 години;
- Домове за юноши ученици от 15 до 18 години.

През 1947 г. Министерството на социалната политика изготвя и одобрява Правилник за уредбата и ръководството на общежитията за сираци³ и Правилник за уредбата и ръководството на общежития за деца на нуждаещи се или социално слаби граждани⁴. Тези два правилника за първи път правят диференциране на децата по социален статус – първата група на децата сираци и втората група на деца от социално слаби или нуждаещи се семейства.

През 1952 г. Министерството на народната просвета обнародва Правилник на домовете за деца и юноши⁵. В него изчерпателно са изведени всички аспекти от дейността на институцията като социокултурна среда и микросистема за грижа на подрастващите. Съгласно правилника в Домовете за деца и юноши (ДДЮ) могат да бъдат настанявани следните категории деца и юноши:

- останали без родители;
- изгубили един от родителите си;
- чиито родители имат хронични заболявания;
- на многодетни родители;
- отнети от родителите по решение на съда. (Bogdanov, 2008:100-101).

През петдесетте години на XX век. в България започнало интензивно да се разкриват специализирани институции за отглеждане на деца с увреждания, в случай на изоставяне от страна на родителите. По презумпция този тип институции са се създавали „далеч от погледите на хората“ с цел този тип деца да не влияят на емоционалното състояние на здравите. Тези социални заведения са изградени на основата на медикалистката философия, че децата с увреждания могат да получат адекватни медико-педагогически и образователни грижи само в специализирани заведения от съответните специалисти. По същия начин стои въпросът и за изоставените здрави деца, нуждаещи се от социализация и подготовка за самостоятелен живот. Те също са били институционализирани в съответните социални заведения (Braykov, 2011).

След 2000 г. започват да се осъществяват някои промени по отношение на институционализацията и деинституционализацията на децата от специализираните социални институции, което предизвиква макар и с бавни темпове раздвижване и промяна в системата за децентрализация, което от своя страна довежда да промяна във виждането спрямо тази категория деца (Zlatkova-Doncheva, 2015:14).

¹ Правилник за уредбата и ръководството на детските домове, обн. ДВ бр.77 от 04.04.1945г.

² Правилник за домовете, обн. ДВ бр.88 от 01.11.1945г.

³ Правилник за уредбата и ръководството на общежитията за сираци, обн. ДВ бр.9 от 1947г.

⁴ Правилник за уредбата и ръководството на общежития за деца на нуждаещи се или социално слаби граждани, обн ДВ бр.22 от 1947г.

⁵ Правилник на домовете за деца и юноши, обн. ДВ бр.13 от 1952г.

От направения ретроспективен анализ, може да се изведат няколко извода: 1) на българина му е „насадено“ мнението, че децата със СОП са „болни“, „различни“ деца и те трябва да остават далеч от погледа на околните; 2) за такива деца е най-добре да се грижат други специалисти, а не те да се отглеждат и възпитават от семейството; 3) тези деца не трябва да се обучават в общообразователното училище.

Тези неправилно конструирани психологически нагласи спрямо децата със СОП и техните семейства, оказват все още негативно влияние върху успешната комуникация и приобщаването им в общообразователната среда.

В следващия материал ще акцентираме върху някои аспекти от дейността на професионалистите при взаимодействие с родители на деца със СОП, за изграждане на позитивно и успешно партньорство.

Очакването на дете е един незабравим спомен за всеки родител, то започва да съществува в представите на своите родители, то е желаното момче или момиче, което ще има чертите на мама, ще бъде амбициозно като татко, но никъде в тези очаквания не намират място физическите или психическите дефицити, но за съжаление те нахлуват в живота ни и преобръщат всичко наопаки. Приемането на проблема (диагнозата) от страна на родителите преминава през няколко условно обособени фази:

- I фаза - шок
- II фаза - отричане
- III фаза - страдание
- IV фаза - преработване
- V фаза - възстановяване

Времетраенето на всяка една от фазите не е константна и зависи както от емоционално-психическото състояние на родителите, така от позитивната подкрепа на специалистите, която ще получат.

В началото родителите би трябвало да бъдат обучавани и да им бъде вдъхната сигурност, че могат да отгледат детето си. Още от родилния дом родителя наблюдава отношението на другите към детето му – персонала на отделението е първото проявление на обществото, той не отхвърля „различното“ дете, а го приема, харесва и проявява нежност към него, което помага на родителите да се преборят с чувството на вина. Семейството трябва да получава реална помощ, а не съчувствие, трябва да преодолее чувството на вина, и да се научи да позволява оказването на професионална помощ⁶.

Възпитанието на подрастващото поколение е важен фактор за развитие на обществото. Неговата функция се състои в предаване между поколенията на жизнен опит, съдържащ знания от областта на културата, науката, изкуството; на нравственост в поведението и в обществените отношения. (Vasileva, 2014:23).

Според характера на семейните отношения, всяко семейство индивидуално възприема ситуацията и взаимодействието с родителите и оказването на професионална помощ би трябвало да бъде съобразена с това. Ще представим накратко някои типове родителско поведение, които биха имали негативно влияние върху осъществяването на помагания процес.

Авторитарен стил. При този стил на семейни взаимоотношения, родителя има пълен контрол над детето, независимо по какъв начин ще бъде постигнат. Тук взаимоотношенията се основават на базата на пълното подчинение от страна на детето, липсата на комуникация между дете и родител, като контрола често пъти се постига и със заплахи и дори с физически наказания. Този стил на взаимоотношения

⁶ <http://www.rclovech.com/wp-content/uploads/2016/04/Sop.ppt>

се характеризира с т.нар. битка за надмощие и детето се научава, че всичко се постига със сила и затова започва да търси начин да спечели.

Свърхпротекция. При този стил на взаимоотношения родителите не са успели да се справят със собственото си чувство за вина и проектират това в безкрайни и ненужни грижи към децата. Те приемат, че децата са неспособни да вършат нещо сами и затова постоянно се нуждаят от тях. Основната характеристика на този стил е упоритата, болезнена загриженост и за най-малките подробности от живота на детето. В резултат от свърхпротекционисткия стил децата не са способни да се социализират в обществото, да се справят с елементарни ежедневни хигиенно-битови задължения и в тях се създава чувство за неувереност в собствените им сили и липса на инициативност.

Разглезване. Този стил се приема по-скоро като крайност на топлото родителско отношение, отколкото на родителския контрол. При него родителите възприемат детето си като „малко“, дори и при настъпила в емоционално-психологически аспект, по-зряла възраст. Разглезването се разбира като приемане на детинско поведение много след момента, в който детето само може да превъзмогне това. В резултат на това детето приема, че то е „център на света“, свиква винаги да получава, но не и да дава, изживява болезнена привързаност към родителите си (в частност към майката) и затова се бои и от кратките раздели с тях, трудно се адаптира към нови условия.

Пренебрегване. При този стил се наблюдава пълно пренебрегване на потребностите и интересите на детето, като същото се отглежда в семейството само заради финансовата изгода на родителите. В резултат на това отношение детето преживява различни фрустриращи ситуации, развива комплекс за малоценност и изгражда ниска самооценка.

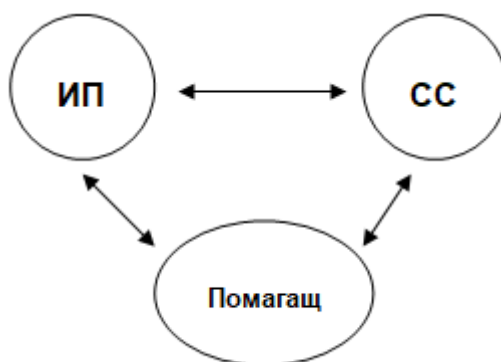
Разрешаващо-опрощаващо поведение. Този стил измамно е подчинен на „автономия“, но тя е по-скоро криво разбрана. При този стил липсва контрол, няма никакви ограничения, но и никакви правила или стандарти за „правилно-неправилно“, които да се подават към детето. Липсата на ясни правила объркват детето и това може да повиши тревожността му. То става лесно раздразнително, импулсивно и агресивно. Не развива ориентацията си към постижения. Има слаб самоконтрол и не знае как да се справя с независимостта си.

Непоследователна родителска стратегия. „Двойният критерий“ – родителят говори едно, а прави обратното. Има високи изисквания и претенции към поведението на детето, а самият той не ги спазва с начина си на живот. В резултат от непоследователността и противоречивостта в поведението на родителя се изгражда слаб и дезорганизиран образ на родител в детето, повишава се тревожността му, не могат да бъдат изградени стабилни навици и стереотипи на поведение, такива деца са потиснати, нерешителни и преживяват вътрешни кризи⁷.

Специфична особеност при работа на специалистите с деца със СОП е приемането, че семейството трябва да бъде включено като активен участник в процеса на приобщаване, като партньор, от който зависят бъдещите успехи на детето.

Графично представена, работата със семействата може да се изобрази по следния начин (Minev, 2012:310):

⁷ http://pyrvoklasno.weebly.com/uploads/1/3/6/9/13697238/tipove_roditelsko_powedenie.pdf



- ИП – идентифициран пациент;
- Ресурсен учител, психолог, социален педагог/работник;
- СС – семейна система.

От гледна точка на работа с деца със СОП и техните семейства, както и в зависимост от поведенческата позиция и административно-правния статус на личността, могат да бъдат обособени четири типични групи клиенти:

- *Доброволен клиент* – самостоятелно насочил към социалната услуга по свое желание и очакване за помощ и подкрепа. Клиентът има предварително предположено разбиране за същността на проблема и причините за неговото провокиране. Идеи или не за разрешаване, очаквания от службата, претенции и т.н.

- *Недоброволен клиент* – насочен е към социалната услуга или институцията по административен или съдебен път независимо от неговите желания и е длъжен да приеме социално-помагащата намеса. Типични случаи на недоброволен клиент са лишените от свобода непълнолетни, осъдените на пробация, малолетни и непълнолетни извършители на противообществени прояви настанени във ВУИ или СПИ.

- *Предписаният клиент* е този, който е препратен от друга социална услуга или институция, като приемащата служба следва да продължи помагания процес.

- *Безпомощен клиент* – отнася се до случаите, когато липсва личностен и поведенчески капацитет и не може да се разчита на възможност за включване на клиента в помагания процес. Необходимо е социалният работник да се ангажира изцяло с нуждите на клиента, поемайки отговорността за неговото благосъстояние (Minev, 2012:265).

За да бъде ефективна работата на специалистът със семейството на дете със СОП, трябва да се има в предвид, че тя трябва да бъде изцяло изградена на принципа на договореност и приемане.

При всяка една първоначална среща със семейството на дете със СОП е необходима първоначална ориентация в проблема и предварителното договаряне, които включват в себе си следните предметни области:

1.Първоначално определяне на проблема или нуждата

Идентифициране на проблема – Идеята на този първоначален етап е да се открият общите и различните виждания по един и същ проблем и да бъдат сближени максимално различията.

- как клиента вижда проблема;
- какво означава проблема за другите значими на клиента хора;
- как специалистът вижда проблема;

На тази плоскост се наблюдават три различни позиции по отношение на един проблем – от страна на клиента, от страна на значимите за него хора, от страна на специалистът. Необходимо е да се помни, че първите две позиции носят висока степен на субективност, тъй като дори и оценката на близкото за клиента

обкръжение не е получено от социално значимите за него хора, а отразява очакванията на клиента за оценка отвън. Това не означава, че специалистът не е субективен в оценката си, тъй като той влиза в общуването и взаимодействието със своя опит, своите особености и личностни характеристики.

Предварително уточняване на целите – Тук все още не се търси фиксация на истинската работна цел. Идеята е да се изясни:

- как клиентът вижда или иска да бъде решен проблема;
- как другите значими хора виждат или искат да бъде решен проблема;
- как специалистът вижда решението на проблема.

Целта най-общо може да бъде определена като външно поставено очакване към дадена личност по отношение на нейно бъдещо поведение, която тя може да приеме или да отхвърли. Идеята на този етап е да бъде формулирана адекватна цел на съществуващия за клиента проблем, като тя да не надхвърля неговите възможности, да не е и под тях. Друго изискване е тя да бъде реално достижима, конкретна и ясно формулирана. Осмислянето на целта от страна на клиента до голяма степен определя и нейното приемане и изпълняване. Съпътстващите целта задачи доуточняват нейното съдържание и представляват разбивка на целта на произтичащи от нея подцели. Изискване към целта е и тя да притежава действителен характер, да мотивира към конкретни поведенчески прояви и да ангажира личността.

Определяне на стъпките за реализиране на целта.

Освен подцелите или задачите, важен момент са конкретизирането на стъпките за изпълнението им. Това означава предвиждане на дейностите, разположени във времето, които ще гарантират изпълнението на поставените цели и задачи. Или, с други думи, това е разчет на дейностите, които трябва да предприемат клиентът и специалистът, за да върви успешно тяхната дейност.

Веднъж формулирани и разположени във времето, дейностите нямат характер на абсолютна задължителност, някои могат да бъдат прескочени, да бъдат преформулирани, да се наруши реда на тяхното изпълнение, ако ситуацията го налага. Необходимо е да се помни, че стъпките са ориентир, а не императив, който ако не се изпълни, следват наказания и санкции. Клиентът трябва да бъде убеден, че е в неговите възможности да промени хода на социалната работа. Това не означава занижен контрол, а активиране на нуждаещата се личност.

Първоначална преценка и договаряне.

Това е първоначално договаряне между клиент и специалист, като то не е толкова ориентирано към същността на съвместната работа, колкото към времето за срещи, честотата на срещите. Изготвят се съвместни правила за ефективна работа, които могат да бъдат написани или да се договорят устно. Важното е всеки да поеме своите ангажименти и да е отговорен към съвместно изготвения договор. Уточняване, договаряне на ролите и ангажиментите /правата, задълженията, отговорностите на клиента и социалния работник/.

1/ Прогнозиране на развитието на случая;

2/ уточняване на ангажиментите и отговорностите на клиента;

3/ Уточняване на ангажиментите и отговорностите на специалистът;

4/ Договаряне за стартиране на съвместната дейност по решаването на проблема.

2.Изследване на проблемната ситуация

Изследване на личностните особености на клиента.

Тук се акцентира върху уменията на специалистът за прилагане на диагностични методи на изследване, при спазването на условия за ненасилие, обясняване на процедурата на клиента, комплексност на изследването и т.н. Като едни от най-прилаганите методи са:

- Проучване на документи;

- Беседа;
- Наблюдение;
- Интервю;
- Метод на независимите характеристики и много др.

Идентифициране на личностните дефицити – слабите страни.

Тази процедура притежава също диагностичен характер и като най-прилагани методи са наблюдението, психологическата беседа, интервюто, личностните въпросници и тестове. Изискванията към тяхното прилагане са идентични с вече посочените, като основно правило при прилагането им е диагностициране с цел социално подпомагане, а не с цел непременно откриване на слабите страни на личността. По-скоро говорим за идентификация на нуждите на клиента.

Идентифициране на личностните ресурси /потенциала/;

Тази дейност се извършва заедно с клиента, като възможностите са или собствена самооценка на личностните ресурси, или идентифицирането им отново на основата на тестови методики. От адекватната им оценка зависи и посоката на социалната работа на личността. Правилото е да се опираме на личностни ресурси, които и клиентът, и специалистът приемат за налични.

Идентифициране на риска.

Най-добрият подход в този случай е изготвяне на програмата за предвиждане на риска, която се базира на количествени натрупвания на данни за определен случай, за ситуация или за даден обект. Изходен пункт е определянето на вероятността от повторно попадане в риск и изисква оценка по следните критерии:

- Проучване на личността – биографични данни, минало;
- Оценка на общите и специфични характеристики на личността;
- Оценка на компетентността им по отношение на демонстрираното поведение;
- Оценка на опита в тази насока – колко пъти е демонстрирано поведението, при какви обстоятелства, каква е самооценката за това и т.н.;
- Как личността, предвижда следващия риск /ако го предвижда/.

Разграничаваме риск от повторно демонстриране на същото поведение, риск за личността и за обществото. Тази дейност се припокрива с анализ на социалната ситуация.

3. Анализ на ситуацията

- Кои са факторите, провокиращи проблема и поддържащи го в непоносими граници;
- Разкриване на ресурсите в индивидуалната жизнена реалност на клиента /личностно-социален ресурс/;
- Уточняване на възможностите за социална подкрепа и институционална намеса /социално-институционален ресурс/.

4.Предварителна професионална преценка и обобщение.

Тя е кратка, конкретна, без излишно навлизане в подробностите, като задължително е оптимистична и се споделя с клиента. Клиентът точно в този момент изгражда доверие в специалиста. Тук е момента в който е необходимо да се подчертае нуждата от други специалисти (психолози, психиатри, социални педагози и др.) – ако има такава, и да се договори начинът на работа с тях. Родителите на деца със СОП са достатъчно объркани от това, което им се случва, така че е наложително преценката да е точна и да отразява вижданията им за разрешаването на случая (Dimitrova, 2018:114-119).

Без да претендираме за изчерпателност, ще изведем някои основни насоки за подобряване ефективността на съвместното взаимодействие между специалистите и родителите на деца с дефицити.

Основните правила, които трябва да са спазват при взаимодействие на специалистите с родителите са:

- Да се познават особеностите на детето и те да се приемат, т.е да не се крие проблемът му;
- Да се търси споделяне на емоциите, чувствата, мислите.
- Да се игнорират поучителните и критични забележки за сметка на поощряването и подкрепящо поведение;
- Родителите и специалистите поддържат взаимоотношения на доверие и подкрепа;
- Задължителен обмен на информация за проблемите и постиженията на детето, да се дават ясни инструкции как да се работи въщи, ежедневна връзка;
- Да се дава пример с поведението на възрастния. Както родителя така и специалиста да дават пример с речевото, емоционално, когнитивно и социално поведение;
- Да се отделя време за разговори, обяснения и изслушване помежду им, да се създаде спокойна атмосфера.

За подобряване ефективността на съвместната работа е необходимо:

- да има постоянна връзка, взаимодействие между различните специалисти;
- да се осъществяват повече срещи и консултации помежду им;
- да се изслушва мнението и на други колеги извън екипа;
- да се решават назревящите проблеми преди настъпване на кризата;
- осигуряване на повече достъпна специализирана литература;
- поддържане, спазване и следване на правилата не само в училищни условия, но и в ежедневен план;
- запознаването на родителите с целите на интегрираното обучение;
- предлага на родителите конкретни начини за успешна самоподготовка у дома; специалиста дава съвети на родителите как да бъдат полезни в подготовката на уроците и домашните упражнения, как да подготвят специални материали за по-доброто разбиране на учебния материал (специални таблици, схеми, чертежи и др.);
- родителите се насърчават активно и практически да поддържат формирането у детето на полезни умения за самостоятелен живот;
- специалиста съдейства на семейството за разширяването на социалните контакти на детето по местоживеене;
- включването на родителите в различни форми на подготовка, като краткосрочни родителски семинари, уикенди и др.

