

Година X, брой 1/2021

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

ОБУЧЕНИЕ И ВЪЗПИТАНИЕ

- Г. Георгиев** – Дисциплината в онлайн класната стая.....3
- Г. Георгиева** – Методически насоки за приложение на Bee-Bot програмируема играчка в обучението по математика в детската градина.....16
- А. Велева** – Развитие на алгоритмичните умения в предучилищна възраст.....25
- М. Гълъбова-Маринова** – Днешният литературно-образователен процес в начален етап.....35
- Ж. Илиева** – Психологически основания за приложение на анимативния подход в начална училищна възраст.....41

СОЦИАЛНО-ПЕДАГОГИЧЕСКА РАБОТА

- В. Василева** – Девиантното поведение сред подрастващите като проблем на социално-педагогическата работа.....53
- Т. Герганова** – Оказване на социално-педагогическа подкрепа на родители на деца със специални образователни потребности (СОП).....60

ФИЛОСОФИЯ И ИСТОРИЯ НА ОБРАЗОВАНИЕТО

- Д. Неделчева** – Демократичният образователен модел и българското училище.....68
- И. Иванов** – Възникване и развитие на Конфликтологията.....78

CONTENTS

EDUCATION

- G. Georgiev** – The discipline in the online classroom.....3
- G. Georgieva** – Methodological guidelines for the application of Bee Bot programmable toy in the process of teaching mathematics in kindergarten.....16
- A. Veleva** – Development of algorithmic skills in preschool age.....25
- M. Galabova-Marinova** – The actual literary education in early stage.....35
- Z. Ilieva** – Psychological grounds for application of the animation approach in primary school age.....41

SOCIO-PEDAGOGICAL WORK

- V. Vasileva** – Deviant behavior among adolescents as a problem of socio-pedagogical work.....53
- T. Gerganova** – Provision of social and pedagogical support to parents of children with special educational needs (SEN).....60

PHILOSOPHY AND HISTORY OF EDUCATION

- D. Nedelcheva** – The democratic educational model and the Bulgarian school.....68
- I. Ivanov** – The emergence and development of conflict.....78

The discipline in the online classroom

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

Дисциплината в онлайн класна стая

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

Abstract: *Whether the learning process is conducted in a present form or with remote access, class discipline is one of the main components of positive moral relations in the pedagogical process. With the introduction of new educational technologies and the increasingly intensive teaching in the conditions of remote access, pedagogical specialists face new challenges and need new competencies to deal with the bad behavior of students in conducting online learning. This article aims to outline the main characteristics of student misbehavior in online learning, as well as some specific techniques for successful mastering.*

Keywords: discipline, online learning, moral relations between pedagogical specialists and graduates

Дисциплината, която царява в учебно-възпитателната среда е един от основните компоненти на нравствените отношения в педагогическия процес. В условията на присъствено обучение, могат да се използват различни способи за справяне с лошото поведение на учениците, които обаче са неприложими в условията на онлайн обучението. Липсата на директен контакт с възпитаниците и възможността те да могат да се „скрият“ зад екрана на компютъра поставя пред нови предизвикателства педагогическите специалисти.

Някои автори (L. Albert 1996, G. Georgiev 2017) разглеждат различните характеристики на лошото поведение от страна на възпитаниците, като го диференцират в зависимост от целите му и и формите на проявление като активно или пасивно, целящо *внимание, власт, отмъщение* или *избягване на неуспех*. В условията на електронно обучение също може да се наблюдават различните форми на лошо поведение, в зависимост от конкретните цели на възпитаниците, но вече пречупени през призмата на синхронното обучение и през възможностите, които предлага интернет средата.

Ако се приеме, че възпитаниците избират да се държат лошо за да постигнат една или няколко от посочените цели, то е необходимо да маркираме основните цели, а именно:

Внимание – някои възпитаници избират лошо поведение, за да получат допълнително внимание.

Власт – при тази цел възпитаниците всячески се опитват да демонстрират, че никой не може да ги командва и те сами си определят правилата.

Отмъщение – тази цел се поражда с желанието за възмездие за отправено истинско или въображаемо оскърбление. Обект на отмъщението могат да са както педагогическите специалисти, така и съучениците.