В заключение ще изведем някои съвети към специалистите, работещи с родители на деца с дефицити:

1. *Помогнете им да си изградят реални очаквания.* Така те ще се научат да виждат постиженията на своето дете.

2. *Научете ги как могат да работят с детето си.* Така ще са сигурни в способностите си да дадат всичко необходимо на детето си.

3. *Покажете, че харесвате тяхното дете.* Така ще разберат че детето им е прието в това общество и че се почувстват желани в него.

4. *Насърчете ги да общуват с други семейства с деца с дефицити.* Така ще разберат, че не са сами, ще се научат да споделят и да се справят по-лесно с трудностите.

5. *Посъветвайте ги да си водят дневник,* в който да записват всички важни контакти които могат да им послужат и за напред, и съветите, които получават от вас. Те ще са им упора в момента, когато вас ви няма.

6. *Позволете им да работят с детето си пред вас.* Така те ще се почувстват сигурни в себе си.

Накрая, но не на последно място, ще припомним и някои правила за осъществяване на правилна обратна връзка при комуникацията с родителите:

- *Бъди наясно какво искаш да кажеш.* Ако е необходимо напиши си какво искаш да кажеш, ако си притеснен или объркан.

- *Започни с положителното.* Културално сме настроени да се фокусираме върху негативните неща. Така се акцентира повече върху грешките, а не върху силните страни на човек. За това е желателно положителното се отбележи първо.

- *Бъди конкретен.* Наблегни на какво от това, което е направил или казал човека те е накарало да се наречеш “неосведомен” или “чудесен”. Като даваш обратната информация конкретно, даваш възможност да се научи нещо.

- *Акцентирай върху поведението, не върху личността.* Важно е да опишеш какво от това, което човекът прави харесваш или не харесваш. Даването на оценки не е препоръчително.

- *Говори за поведение, което може да бъде променено.* Може да се каже например – “Ще ми помогне много ако ме гледаш в очите, когато говоря, така разбирам, че ме слушаш”.

- *Предложи алтернативи и възможните изходи.* Ако ще даваш отрицателна обратна връзка е добре да предложиш какво може да се промени.

- *Покажи, че обратната връзка е лично мнение.* Важното е да се поеме отговорност за обратната връзка, която даваме.

- *Остави право на избор.* Решението за бъдещите действия и отговорността за тях е на човека, получил обратна връзка.

- *Давай обратна връзка възможно най-скоро след събитието.* Единственото изключение може да се направи в случаите, когато сме ядосани и е малко вероятно да се осигури конструктивна обратна информация⁸.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богданов, Д. (2008). Възникване, история и анализ на състоянието на домовете за деца, лишени от родителска грижа като социално-възпитателни институции в България. *Педагогика*, №11, 97-111.

2. Брайков Кр. (2011). Държавната политика в България към децата в неравностойно положение. Институционализация и деинституционализация. *Електронно списание LiterNet*, № 11 (144)., достъпно на: <https://litenet.bg/publish28/krasimir-brajkov/dyrzhavna.htm>, последно посетено на 27.12.2018г.

3. Василева В. (2014). Взаимодействието между семейство и училище – важен фактор за формиране на нравственото възпитание на детето. В: *Сб. От Международна практика-приложна конференция на СОУЕЕ И Волгоград*. - Русе, с. 23

4. Георгиев, Г. (2020). *Проблеми на деинституционализацията и социалната интеграция на деца и младежи от СУПЦ*. - Велико Търново: Издателство „ИВИС”.

5. Димитрова, Я. (2018). *Хомосексуална ориентация при жени и девойки – социалнопедагогически проблеми*. - В.Търново: Фабер.

⁸ <http://www.rclovech.com/wp-content/uploads/2016/04/Sop.ppt>

6. Златкова-Дончева, К. (2015). Социалните услуги и институции в България – утвърждаване, развитие и перспективи. В: *Сборник доклади от Втора докторантска научна сесия на ВТУ*. - В.Търново, 4-18.
7. Кривирадева, Б. (2009). *Организация и дейност на социално-педагогическите институции за деца*. Габрово.
8. Минев, Т. (2012). *Теоретични и методически основи на социалната работа*. - В.Търново: Фабер.

REFERENCE

1. Bogdanov, D. (2008). Vaznikvane, istoria i analiz na sastoyaniето na domovete za detsa, lisheni ot roditelska grizha kato sotsialno-vazpitatelni institutsii v Bulgaria. *Pedagogika*, Vol.11, 97-111.
2. Braykov Kr. (2011). Darzhavnata politika v Bulgaria kam detsata v neravnostoyno polozhenie. Institutsionalizatsia i deinstitutionalizatsia. *Elektronno spisanie LiterNet*, Vol. 11 (144)., dostapno na: <https://litenet.bg/publish28/krasimir-brajkov/dyrzhavna.htm>, posledno poseteno na 27.12.2018g.
3. Vasileva V. (2014). Vzaimodeystviето mezhdu semeystvo i uchilishte – vazhen faktor za formirane na npravstvenoto vazpitanie na deteto. V: *Sb. Ot Mezhdunarodna praktika-prilozhna konferentsia na SOUEE I Volgograd*. - Ruse, p. 23
4. Georgiev, G. (2020). *Problemi na deinstitutionalizatsiyata i sotsialnata integratsia na detsa i mladezhi ot SUPTs*. - Veliko Tarnovo: IVIS.
5. Dimitrova, Ya. (2018). *Homoseksualna orientatsia pri zheni i devoyki – sotsialnopedagogicheski problemi*. - V.Tarnovo: Faber.
6. Zlatkova-Doncheva, K. (2015). Sotsialnite uslugi i institutsii v Bulgaria – utvarzhdavane, razvitie i perspektivi. V: *Sbornik dokladi ot Vtora doktorantska nauchna sesia na VTU*. - V.Tarnovo, p. 4-18.
7. Kriviradeva, B. (2009). *Organizatsia i deynost na sotsialno-pedagogicheskite institutsii za detsa*. - Gabrovo.
8. Minev, T. (2012). *Teoretichni i metodicheski osnovi na sotsialnata rabota*. - V.Tarnovo: Faber.

Policies for safe learning environment in cases of physical aggression

Asst. Prof. Tsvetoslav Nikolov, PhD
Sofia University "St. Kliment Ohridski"
c.nikolov@fppse.uni-sofia.bg

Политики за осигуряване на безопасна образователна среда при проявите на физическа агресия

Гл. ас. д-р Цветослав Николов
Софийски университет „Св. Климент Охридски“
c.nikolov@fppse.uni-sofia.bg

Abstract: *This article refers to a topic of present interest and of increasing importance - providing a safe learning environment in cases of physical aggression. The focus of this publication is put on the policies that aim prevention and intervention of risky behavior bearing the signs of physical aggression. It contains foreign experience on the matter, both at national and school level, and a comparison is made with the existing regulations and policies treating the subject in our country. The study highlights the biggest challenges faced by educational institutions in terms of providing a safe environment for children and teachers and justifies the need to develop and improve relevant policies, outlining their importance in reducing the phenomenon of "physical aggression". Based on the analysis of the problems and needs of the Bulgarian educational institutions and the current state of the existing policies in our country, several recommendations have been made for introduction of specific measures and guidelines.*

Keywords: Physical intervention policy, positive approaches, challenging behavior, management of aggression.

Системното нарушаване на класната дисциплина и проявите на насилие и тормоз са сред големите предизвикателства, пред които са изправени педагогическите специалисти не само у нас, но и в други страни. Възможностите за адекватно справяне с този проблем са тясно свързани както с равнището на подготовка на педагогическите специалисти, така и с особеностите на образователната система и в частност съществуващата нормативна уредба, разработените политики и въведени практики в тази насока. Настоящата публикация има за цел да представи именно политиките, които са насочени към превенция и интервенция на рисковото поведение и най-вече към тези прояви, носещи белезите на физическата агресия. В публикацията проблемът е разгледан както в контекста на българската система на предучилищното и училищното образование, така и в контекста на образователните системи на страните от Обединеното кралство, които имат добре развити политики за осигуряване на безопасна образователна среда.

Въпреки че темата за физическа агресия в образователните институции е широко отразявана и дискутирана у нас през последните години, а педагогическите специалисти често извеждат този проблем на преден план по отношение на професионалното прегаряне (бърнаут), той е слабо отразен в съществуващата нормативната уредба. В *Закона за предучилищното и училищното образование*¹ е вменена отговорността на специалистите да опазват живота и здравето на децата и

¹ <https://www.mon.bg/bg/57>

учениците: „Педагогическите специалисти имат следните задължения: ... да опазват живота и здравето на децата и учениците по време на образователния процес и на други дейности, организирани от институцията“ (чл. 219, ал. 2, т. 2), нито в този, нито в друг нормативен документ обаче е упоменато как трябва да бъде поета тази отговорност в случаите на проявена физическа агресия, характеризираща се с висока степен на риск! Същият закон определя, че „Детските градини, училищата и центрове за подкрепа за личностно развитие са длъжни да осъществяват дейности по превенция на тормоза и насилието, както и дейности за мотивация и преодоляване на проблемното поведение“ (чл. 185, ал. 1), а в ал. 2 на същия член и в чл. 186, ал. 1 са зададени и конкретни насоки по отношение на видовете и съдържанието на тези дейности, които са част и от общата подкрепа за личностно развитие (чл. 178, ал. 1, т. 12). Прави впечатление обаче, че тези текстове се отнасят за случаите, в които съответното проблемно поведение все още не е факт или вече е проявено, т.е. не касаят възможностите за интервенция по време на самата проява. В същия дух, но в по-голяма конкретика, този въпрос е регламентиран в *Наредбата за приобщаващото образование*², където фокусът отново е върху превенцията на насилието и преодоляването на проблемното поведение, като по смисъла на текста „преодоляването“ изцяло е насочено към корекцията на поведението, а не към действията на педагогическите специалисти в момента на проявата. Частично, в тази насока, със заповед РД09–5906/28.12.2017 г. на министъра на образованието и науката, е утвърден *Механизъм за противодействие на тормоза и насилието в институциите в системата на предучилищното и училищно образование*³ и *Алгоритъм*⁴ за прилагането му. В този механизъм вече е отразен и въпросът за възможната намеса при проявите на физическа агресия, като в приложение № 2 „Насоки за интервенция“, точка първа „Прекратяване на ситуация на насилие и тормоз“ е записано следното: „Задължение на всеки служител на институцията е да се намеси, за да прекрати ситуация на насилие/тормоз, на която е станал свидетел или за която е получил сигнал... в случай на физически тормоз децата трябва да бъдат разделени и да се прекрати физическият контакт между тях незабавно; когато има опасност за живота на детето, неговото здраве и физическия интегритет може да се използва разумна физическа сила под формата на избутване, издърпване, задържане на място“. Почти изцяло текстовете в този механизъм са насочени отново към превенцията и последващата подкрепа, а не толкова към момента на проявата, когато рискът е най-съществен. Същевременно, определянето на възможността за прилагане на „разумна физическа сила под формата на избутване, издърпване, задържане на място“ означава, че се допуска употреба на физическа намеса при определени обстоятелства, но текстът е твърде общ и не става ясно кога и по какъв начин е уместно педагогическите специалисти да влизат във физическо съприкосновение с децата. Терминът „разумна физическа сила“, както и конкретните форми на намеса, предполагат редица уточнения и допълнителен регламент, а на ниво прилагане – и практическа подготовка. При всички положения, въпреки липсата на конкретика, приемането на такъв механизъм е стъпка в посока регламентиране действията на педагогическите специалисти при проявите на физическа агресия от страна на децата. Според *Алгоритъма за прилагане на механизма за противодействие на тормоза и насилието в институциите в системата на предучилищното и училищно образование*, образователните институции трябва ежегодно да изготвят/актуализират планове, съдържащи ясни срокове, ангажменти и отговорности за дейностите по превенция и интервенция на насилието и тормоза,

² <https://www.mon.bg/bg/59>

³ https://mon.bg/upload/14362/Mehzm_protivodejstvie_tormoz_281217.pdf

⁴ https://www.mon.bg/upload/14360/Mehzm_protivodejstvie_tormoz_Algoritum-281217.pdf

като в документа е представена и общата рамка, към която институциите трябва да се придържат.

Важен документ на национално равнище е и *Междуинституционалният план за действие за превенция на агресията и за засилване на сигурността в образователните институции*⁵, който допълва горепосоченият механизъм, разработен е съвместно от множество институции и съдържа в себе си 22 конкретни мерки за превенция на агресията в училище. Част от заложените в плана мерки са краткосрочни и средносрочни, но има и такива с постоянен характер. Освен срока за изпълнение на мерките, в документа са посочени и отговорните за това институции. Основно мерките касаят медицинското обслужване в образователните институции, информационната и методическа подкрепа на педагогическите специалисти относно действията, които трябва да предприемат в случаите на инцидент, насилие и други критични ситуации, както и взаимодействието им с други специалисти и институции, имащи отношение към тези ситуации. Съществен акцент в част от мерките е взаимодействието на педагогическите специалисти с родителите, както и тяхното активното включване в дейностите по превенция и противодействие на насилието. В плана налице са и мерки за подобряване координацията между институциите на областно равнище с цел превенция и противодействие на насилието в училище, както и подобряване на институционалните политики в тази насока. Като най-пряко свързани с осигуряването на безопасна образователна среда при проявите на физическа агресия, могат да бъдат открити мерките свързани с разработването на информационни материали с практически насоки и организирането и провеждането на обучения на директори, учители и други педагогически специалисти относно действията, които трябва да предприемат в случаите на инцидент, насилие и в други критични ситуации. Сред обученията в тази насока са и тези по оказване на първа помощ на деца и ученици, както и обученията за работа с деца с емоционални и поведенчески затруднения.

Индиректно с осигуряването на безопасна образователна среда при проявите на физическа агресия е свързана и *Наредбата за физическата среда и информационното и библиотечно осигуряване на детските градини, училищата и центровете за подкрепа на личностното развитие*⁶ (един от държавните образователни стандарти в системата на предучилищното и училищно образование). Тази наредба не касае пряко въпроса за превенцията и противодействието на проявите на агресия, но е свързана с физическото пространство, в което се осъществява учебно-възпитателния процес, а то от своя страна е един от факторите, които имат отношение към появите на социално неприемливо поведение, включително носещо белезите на физическата агресия. С най-голяма сила това се отнася до процеса на приобщаване на децата и учениците със специални образователни потребности.

На ниво конкретна образователна институция, изготвените политики и програми, съобразно *Механизма за противодействие на тормоза и насилието в институциите в системата на предучилищното и училищно образование*, *Алгоритъма* за прилагането му, както и *Междуинституционалният план за действие за превенция на агресията и за засилване на сигурността в образователните институции*, обичайно включват:

- 1) въведение и цел на съответния документ;
- 2) понятийни и терминологични уточнения;
- 3) определяне на взаимодействията с институциите, които имат отношение към противодействието на тормоза и насилието (МВР, МЗ, МОН, ДАЗД, АСП, доставчиците на социални услуги, кметовете на общините и т.н.);

⁵ https://www.mon.bg/upload/2051/PLAN_za_deistvie_agresia.pdf

⁶ <https://www.mon.bg/bg/59>

4) разработване на политика на образователната институция по отношение на тормоза и насилието, определяща целите и конкретните мерки за превенция и интервенция;

5) създаване на координационен съвет с ясни функции и делегирани отговорности, който да отговаря за планиране, проследяване и координиране на усилията за справяне с тормоза и насилието;

6) изготвяне на план за превенция и интервенция на насилието и тормоза за съответната учебна година, основаващ се на оценката за ситуацията в образователната институция;

7) изготвяне на етичен кодекс, както и на единни вътрешни правила;

8) задаване на насоки за оценка на ситуацията (оценка на риска) и разпознаване на насилието и тормоза по определени признаци;

9) разработване на механизъм за индивидуална и групова интервенция, включващ водене на съответната документация, процедури за откриване и работа по случай, възможности за включване на родителите, групата/класа, както и насочването към външни служби;

10) класификация на формите на насилие и тормоз и предприемане на съответните действия (съобразно Приложение 1 от *Механизма*). Включва четири компонента: нива на насилие и тормоз; отговор на институцията; документиране и последователност на процедурите за интервенция.

Безспорно приемането на *Механизма за противодействие на тормоза и насилието в институциите в системата на предучилищното и училищно образование* и *Алгоритъма* за прилагането му, както и разработваните политики и програми на равнище конкретна образователна институция, е необходима стъпка в посока справяне с проявите на агресия. Тя задава ясни насоки и структурира превенцията, интервенцията и подкрепата в дейността на педагогическите специалисти, както и подпомага вземането на управленски решения за осигуряването на по-безопасна образователна среда.

Анализирайки въпросните документи, могат да бъдат отправени и някои препоръки за тяхното подобряване. На първо място трябва да се отбележи, че по смисъла на текста в *Механизма*, под „превенция“ се разбира единствено „обща превенция“ на равнище клас/група, но не и на равнище отделен ученик. Колкото и да е важна общата превенция, тя не отчита конкретните потребности, дефицити и фактори, оказващи въздействие върху поведението на детето/ученика, който проявяват предизвикателно поведение (в т.ч. насилие и тормоз). Това от своя страна затруднява разработването на индивидуално насочени стратегии за превенция, които да бъдат ефективни и съобразени със спецификата на конфликтната ситуация, както и с личностните особености на детето с поведенчески затруднения. Подобен подход би бил недотам ефективен, когато класа/групата има адекватно разбиране и поведение относно междуличностните взаимоотношения, изключващи насилието и тормоза, както и спазването на правилата в образователната институция, а конфликтните ситуации биват провокирани единствено от определени деца.

По отношение на проявите на агресия и тормоз (във всички техни измерения), в графата „Последователност на процедурите за интервенция“, като първа стъпка е записано „Прекратяване на ситуацията и успокояване/интервенция към всички участници“. Тази процедура реално е свързана с едно от най-големите предизвикателства, пред които са изправени педагогическите специалисти днес, а именно, справяне с проявите на физическа агресия. Тези прояви могат да имат различен характер и форма, да възникнат при различни обстоятелства и да са с различна степен на риск, което предполага и използването на широк набор от стратегии, насочени към неприемливото поведение. Прибавяйки и факта, че

педагогическите специалисти нямат нужната подготовка за овладяване на агресивното поведение, когато то предполага физическа намеса, както и липсата на документ, който ясно да регламентира и дава насоки за поведението на специалистите в подобни ситуации, подобна обща формулировка на процедурата е по-скоро формална и няма оперативна стойност. Съществен пропуск е, че сред формите на насилие и тормоз (посочени са форми на физическо, психическо, сексуално и кибернасилие) не са включени проявите на автоагресия, респективно липсва и процедура за интервенция в тези случаи, което е особено важно при работата с деца със специални образователни потребности и най-вече с тези от аутистичния спектър.

Поведението на педагогическите специалисти, съобразно *Механизма*, е сведено до унифициран набор от „процедури за интервенция“ при проявите на насилие и тормоз, чието стриктно следване може да има и негативен ефект ако не се отчита спецификата на педагогическото общуване с детето, личностните му особености, взаимоотношенията и взаимодействията на равнище специалист-родители и родители-дете, обстоятелствата, при които детето е проявило неприемливо поведение, както и възможностите за промяна на поведението чрез педагогически подходи и средства. Като цяло педагогическите аспекти на интервенцията са слабо засегнати, а някои от тях имат спорен характер. Дискусионно е например, доколко удачно е при всяка проява на насилие и тормоз, независимо от спецификата и обстоятелствата, в случая да бъде въвличана групата/класа (както е заложено в *Механизма*), особено в случаите, в които това уронва достойнството на засегнатите.

Като пример за добре разработени политики и успешно въведени практики по отношение на осигуряването на безопасна образователна среда, могат да бъдат посочени страните от Обединеното кралство. В тях, в продължение на повече от две десетилетия, както на национално, така и на локално и на ниво конкретна образователна институция, се разработват политики за прилагане на т.н. „позитивни подходи“ и „физическа намеса“, които са съобразени със съществуващата нормативна уредба (няма отделен закон, който да определя тези политики). Обичайните им наименования са: *Positive Handling and Physical Intervention Policy*, *Policy and Guidelines for Use of Physical Intervention*, *Restrictive Physical Intervention Policy* и т.н.

Според А. Ранев основните характеристики на позитивния подход включват:

- разкриване и използване на положителния потенциал на детето;
- индивидуален подход;
- екипна работа;
- промяна чрез дейности от ежедневието и естествената среда;
- подкрепа на родителите и специалистите, работещи с детето. (Ranev,

2017)

Позитивните подходи са подходи, основаващи се на силните страни, интересите и потребностите на детето, както и на развитието на неговия потенциал чрез насърчаване и изграждане на нови умения, компетентности и просоциални поведенчески модели. Като такива, те са насочени не само към превенцията на агресивните прояви, но и целят постигането на трайна промяна в детското поведение. Тези подходи са залегнали в основата и на т.н. „физическа намеса“, която е пряко свързана със ситуациите, изискващи бърза, кризисна интервенция, насочена към осигуряване на безопасна образователна среда в условията на физически конфликт. Физическата намеса, в контекста на работата с деца с емоционални и поведенчески затруднения, може да бъде определена като набор физически действия за ограничаване на мобилността, предприети от възрастните, с цел ограничаване на риска от нараняване на децата и/или околните. Тя включва

специфични техники за задържане, ескортиране, разтървяване, измъкване и упражняване на контрол в широк спектър от ситуации, в които е налице насилническо, агресивно поведение или проява на автоагресия от страна на децата. (Nikolov, 2020). Този тип намеса е наложителна в случаите, в които децата демонстрират поведение, което не само е неприемливо, но и представлява заплаха за живота и/или здравето им или тези на околните. На концептуално ниво, тази интервенция е тясно свързана с позитивните подходи, допълва ги и заедно с тях образува цялостен модел за подкрепа на деца с предизвикателно поведение.

Въпросният модел е в основата на съществуващите политики за осигуряване на безопасна образователна среда в страните от Обединеното кралство, които обичайно имат следната структура:

- 1) въведение и цел на документа;
- 2) понятийни и терминологични уточнения;
- 3) нормативни документи, на които се основава политиката;
- 4) правна рамка, регулираща употребата на физическа намеса и определяща субектите, които могат да я прилагат, както и условията, при които това е възможно;
- 5) основни принципи, определящи прилагането или неприлагането на техниките за физическа намеса (обвързани с концепцията за приоритетната употреба на позитивните подходи);
- 6) процедури за изготвяне на оценка на риска;
- 7) форми на физическа намеса. Определяне на техните характеристики и условия за прилагане;
- 8) превенция на агресивните прояви, включваща факторите, които оказват въздействие върху детското поведение, както и стратегиите за превенция, които могат да бъдат използвани;
- 9) изготвяне на индивидуален план за подкрепа и проследяване на случая (включено е в част от политиките);
- 10) определяне задълженията на директора и на персонала на образователната институция. Регламентиране на екипната работа и взаимодействията с други институции;
- 11) обучения на персонала. Педагогическите специалисти периодично преминават през обучения по физическа намеса. Те се провеждат от външни фирми, акредитирани от Британския институт за затруднения в обучението (British institute of learning disabilities);
- 12) прилагани процедури и документиране на случая след употребата на физическа намеса.

Съпоставяйки политиките в България с тези в страните от Обединеното кралство може да бъдат открити следните особености:

България	Обединено кралство
Превенцията е насочена към класа/групата.	Превенцията е насочена към индивидуалния случай.
Противодействието на насилието и тормоза е насочено най-вече към момента преди и към момента след проявата (интервенцията по време на проявата е само маркирана).	Противодействието на насилието и тормоза обхваща целия процес на проявата и реципрочния отговор – превенция, интервенция и последваща подкрепа.
Справянето с предизвикателното поведение (при определени обстоятелства) предполага активно взаимодействие с други институции, както и насочване на случая към тях.	Справянето с предизвикателното поведение се осъществява предимно в рамките на образователната институция.

Само най-общо е определена възможността за намеса чрез физически контакт за прекратяване на ситуациите на насилие/тормоз.	Ясно е определено как и в кои случаи педагогическите специалисти могат да прилагат физическа намеса при проявите на физическа агресия.
Педагогическите специалисти не преминават през обучения за прилагане на физическа намеса.	Педагогическите специалисти преминават през периодични обучения за прилагане на физическа намеса.

Таблица 1. Съпоставка на политиките в България и Обединеното кралство

В периода 2008–2020 г. бяха проведени редица обучения по позитивни подходи и физическа намеса в различни градове у нас, организирани както в рамките на НПО сектора, така и в рамките на предлаганите от катедра „Социална педагогика и социално дело“ към Факултета по науки за образованието и изкуствата на СУ „Св. Климент Охридски“ курсове за следдипломна квалификация и курсове за продължаваща квалификация. При проведените обучения с участието на различни специалисти, работещи с деца – социални и специални педагози, социални работници, психолози, педагогически съветници, учители, възпитатели, логопеди и др. ясно бе очертана необходимостта от подобен тип подготовка, насочена към най-рисковите взаимодействия с децата в случаите на проявена физическа агресия. Тази необходимост се основава най-вече на факта, че съществуващите политики и практики все още не дават задоволителен отговор на въпросите, касаещи справянето с физическата агресия по време на учебно-възпитателния процес. Именно тези ситуации са и едно от най-големите предизвикателства в работата на педагогическите специалисти.

При липсата на алтернативна методика за интервенция при проявите на физическа агресия, въвеждането на физическата намеса (на системно равнище) в практиката на специалистите, работещи с деца у нас, е препоръчително, а в определени случаи и наложително. Независимо от равнището на педагогическа подготовка и опит на специалистите, възникват и ситуации (особено често при работата с деца със специални образователни потребности), които предполагат влизане във физическо съприкосновение с децата, с цел обезопасяване на средата, в която те са обучавани и възпитавани. Налице е необходимостта от по-ясно определяне на правата и задълженията на педагогическите специалисти в случаите на проявена физическа агресия, както и тяхното обезпечаване със съответните политики и практическа подготовка. Въвеждането на физическата намеса като политика и практика на национално ниво би било важна крачка по отношение на противодействието на детската агресия и осигуряването на по-безопасна за развитие среда.

ЛИТЕРАТУРА

1. Николов, Ц. (2020). Справяне с предизвикателното поведение при работа с деца в училищна и извънучилищна среда. *Педагогика*, № 2.
2. Ранев, А., Ц., Николов (2017). Позитивен подход и физическа намеса при работа с деца с предизвикателно поведение. *Педагогика*, № 4.
3. Department for Children, Schools and Families. The use of force to control or restrain pupils. Guidance for schools in England. Nottingham, 2010
4. Hanline, M. F., Wetherby, A., Woods, J., Fox, L., & Lentini, R. (2004). Positive Beginnings: Supporting Young Children with Challenging Behavior [CD-ROM].
5. Harris, J., Cornick, and etc. (2008). *Physical interventions. A Policy Framework*. Second edition, BILD Publications.

6. Nottinghamshire Country Council. (2011). Keeping Classrooms Safe for Learning and Teaching. *Physical Intervention Policy*.

REFERENCES

1. Nikolov, Ts. (2020). Spravyane s predizvikatelno povedenie pri rabota s detsa v uchilishtna i izvanuchilishtna sreda. *Pedagogika*, Vol. 2.
2. Ranev, A., Ts., Nikolov (2017). Pozitiven podhod i fizicheska namesa pri rabota s detsa s predizvikatelno povedenie. *Pedagogika*, Vol. 4.
3. Department for Children, Schools and Families. The use of force to control or restrain pupils. Guidance for schools in England. Nottingham, 2010.
4. Hanline, M. F., Wetherby, A., Woods, J., Fox, L., & Lentini, R. (2004). Positive Beginnings: Supporting Young Children with Challenging Behavior [CD-ROM]
5. Harris, J., Cornick, and etc. (2008). *Physical interventions. A Policy Framework*. Second edition, BILD Publications.
6. Nottinghamshire Country Council (2011). Keeping Classrooms Safe for Learning and Teaching. *Physical Intervention Policy*.

Proverbs: beyond the word, or on the universal principles of Bulgarian folk art

Assist. Professor Liuba Zlatkova, PhD
Episkop Konstantin Preslavski University
l.zlatkova@shu.bg

По словото или за вселенските закони в народното изкуство (пословицата)

Гл. ас. д-р Люба Златкова
Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“
l.zlatkova@shu.bg

Abstract: *The article examines the phenomenon of proverb (beyond the word) through the prism of ancient universal principles. Bulgarian proverbs gather knowledge about the macrocosm and microcosm and show the connections between the sublime and the earthly, as this knowledge is encoded in all manifestations of folk art and waiting for contemporaries to read them to educate and train children and young people.*

Keywords: proverb, universal principles, rhythmical models in education

Живеем в забързано време. В свят, който ни кара да се взираме в малките неща, да вървим по утъпкани пътеки, без да можем да видим големия Път, единственият, който показва кои сме и накъде отиваме. Пътят е в нас и всеки интуитивно усеща дали е на мястото си или не, но инерцията и поведенческите модели изместват фокуса и не разрешават да прогледнем отвъд зримото. Кое е това „отвъд“, което може да ни помогне да преосмислим битието си и да отворим съзнанието си, за да изпълни всеки от нас мисията си в живота? То е свързано с възприемането и разбирането на живота и света в неговата цялост и неделимост, в намирането на връзките между елементите, явленията, процесите, в създаването на органичен, цялостен, синтезен образ на битието, който е нужен, за да може всеки човек да се чувства полезен, удовлетворен в живота си, да намери мястото си, да отговори на съкровените въпроси, които го вълнуват и го водят напред.

Поколението, което ще гради бъдещето на света в момента е поставено в положение да получава информация „на парче“, без връзки с действителността, без разбиране на необходимостта от това учене. Парчетата свят се възприемат всяко само за себе си, без да се отчита, че всяко дете вижда едно и също явление по различен начин, в зависимост от даденостите си. Ако могат да се съберат достатъчен брой детски възприятия и разбиране на едно и също явление, картината би представлявала едно цяло, с всичките му качества, връзки и зависимости, което ще даде възможност да се намерят принципите на функционирането му и начини за неговото преобразуване. Това е пътят за развитие на съзидателност и новаторство.

Съществуват различни подходи за преодоляване на фрагментарността в образованието. В детската градина, с помощта на игровите методи и непреднамерените ситуации до голяма степен е възможно една тема, предмет, явление, идея да се обхване интегрирано – и математически, и езиково, и чрез ситуиране в околната действителност, и цветово, и звуково. Ако ситуацията в този етап от детското развитие се обединят тематично, тогава е възможно максимално доближаване до детското възприемане на света. Тогава би се избегнал процеса на анализиране, без преди това да има първоначално общо възприемане на едно явление, което дава представа за цялото с помощта на емоцията. Едва след

първоначалния общ, синтезиран образ, получен в детското съзнание, има смисъл от анализиране на елементите, които изграждат цялото, за да се разбере кой от тях е причината да ни харесва или не възприетото. При наблюдаването на едно и също явление различните деца получават различна представа в зависимост от своите качества – характер, темперамент, възпитание, насоченост. Изводите от наблюдението на цялото дават представа за него и подпомагат след анализа всяко дете да изгради нов синтезиран образ, на по-високо ниво, с който да може да борава, когато се наложи. Това е и принципът за използване на информацията в кой да е момент от човешкия живот. Когато са разбрани връзките, които го изграждат и правят образа цялостен.

Един от начините детето да опознае и осъзнае заобикалящия го свят, да разбере причинно-следствените връзки между явления и събития, да търси и намира по-лесно отговори на въпросите, които го вълнуват, е с помощта на народната мъдрост, втъкана в градежа на къщи и чешми, в украсата по хлябовете, които бабите правят за празници, във везбата по народните носии, в писаните каручки и разбира се в песента на старите българи – триединство от музика, стих и движение, в приказките, в пословиците и поговорките, събрали хилядолетната мъдрост на народа ни. Народното изкуство, като многоликост събира в себе си всичко, което е и го представя с помощта на изразните средства на различни изкуства. По този начин е възможно цялото да въздейства с всичките си елементи, без да е необходимо това цяло да се разделя и откъсва от същността си. За да се излезе от този омагьосан кръг, ние – обществото, учителите, родителите, е необходимо да се обърнем към това, което ни свързва, което ни прави единни – нашето народно знание. Да се обърнем към народното изкуство, което носи единството на вселената и цялото необходимо знание. Да прогледнем в него не само като традиции и обичаи, защото повтарянето им по време на празници, без да са разбрани, не носи напредък; в подобен контекст традицията убива развитието. Традицията е нужно да се запази за поколенията не като форма, тя трябва да се приеме като съкровищница от знания, да се потърси онова, което съдържа, да се намери съдържанието. В него е скрито знанието за всичко, което е; за света, който се променя непрекъснато; за човешката еволюция и нашето място в нея.

Чрез възприемането на цялото, наречено народно изкуство, детето, а по-късно и големият човек ще научи много за битието на хората, които са го създавали, за техния живот в други епохи, за символите, които са втъкани в различните му проявления, за ритмичността на изказа, който разказва и показва пътя ни и мястото ни на тази земя.

Темата за духа в нашето народно изкуство е необходима и навременна точно сега, когато изкуството е превърнато единствено в забавление, а учебните дисциплини в училище, свързани с изкуството, от години се интерпретират като леки, за почивка и за разтоварване. Литературата, историята, предметите от хуманитарния цикъл не се представят на младите хора така, че да създадат в съзнанието им една обща картина за света някога и сега, както и визия за бъдещето. Музиката и изобразителното изкуство не помагат на учениците да придобият представа за епоха, стил, историчност и предпоставки за културните и общочовешките явления, както и да видят мястото им в потока на времето. Това поражда объркване, а то от своя страна, води до липса на житейски и културен интерес, липса на интерес към търсенето на причинно-следствените връзки между ежедневието и културните явления в настоящето. За да започнем да решаваме житейските въпроси, е необходимо да се обърнем и към формата, и към съдържанието на фолклора (народното изкуство), да разберем какво предците ни са заключили във фолклора с помощта на изразните му средства (символи), да

разберем посланията им. Само тогава ще имаме здрави устои и перспектива пред себе си.

В научната литература народното изкуство се разглежда в малка степен като цялостност, съдържаща народна мъдрост, знание и дух. Фолклорът, по определение, съдържа устно предавана традиция – музика; песен; слово (гатанка, приказка, пословица) и танц, но в него не присъства градежът, няма го сакралният български дом и огнището, съхраняващи през вековете народния дух, не присъстват символите, втъкани в носията, килима, фигурите по хлябовете. Разбирането за фолклора днес не е свързано с идеята за обединение на всички елементи на народния духовен излив. За да може обаче и сега, и в бъдеще народът ни да разнася духа и знанието по света, е необходимо ново разбиране за цялостност на народността, за общото функциониране на неговите части. За това е целесъобразно, първо, да се потопим в елементите му, да опознаем фигурите, мотивите и съчетанията, които го изграждат, да разберем какво съдържат, да ги анализираме и да открием причинно-следствените връзки между тях. Чак след това може да потърсим логиката и смисъла, които носят, както и посланията, които изпращат на наследниците с помощта на своите символи.

В народното изкуство на всеки народ има една особена форма късо слово, което събира всичко, което човекът е разбрал подсъзнателно и го е извел като кондензирана мисъл. Тази къса мъдрост съдържа в себе си цялото знание за света и законите, които го управляват, не човешките, а вселенските. Това е пословицата.

Пословица, ПО – Словото!

„В началото бе Словото! И словото бе у Бога! И Бог бе словото!“¹

Ако приемем думата *слово* буквално, т. е. външно или формално, то тя ще принадлежи на изказа, на езика като средство за общуване и за разбиране на хората помежду им. Необходимо е на словото да се погледне от друг ъгъл, за да не се изпада във формализъм, за да се усетят в него и нюансите, и скрития смисъл, който това понятие носи и което го прави *всичко* – началото на всички начала. А то е Божествената мисъл и Божественото дихание.

Словото е Мисъл

Словото е първична мисъл за съзидание, за съществуване и развитие, за конструкция на света, за подреждането на света в *себе-то* на човека. СЛОВО=Мисъл + Слово, слово като предварителност, не като звук, а като идея за градеж, въображение, мисловно сътворяване. Бог става Слово – ритмичен звук, който прониква в Универсума и оформя всичко! Така се ражда това, което възприемаме днес с петте си физически сетива, а тези сетива начело с мисълта, произведена в най-важния орган на физическото ни съществуване – човешкия мозък, създават изкуство и култура, които, от своя страна, са отражение и на външното, и на скритото знание за и в еволюционното развитие.

Слово = Език

В този смисъл то е и език за свързване, преводът, от който могат да направят само тези, които го владеят.

Изкуството е език.

Чрез него осененият дух прави превод на вселенското знание в земен изказ – с думите, с камъка, с вибрациите на музиката и танца, с цвета и формата на шарката, в тяхната ритмичност и организация чрез ритмични модели.

Пословица е литературен фолклорен жанр, в който народната мъдрост е събрана в едно-единствено изречение. Преди да бъдат наречени така, са се наричали „стари приказки“ или „прищи“ (Англ. Proverb, от Latin: proverbium - проста, конкретна, традиционна фраза, която изразява лесно разбираема истина, основана

¹ Библия: Йоан 1:1-18

на чувство или социален опит). Пословицата често е метафорична и използва клиширан език и фолклорен жанр. Лорд Джон Ръсел поетично казва, че „пословицата е знание за един и мъдрост за мнозина“ (Mieder. 1993: 25) Според Михаил Арнаудов българските повествователи търсят чрез пословиците „мъдрата или духовита мисъл на народа по села и градове и чрез тях, както и чрез песните, приказките, преданията и поверията му те успяват да вникнат пряко в духовния му свят, тъй отличен в много отношения от този на интелигенцията“.