Избягване на неуспеха – както и в присъствената форма на обучение, така и при онлайн обучението, някои възпитаници искат да предотвратят несполуките си, които се повтарят често. Те смятат, че не могат да отговорят на изискванията, които училищната институция има към тях, поради което избират поведение на затваряне в себе си. Смятат, че по този начин няма да са център на внимание, ще бъдат забравени и неуспехите им ще останат в миналото (Georgiev, G. 2017:45).

Независимо дали учебният процес се провежда присъствено или в онлайн среда, то целите на лошото поведение се запазват същите, само че формите им на проявление се пречупват през предоставените от интернет средата средства.

Търсенето на **внимание** е съвсем нормална реакция на всяко едно социално същество, тъй като всеки един от нас се нуждае от определено количество внимание и по този начин се чувства приобщен към определена социална група. Разбира се има личности, на които нормалния обем внимание не им е достатъчно и те се нуждаят от още съвсем малко, за да се чувстват приемани и приобщени.

Както в присъствената форма на обучение, така и в онлайн среда, могат да се диференцират два типа поведение, целящо внимание:

Активно поведение или т.нар. механизми за получаване на внимание в условията на синхронно обучение, могат да се прояви като заглушаване на съученик, прекъсване на преподавателя с неадекватни въпроси, премахване на съученик от виртуалната класна стая, непрекъснато искане на помощ за осъществяване на онлайн присъствието и т.н.

Пасивно поведение, както и в условията на присъствено обучение, така и в онлайн среда, тези възпитаници търсят внимание, но без да нарушават правилата и да пречат на съучениците си. Това са мудните възпитаници, които все още не могат да отворят прикаченият файл или документ, не могат да осъществят връзката чрез предоставеният им хиперлинк и постоянно искат да им бъде оказана помощ. Разбира се тази пипкавост се проявява само по време на провеждане на обучението, като извън него те не са флегматични и реагират нормално.

В условията на присъствено обучение могат да се използват богат набор от способности и техники за посредничество, с цел преустановяване на този тип поведение, но в условията на синхронно обучение, те трябва да бъдат ограничени, само до тези, които са приложими в условията на електронното обучение.

Представените по-долу способности са взаимствани от присъственото обучение, но са приложими и в онлайн среда. Групирането им ще спомогне за тяхното по-добро представяне:

Първа група - Сведете вниманието до минимум – тук са включени разнообразни техники, които могат да повлияят на възпитаниците да прекратят поведението си.

➤ **Не обръщайте внимание на поведението** – в много случаи това се оказва ефективен способ, тъй като липсата на реакция от ваша страна, унищожава отплатата, която възпитаниците търсят, а именно допълнително внимание;

➤ **Споменете името на възпитаника** – тази техника дава възможност за най-минимално зачитане на лошото поведение, което се прекратява тъй като е постигната част от целта – внимание;

➤ **Изпратете лично съобщение в чата на възпитаника** – тъй като лошото поведение търсе внимание няма да се преустанови от само себе си, може предварително да си подготвите послание, в документ на MS Word, което да копирате и да изпратите като лично съобщение на възпитаника, без да прекъсвате работата си;

➤ **Изпратете „Аз-послание“** – тази техника ни позволява да предоставим конкретна информация относно лошото поведение и неговия ефект върху останалите. Необходимо е „Аз-посланието“ да съдържа някои основни компоненти –

на първо място трябва да се представи обективно описание на поведението, което пречи, на второ място да предава чувствата ви, следващия компонент съдържа вредата, която това поведение нанася върху всички участници в учебния процес и на последно място е молбата това поведение да се преустанови.

Втора група – Уzakонете поведението – очарованието на забраненото се крие точно в това, че е забранено. Тук ще посочим някои техники които да узаконят поведението.