По – словото в пословицата е мисъл за *вселенските закони*, за причинно-следствените връзки, които движат живота, за привличането и отблъскването, за развитието, за живота и смъртта в пряк и преносен смисъл. Пословиците са устойчива и много често употребявана форма на изказ. Обикновено с една пословица може да се каже всичко, което е необходимо, без многословие. „Зад поучителността на пословиците се крие устойчивостта на определени морални ценности и неслучайно те играят в известен смисъл ролята на морални закони, които определят поведението на човека“ (Georgieva & Ebazerova 2020: 59). Мъдростта в пословицата е подсъзнателна, в нея са изведени в метафорична форма знанията на хората в миналото за отношенията, за връзката с природата, за съдбата и битието, за силите, които движат света, за космоса. Знанието е закодирано в клетките на човека и се проявява под формата на изказ, с който може да се обясни всичко.

„Един от най-съществените въпроси на битието ни след този за Сътворението на света и създаването на човека е въпросът за принципите и законите на еволюцията. Той създава много доктрини, които взаимно се отричат, но и взаимно се допълват; градират познание според възможностите, които носят — наука, религия и окултизм. Този въпрос е бил пред взрението на човека: пред взрението на учения, в съзерцанието на мистика, пред тези, които създават различни окултни школи, за да характеризират същината на този процес“ (Tolev, 1998: 72).

Под понятието *Вселенски закони*, изследователите предлагат различни тълкувания, които могат най-общо да се сведат до няколко основни духовни закони или закони на Еволюцията (Blavatska, Tolev, Tepervayn, Muldashev). Това са:

- а) *законът за причината и следствието;*
- б) *законът за подобие;*
- в) *закон за привличането;*
- г) *закон за съответствието;*
- д) *закон за отражението;*
- е) *закон за целостта;*
- ж) *закон за ритъма.*

В древността посветените стилизират знанието и го обличат във форма, достойна за възприемане с „невъоръжено“ око и ухо – градеж, поезия, песен, театър, рисунка и пластика. Повторението на даден елемент, цифра или броя на елементите е начин за *закодиране* и предаване на *послание*. Според триадичната концепция на Пиърс и Фреге, *посланието* е смисъл, изместил (основното) значение, по-широко вписал се в контекста, по-значим. За разбиране на ефекта от посланието ключови думи са „код“, „различие“ и „значимост“. То трябва да бъде разчетено чрез някакъв код, за да даде информация на получателя си и трябва да получи значимост – и в семиологическия, и във всекидневния смисъл на думата – да се вмести в определена, знакова за адресата система от отношения, да измести, да превърне всичко друго в незначително (Grigorov, 2011).

Херметизмът - едно от най-древните основополагащи духовни учения не е обвързано с вяра в Бог, но присъства във всички религии и духовни школи. Знанията, които дава, се откриват от най-новите изследвания на науката. Негов

създател е *Хермес Трисмегист*², живял по времето на най-старите династии на Египет, много преди времето на Мойсей. Смята се, че е автор на сборник с основните херметични принципи, максими, аксиоми и предписания, предавани от учител на ученик, известен като „*Кибалион*“. Херметизмът извежда седем принципа, в които се съдържат основните Истини за света, законите във Вселената, Мъдростта:

1. *Принципът на менталността* "Цялото е Ум; Светът е Ментален." Този Принцип обяснява истинската природа на понятия като "Енергия", "Сила" и "Материя"; защо и как всички те са подвластни на Овластяването на Ума.

2. *Принципът на съответствието* "Каквото горе, това и долу; каквото долу, това и горе." Този Принцип олицетворява истината, че винаги съществува Съответствие между законите и явленията от различните нива на Съществуването и Живота. "Точно както познаването на принципите на геометрията позволява на човека да измери отдалечените звезди и техните движения, докато се намира в своята обсерватория, така познаването на Принципа на съответствието позволява на Човека да прави разумни заключения от Известното към Неизвестното" (Atkinsan, 2017:20).

3. *Принципът на вибрацията* "Нищо не е в покой; всичко се движи; всичко вибрира" Този Принцип олицетворява истината, че "всичко е в движение", "всичко вибрира", "нищо не е в покой" - факти, които съвременната наука потвърждава и които всяко ново научно откритие доказва. Този Херметичен принцип е формулиран преди хиляди години от Майсторите на древен Египет. Той обяснява, че различията между различните прояви на Материята, Енергията, Ума и дори Духа са резултат главно от различната честота на Вибрацията

4. *Принципът на противоположностите* "Всичко е двойствено; всяко нещо притежава два полюса; всяко нещо има своя противоположност; еднаквото и различното са едно и също; противоположностите са еднакви по своята природа, но са различни по степен; противоположностите се привличат; всички истини са полуистини; всички парадокси могат да се помирят." (Atkinsan, 2017: 23)

5. *Принципът на ритъма* "Всичко тече навътре и навън; всяко нещо има своите приливи и отливи; люлеенето на махалото присъства във всяко нещо; ритъмът на залюляването надясно е ритъмът на залюляването наляво; ритъмът се уравновесява." Този Принцип олицетворява истината, че във всяко нещо се проявява едно равномерно движение - напред и назад, изливане и вливане, люлеене напред и назад, махалообразно движение, прилив и отлив, най-висока и най-ниска точка на вълната - между двата полюса, които съществуват в съответствие с Принципа на противоположността, описан преди малко. Винаги съществува действие и противодействие, движение напред и назад, издигане и спускане. Това се проявява в явленията на Света, звездите, космоса, хората, животните, ума, енергията и материята.

6. *Принципът на причината и следствието.* "Всяка Причина има свое Следствие; всяко Следствие има своя Причина; всяко нещо се случва в съответствие със Закона; Случайност не е нищо друго, освен името на Закона, който не е познат; съществуват много нива на причиняване, но нищо не се изплъзва от Закона." Този принцип обяснява, че "всяко нещо се случва в съответствие със Закона", че нищо никога не се случва без причина, че не съществува Случайност; че съществуват различни нива на Причина и Следствие.

7. *Принципът на рода.* "Родът е във всичко; всяко нещо притежава свой Мъжки и Женски принцип; Родът се проявява на всички нива." (Atkinsan, 2017: 29)

² Хермес Трисмегист (гр. Ερμής ο Τρισμέγιτος, Хермес Триждивеликия) е синкретизъм на гръцкия бог Хермес и египетския Тот, които са богове на писането и магията в съответните си култури. Дватама богове били психопомпи, т.е. водачи на душите в задгробния живот [<https://sebezpoznanie.com>].

В Талмуда³ тези принципи са обобщени по следния начин:

- Внимавай за мислите си, защото те ще станат думи,
- внимавай за думите си, защото те ще станат действия,
- внимавай за действията си, защото те ще станат навици,
- внимавай за навиките си, защото те ще станат твой характер,
- внимавай за характера си, защото той ще стане твоя съдба. (Коен,

2008)

Древната иранска религия – зороастризм, разглежда Вселената като пространство на противоборство между Доброто и Злото и синтезира намерението на учението в кредото „Добри помисли, добри думи, добри дела“. (Kostadinova, 2015)

Ние изказваме предположение, че тези принципи, положения, закони са вложени като универсално знание за света в пословиците на всеки народ. Ще разгледаме поотделно всеки от законите в съответствие с вложеното по - Словото знание за отношенията между човека и Космоса в пословиците на нашия народ.

1. *Закон за Причината и следствието е главният закон, на който се подчинява всичко.* Този закон съответства на третия закон на Нютон, според който „На всяко действие има равно по сила и противоположно по посока противодействие“. Ако едно тяло действа на друго тяло с дадена сила, то винаги второто тяло противодейства на първото с равна по големина и противоположна по посока сила, приложена в точката на взаимодействие. Според закона за причината и следствието (наречен още и закон за кармата), изходът от всяка ситуация зависи от нейните причини. Причините винаги служат на някаква идея или убеждения. Този Вселенски Закон казва, че нищо не се случва по случайност или извън Вселенските Закони. Всяко действие има реакция или последствие, а ние "жънем това, което сме посели". Същността на този закон може да се формулира по друг начин: каквото посееш, това ще пожънеш, или с други думи казано, всичко, което се случва в живота, е породено от нашите мисли. Законът за причината и следствието е безпристрастен – като слънчевата светлина. Народната мъдрост много ясно демонстрира познаването на закона:

- Каквото повикало – такова се обадило;
- Каквото посееш, това ще пожънеш;
- Ако не посееш нещо, няма да ожънеш нищо;
- Да би мирно седяло, не би чудо видяло;
- Докато не хвърлиш в нивата, не никне;
- Желаш ли чуждото, загубваш своето;
- Казана дума – хвърлен камък;
- Каквото селото, такъв и кмета;
- Каквото си надrobiш, това ще сърбаш;
- Каквото ти е на върлина, такова ти е на гърбина;
- Клин клин избива;
- Кой лежи, той тъжи; кой оре, той добре;
- Който бърка в меда, той си облизва пръстите;
- Който е копал лозето, той ще яде гроздето;
- Който е работен, ще бъде имотен;
- Който завижда-не вижда;
- Който има крава пие мляко;

³ *Талмудът* (на иврит: תּוֹרָה „указанията“) се смята за авторитетен запис на религиозни обсъждания на еврейски закони, етика, легенди и истории. Той е основен източник за законодателство, обичаи и морални ценности на юдаизма. В основата на Талмуда е залегал Стария завет, особено първия му раздел – Петокнижието (Мойсеевият закон или Топата). (Neusner, 2003), (Steinberg & Potter 2007), (Steinsaltz, 2009)

- Който копае гроб другиму, сам пада в него.

2. *Законът за подобие*. Всичко, което се случва в живота ни, се подчинява на един от основните закони, който гласи: Подобното привлича подобно

- *Услуга за услуга;*
- *Умната жена струва повече от елмаз;*
- *Умните мъже си почитат жените;*
- *Умният и насън си изкарва хляба;*
- *Сърдит Петко, празна му торбата;*
- *Краставите магарета през девет дола се надушват;*
- *Търкулнало се гърнето, намерило си похлупака;*
- *Пари при пари отиват;*
- *Лошите се лесно сдружават;*
- *Лоши уста всичко могат да кажат;*
- *Лошият и нощем види, ама и от сянката си се плаши;*
- *Лошият и от дявола не се страхува;*
- *Лошият човек и хаджия да е, пак е лош;*
- *Лошо правил, па добро никога не видял;*
- *Лошото иде с колата, а се отнема с иглата;*
- *Лошо се с лошо изпъжда;*
- *Гарван гарвану око не вади.*
- *Барабар Петко с мъжете*

3. *Закон за привличането*. Колкото повече имаш, толкова повече получаващ. Колкото повече привличаш, толкова повече неща можеш да привлечеш към себе си. Човекът е жив магнит и неизменно привлича в живота си хората, ситуациите и обстоятелствата, които са в хармония с неговите доминиращи мисли.

- *Краставите магарета през девет земи се подушват;*
- *Като две и две — четири;*
- *Като две капки вода;*
- *Като дупе и гаци;*
- *Живее като сврака на драка;*
- *Живеят като котката и кучето;*
- *Живеят като снаха и свекърва;*
- *Жени мързеливи — деца възливи;*
- *С какъвто се събереш, такъв ставаш.*

4. *Закон за съответствието*. Външният свят е отражение на вътрешния. Той съответства на доминиращия начин на мислене. Според този Вселенски Закон принципите или законите на физиката, които обясняват нашия физически свят - енергия, Светлина, вибрация и движение - имат своите съответни принципи в ефира или вселената. Това означава, че всичко, което виждаме във физическия свят е било преди всичко нечия мисъл.

- *Ако би имала баба мустаци, не би прела шестаци.*
- *Ако го боли, както го мързи, отдавна да е умрял.*
- *Ако го изпъдиш от вратата, то се навира през прозореца.*
- *Ако гониш два заека, няма да хванеш ни един.*
- *Ако Господ ме не ще, дяволът рушвет дава за мен.*
- *Ако Господ слушаше магаретата, нямаше да има самари.*
- *Ако вървиш след бръмбар ще стигнеш до лайно.*
- *Ако денят е къс, годината е дълга.*

- Ако е гарга, да е рошава!
- Ако жена ти е много хубава, не я пущай сама на сватба.
- Ако живеем на село, трева не пасем.
- Ако има грешка, има и прошка.
- Ако искаш да вземаш, научи се да даваш.
- Каквото е над, такова е и под.
- Ако искаш да познаеш човека, дай му власт.
- Ако искаш да ти е мирна главата, не я туряй в торбата.
- Ако младостта знаеше, ако старостта можеше!
- Ако не кърпиш вехтото, ново няма да носиш.
- Ако не посееш нещо, няма да ожънеш нищо.
- Ако не разбиеш калта, не стават кирпичи.
- Ако не съмва рано, ти подрани.
- Ако не щеш мира, на ти секира!
- Ако няма ум, крака няма ли?
- Ако попът се напива, селото не изтрезнява.
- Ако работата беше хубаво нещо и дядо владика щеше да работи.
- Ако работата имаше край, още дядо ти да я беше свършил.
- Ако ръка дава, а сърце не дава, нищо не става.
- Ако се направиш на агне, вълкът ще те изяде.
- Всяко зло за добро.
- Кажи ми какви са приятелите ти, за да ти кажа какъв си.
- На гол тумбак, чифте пищови

5. *Закон за отражението* Този закон обезпечава великите ред и хармония, висшата справедливост и чистота на Вселената.

Външното отразява вътрешното. Ние сами създаваме нашия свят и можем да го изменим. Ако не ни харесва нещо, можем да го променим, като отстраняваме причините за този проблем и можем да създадем нещо ново. Необходимо е да се обърнем навътре към себе си и да изменим своята подсъзнателна програма за поведение. Ако искаме да променим заобикалящия свят и обкръжението си от хора, трябва да помним, че всичко, което ни заобикаля е отражение на самите нас. Затова е необходимо промяната да започне отвътре, от себе си. Когато променим себе си, ще се промени заобикалящата действителност.

- Бащина поука — синова сполука.
- Един яде лимон, на друг текат лигите.
- Който пее, зло не мисли.
- Който се цапа, той лапа.
- Който седи на воденицата, той си смила брашното.
- Който си върви полека, той отива надалеко.
- Който шъта в двора, той играе на сбора.

6. *Закон за целостта*. Светът е цяло и елементите му са свързани, и от всеки елемент може да се проследи цялото като в холограма. Защото всяка частица е носител на всичко така, както и човекът носи в себе си цялата информация за света и връзките между неговите части.

Човекът е част от Вселената и като част от цялото се стреми към това цяло. Нютон открива закона за привличане между материалните тела, а законът за целостта действа и на живите тела, които са информационно-енергетични структури. През целия си живот човек подсъзнателно се стреми да добие цялостност. Това обединява всичко в света.

- Сговорна дружина планина повдига.

- Слънцето не изгрява за едного.
- Ти работи, аз ще ти помагам — рекъл Господ.

7. *Закон за Ритъма* Според него всичко вибрира и се движи в определени ритми. Тези ритми установяват сезоните, циклите, стадиите на развитие и шаблоните, моделите в природата и живота. Всеки цикъл се отразява върху постоянството на Вселената. След прилива следва отлив, нощта следва деня, след добрите времена настъпват лоши времена. В живота има спадове и изкачвания, така като човешкото развитие се движи от низходяща към възходяща посока – инволюция – еволюция.

- Капка по капка вир става.
- Всяко чудо за три дни.
- Всичко хубаво си има и край

В народното съзнание законите на Еволюцията, духовните закони нямат горната формулировка. Затова повечето пословици могат да се отнесат и към един, и към друг закон. Мъдростта на предците ни извежда знанието във вид, подходящ за различни житейски ситуации и от един случай (по – едно - слово) могат да се направят различни изводи, които да ни послужат в различни моменти. Най-често пословиците, които са свързани с причина и следствие, могат да се отнасят и за ритмичността, която е универсален принцип във Вселената (Каквото посееш, това ще пожънеш; Ако не посееш нещо, няма да ожънеш нищо; Да би мирно седяло, не би чудо видяло; Докато не хвърлиш в нивата, не никне), а съответствието и отражението имат често аналогични словесни формулировки (Каквото е над, такова е и под; Ако искаш да вземаш, научи се да даваш; Всяко зло за добро и пр.). Законът за подобие то има аналози и в закона за причина – следствия (Каквото повикало, такова се обадило и др.)

В народната памет е закодирано всичко, което като закономерности присъства във вселенския компютър. Мъдрите хора знаят, че причината и следствието вървят ръка за ръка, т.е. няма „случайност“, която да е по-силна и важна от факта, че всяко наше действие води до обозрим резултат и „Каквото посееш, това ще пожънеш“. По същият начин и „Каквото повикало, такова се обадило“, подобното привлича подобно, необходимо е всеки да се съобразява с това правило, защото мисълта на човека е най-голямата му сила, така както и обредите, и обичаите в живота на предците имат в основата си точно този закон – и „Герман“, и „Пеперуда“ – и дъжд, и слънце извиква мощната народна енергия така, както знае от дедите си, както е предавано знанието в семейството и рода, както народът познава закона и неговото приложение, за да се случат нещата и да научи човекът „уроците си“.

Предците ни са имали закодираното знание за човешката еволюция и несъмнено са търсели най-доброто за себе си и за наследниците си. Благодарение на това е процъфтявал родът, раждали са се красиви и здрави потомци, умножавали са знанието и моженето, богатството на родителите си. Но затова е нужно да се привличат към семейството хора, които да носят подобни добродетели, да множат, а не да разпиляват семейното богатство. Поради тази причина майката търсила за дъщеря си най-подходящия момък, който да отговаря на имотното състояние на тяхното семейство, бащите пък искали снаха от семейства, които уважават моралните ценности, които могат да родят здрав и красив наследник. Трезвата народна мисъл е наясно, че „С каквото се събереш, такъв ставаш“, че ако не са работни младите, както са били техните родители ще загине това, което е градено с векове - „Жени мързеливи — деца въшливи“. Търсили са синхронност, за да може бъдещото семейство да бъде един организъм и неговите елементи да се спогаждат и да си приличат „Като две капки вода“, за да „мели брашно“ семейната воденица.

По същия начин българинът е усещал подсъзнателно, че промяната идва с промяна на мисленето и че най-красивата идея – за къща, семейство, красив двор или имане първо се ражда в мисълта. А за да стане реалност, на физическо ниво, се налага да се потрудиш, да преодолееш препятствия, да я заслужиш. Народният мъдрец може да каже „Всяко зло за добро“, защото знае, че в живота има и върхове, и спадове, и ако нещо, за което мислиш, че е лошо, те споходи, то след него задължително ще се появи друго, което да те извиси. Много често са разбирали, че „Ако искаш да познаеш човека, дай му власт“, така проверяваш приятелите си, така избираш ортак за обща работа, даже и с кого да се сродиш. А прозрението да пазиш това, което имаш не е нищо друго освен опазване на традиции, родова памет, род и семейство, имане - „Ако не кърпиш вехтото, ново няма да носиш“. Ако не се опазва това, което притежаваш, няма как на негово място да дойде нещо добро и градивно. И още ако в мисълта ти е хаос, ако не знаеш какво да правиш, кой път да поемеш, то и резултатът ще бъде същия.

Подобни идеи може да потърсим в народната мъдрост и по отношение на спазването на закона за отражението. „Каквото повикало, това се и обадило“ е не само пример за добро познаване на причинно-следствените връзки в света, но и за връзките между мислите и идеите на човека и тяхната реализация на физически план. „Бащина поука — синова сполука“ пък показва освен здравата връзка между поколенията, също така загатва за предаването на знанието – житейско и вселенско, за да продължи да съществува рода и да се предава от баща на син и от майка на дъщеря. По същия начин се предава знанието и на седемките с песните и танците, в измесването и украсяването на хляба със символност, във везането на дрехата, в градежа на черквата и къщата на българина. Всичко в кой и да е клон на народното изкуство е магия от символи, разположени в определен ритмичен порядък и разказващи приказка – приказка за това кой си, какъв си, защо си тук и на къде отиваш. За да се знае, че си българин и навсякъде да носиш народното знание за света и нашето място в него като част от цялото.

Пословицата често присъства и в приказките за животни, които в исторически аспект са най-стари. Тези приказки притежават двупланово изображение – светът на животните е похват за разкриване на сложните човешки взаимоотношения и нрави. Героите в тях – мечката, вълкът, лисицата, врабчето и други - са типизирани и противопоставени едни на други, като характеристиките им се разкриват чрез постъпките и диалозите. Пример за такива български народни приказки са „Мечката и дърварят“ и „Лозарят и косето“. Те завършват с афористично умозаключение на народния разказвач, което често крие в себе си народна мъдрост. Поуката при тези приказки обикновено е пряко изказана и има констативен характер, например: „Казана дума – хвърлен камък“ и „Който е копал лозето, той ще яде гроздето.“ (Valcheva; 2020)

В миналото дедите ни са търсели и знаели връзката си с макрокосмоса и са я пренасяли в микрокосмоса си – семейството и рода. Цялата космогония на българите е свързана с природата – при - рода – при рода, при близките, при роднините. Подсъзнателен стремеж за единение с всичко е и символиката в народното изкуство. А в пословицата тази цялостност излиза на преден план като мото и като извод, за да води - „Помогни си сам, за да ти помогне и Бог“, „Сговорна дружина планина повдига“. В пословицата е закодирана и ритмичността на космоса – „Всичко тече, всичко се променя“, „Ако не засееш, няма да ожънеш“. Ритъмът в пословицата посочва последователността на явленията и процесите, връзката между събитията, редуването на добро и лошо, издигания и спадове. Т. нар. закони на Вселената, закони на Еволюцията са послания, втъкани в който и да е артефакт от народното ни изкуство във времената, когато не е било необходимо да се изтъква авторство, а само знание и мъдрост. Затова и нямаме автори – писатели, поети,

композитори, но наследеното знание ни показва Пътя напред, ако отворим очи за истините в него, ако се вслушаме в ритмичността на повторенията му, ако се обърнем към себе си и потърсим истината вътре в нас.

Всички части на целокупното народно знание са дошли до нас под формата на изкуство – т.е. метафора, символност, информационна система за „посветени“ в него. И не формата във всяко от тези изкуства е това, което ни води, а посланието, знанието за връзката с природата, с космоса, със себеподобните и света, знанието за това, че се развиваме и вървим напред към цялото, като преди това намерим себе си и всеки последва собствения си Път!

ЛИТЕРАТУРА

1. Аткинсън, У.У. (2017) *Кибалион*. София: Дигитален център „Мария Арабаджиева“.
2. Григоров, Ат. (2011) Съобщение и послание. *Диалог, Електронно списание на СА "Д. А. Ценов"*, №3.
3. Георгиева С., М. Ебазерова (2020) Съдържателно-технологичните модели на работа с пословици в родноезиковото обучение през погледа на учители и ученици. *WWW.SOCIOBRAINS.COM ISSUE 72* (online)
4. Коен, Е. (2008) *Талмуд за всеки*, София: Кибей.
5. Костадинова, С. (2015) Тримата братя и златната нишка на безсмъртието в мита за Ферейдун – „Шах-наме“ („Книга за царете“) на Абулгасем Фердоуси, (сс.181-187) В: *Дванадесета конференция на нехабилитираните преподаватели и докторанти от Факултета по класически и нови филологии*, София: УИ „Св. Климент Охридски“.
6. Мулдашев, Е. (2003) *От кого сме произлезли*, София: HCM Медия.
7. Толев, В. (1998) Закони на Еволюцията, (сс. 71 - 91) в: *НУР 98/3, издание на Общество „Път на Мъдростта“*, Пловдив.
8. Mieder, W. (1993) "The wit of one, and the wisdom of many: General thoughts on the nature of the proverb. Proverbs are never out of season: Popular wisdom in the modern age 3-40. Oxford University Press.
9. Neusner, Jacob (2003). The Formation of the Babylonian Talmud. Wipf and Stock Publishers. p. ix.
10. Steinberg, Paul; Greenstein Potter, Janet (2007). Celebrating the Jewish Year: The Fall Holidays: Rosh Hashanah, Yom Kippur. The Jewish Publication Society. Talmud central text to Rabbinic.
11. Steinsaltz, Adin (2009). What is the Talmud? The Essential Talmud (30th anniversary ed.). Basic Books.
12. Valcheva, P. (2020). The stories of the Banat Bulgarians – methodical instruments in building up language and literary knowledge in pre-school children. *Annual of Assen Zlatarov University, Burgas, Bulgaria*, v. XLIX, book 2

REFERENCES

1. Atkinson, U. U. (2017) Kibalion. Sofia: Digitalen tsentar Maria Arabadzhieva.
2. Grigorov, At. (2011) Saobshtenie i poslanie, v: „*Dialog*“ *Elektronno spisanie na SA "D. A. Tsenov"* – Svishtov, Vol 3.
3. Georgieva, S., M. Ebazeroва (2020) Content-technical models of working with proverbs in education in Bulgaria according to teachers' and students' point of view *WWW.SOCIOBRAINS.COM ISSUE 72*, (online)
4. Koen, E. (2008). *Talmud za vseki*. - Sofia: Kibeya
5. Kostadinova, S. (2015) Trimata bratya i zlatnata nishka na bezsmartieto v mita za Fereydun – „Shah-name“ („Kniga za tsarete“) na Abulgasem Ferdousi, v:

Dvanadeseta konferentsia na nehabilitiranite prepodavateli i doktoranti ot Fakulteta po klasicheski i novi filologii, Sofia, UI „Sv. Kliment Ohridski“, 181-187.

6. Muldashev, E. (2008) *Ot kogo sme proizlezli*. - Sofia: NSM Media

7. Tolev, V. (1998) Zakoni na Evolyutsiyata, *In: NUR 98/3, izdanie na Obshestvo „Pat na Madrostta“*, Plovdiv, 71-91

8. Mieder, W. (1993). "The wit of one, and the wisdom of many: General thoughts on the nature of the proverb. Proverbs are never out of season: *Popular wisdom in the modern age 3-40*. Oxford University Press.

9. Neusner, Jacob (2003). The Formation of the Babylonian Talmud. *Wipf and Stock Publishers*. p. ix.

10. Steinberg, Paul; Greenstein Potter, Janet (2007). Celebrating the Jewish Year: The Fall Holidays: Rosh Hashanah, Yom Kippur. *The Jewish Publication Society. Talmud central text to Rabbinic*.

11. Steinsaltz, Adin (2009). "What is the Talmud?". The Essential Talmud (30th anniversary ed.) Basic Books.

12. Valcheva, P. (2020). The stories of the Banat Bulgarians – methodical instruments in building up language and literary knowledge in pre-school children. *Annual of Assen Zlatarov University*, Burgas, Bulgaria, v. XLIX, book 2.

Basic methods and principles of Peter Dunov's pedagogy – history and modernity

Assist. Professor Aleksandar Ranev PhD
Sofia University "St. Kliment Ohridski"
"Social pedagogy and social work" dep.
a.ranev@fppse.uni-sofia.bg

Основни методи и принципи в педагогиката на Петър Дънов – история и съвременност

гл. ас. д-р Александър Ранев
Софийски университет „Свети Климент Охридски“,
Катедра „Социална педагогика и социално дело“
a.ranev@fppse.uni-sofia.bg

Abstract. *The philosophical ideas and teaching of Peter Dunov (called the Master) have been attracting the community attention in our country for years. In his philosophy we can find a rich pedagogical material, which allows building of a pedagogical system. Recently, attempts have been made in this direction as most of them solely based on the work of Peter Dunov. In the present study, I have set the goal to structure the pedagogical ideas of Peter Dunov, based on both his and materials from his followers, as some of them have been presented to the pedagogical community for the first time. Another contribution of the study is the description of modern theoretical concepts and practices and their application in the pedagogy in our country, and the accent is on its principles and methods. In conclusion, we can say that a new pedagogical phenomenon has been born in our country, which we can conditionally call "Peter Dunov's Pedagogy".*

Keywords: Petar Dunov, education, pedagogy, school, alternative pedagogy, non-formal learning, educational principle, educational method.

УВОД

Началото на XX в. се характеризира с появата на прогресивни идеи в областта на философията, религията, психологията, педагогиката. В търсенето на нов тип възпитание и образование, което да отговаря на потребностите на обществото, мнозина педагози разработват модели, които прилагат в различни учебно-възпитателни заведения (приюти, училища, детски градини, центрове). Това течение, познато като Реформаторска педагогика, Движение за свободно възпитание, Лига за ново възпитание, се характеризира с поставянето на детето в центъра на образователната среда, следване на принципа на Свободата в учебно-възпитателния процес, прилагане на индивидуален подход, учене сред природата, учене чрез преживяване и опит. Сред основните представители изпъкват имената на Мария Монтесори, Рудолф Щайнер, Селестен Френе, Георг Кершенщайнер, Блонски, Александър Нийл, Жан-Овид Декроли, Елен Кей и др. Превръщането на детето в свободна и творческа личност е тяхна основна възпитателна цел, като техните идеи и методи привличат интереса на педагози и образователни дейци у нас. В педагогическото ни пространство се оформят както поддръжници, така и критици, а също и призоваващи към съдържаност и умереност спрямо реформаторските идеи. По същото време в България, Петър Дънов развива и представя своето философско-приложно учение сред хора от различни прослойки на обществото, като голяма част от тях стават негови ученици, последователи, симпатизанти, но също и критици. В своите беседи и разговори, нареченият от

своите последователи „Учителя“, представя възгледите си за духовно насочен, природосъобразен и социално ангажиран живот. Основано на християнски и общочовешки ценности и принципи, учението на Петър Дънов привлича много хора със своята дълбочина, духовна, но и житейска насоченост, като в същото време изразните средства се отличават с яснота, самобитност, достъпност, познание и дори хумор. В него можем да открием отглас от началното християнство, богомилството, мистицизма, а също и сходства с философски и религиозни учения като Будизъм, Зороастризм, Теософия, Антропософия и др. В своите публични беседи и индивидуални разговори Петър Дънов засяга теми от различни сфери на живота – религия, философия, здраве, наука, изкуство, екология, а също и възпитание и образование – като на последните две многократно отделя специално внимание. Според него именно възпитанието и образованието са основни житейски цели: *„Целта, която преследва животът в системата на природата, е двояка: - образователна; - възпитателна. Образователният процес се занимава с всестранната подготовка на човека, а възпитателният има за задача да даде правилна насока на силите му.“* (Dunov, 2007: 65). Още в първата си книга „Науката и възпитанието“, публикувана през 1896 г., Петър Дънов представя свои възгледи за възпитанието, образованието, развитието на човека. Все пак е важно да се каже, че в неговото наследство липсва написан и съставен труд посветен на педагогически модел, система, с ясно обозначени същност, цели, принципи, методи и т.н. Това, което е налично по тези въпроси трябва да се търси и извлича от голямо по обем писмено наследство, като само беседите са над 4000. В опита за извеждане и систематизиране на подобен педагогически модел, би трябвало да се проучат и спомени, разкази, протоколи, публикации от негови последователи свързани с педагогически идеи и тяхното прилагане.

Публикуваните през последните години книги, беседи и други материали, свързани с творчеството на Петър Дънов, позволява неговите идеи отново да придобият актуалност и да привлекат вниманието на педагогическата общност у нас. Забелязва се и стремеж към систематизиране на тези идеи и тяхното структуриране в теоретико-приложен модел. През 2011 г., под съставителството на Слав Славов, излиза от печат „Слънчева педагогика“, която е опит да бъдат събрани, чрез цитати и извадки от беседи, идеите на Петър Дънов за възпитанието и образованието. Резултат от съвместна работа на група педагози е и публикуваната от мен през 2017 г. книга „Петър Дънов за възпитанието“¹, чиято цел бе именно систематизиране и структуриране на педагогическите възгледи на Петър Дънов, така и на опита и познанията на съвременни български педагози. Други книги, заслужаващи внимание, са излезлите през настоящата 2020 г. „Слънчева педагогика опорни точки на възпитанието“ и „Слънчево възпитание – път към доброто“, чиито автори също правят опит за структуриране и систематизация на педагогическите идеи на Петър Дънов на основата на свои теоретични изследвания и практически опит. В областта на изследванията може да се посочи книгата „Паневритмия, здраве и благополучие. Един български модел за двигателна активност“ (Chervenкова, 2013), в която са представени резултати от изследване върху оздравителния ефект от практикуването на създадената от Петър Дънов Паневритмия. Интересът към личността, учението и по-специално към педагогическите възгледи на Петър Дънов е засвидетелстван и в излезлите множество материали, статии, студии и дисертации, публични дебати, конференции, както и поставянето му на второ място в класацията за най-значимите българи на Българската национална телевизия. Освен от кръга на последователите, интерес проявяват и академичните среди като

¹ Първоначалното заглавие бе „Слънчева педагогика, съвременен прочит на педагогическите идеи на Петър Дънов“, но поради патентно право върху името „Слънчева педагогика“, заглавието бе променено.

преподаватели с авторитет в областта на педагогиката участват в научни форуми и публикуват различни материали и изследвания. Темата се представя и обсъжда със студенти от педагогическите специалности в университети в страната.

През 2011 г. и 2020 г. в гр. София, отварят врати и първите детски школи за деца от 3 до 6 години, а през 2015 г. е открито и първото училище, прилагашо педагогическите методи и принципи на Петър Дънов, частно училище в Пловдив също анонсира прилагането на негови методи, като например Паневритмията. Методите и принципите на тази педагогика биват възприети и прилагани и от редица учители в тяхната професионална практика в училище.

Както и да бъде наречена една педагогическа система, за нейното съществуване, прилагане, изследване, самобитност е потребно да бъдат изяснени основополагащи въпроси, като тези свързани с целите, философията, принципите, понятията, методите. Именно тази необходимост ме подтикна към избора на целта на настоящата публикация, а именно да представя и структурирам основни теоретико-приложни измерения на методите и принципите в педагогическите идеи на Петър Дънов. В труда са използвани материали, както от Петър Дънов (каквото е подходът в повечето публикации по темата), така и от негови ученици и последователи (приживе и съвременни), представени са и аспекти от практическото приложение на тези идеи в съвременна образователна среда. Обект на настоящото изследване са педагогическите идеи на Петър Дънов, а предмет методите и принципите, на които те са основани. За постигането на целта си поставих следните задачи:

- Да проуча литературни източници по темата - както от Петър Дънов, така и от негови ученици и последователи;
 - Да направя проучване сред съвременни педагози, последователи на Петър Дънов, относно осмислянето и приложението на принципите и методите залегнали в неговите педагогически идеи;
 - От анализа на събраната информация да структурирам основни теоретико-приложни аспекти на методите и принципите изграждащи тази педагогика.
- Съобразно целта и задачите, използвах следните изследователски методи:
- анализ на литературни източници;
 - фокус-група;
 - интервю;
 - анализ и синтез.

Работата във фокус-група бе осъществена през 2013 г., както и през настоящата 2020 г. Работата във втората фокус-група бе осъществена в педагогическа среща в столично училище през месец март под надслов „Педагогическите идеи на Учителя и тяхното приложение днес – 2020“. Участниците в срещата бяха разделени в три групи – История, Принципи, Методи в Педагогиката на Петър Дънов, като моята задача бе свързана с това да бъда модератор на тематичната група за принципите. Проведените интервюта са в периода 2019-2020 г. сред възпитатели и педагози, прилагачи педагогически практики по модела на Петър Дънов. Целта бе в посока изясняване на същността, естеството и практиките в приложението на педагогическите принципи и методи. В настоящия труд са анализирани и протоколи от педагогически срещи на последователи осъществени още приживе, публикации на близки ученици на Петър Дънов, както и съвременни публикации по темата, включващи информация както за идейно-философските основи, така и за някои практически измерения в прилагането на методите и принципите.

Както бе споменато по-горе, Дънов не оставя в наследство авторски труд, който да служи за модел и база при структуриране на неговата педагогическа система, като напр. тези на Мария Монтесори и Рудолф Щайнер. За да бъде

изградена тя, е необходимо да се проучи обстойно неговото богато наследство, идеите и практиките на негови ученици и на базата на подобен анализ, да се обоснове модел на тази педагогика. Това дава и известна свобода в интерпретации, тълкувания, гледни точки и систематизирането на подобен модел притежава доза субективност. Нагледен пример за това са и опитите за формулиране на общоприето наименование, като освен споменатото вече „Слънчева педагогика“, което е и може би най-разпространено, но не и утвърдено и прието от всички, можем да срещнем и други - „Училище живот“, „Педагогика на Любовта“, „Педагогика на живата природа“, „Слънчево възпитание“. Всичко това показва, че в средите на педагозите последователи на тази идея все още липсва единомислие по отношение на името и някои структурни и съдържателни особености, част от които ще бъдат разгледани в настоящия труд. Условно ще използвам наименованието „Педагогика на Петър Дънов“ като събирателно включващо педагогическите идеи и практики на Дънов и неговите последователи.

ИДЕЙНА ОСНОВА И МЕТОДИ В ПЕДАГОГИКАТА НА ПЕТЪР ДЪНОВ

За живота и творчеството на Петър Дънов е известно и публикувано много и за това ще се съсредоточа върху педагогическите аспекти в неговото наследство². Роден е на 11 юли 1864 г. в село Хадърча, близо до гр. Варна. Майка му е Добра Георгиева, а баща му е Константин Дъновски, който е свещеник и първият български учител във варненска околия, а по-късно взема и дейно участие в борбите за църковна независимост в целия Варненски край. Петър Дънов започва образованието си в основното училище в родното му село, продължава в мъжката гимназия във Варна, а по-късно завършва Американското научно-богословско училище в Свищов. Една година работи в с. Хотанца, Русенско, като проповедник и учител в Евангелското съботно училище. През 1888 г. той се записва като студент в Семинарията „Дрю“ в град Медисън, щата Ню Джърси. Приет е като редовен студент в Бостънския университет, от където се дипломира през 1893 г. След дипломирането си завършва и едногодишен курс по медицина. Завръща се в България през 1895 г. и се установява във Варна. През 1926 г. полага началото на бъдещото братско селище „Изгрев“ (на територията на днешния софийски квартал със същото име), където изнася беседи пред свои последователи, живее, общува с тях и прилага светото учение.