➤ **Превърнете поведението в урок** – целта на тази техника е да обезсърчи извършването на даден тип лошо поведение, като го превърне в урок, който е задължителен за изпълнение за целият клас, като по този начин се губи очарованието на това да правиш нещо забранено и от друга страна се проявява т.нар. групов натиск над възпитаника, проявил лошо поведение, тъй като останалите съученици, трябва да изпълняват допълнителни задачи, заради неговото поведение;

➤ **Накарайте всички да се присъединят към поведението** – когато всички участват в лошото поведение, възпитаника търсил внимание вече губи своето удовлетворение, тъй като не получава никакво специално внимание. Удоволствието от извършването на деянието е изчезнало, тъй като същото е било узаконено;

➤ **Договорете снижаване на постъпките** – тази техника изисква предварително договаряне с възпитаника, за предпочитане е то да се проведе в присъствена форма, тъй като от психологическа гледна точка, човек е по-склонен да изпълнява правила, които сам си е наложил, и за които е поел ангажимент „очи в очи“. Тази норма е свързана с това да се позволяват предварително уговорени прояви на конкретно лошо поведение, но само на тези които са договорени и то при условие, че ще намаляват ежедневно.

Трета група – Направете нещо неочаквано – лесно може да се прекрати поведение търсещо внимание, като извършите нещо неочаквано.

➤ **Променете гласа си** – промяната на интонацията в говора, използването на необичайни модели на говорене и дори неразбираем език, говоренето монотонно, с по-нисък или висок глас ще отвлече вниманието на възпитаниците, които се държат лошо с цел да получат внимание;

➤ **Пуснете необичаен звук** – предварително си подгответе набор от различни необичайни звуци (вой на сирени, акорд от музикално произведение, звук от гръмотевица и др.), който да пуснете в момента на проявата на лошо поведение;

➤ **Говорете тихо** – изпадането в истерия е недопустимо от страна на педагогическите специалисти, тъй като не само допълнително напруга създамата се атмосфера, но и показва „предела на нервите“, при който педагогическите специалисти губят контрол и самообладание. Откриването на повратната точка от страна на възпитаниците ще е коз, от който те ще се възползват всеки път при възникнали противоречия. Когато се говори тихо възпитаниците трябва да се напругат за да чуват, което ги отвлича от лошото поведение;

➤ **Използвайте кратки забележки** – всяка навременна и шеговита забележка ще преустанови лошото поведение на възпитаника, но само ако е казана забавно и без сарказъм, без да го обижда и злепоставя;

Четвърта група – Отвлечете вниманието на възпитаника – психологически е доказано, че няма живо същество, което да може да прави няколко неща едновременно и то за по-продължително време. Поради тази причина може да се отвлече вниманието на възпитаника посредством някои от следните способности.

➤ **Задайте директен въпрос** – в момент на лошо поведение задайте директен въпрос към възпитаника, като например какви са последните указания които сте дали, какви са неговите виждания по дискутирания проблем и т.н.

Задаването на директен въпрос не само отвлича вниманието на възпитаника от лошото поведение, но и го фокусира към извършваната от класа дейност;

➤ **Променете заниманието** – ако няколко възпитаника се държат лошо с цел да получат внимание е удачно да смените заниманието, което ще отвлече вниманието им от постъпката.

Пета група – Регистрирайте доброто поведение – вместо да удостоите с внимание възпитаника, проявил лошо поведение и по този начин да удовлетворите целта му, може да кажете нещо позитивно за някой съученик, който се държи добре, като по този начин вие регистрирате добрата постъпка, която получава вашето внимание. Така акцентираме, че не е необходимо да се държиш лошо за да получиш внимание, и даваме възможност за размисъл над механизмите за получаване на внимание.

➤ **Благодарете на възпитаниците** – може да изкажете благодарност на някой възпитаник, който прави точно това, което изисквате от класа, например че е съсредоточен в поставената задача, че решава задачата и т.н. Тази техника е ефективна само ако описвате обективно и конкретно желаното от вас поведение.

➤ **Изведете от анонимност възпитаниците, които се държат добре** – може като фон на виртуалната класна стая или на специално подготвен слайд да записвате имената на възпитаниците, които се държат добре, като по този начин не само подкрепяте доброто поведение, но и изпращате послание към тези които се държат лошо да спрат.

Използването на която и да е от техниките е необходимо да бъде съобразена с възрастовите особености на възпитаниците, със стила на нравствените взаимоотношения между възпитаници и специалисти и не на последно място с условията на обучение в онлайн среда (Georgiev, G. 2017:46-50).

Характерното при възпитаниците, търсещи *власт* е, че всячески се опитват да демонстрират, че никой не може да ги командва и те сами си определят правилата. В условията на онлайн обучение това може да се прояви като неспазване на установените правила, демонстративно влизане със закъснение в онлайн класната стая, високомерно изпълнение на поставена задача, поемане на контрола над презентацията на преподавателя (изключване на презентацията или преместването на слайдове), изключване на звука на преподавателя и др. Разбира се, както и в присъствена форма, така и в условията на онлайн обучение, търсещите власт възпитаници действат предимно при наличие на публика, за да демонстрират своето надмощие.

Поведението целящо власт също може да се проявява в активна и пасивна форма.

Активно поведение – една от най-често срещаните форми на активно поведение целящо власт са пристъпите на лошо поведение. Необходимо е да се отбележи, че децата не губят просто така настроението си, а се опитват да ни манипулират с него. В по-ранна училищна възраст и в условията на присъствено обучение това могат да са пристъпите на плач, ритане, хвърляне на предмети, търкаляне по земята и т.н. В условията на синхронно обучение една от основните форми на активно поведение целящо власт е отказа да се изпълни определена задача. Друга форма на активно поведение целящо власт, използвана предимно от възпитаници от по-горните курсове са словесните атаки. При тази форма те отговарят дръзко, неучтиво, предизвикателно и разполагат с богат арсенал от вариации на тема „не можете да ме накарате да го направя“. Като разновидност на словесните атаки може да се приеме и „синдромът на адвоката“, при който възпитаниците не използват груби и дръзки изрази, но се уповават на псевдологиката, като обяснение за лошото си поведение. Постоянните вербални

сблъсъци по всякакви теми водят до изтощение и разочарование от постоянната им словесна еквилибристика.

Пасивно поведение – и тук съществуват няколко разновидности на пасивно поведение, целящо печелене на власт. Възпитаниците, разбрали, че при откритата конфронтация с преподавателя ще доведе до неизбежни проблеми, използват т.нар. техника на тихо неподчинение. То се изразява в привидната готовност да изпълнят това, което се изисква от тях, но в същото време правят това, което са решили. По този начин те показват, че няма да изпълнят желанието на преподавателя и постигат истинската си цел, а именно власт. При тихото неподчинение се наблюдава демонстрирането на двусмислено поведение, от една страна заявяват, че ще изпълнят задачата, а в действителност не я изпълняват. Ако се анализира поведението на пасивните търсачи на власт, ще се установи, че думите, които използват са лъжа. Тъй като не желаят да се самоопределят като лъжци, пасивните търсачи на власт използват т.нар. етикети, за да оправдаят несъответствията между това, което казват и това, което вършат. По този начин те умело прикриват желанието си за власт и го представят като черта на характера, която трудно могат да преодолеят. Най-честите етикети, които се използват от пасивните търсачи на власт са:

- етикетът „мързелив“ – използва се като оправдание за несвършената работа, но вместо директно да влязат в конфронтация, че не желаят да изпълнят поставената задача, те изказват съжаление, че не са успели тъй като са мързеливи.
- етикетът „забраван“ – друг способ е използването на фразата „Забравих да го направя!“, като по този начин няма да си навлекат неприятности, както ако директно отговорят „Отказвам“. Забравянето свързано с поведението насочено към власт се случва само когато е трябвало да се изпълни нещо неприятно.
- етикетът „малък обхват на вниманието“ – използването на този прием от възпитаници пасивно търсещи власт, както и със забравянето, се прилага изборително само по отношение на задачи, които те не желаят да изпълнят.
- етикетът „с ниски постижения“ – в случая целящите власт показват, че те сами ще преценят какво точно ниво на познание ще постигнат. Възпитаниците използващи тази стратегия могат да показват различни постижения по различните предмети, като в тяхното съзнание те постигат точно това което целят. Ниските постижения са начин възпитаниците да демонстрират пасивно поведение за власт (Georgiev, G. 2017:50-52).

Целящите *отмъщение* възпитаници търсят възмездие за действителна или предполагаема обида отправена към тях. Това поведение често е в следствие на неадекватна намеса от страна на преподавателя в опит да се справи с лошо поведение целящо внимание или власт, при които е демонстрирал авторитарен стил на взаимоотношения или е решил възникналата конфронтация с помощта на педагогическата власт и сила.