Творчеството на Петър Дънов може да бъде разделено на 1) авторски публикации, 2) стенографирани беседи и разговори, 3) преразказано, описано от негови ученици и последователи, всичко събрано в:

- Беседи – над 4000;
- Писма, статии, книги;
- Стенографски записки и протоколи от срещи, събития, разговори, описание на спомени;
- Молитви и молитвени формули;
- Упражнения и Паневритмия;
- Песни и музика – над 150 творби.

За себе си и своята философия Петър Дънов пише следното: *„Именувам се Петър К. Дънов от Варна. 60-годишен, българин, неженен, неосъждан, Учител, показвам: Моето Учение е основано на три главни принципи: Божествената Любов, Божествената Мъдрост и Божествената Истина. От тия три принципа произтича, че е необходим пълен мир и взаимно разбирателство между хората, братството и взаимопомощ за общото благо. Учението ми изключва всяко насилие и изисква абсолютна чистота в мислите, чувствата и действията. Това*

² По-подробно вж. официалния уебсайт на Общество Бяло Братство: <https://beinsadouno.org/>

учение осигурява физическо здраве, морална чистота и духовен напредък на всички, които го следват, а животът ми е общо признат на образец за подражание.³ Приеман, възхваляван, но също и отричан, критикуван и заклеимяван, той дава своя принос в българския културен живот, включително и в педагогическото ни пространство. В съществена част от неговото наследство се разглеждат въпроси свързани с познанието за човека, принципи, методи и практики за възпитание, развитие и усъвършенстване. Така например, в своята първа книга с недвусмисленото заглавие „Науката и възпитанието“ Дънов посочва: *„Но по кой път и по кой начин човечеството ще може да постигне тези заветни цели? Отговорът е: с помощта на науката и възпитанието.“* (Дънов, 2007: 21). Главна роля за тази промяна имат двете институции – семейството и училището: *„Единствената надежда за подобрението на личния и обществен живот е във възпитанието на дома. Към дома трябва да се присъединят училищата и всички други благородни учреждения, които носят възпитателен характер. Всички трябва да се хванат ръка за ръка, за постигането на тази единствена цел, която е основата на общественото благоденствие.“* (Dunov, 2007: 183). Сред неговите сподвижници има не малко педагози и някои от тях стават едни от най-близките му ученици - Боян Боев, Милка Периклиева, Невена Неделчева, Весела Несторова, Олга Славчева, Михаил Иванов и др. Те приемат за своя мисия развитието и прилагането на педагогика, основана на идеите на своя учител. Първи сериозен опит за систематизиране и структуриране прави Боян Боев, който в труда си „Учителя за образованието“ представя педагогическите идеи на своя Учител, включвайки също свои възгледи и опит, а също и други педагогически модели като тези на Рудолф Щайнер, Мария Монтесори и др. Книгата се превръща в настолна за педагозите последователи на Дънов. Освен нея, Боян Боев публикува още и сборник с материали по педагогически теми в тритомно издание „Акордиране на човешката душа“, както и множество статии по педагогически въпроси. Друга ученичка на Дънов, Милка Периклиева, издава книжките „Игри и песни: Ръководство за детски и основни учители“, „Практиката ми в детската градина“. Интерес представлява и делото на Михаил Иванов във Франция (известен и като Омраам Микаел Айванхов), който също е ученик на Петър Дънов. Иванов придобива широка популярност в страните от тогавашния западен свят и за мнозина се превръща в духовен учител и авторитет. Макар и оспорван и критикуван в средите на последователите на Петър Дънов, за педагогическата общност интерес биха представлявали неговите възпитателни и образователни идеи и практики, които несъмнено са повлияни силно от неговия духовен учител Дънов. В книгата „La Pedagogie initiatique“ можем да намерим събрани множество лекции на Иванов по въпроси за възпитанието и образованието на децата. Друга книга с педагогическа насоченост е романът „Марта“ на Невена Неделчева излязъл през 1946 г. Организираното приложение на педагогическите идеи на Петър Дънов започва през 30-те години на XX в., когато в тогавашното селище „Изгрев“, в близост до София, се организира детски клуб. В печатните издания на създаденото от Петър Дънов „Бяло братство“ (като вестниците „Житно зърно“, „Братство“, списание „Сила и Живот“) биват публикувани и редица материали по педагогически въпроси. От страниците на вестниците научаваме, че учителите, последователи на Дънов, често организират педагогически сбирки. След като Петър Дънов напуска този свят и при настъпилата промяна в политическата обстановка в България през 1944 г., тези дейности затихват. Педагогическата активност на неговите последователи след този период се изразява предимно в организиране на детски лагери, индивидуална работа с деца на отделни учители, отпечатани са и наръчници за работа с деца, като например „Ритмични игри за деца

³ По-подробно вж. „Протокол от разпит“ публикуван на официалната интернет страница на Общество Бяло Братство: <https://beinsadouno.org/protokol-ot-razpit/>

от предучилищна възраст“ на издателство „Медицина и физкултура“ през 1957 г. с автор Милка Периклиева, през 1962 г. книжката „Ритмични игри“ от същия автор и издателство. Независимо от посочените дейности, и преди, и след 1944 г., трудно можем да говорим за сериозно популяризиране и прилагане на педагогическите идеи на Петър Дънов.

Макар и липсата на авторски педагогически труд да е факт, то наред с беседите, в своите срещи с учители и възпитатели Дънов дава конкретни напътствия и разяснения по различни педагогически въпроси. Подкрепя ги в написването на материали и книги, както и организиране и провеждане на учебно-възпитателни дейности. Така например, по спомен на Невена Неделчева, той дава насоки и пояснения за съдържанието на нейния педагогически роман „Марта“. Милка Периклиева описва как Петър Дънов подкрепя и идеята за създаването на детски клуб на територията на братското селище (Krustev, 2005/2006). В други разговори той подканя своите ученици да организират училища и детски центрове, в които да се обучават и възпитават деца по неговите принципи и методи: *„Хубаво е да се образува едно училище със светски деца и да се приложат в него новите методи, за да се видят какви са резултатите... Могат да ни дадат едно начално училище с четири отделения, една прогимназия и една гимназия; две години са достатъчни, за да се видят резултатите. Без да се вдига шум, ще се приложи новият метод, по който може да се възпитава занаят. И така, след като се направи опитът, ако е добър, може да стане общ. Материалът, който ще се изучава, ще бъде същият, какъвто е в програмата за всички училища, но разликата е, че ще се преподава по нов начин.“* (Боев, 2000, р.290) В думите „новият метод“ вероятно има предвид не конкретен метод, а по-скоро цялостен модел, който той предлага, и задача на учениците му е да извлекат, структурират, опишат и приложат този модел. По този въпрос Дънов казва следното: *„В беседите и лекциите съм дал ред методи как да се преподава в училището. Идеалното не може да дойде изведнъж. Разбира се, че ще има ред преходни степени и състояния в училищата, докато се снесе възвишеното и идеалното“*. (Боев, 2000: 291) В изпълнение на тази задача Боян Боев публикува споменатата по-горе книга „Учителя за образованието“, в която извежда педагогическите принципи и методи на модела, особеностите на детските възрастови периоди, профила на учителите прилагащи този модел, дава конкретни методически указания, а също и насоки за структурата и организацията на училището. Основни акценти са поставени върху нравственото, естетическото, здравното възпитание. Специално внимание авторът отделя на съобразяването с особеностите на възрастовите периоди при възпитанието и обучението. Човешката душевност Боев разкрива в следните проявления – *мисли, чувства, воля*, като работата в тези три направления, както поотделно, така и съвместно, е ключова в учебния и възпитателен процес. Детството е разделено на три периода от по 7 години, като през всеки период един от душевните елементи взема превес над другите два, в следната последователност:

- 1) 0-7 г. (първи период) – воля – чувства – мисли;
- 2) 7-14 г. (втори период) – чувства – мисли – воля;
- 3) 14-21 г. (трети период) – мисли – воля – чувства. (Боев, 2011)

Според Боев, през периода от раждането до 7-та година възпитателят трябва да активизира чувствата и мисловните процеси чрез волевата активност на детето. През следващия период, за да активира мисловната дейност, учителят е добре първо да въздейства на чувствата и емоциите на децата. В тази връзка той подчертава, че: *„Ако на едно дете от втория период - т.е между 7-14 години - му се каже нещо сухо, научно, то няма да се интересува, ще остане безучастно, апатично, но ако му се каже нещо, което буди чувства, например приказка, разказ,*

то ще се оживи и заинтересува. Ако му се изложи математиката с отвлечено мислене, то няма да се заинтересува, но ако му се изложи под форма на игра, драматизация и пр., ще се заинтересува. Значи, през втория период, са в подем чувствата, сърцето и трябва да се изхожда от тях при обучението и възпитанието, за да се събуди интерес. Заинтересуването от приказката показва, че у него е развито и въображението, а логичното мислене не е още развито.“ (Боев, 2011: 87) От наблюдения и интервюта, проведени в центрове за работа с деца между 3 и 7 години, в които се прилага Педагогиката на Петър Дънов, установих, че тези идеи се прилагат като акцент е поставен именно върху физическите активности, включващи игри, занимания на открито, трудови дейности, чрез които се цели подкрепа на физическото развитие и свързаните с него усилия, старание, упоритост и други качества на волята. През втория период 7-14 години в учебните заведения, чрез дейности като – Паневритмия, песни, танци, упражнения, свирене на музикални инструменти и др. бива подкрепяна чувствената и емоционална сфера, усета за хармония, ритъм, красота, спокойствие, ред и чистота.

Специално внимание Боев отделя и на здравословния и природосъобразен живот, което включва не само физическото здраве, но и работа върху душевното и духовно състояние и развитие. В тази връзка са и формулираните от днешни последователи цели на Педагогиката на Петър Дънов като: *“да създаде условия за развитие и проявление на положителния физически и душевно-духовен потенциал на детето/човека.“* (Ranev, 2017, p.27), както и *„да внесе светлина в ума, топлина в сърцето и сила на духа.“* (Slavov & Slavova, 2020: 54). Според Стойчев и Сойчева чрез тази педагогика се формира нова „слънчева култура“ *„чрез специална подготовка и упражнения, нов начин на мислене, на живот и възпитание“.* (Stoichev & Stoicheva, 2020: 91)

Наред с установяването на периодите в детското развитие, с трите прояви на човешка душевност, тази педагогика е основана и върху разбирането, че човек е изграден от четири структури, а именно – Съзнание, Самосъзнание, Подсъзнание и Свръх съзнание. В тази връзка Петър Дънов казва следното: *„Подсъзнанието и свръх съзнанието означават два Божествени полюса. Единият полюс означава човешката душа, а другият – човешкият дух. Съзнанието и самосъзнанието представят другите два полюса – единият означава човешкото сърце, а другият – човешкият ум. Съзнанието има отношение към животинското царство, а самосъзнанието - към човешкия живот.“* (Dunov, 1949: 203), *„подсъзнание означава нещо скрито под живота. В този смисъл подсъзнанието представлява склад, в който се събират всички неща. Движението в подсъзнанието е кръгообразно, което показва, че нещата не излизат вън от него. Но когато пожелае, човек може да извади нещо от този склад, от подсъзнанието си, както вади вода от кладенец: спуща кофата в кладенеца, нагребва вода и я изважда навън. В подсъзнанието се крият известни добродетели, но в подсъзнанието се крият и много погрешки от миналото. Тъй щото, ако сравните подсъзнанието и свръхсъзнанието, ще видите, че те представляват две противоположни неща. Подсъзнанието складира в себе си старото, а свръхсъзнанието — новото. Обаче и подсъзнанието, и свръхсъзнанието са елементи, полюси на живота.“*, *„Подсъзнанието ражда съзнанието; самосъзнанието пък е по-близо до свръхсъзнанието.“* (Dunov, 2006: 360-361). Имайки предвид тази структура и особено душевните прояви на мислите, чувствата и волята, всеки възпитател, прилагащ Педагогиката на Петър Дънов, би трябвало да съобрази методите и целите, ориентирани към някоя от тези подструктури.

В приложен план Петър Дънов подчертава значението на развитието на сетивата: *„Според мене, за да се самовъзпита, човек трябва да започне от своите пет сетива – от осезание, обоняние, вкус, слух и зрение, или обратно – от*

зрение, слух, вкус, обоняние и осезание. Същевременно той може да прави различни пермутации. Изобщо докато човек не разбере вътрешния смисъл на сетивата си, той не може да ги възпита.“ (Dunov, 2012a: 441-460). Дънов засяга и въпроси свързани с различни похвати, чрез които можем да окажем подкрепа в развитието на определени качества и умения на детето чрез сетивата: „Тогава зрението ще ви помогне да развиете художествен талант. Слухът ще ви помогне да развиете музиката. Езикът ще ви послужи да развиете говора си. Обонянето ще ви помогне да развиете тия качества, тия сили, които действат в цветята. Най-после чувствителността, или осезанието ще ви помогнат да схващате различието между телата: какво положение заемат, какви сили действат между тях и т. н. Всичко това е метод за възпитание. Когато се заемете да се самовъзпитавате и да възпитавате вашите деца, вие трябва да започнете по този начин именно – да развиете най-първо вашите сетива.“ (Dunov, 2009a: 576-577). В свои беседи Дънов дава разяснения и относно приложението на методите. Според него всеки възпитател трябва да е приложил метода първо над себе си, преди да го прилага на децата. Подчертава и значението на индивидуалния подход в подбора на методите, което предполага те да бъдат съобразени с индивидуалността, възрастовия период, личните качества и възможности на детето. В беседата си „Педагогически правила“ Дънов съветва да се започва от материалното, обективното, видимото и да се върви към непознатото, невидимото (Dunov, 2001). Възпитателният процес да бъде насочен към вътрешния съзнателен свят на детето: „Ако ние създаем този факт, трябва да дойдем до онова истинско вътрешно възпитание, иначе всяко друго възпитание ще стане дресиране. Възпитанието подразбира съзнание. И когато говорим за възпитание без съзнание, то е дресировка.“ (Dunov, 2001: 197). В прилагането на методите Дънов и неговите последователи отдават голямо значение и на работата със символите. Символите биват извлечени от природни обекти и явления, случки, събития, преживявания, приказки, текстове и чрез тях се цели възприемане на възпитателни послания, учебно съдържание, познание за света и себе си. В Педагогиката на Петър Дънов тези разбирания са определящи за подбора, приложението на методите и цялостната организация на образователната среда. В нейния контекст, без подобна основа, приложението на даден метод би било механично и непълноценно.

В своите беседи Дънов засяга и въпроси свързани с конкретни методи за възпитание, самовъзпитание, преподаване. Негови ученици и последователи също разглеждат темата. Направеният преглед на литературата разкрива богат набор от възпитателни и дидактически методи характерни за тази педагогика. Тук ще обърна внимание върху разбирания на ученици на Дънов и на днешни последователи, върху основните от тях. Според Боев основните методи са: *труд, метод на съпоставяне и уподобяване, разказ, изкуство, грижа за някого, или нещо, личен пример, онагледяване, наблюдение, опит, упражнение, поощрение, пример, сравнение, игра, самонаблюдение, самоанализ, внушение, Паневритмия*. В своята книга „Практиката ми в детската градина“ Милка Периклиева откроява методите - *приказка, драматизация, самоанализ*. В наскоро излязлата книга „Слънчева педагогика опорни точки на възпитанието“ авторите посочват следните методи - *мълчание, наблюдение, анализ и самоанализ, внушение и самовнушение, работа с цветовете, дихателни упражнения, резонанс, художествено слово, чистене, работата с водата, служене и помощ, поощрение, разходки и екскурзии сред природата* и др. (Slavov & Slavova, 2020). Същите автори групират методите по следните признаци:

- Според характера си - механични и органични;
- Според проявлението – външни и вътрешни;

- *Методи на светлината* – свързани със знанието, ума, опита, въздуха, светлината, огъня;
- *Методи на топлината* – свързани с любовта, обичта, чувствата, водата;
- *Методи на силата* – свързани с духа, тялото, волята, свободата, земята, минералите;
- *Комплексни (универсални) методи* – музика, Паневритмия. (Slavov & Slavova, 2020)

В работна фокус-група, чиято работа съм описал в книгата „Петър Дънов за възпитанието“, изведените методи бяха групирани по следния начин:

- *Методи за изучаване на детето* – наблюдение, анализ на документи – (астрологична карта, рисунка, характеристика, медицински документи и др.), беседа, анкета, въпросник, тест.
- *Възпитателни методи / Методи на словото* – разговор, лекция, убеждение, поука, беседа, обсъждане, споделяне.
- *Възпитателни методи / Методи на творческото мислене и съзнанието* – наблюдение, размишление, съзерцание, молитва, работа с Цветните лъчи, изкуство - пеене, музика, танци, конструиране, театър, проблемна ситуация, изследване/проучване, внушение (чрез мисли, желания, постъпки), общуване с Природата.
- *Възпитателни методи / Методи на движението* – Паневритмия, игра, спорт, туризъм, гимнастика, дихателни упражнения, труд.
- *Възпитателни методи / Методи на житейския опит* (за придобиване на опитност) – хранене, работа, изучаване на природата и околната среда, грижа, пример, въздържание.
- *Методи подкрепящи доброто поведение* - поощрение; пример; ограничение, мълчание, забележка, прилагане на последствията, гласуване на доверие (даване на отговорност).
- *Методи за развиване на самовъзпитанието и съзнанието* – мълчание, отсъствие на действие/говор, молитва, телепатично / или контактуване с душата, косвено въздействие.
- *Учебни методи* – наблюдение, поставяне на задача – обяснение, инструктаж, работа по проект, разсъждаване, игра, повторение, разказ, работа, инструктаж, онагледяване. (Ranev, 2017)

В представените методи има както утвърдени педагогически, така и нетрадиционни, като например – Паневритмия, анализ на астрологична карта, работа с цветните лъчи, съзерцание, молитва, телепатично контактуване с душата и др. Ако методи като съзерцание, молитва, анализ на астрологична карта можем да срещнем и в други възпитателни и психологически школи, то Паневритмията и работата с цветните лъчи са методи, които са присъщи за Педагогиката на Петър Дънов. Особено е значението на Паневритмията, която може да бъде описана като танц в кръг, в средата на който се намират музиканти. Участниците изпълняват определени танцувални движения под съпровод на музика и песни. За последователите на Дънов, Паневритмията е комплексен метод за възпитание, със силно положително въздействие върху здравното и физическо състояние, душевния мир, духовната сила, добродетелите, естетическото чувство. В интервю с ръководител в частно училище, в което Паневритмията се преподава като свободно-избираем предмет, ми бе споделяно наблюдението, че почти всички деца, които са избрали тази дейност, са имали някакво травматично преживяване в семейството (развод, загуба). Заключение на специалиста бе, че Паневритмията оказва терапевтично въздействие над тях: „*Тези деца, които са избрали Паневритмията, сякаш имат нужда от нещо приятно, успокояващо. Те са по-лабилни и*

чувствителни от другите. Тези, които нямат такива семейни проблеми, повече избират спортовете – футбол, таекуондо.“ Сходен терапевтичен ефект констатира и Червенкова в своето дисертационно изследване. В него авторката отчита, че *„В резултат на началното обучение по Паневритмия лицата от ЕГ (експерименталната група - бел. моя) имат значимо понижение в изразеността на следните показатели, отразяващи негативни психологически състояния и качества: ситуативна и личностна тревожност, възприет стрес, депресивност, агресивност и негативни емоции.“* (Chervenкова, 2012: 14). Същата авторка откроява и цялостния оздравителен и възпитателен ефект на Паневритмията. (Chervenкова, 2013).

Методът „работа с цветните лъчи“ е основан върху написаната от Петър Дънов книжка „Завета на цветните лъчи“, в която включва подбрани текстове от Библията, свързва ги с конкретен цвят, ден от седмицата и определени добродетели. Работата с цветовете, според Петър Дънов, може да подпомогне придобиване и развиване на определени качества и способности у човека (Dunov, 1999). Освен четенето на подбраните текстове и въображаемото обливане с конкретния цвят, влиянието на цветовете може да бъде осъществено и чрез използване на елементи от обзавеждането, облеклото, цветовете в рисунките, изучаване на цветовете в природните обекти. Така чрез връзката цвят-качество, се цели възпитателно въздействие върху детето. Подобен метод можем да срещнем и във Валдорфската педагогика, като тук има известни различия в позициите на Петър Дънов и Рудолф Щайнер. Според Дънов, ако искаме да подсилим волята у детето е добре то да работи с червения цвят, като за целта червеното да бъде акцент в околното пространство, вещите, облеклото и така да се стимулира възприемането на цвета. От своя страна Рудолф Щайнер препоръчва влиянието на червения цвят, като вътрешно състояние, да се стимулира чрез неговия противоположен цвят във външното обкръжение на детето. Ето какво казва той по този въпрос: *„Едно лесно възбудимо дете трябва да бъде обкръжавано от червени или жълточервени цветове, дрехите му също трябва да бъдат такива, докато при едно спокойно дете трябва да се използват сини или синьозелени цветове. Изборът зависи от това, кой цвят се произвежда като противоположен цвят в организма. При червеното например е зелен, при зеленото – оранжево-жълт, както човек лесно може да се убеди, ако за известно време гледа една съответно оцветена повърхност и после отправи поглед към една бяла повърхност. Този противоположен цвят се произвежда от физическите органи на детето и въздейства върху съответните органични структури. Ако детето вижда червен цвят около себе си, произвежда в организма си зеленото му съответствие.“* (Shteiner, 2010: 91). Характерни методи, носещи творческия отпечатък на Дънов, са упражненията (физически, дихателни, музикални), изкуството (музика, пеене, драматизацията и др.), трудът, играта. Те са от голямо значение в приложението на тази педагогика и днес, като наред с останените от Дънов, днешни негови последователи създават нови песни, приказки, мелодии, упражнения, които се прилагат в работата с децата. От описаното може да бъде обобщено следното:

- Идеино-теоретичната и практическата основи на тази педагогика са положени в учението на Петър Дънов.
- Педагогическите идеи на Петър Дънов са допълнени, разработени и прилагани от негови ученици, както приживе, така и от днешни последователи.
- Отдавайки водещо значение на развитието на добродетелите, творческия потенциал и цялостното (физическо-душевно-духовно) развитие на детето, Педагогиката на Петър Дънов се оформя като педагогическа система със силен фокус към хуманността и възпитанието. Този фокус определя главната насока в нейното теоретико-приложно съдържание с акцент в нравственото, естетическо,

здравно, екологично, трудово, физическо, интелектуално възпитание. Това я отличава от модели съсредоточени главно върху качествено преподаване и академичната подготвеност на учениците.

➤ Личността на учителя е от също толкова голямо значение, както и тази на ученика. За правилното прилагане на методите и принципите на тази педагогика е необходимо учителите и възпитателите, не само да ги познават, но и да имат необходимите качества, нагласи, умения, които да прилагат в учебно-възпитателния процес и в живота си като цяло.

От представеното би могло да се заключи, че тази педагогика се отличава със свои специфики, които я приближават по смисъл и съдържание до други алтернативни модели, но в същото време притежава свой самостоятелен, характерен облик. Този облик е отразен в разбиранията за устройството на детето и човека, наличието на специфични методи и особености в тяхното приложение, чрез които се цели одушевяването на учебно-възпитателния процес и разгръщане на положителния потенциал. В тази педагогика биват включени традиционни, нетрадиционни и специфични за нея методи, като при тяхното структуриране и подбор се разкриват известни различия сред отделни представители което внася трудност в опитите за систематизирането им.

ОСНОВНИ ПРИНЦИПИ В ПЕДАГОГИКАТА НА ПЕТЪР ДЪНОВ

Както бе споменато по-горе, учението си Петър Дънов основава на общочовешки и християнски принципи, ценности и добродетели. Сред основните добродетели можем да посочим – честност, търпение, доброта, съпричастност, грижа за природата, любознателност, справедливост, смелост, целеустременост, смирение, прошка. Всяка от тях би могла да бъде припозната към по-обща и универсална идея като например – честността към Истината; доброта към Любовта; любознателността към Мъдростта. Именно в тези крайни нива, октави и идеи стои разбирането за изходното, ръководно начало което наричаме Принцип. Многократно в своите беседи, Петър Дънов упоменава, че основните принципи в неговото философско учение са именно – Любовта, Мъдростта и Истината: *„Съществуват три главни принципа: принципът на любовта, на мъдростта и на истината. И до днес още те не са разбрани, затова често смесват любовта с чувствата. Любовта ражда живота, а проява на живота е движението. Животът организира формите. Значи, и формите са под закона на любовта. Който разбере любовта, като принцип, ще разбере и нейните видоизменения. Щом разбере любовта, той ще приложи методите на живота, изявен в движението. Ако не може да приложи тези методи в движението, той не може да ги приложи и във външните форми, произлезли от движението. Вторият принцип – на мъдростта, има отношение към светлината и знанието, както и към човешкия ум. Който вярва в ума, ще се ползва от знанието, което придобива чрез него. Същото може да се каже и за сърцето, за душата и за дух (Dunov, 1949: 11).* Цялостната концепция на Педагогиката на Петър Дънов е изградена върху приложението и оживяването на тези три принципа, като в своите беседи той задълбочено и подробно изяснява техните характеристики и проявления, като например: *„Обект на Любовта е животът. Обект на Мъдростта е светлината. Обект на Истината е свободата. Тези принципи се преплитат взаимно.“ (Dunov, 2012: 403).* *„Обект на Мъдростта е Светлината – тя е в човешките умове; без Светлина в умовете няма разбиране.“ (Dunov, 2012, р.402), „И тъй, обект на Любовта са Животът и Чистотата, а мястото е в човешкото сърце.“ (Dunov, 2012: 404), „Душата е създадена да бъде свободна, за да може великата Истина да проникне в нея.“ (Dunov, 2012: 409).* Наред с разясненията на Дънов, интерес представляват и

възгледите за принципите на неговите последователи. За тази цел прегледах текстове от негови ученици, а също и проведох интервюта и дискусии сред негови последователи педагози. Основните резултати от анализа на събраната информация ще представя на следващите редове. Най-общо характеристиките на трите основни принципа могат да бъдат представени така:

➤ *Принципът на Любовта* се характеризира чрез проявите на обич, топлина, човешина, доброта, чистота. Любовта е свързвана с проява и развитие на чувствата, емоциите, желанията, сърдечните функции, естетическото чувство, красотата, хармонията, музиката. Орган на Любовта е сърцето. В социален план символ на Любовта е майката.

➤ *Принципът на Мъдростта* се характеризира чрез яснота, разумност, простота, дълбочина, знание, информация. Мъдростта е свързвана с мозъчните функции, мисълта, интелекта, развитието на знанието, паметта. Орган на Мъдростта е устата. В социален план символ на Мъдростта е бащата.

➤ *Принципът на Истината* се характеризира чрез Свободата, честност, доверие, откровеност, светлина. Истината се свързва с действието, волята, избора, морала, тя има отношение към човешките отношения, действия, постъпки. Орган на Истината са очите. В социален план символ на Истината се проявява в детето.

Прилагането и оживяването на трите принципа се осъществява посредством конкретни прояви в поведението на учителя, организацията на средата, подбора и представянето на учебното съдържание, дидактическите пособия и др. Така например, принципът на любовта се проявява във фактори от средата като температура, чистотата, меките тонове в цветовете, боравене с предмети и материали събуждащи усещането за топлина, мекота, радост. Поведението на учителя предполага да използва думи, тон, движения, поглед изразяващи спокойствие, мекота, красота и хармония. В общуването с децата любовта се засвидетелства и чрез проявата на грижа, съпричастност, съчувствие, хумор, усмивка, даване на възможност децата да споделят и обсъждат чувствата и емоциите си. Подобни примери могат да се дадат и за останалите принципи и техните характеристики. По този начин те оживяват в общуването и се проявяват на различни нива в мисълта, чувствата и поведението на учителя. За прилагането на принципите Петър Дънов дава и конкретни насоки, като например на въпрос, отправен от учители, той пояснява: *„Може ли децата от четиринадесетгодишната си възраст нататък да бъдат учители на родителите си, например с даване на правилни съвети? Трябва ли родителите им да ги слушат и да взимат съветите им под внимание? – Ако детето говори Истината, майката трябва да приеме тази Истина, но трябва да се пази детето да не разбере, защото у него може да се събуди гордост.“* (Dunov, 1995: 193). Относно същия Принцип на Истината и свързаната с него свобода, Петър Дънов казва следното: *„Майките трябва да се съобразяват с вкуса на децата си, например какви дрешки те обичат да носят, защото всяко дете си има свой индивидуален вкус за обличане. Ако изопачавате този вътрешен вкус на детето, вие го развращавате. Не изопачавайте вкуса на детето, а го оставете да се развива естествено.“* (Dunov, 2008: 189).

Как се проявяват тези принципи в учебно-възпитателната реалност днес? В наскоро проведено интервю с ръководител на детски център, в който се прилагат педагогическите идеи на Дънов, проявлението на тези принципи оживява при работата с децата посредством активиране на трите душевни същности – Любовта (сърцето) - Мъдростта (ума) – Истината (волята), които са (цитирам) „посредници на тези принципи“. Конкретни примери за работата с тях ми бяха дадени с упражнения, песни и игри, чрез които се активират отделните техни характеристики, като чрез определени движения, звуци, думи биват стимулирани съответните душевни зони и

така даден принцип бива проявен. Такова например е дихателно упражнение, в което децата „обливат“ тялото си с ръце произнасяйки следното послание: „Светли като Слънцето, чисти като водата, силни като планината.“ Както бе представено по-горе (в частта за методите), педагозите свързват *светлината* с ума, знанието и *Мъдростта*, *водата* с обичта, чувствата и *Любовта*, *силата* с тялото, волята, свободата, земята, минералите и *Истината*. Голяма част от използваните упражнения са разработени от Дънов, но също и от самите педагози. Така, чрез конкретни дейности и занимания в отделните предмети, педагозите търсят проявата на трите принципа и считат, че се оказва ползотворно въздействие върху ученето, поведението, душевното състояние на децата. Върху резултатите бе и един от въпросите, който отправих: *Имате ли механизъм за изследване, проучване, проследяване на резултатите от прилагането на принципите?* Отговорът, който получих бе, че това става главно чрез - обратната връзка от родителите, наблюдения на децата и анализ на специално разработен за целта инструмент. Въпросният инструмент е наречен „Карта на качествата“ и е под формата на таблица за проследяване на развитието на детето по следните критерии и показатели:

1. *Сфера на ума* (с показатели: любознателност, устойчивост на вниманието, гъвкавост на вниманието, лесно запаметяване, въображение, творчество, възприемчивост, наблюдателност, умение да мисли/разумност, самостоятелност, аргументиране на собствено мнение).

2. *Сфера на сърцето* (с показатели: позитивна нагласа; емоционална стабилност; позитивна комуникация с децата, позитивна комуникация с учители и др., общителност, споделяне на преживявания, толерантност и взаимопомощ, позитивно отношение към растения и животни и др.).

3. *Сфера на волята* (с показатели: физическо здраве, физическа активност, хармонични движения, фина моторика, включване в трудови дейности/трудолюбие, самообладание, спазване на правила, твърдост/упоритост, действие без отлагане, отговорност и др.). Като към всеки показател има скала за измерване на състояние и промяна. (Stoichev & Stoicheva, 2020: 130)

Чрез този инструмент педагозите са си поставили за цел да изследват особеностите в развитието на децата и да планират последваща подкрепа. В него можем да разпознаем заложили прояви на когнитивната, емоционалната и поведенческа сфери, които педагозите свързват съответно със сферите на мислите, чувствата/емоциите и волята.

В организираната фокус-група през месец март 2020 г. бяха включени учители, директори от частни, общински училища и педагози на частна практика от София и страната. Една от разискваните теми бе за принципите в Педагогиката на Петър Дънов. Повечето от участниците познаваха наименованията, но изпитваха затруднение да опишат съдържателните и практически измерения на Любовта, Мъдростта и Истината. Едва когато бяха изведени по-горе посочените характеристики, участниците започнаха да дават примери и обяснения относно тяхната проява в образователна среда. Бих направил извод, че по отношение на основните принципи не малка част от педагозите изпитват затруднение относно тяхното осмисляне и представяне в практически план. В същата група към посочените три принципа педагозите добавиха и следните две групи:

1. *Принципи на Природата* (познати и като Херметически) - Принцип на разума; Принцип на съответствието; Принцип на трептенията (или движението); Принцип на полярността; Принцип на ритъма; Принцип на причината и следствието; Принцип на единството и сродството.

2. *Педагогически принципи* от Боян Боев - Любов; Свобода; Опит; Навременност; Следване на методите на Природата.

Така наречените „Принципи на Природата“ бяха изведени и от други последователи в проведена фокус-група през 2013 г. В свои беседи Петър Дънов разглежда тези принципи, негови ученици също ги описват и коментират. Така например Влад Пашов пише следното: *„Учителя нарича седемте херметични Принципа седем Принципа на Природата, т.е. Принципи, по които Природата работи. Затова сложих заглавие Седемте Принципа на Природата. Учителя на много места изнася тези Принципи цялостно, като ги формулира накратко. На други места поотделно говори за един или друг Принцип. Според моите проучвания на беседите има цели беседи върху един или друг Принцип. Смятам, че има беседи за всеки един от седемте Принципа, защото както казах, Учителя ги нарича Принципи на Природата, а Той изнася Учението на Природата,...“* (Pashov, 2007: 27). В книги, посветени на Паневритмията тези принципи са разгледани в контекста на цялостната структура и заложената символика в Паневритмията (Zlatev, 2005), (Stoichev, 1997). Въпросът за това как се проявяват в учебно-възпитателния процес, бе поставен и в двете фокус-групи, като във втората те бяха само упоменати, но до тяхното разглеждане не се стигна, докато в първата група те бяха разгледани по-подробно и за това тук ще представя накратко резултатите от първата фокус-група.

1. *Принцип на разумността* – зад всичко сътворено стои едно разумно начало. Всяко действие, цялото учебно-възпитателно съдържание в клас, трябва да е съобразено с природата, природните и човешки закони. Децата да почувстват и разберат, че цялата Природа и хората, са създадени под въздействието на свързани помежду си – принципи, закони, отношения, взаимовръзки и тяхната видима проява е представена в живата материя. Така у детето да се създаде усещането за сигурност, спокойствие, благоговение и в същото време – любознателност, интерес, стремеж към знание и мъдрост. Детето да схване, че всичко в природата и неговия живот има свой вътрешен смисъл, който то би могло да изследва и следва. Това е основа за схващане и разбиране на вътрешните взаимоотношения между събития, хора.

2. *Принцип на съответствията* – между всички неща има подобие. Учебно-възпитателното съдържание да бъде изградено в идеята за общата връзка между отделните предмети. Всяка наука разглежда нещо специфично в общото познание, което е единно в своята същност. От възпитателна гледна точка, у децата да залегне разбирането за общата неделимост и връзка между човек и природа, човек и Космос, човек и човек. Правейки добро, ще получаваме добро.

3. *Принцип на трептенията или движенията* – нищо не е в покой, всичко се движи. Необходимо е учебното съдържание да бъде съобразено с хода и индивидуалния ритъм на всеки ученик. Тук е в сила приложението на индивидуалния подход в обучението и възпитанието. Чрез учебното съдържание детето може да изучава Природата именно чрез трептенията и движенията на природните обекти и явления, които го заобикалят. Например: когато едно тяло взаимодейства с друго тяло, как се изменят неговите трептения? Когато на един човек, в спокойно състояние, му повлиява друг, как се изменя неговото трептение, състояние, движение?

4. *Принцип на полярността* – всичко в Природата е двойствено, поляризирано. Съобразявайки се с този принцип учителят трябва да се стреми да приведе в хармония тази двойственост у детската същност, която не бива да се отхвърля или отрича, а напротив, да се превърне в потенциал за учителя при взаимодействието с детето. В същото време детето да разбере, че нещата в Природата имат своите различни проявления – както добри, така и лоши – и да се научи да ги разпознава и насочва в градивна насока, а не да потиска и изкривява тяхното проявление. Пример за прилагането на този принцип са и следните насоки

от Петър Дънов: „Новото учение препоръчва, ако имате момченце, да не го оставяте да дружи само с момченца, а да дружи и с момиченца – това действа отлично. Дружбата на добри момченца с момиченца е много добро възпитателно средство. Започнете ли да ги отделяте от най-ранната им възраст, вие ги развъртавате, внасяте между тях чувства, каквито имат и възрастните.“ (Dunov, 2008, p.189). „Ще наредя така децата, че между тези, които са на един чин, да има три допирни точки. Или мога да ги наредя по друг начин: две момичета заедно, но едното да бъде такова, което върви по бащина линия, а другото по майчина“. (Воев, 2000: 283).