В условията на синхронно обучение не могат да се използват традиционните форми на **активно поведение** като преките или индиректните физически атаки, с които да бъдат засегнати педагогическите специалисти. В този случай най-често използваната форма за активно поведение целящо отмъщение са словесните психологически атаки, които предимно се проявяват като заплахи, обиди или критики. Тяхното предназначение е чрез манипулация да накарат преподавателя да се чувства наранен и виновен. Едни от най-често използваните разновидности на психологическата атака са: „Вие сте най-лошия учител“, „Нищо не се научава от този предмет“, „Добре, че тези знания няма да ми трябват за да вляза във ВУЗ“, „Има ли изобщо някой да се интересува от предмета Ви“.

В условията на обучение с отдалечен достъп са почти неприложими формите на **пасивно поведение** целящо отмъщение, тъй като липсата на присъствен контакт

затруднява една от основните форми, а именно затварянето в себе си. Целта ѝ е педагогическите специалисти да се чувстват отхвърлени, виновни и наранени въпреки постоянните опити да се осъществи контакт с възпитаника. Комуникирането в условията на интернет среда не може напълно да предаде необходимите отрицателни емоции, които целят възпитаниците при използването на тези форми в присъствена среда (Georgiev, G. 2017:52-53).

Справянето с лошото поведение целящо власт или отмъщение е значително затруднено в условията на онлайн обучение и необходимо да се подхожда внимателно към всяка една от ситуациите целящи това. Наложително е да се предприемат необходимите действия за преодоляване на ситуацията още по време на провеждането на синхронното обучение, но е задължително провеждането и на присъствена среща, в опит да се възвърне нормалната атмосфера и избягването на евентуални бъдещи конфронтации.

Протичането на конфронтациите целящи власт или отмъщение могат условно да се диференцират в три етапа. Първият етап е този, при който възпитаниците използват дразнещи постъпки, за да предизвикат конфронтацията. След като педагогическите специалисти са се подали на провокативното поведение, следва втория етап – изблик на неприлични думи и поведение, и накрая се стига до третия етап – етап на стабилизиране.

При така описаните етапи ще изведем и някои техники за интервенция и справяне с провокативното поведение, които са приложими в условията на онлайн среда. Необходимо е да подчертаем, че посочените техники не са единствените за справяне с лошото поведение целящо власт или отмъщение и е необходимо провеждането на присъствени консултации, но ще спомогнат да овладяване на ситуацията или поддържането на ситуацията в разумни граници, до провеждането на присъствените консултации и възобновяване на нормалната работна атмосфера.

Необходимо е педагогическите специалисти своевременно да разпознаят евентуалните симптоми, предизвестяващи настъпването на конфронтация и да предприемат навременна интервенция, която да парира развитието ѝ още в първия етап. Една от най-удачните техники в **първия етап** е *„елегантното напускане на сцената“* – в повечето случаи при правилно използване на техниката до втори етап не се достига. Този техника може да се представи, като елегантен дипломатически ход, който не уронва репутацията на нито една от страните, не се създава чувството за победител и победен и предоставя възможност за стилно оттегляне от напрегнатата ситуация. Разбира се при използването ѝ, педагогическите специалисти трябва да проявят педагогически такт, да избягват прояви на враждебност, сарказъм и обиди, тъй като подобно поведение неминуемо ще доведе до „взрив“ в поведението от страна на възпитаника.

➤ **Признайте властта на възпитаника** – никой не може да накара някой да направи нещо против волята му, докато той самия не реши, че трябва да го направи. Вместо да се губи време в тази загубена кауза, може да се признае властта на възпитаника, като му се признае, че не може на сила да бъде принуден да извърши нещо. Като привидно се откаже контрол и командване над него, той вече няма срещу какво да се съпротивлява и ситуацията се успокоява, което дава възможност за по нататъшна подкрепа в бъдеще за избор на подходящо поведение. Признаването на властта довежда до успокоение на ситуацията, тъй като това е признание за еднаквост на всички, за липса на превъзходство на едни над други, което води след себе си по-голямо сътрудничество от страна на възпитаниците.