5. *Принцип на ритъма (или периодичността)* – всичко в Природата е ритмично и има своята периодичност. Дневният, седмичният, годишният ритъм в училище трябва да е съобразен с основните климатични промени в природата. Това предполага и организация на учебните предмети спрямо дневния режим, т.е. кое време на деня е по-подходящо за определени занимания и дейности (например, мисловната дейност е по-активна сутрин, а по-късно емоциите и физическата активност). Годишният ритъм се определя и чрез народните празници и свързаните с тях обичаи, ритуали, чествания, които е необходимо да бъдат втъкани в учебното съдържание и дейности. Ритмичността е включена и в седмичното разпределение в детски центрове прилагащи тази педагогика, като дните от седмицата са свързани с конкретна планета, музикален тон, цвят, храни, качества и дейности, които педагозите вземат предвид в организацията на заниманията. (Stoichev & Stoicheva, 2020: 141).

6. *Принцип на причините и последствията* – всичко в Природата си има разумните причини. Чрез този принцип, децата да възприемат идеята, че всичко в Природата, живота, обкръжаващата действителност си има своето разумно обяснение. Добре е детето да разбере, че този принцип работи и в обратна посока – от вътре на вън и водеща е идеята за крайния резултат (последствието), което предполага и действията (причините). В същината му стои и идеята, че в поведението си човек проектира своите намерения, нагласи, мисли. Т.е. не само поведението на учителя има възпитателно влияние, а и неговите причини и мотив във вътрешния му свят. Същият принцип задава и гледна точка върху тълкуването, разбирането и реакциите спрямо конкретно поведение на детето, а именно то да се разглежда като следствие от вътрешна разумна причина, която често е по-съществена и ключова. Следователно промяната в поведението е следствие на опознаване и промяна на причините.

7. *Принцип на единството (или сродството)* – всички неща в Природата са родствени, тъй като в основата им седи единството. Този принцип регулира и човешките взаимоотношения и можем да го разкрием в идеята, че ако искаме да постигнем положителни резултати, то трябва да ги подхранваме със съответните стимули (като стимул не се разглежда само оценка, награда, но и демонстрирано отношение и вътрешна нагласа). В учебния процес принципът се проявява посредством повишаването на мотивацията за учене чрез постигане на успехи. Т.е. на детето трябва да даваме задачи, съобразени с неговите индивидуални възможности, интереси, потребности и таланти. Този принцип води до разбирането за единната същност на всички живи същества и хората на земята. Поради това и методи основани на конкуренцията, съревнованието не са препоръчителни. Добре е детето да разбере, че успехите на един, са успехи на всички, както и загубата на един, е загуба на всички. В съответствие с този принцип е насоката, която дава Петър Дънов да се обръщаме с положително послание към децата: „Докато детето вярва, че учителят не лъже, последният има авторитет. Усети ли, че учителят лъже, последният вече няма авторитет пред детето. Същото е и с родителите. Никога не говорете в отрицателна форма: „Не прави това, не

прави зло!" А казвайте: „Прави добро!" Вместо думите „Не лъжи!", кажи: „Говори истината!" Колкото по-малко говорите за отрицателните неща, толкова по-добре. Трябва да говорите за положителното“ (Dunov, 1992: 48).

Наред с така наречените „основни“ и „природни“ принципи, последователите на Петър Дънов открояват и друга група които са с по-фокусирана педагогическа насоченост. В книгата „Учителя за образованието“ и в други свои публикации Боян Боев ги нарича „образователни принципи“ – Любов, Свобода, Опит, Навременност, Следване на методите на Природата. За Принципа на Любовта Боев казва следното: *„Всички следващи методи, които имат за цел да събудят дейната любов в детето, могат да се резюмират в един единствен принцип: детето да не се приготвя за любовта, а да я живее. Това значи: практикуване любовта. Тя да бъде среда, атмосфера, в която детето да расте“, „Детето учи любовта чрез дейност. Това, което човек е опитал, ще го научи, а това, което не е опитал, и 20 пъти да му се преподава, не може да го научи. Това важи и за любовта.“ (Боев, 1943: 42) „В третия образователен период (гимназиалният), освен горните методи, ще се приложи и идейният живот. Това е периодът на идеализма. Желанието на младежа да живее за един висок идеал, това е вече проява, качество на любовта.“ (Боев, 1943: 44) Тук можем да видим насоки, съобразени с посочените по-горе качества и характеристики на любовта, а също и правилото за съобразяването с възрастовия период. Видимо е припокриването на два принципа – този на Любовта и този на Опитта, от което можем да изведем и заключенията, че Любовта е по-общия принцип, в който другите се съдържат, както и това, че принципите не живеят свой самостоятелен живот, а са във взаимовръзка по между си. За принципа на Любовта Михаил Иванов (ученик на Петър Дънов) говори за някои рискове при прекомерното обгрижване на децата, като проекция на родителската си любов: *„Това е, което много родители не са разбрали. Под предлог, че обичат децата си, те никога не ги оставят да си изпатят, да се изгорят малко, за да получат урок. При най-малкия инцидент те са там, за да оправят всичко. Ами не, това не е любов и не така работи Господ или природата.“ (Aivanhov, 2001: 127), а за опита следното: „Ако детето първо иска да разбере, преди да действа, никога няма да направи нищо. То трябва да действа, преди да разбере, ...“ (Aivanhov, 2001: 172).**

В разбирането си за свобода и свободно възпитание, Боев споделя, че само когато детето е поставено в условия на свободен избор и възможност за себеизразяване *„само при такова свободно възпитание ученикът проявява творчество.“ (Боев, 2011: 78),* но и че *„под свободно възпитание не се разбира да няма никаква дисциплина, никакъв ред, никаква точност“ (Боев, 2011: 79).* По отношение на принципа Навременност, Боев пояснява: *„Навременността в педагогическата област трябва да се разбира в две отношения: а) Детето минава през три образователни периода, които коренно се различават, и затова през всеки период трябва да употребим специални методи. Това трябва да се вземе предвид при възпитанието. б) Образованието трябва да се сложи до известна степен във връзка с нуждите и задачите на епохата“ (Боев, 2011: 79).* Същият принцип бе дискутиран и във втората фокус-група, като за него участниците дадоха следните примери: *„Учителят да реагира навреме при възникнала ситуация, без да отлага. Понякога намесата е навременна, когато е на по-късен етап, т.е. навременността не означава на момента“, „Подборът на учебното съдържание да бъде съобразен с потребностите, възрастовия период на децата и особеностите на времето, в което живеем, т.е. да бъде обвързано с опита и преживяванията на децата.“* Принципът за Природосъобразност Боев обяснява с това, че всички методи във възпитанието и обучението трябва да бъдат проучени, почерпени и приложени, съобразно природните закони и методите, чрез

които действа природата. Боев привежда примери с природни явления, чрез които обосновава причинно-следствените връзки, ритмичността, съответствието, разумността във всички природни явления от което може да се заключи, че този принцип в голяма степен обхваща по смисъл и съдържание посочените по-горе Природни принципи. (Bоеv, 2011: 94-99).

В проучването на публикации от ученици на Петър Дънов попаднах и на други принципи – на Добродетелта, на Правдата, мъжкият и женският принцип, трудовият принцип, принципът на красотата и др. Така например, Георги Пампоров, ученик на Петър Дънов, публикува материал със заглавие „Принципите на педагогиката“ в който посочва следните – Принципът на активността, Принципите на нагледността, Трудовият принцип. Тук няма да ги разглеждам, тъй като те по своя смисъл и съдържание допълват или се съдържат във вече посочените, като и самият автор заключава: *„И тъй, принципът на активността има връзка със сърцето и с Любовета; принципът на нагледността има връзка с ума и с Мъдростта; трудовият принцип има връзка с волята и с Истината, а природосъобразният принцип е съчетание на всички и има отношение към душата и духа.“* (Pamporov, 1928: 90). Като обобщение на темата за принципите бих извел следното:

1. Принципиите, на които е подчинена Педагогиката на Петър Дънов могат да се разграничат на три групи – Основни (Любов, Мъдрост, Истина), Природни (седем), Образователни (от Боян Боев).

2. Принципиите имат различни нива на проявление – те работят и се проявяват в материалния свят, душевността и духовността на човека. Те се проявяват в мислите, чувствата, волята и съобразно възрастта, индивидуалността, ситуацията, времето, целите.

3. Принципиите работят в единност – макар и всеки да притежава своята самостоятелност и особености, принципите се вплитат един в друг и се разглеждат като единение на едно общо първоначално.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На няколко пъти в текста обърнах внимание, че Петър Дънов не е оставил системен труд, който да послужи за модел при изграждане на педагогическа система и определена методика. Независимо от този факт, в неговите беседи и творчество можем да намерим пребогат материал, който да послужи за изграждането на подобна педагогическа система. Така например, в своите спомени Боян Боев описва: *„Мнозина братя и сестри бяха учители. Те прилагаха методите на възпитание, които Учителят даваше, а когато идваха при него, споделяха своите опитности. Учителят ги слушаше с голямо внимание, развиваше и допълваше това, което беше дал, запознаваше ги с методите на Разумната Природа, като посочваше и как да се приложат те в училище. Така постепенно той положи основите на новата педагогика.“* (Dunov, 1992: 47) Тези основи можем да намерим в принципите и методите изграждащи тази педагогика. В практически план, в България от години са отворили врати училище и детски центрове в които се прилагат те и изследвания върху приложението им биха дали светлина относно тяхната ефективност. Интерес биха представлявали и проучвания относно подготовката и обучението на учителите, както и организационно-процедурният характер в прилагането на методите и принципите (напр. вътрешни политики, правила, методика, технологии, учебни помагала, система за контрол и мониторинг).

В настоящия труд се опитам да анализирам и структурирам основни теоретико-приложни аспекти на Педагогиката на Петър Дънов с акцент върху нейните принципи и методи, като в този резултат има отглас и от колективна работа, предвид проведените интервюта, фокус-групите и споделените в тях гледни точки,

примери и разсъждения. В крайна сметка този труд дава светлина върху една нова (или обновена, възобновена), българска, педагогическа реалност позната и като – Училище Живот, Слънчева педагогика, Слънчево възпитание, Педагогика на Любовта, Педагогика на живата природа и др. Както и да е наименована, тя е педагогика основана на учението на Петър Дънов. В педагогическата теория и практика са познати множество модели, течения, системи. Независимо как ще бъдат категоризирани – традиционни, алтернативни, иновативни, класически, религиозни, светски, държавни, частни – те поставят развитието на човека като своя цел. Различията между тях се съсредоточават главно в следното:

- Идеино-философски основи;
- Цели и задачи;
- Принципи и методи;
- Учебни и възпитателни технологии, форми, средства;
- Организация на учебно-възпитателната среда.

По всеки един от тези показатели в Педагогиката на Петър Дънов можем да намерим сходства и допирателни с други модели, но в същото време да разкрием и нейните приноси и достойнства, самобитност, самостоятелност. Тези й характеристики се определят от специфичните за нея – принципи, методи, разбирания за човешката същност и др., оставени в творческото наследство на Петър Дънов и неговите последователи. Акцент в тези идеи и практики е поставен върху проявите на нравственото, естетическо, здравно, екологично, трудово, физическо, интелектуално, гражданско възпитание. Основните цели в обучението и възпитанието са любовта към природата, стремежът към знание и усъвършенстване, развитие на добродетелите и творческите заложби и, в крайна сметка, осъществяване на положителния личностен потенциал. Въпреки тези достойнства, бих посочил и някои спорни моменти, несъвършенства, както и рискове при нейното приложение. Те са свързани главно с известна неяснота и необоснована научност на някои от методите, преекспониране на учението и личността на Петър Дънов, рискът от утопично-нереалистични представи и нагласи. Друг недостатък е разминаването във възгледите сред педагозите последователи на Дънов в резултат на което, липсва утвърден, основополагащ и приет педагогически модел и система. Организации и учители работят по свои стандарти и методики, които, макар основани на творчеството на Дънов, притежават субективна гледна точка, прочит и приложение. Това прави спорно и дискусивно приемане на разбирането за установен, единен модел. Вероятно представителите на тази педагогика, а също и педагогическата общност като цяло, ще търсят отговор на тези, ще повдигат нови въпроси и това е естественият път на развитие. Колко успешно ще се развие и осъществи, зависи от различни фактори, но независимо как ще се приеме, същественото е, че е налице български, педагогически принос, подкрепен теоретично и практически, като проверката на времето ще установи неговата ефективност. *„Сега, аз не засягам педагогиката, като вас. Това, което ви говоря, са основни принципи, върху които можете да разисквате. Ще кажете: много неща ни останаха тъмни. Аз се радвам за тия неща, които остават тъмни, понеже върху тях ще работите. Ще дойде ден, когато тия неща ще ви станат светли, ясни. По това ще позная, че сте работили.“* (Dunov, 2001, p.200).

ЛИТЕРАТУРА

1. Боев, Б. (1943). Учителят върху образователните проблеми. *Житно зърно*, № 2.
2. Боев, Б. (2000). *Акордиране на човешката душа*. Част 2. - София: Бяло братство.
3. Боев, Б. (2011). *Учителя за образованието*. - София: Бяло братство.

4. Дънов, П. (1949). *Условия за растене*. - София.
5. Дънов, П. (1992). *Изворът на доброто*. - Варна: Роял-77.
6. Дънов, П. (1995). *Извънредни беседи 1920*. - София.
7. Дънов, П. (1999). *Завета на цветните лъчи*. - София: Бяло братство.
8. Дънов, П. (2001). *Младежки събори*. Сборник. - София: Жануа '98.
9. Дънов, П. (2002/2003). Педагогическа лекция. *Изгревът на Бялото братство*. т.XVII. София.
10. Дънов, П. (2006). *Допирни точки в природата*. - София: Бяло братство.
11. Дънов, П. (2007). *Науката и възпитанието*. - София: Университетско издателство.
12. Дънов, П. (2008). *Мировата Любов. 1919–1921*. - София: Бяло братство.
13. Дънов, П., (2009a). *Високият идеал*. - София: Бяло братство.
14. Дънов, П. (2009b). *Новият живот*. - София: Бяло братство.
15. Дънов, П. (2012a). *Великото и красивото*. - София: Бяло братство.
16. Дънов, П. (2012b). *Сила и живот*. т.VI. - София: Захари Стоянов. Бяло братство.
17. Златев, К. (2005). *Учението на Бялото братство*. част II. - София: Бяло братство.
18. Кръстев, В. (2005/2006). *Изгревът на Бялото Братство*. т. XXIII. - София.
19. Пампоров, П. (1928). Принципите на педагогиката. *Житно зърно*, №3.
20. Пашов, В. (2007). *Исторически път на Бялото Братство през вековете*. т.7. Авир.
21. Ранев, А. (2017). *Петър Дънов за възпитанието*. - София: Изток-Запад.
22. Славов, С., Славова, С. (2020). *Слънчева педагогика опорни точки на възпитанието*. - София: Бяло братство.
23. Стойчев, А., Стойчева, А. (2020). *Слънчево възпитание – път към доброто*. - София: ТриЗвучие.
24. Стойчев, Г. (1997). *Паневритмия. Мъдрост, Философия, Откровение*. - София: Хелиопол.
25. Червенкова, Л. (2012). *Изследване на психофизическото въздействие на Паневритмията*. Автореферат. - София.
26. Червенкова, Л. (2013). *Паневритмия, здраве и благополучие. Един български модел за двигателна активност*. - София: Университетско издателство.
27. Щайнер, Р. (2010). *Тайната на четирите темперамента. Възпитанието на детето от гледна точка на Антропософията*. - Стара Загора: Даскалов.
28. Aivanhov, M. (2001). *La pédagogie initiatique*. Prosveta. (<https://aryanalibris.com/index.php?post/Ivanoff-Mikhael-La-pedagogie-initiatique> - посетен към 11.2020)

REFERENCES

1. Boev, B. (1943). *Uchitelqt varhu obrazovatelnite problem*. *Jitno zarno*, Vol 2.
2. Boev, B. (2000). *Akordirane na choveshkata dusha*. part 2. - Sofiq: Bialo Bratsvo.
3. Boev, B. (2011). *Uchitelq za obrazovaniето*. - Sofiq: Bialo Bratsvo.
4. Dunov, P. (1949). *Usloviq za rastene*. Sofiq.
5. Dunov, P. (1992). *Izvorat na dobroto*. - Varna: Royal-77.
6. Dunov, P. (1995). *Izvunredni besedi. 1920*. - Sofiq.
7. Dunov, P. (1999). *Zaveta na tzvetnite lachi*. - Sofiq: Bialo bratstvo.
8. Dunov, P. (2001). *Mladejki savori*. - Sofiq: Janua '98.

9. Dunov, P. (2002/2003). *Izgrevatna Bialoto bratstvo*. t.XVII. Pedagogicheska lektziq. - Sofiq.
 10. Dunov, P. (2006). *Dopirni tochki v prirodata*. - Sofiq: Bialo bratstvo.
 11. Dunov, P. (2007). *Naukata I vazpitaniето*. - Sofiq: Universitetsko izdatelstvo
 12. Dunov, P. (2008). *Mirovata liubov. 1919-1921*. - Sofiq: Bialo bratstvo.
 13. Dunov, P. (2009a). *Visokiat ideal*. - Sofia: Bialo bratstvo.
 14. Dunov, P. (2009b). *Noviat живот*. - Sofiq: Bialo bratstvo.
 15. Dunov, P. (2012a). *Velikoto I krasivoto*. - Sofiq: Bialo bratstvo.
 16. Dunov, P. (2012b). *Sila I Jivot. t. VI*. - Sofiq. Zahari Stojnov. Bialo bratstvo
 17. Zlatev, K. (2005). *Uchenieto na Bialoto bratstvo. II*. - Sofiq: Bialo bratstvo.
 18. Krastev, V. (2005/2006). *Izgrevat na Bialoto bratstvo. t.XXIII*. - Sofiq.
 19. Pamporov, P. (1928). Printzipite na pedagogikata. *Jitno Zarno*, Vol.3.
 20. Pashov, V. (2007). *Istoricheski pat na Bialoto bratstvo prez vekovete*. t.7.
- Avir
21. Ranev, A. (2017). *Petar Dunov za vuzpitaniето*. - Sofiq: Iztok-Zapad.
 22. Slavov, S. Slavova, S. (2020). *Slancheva pedagogika oporni tochki na vazpitaniето*. - Sofiq. Bialo bratstvo.
 23. Stoichev, A., Stoicheva, S., (2020). *Slanchevo vuzpitanie – pat kum dobroto*. - Sofia. TriZvuchie.
 24. Stoichev, G. (1997): [Stoichev, G. (1997). *Panevritmiq Mudrost, Filosofia, Otkrovenie*. - Sofiq: Heliopol.
 25. Chervenкова, L. (2012). *Izsledvane na psihofizicheskoto vazdeistvie na Panevrytmyata*. Avtoreferat. - Sofiq.
 26. Chervenкова, L. (2013). *Panevrytmya, zdrave I blagopoluchie. Edin bulgarski model za dvigatelna aktivnost*. - Sofiq: Univesritetsko izdatelstvo.
 27. Shteiner, R. (2010). *Tainata na chetirite temperamenta. Vazpitaniето na deteto ot gledna tochka na Antroposofiqtа*. - Stara Zagora: Daskalov.