➤ **Оставете нещата без последствие** – предизвикателството от страна на възпитаниците винаги цели някакви конкретни действия от страна на педагогическите специалисти. При оставяне без последствие на отправеното предизвикателство може временно да се отложи конфронтацията, но е необходимо

да се подбере подходящият момент, когато ситуацията за справяне с проблема е по-добра, като например липсата на публика, по-малко натовареност и т.н. За отлагане на конфронтацията могат да се използват някои ефективни реплики като: „Нямам желание да разговарям точно сега по този проблем“, „Може да си прав, но нека поговорим друг път“.

➤ **Назначете среща** – когато за първи път установите контакт с определени възпитаници, ги уведомете, че при желание от тяхна страна за лични разговори е необходимо да се определи среща с дата и час извън установеното учебно време, която записвате в бележник. При опит на възпитаник да ви конфронтира извадете бележника и запишете дата и час за лична среща с него, която сте договорили в момента, като не обръщате внимание на предизвикателството, а продължавате с заниманията си.

➤ **Използвайте техники за озадачаване** – при вербална атака от страна на възпитаниците те атакуват уменията на педагогическите специалисти за „активно слушане“, като по този начин доказват важността на тяхното твърдение. При използването на тази техника педагогическите специалисти дават такъв отговор на предизвикателството отправено към тях, сякаш то не е от значение. Най-ефективните форми на тази техника са *съгласяването с възпитаника* или *промяната на темата*. Когато възпитаниците направят обидно изложение, най-малкото което очакват е педагогическите специалисти да се съгласят с тях, например ако е отправена обида, че са най-лошите специалисти, то може да се отговори просто „Може би си прав“ и да се изиска от възпитаника да продължи с учебната дейност. При продължаващи нападки и съответно съгласие от страна на педагозите, възпитаниците разбират, че не могат да ги въвлекат в конфронтация и се отказват от предизвикателствата си. Друг прием е смяната на темата – при предизвикателство от страна на възпитаниците, може рязко да се смени темата, като разговора се изведе извън официалната насоченост, като например за времето, за вчерашния мач или да се разкаже някоя шега. Ако предизвикателството продължава, педагогическите специалисти могат да повтарят едни и същи реплики, които са извън темата, докато възпитаниците не разберат, че няма да бъдат удостоени с вниманието да влязат в конфронтация.

Ако поради някаква причина педагогическите специалисти не са успели да предотвратят конфронтацията в първия етап, то неминуемо следва нейната ураганна сила, нейната кулминация и изригване. Във **втория етап** най-удачно е да се използва „прекъсването“. В предвид спецификата на онлайн обучението, условията за прекъсване на ограничени. Ако в условията на присъствено обучение могат да се използват различни прийоми като прекъсване на мястото за провеждане на заниманията, прекъсване в друго помещение, прекъсване в стаята на педагогически съветник и др., то в условията на синхронно обучение може да се използва само прекъсване в онлайн класната стая. При проявите на лошо поведение целящо власт или отмъщение, възпитаниците задължително проявяват поведението си в присъствието на публика, като лишаването им от такава отнема наградата им, а именно вниманието на съучениците. За осъществяване на прекъсването в онлайн класна стая е необходимо предварително да са определени ролята на участниците в събитието, за които ще говорим по-късно, като по този начин могат да се контролират всички участници. При осъществяване на прекъсване в онлайн класна стая е необходимо да отстраним публиката, като премахнем всички участници от събранието, с изключение на възпитаника, предизвикал конфронтацията и се опитаме да възвърнем нормалните взаимоотношения. По време на паузата е необходимо да се предостави право на избор на възпитаника, като му се предложи възможността за онлайн или задължителна присъствена консултация, ако не се държи подобаващо. Ако след прекъсването възпитаника

продължи да се държи лошо, то педагогическите специалисти определят мястото, времето и участниците в задължителната консултация, като не дават право на избор на възпитаника, тъй като той вече го е пропилял.

Съществува и вариант, при който възпитаниците отказват да останат в онлайн класната стая и сами напускат събитието, тогава е необходимо предприемането на спешни присъствени консултации за преодоляване на евентуални бъдещи конфронтации.

След преминаване на втория етап на конфронтацията следва **етапа на стабилизиране**. При този етап ураганът е преминал и е необходимо да се определят последствията, които всеки ще изтърпи за проявеното от него лошо поведение. Правим уточнение, че не се касае за наказание, а за конкретно последствие, което да има причинно-следствена връзка с извършената проява.

Разбира се всички възпитаници трябва предварително да са запознати с изискванията, които имат педагогическите специалисти спрямо тях, относно начин на общуване, поведение в интернет среда, начин на прекъсване на учебния процес и т.н. и съответно какви последствия биха произтекли, ако те изберат да нарушат правилата. Последствията се представят по-добре като изявления „когато-тогава“ т.е. на възпитаниците им се разяснява, че когато направят „това“ (конкретно лошо поведение), ще им се случи „това“ (специфичното последствие). Предложеният модел на представяне на последствията се счита за по-добър от модела „ако-тогава“, тъй като възпитаниците възприемат „ако-тогава“ като заплаха и изискванията няма да бъдат изпълнени.

Както вече подчертахме трябва да има логическа връзка между действието (лошото поведение) и противодействието (последствието), например ако ученик, на който му е предоставена роля във виртуалната класна стая като „представящ“ и той злоупотребява с нея, като изключва звука на другите участници, премахва участници или поема контрола над презентацията (лошото поведение), му бъде променена ролята на „участник“ и по този начин бъде ограничен (последствията), у него се утвърждава правилото „когато-тогава“ и той разбира, че ще губи права при определено лошо поведение. Ако на този възпитаник му се наложи друго последствие, като например да бъде лишен от почивка или да остане след часа, той губи връзката между действията и последствията, тъй като те не са логически свързани.

Разбира се последствията не трябва да уронват честа и достойнството на възпитаниците, да съдържат в себе си обвинения, укори или морални присъди. Те трябва да са представени вежливо, да са лишени от отрицателни емоции и да представят точно фактите. При неспазване на изискванията за последователност, уважителност и коректност на последствията, то те поражда у възпитаниците чувство на връждебност, омраза, съперничество, противопоставяне, като по този начин правят невъзможни хармоничните нравствени отношения в педагогическия процес.

➤ **Загуба или отлагане на право на действие** – когато възпитаниците постоянно закъсняват за час или нарушават работата, като губят времето в несвойствени дейности, могат да „заплатят“ за загубеното време, като бъдат лишени от дейност, която те харесват. Например да останат след часа толкова време, колкото са закъснели или са загубили в несвойствени занимания, като при продължаване на това поведение, времето от което те се лишават се увеличава. Неоснователно би било лишаването на възпитаника от посещение на някои любими негови часове, тъй като това вече не е последствие на лошото поведение, а е наказание за него.

➤ **Отказ от взаимоотношения с други възпитаници** – когато възпитаник се държи лошо, за да спечели публика, може за кратко да се откажат

взаимоотношенията със съучениците му, като се използват посочените по-горе техники за пауза.

➤ **Администриране на взаимоотношенията** – при наличие на крайно лошо поведение, при което педагогическите специалисти са в задънена улица, може да се поиска среща с педагогическия съветник или директора, като целта е да се изготви цялостен план за действие на всички ангажирани с учебно-възпитателния процес (Georgiev, G. 2017:53-58).

„Животът ме убеди – пише Сухомлински, - че да се възпитават трудните деца е най-сложната работа, изискваща изключително внимание, търпение, майсторство, такт, душевна отзивчивост, топлина“¹.

Нито един педагогически специалист няма да „накаже“ детето, ако при него е налице физическа травма, например учителя по физическо няма да накара някое дете да участва в крос, ако то има травма на крака. Но дали това е така, когато се касае за емоционална, поведенческа или психологическа травма? Уви, не е така. При наличие на физическа травма казваме: детето не може, но при психологическа – не иска. Това обаче е огромна грешка, която принуждава педагогическите специалисти, изпълнявайки своя професионален дълг да предявяват еднакви изисквания към всички възпитаници и да настояват за тяхното изпълнение дори тогава, когато за някое дете те са непосилни (V.I.Pisarenko & I.Ya.Pisarenko, 1974:147).

Лошото поведение целящо *избягване на неуспех*, трудно се диференцира дори и в присъствена форма, тъй като възпитаниците целящи избягване на провал обикновено не пречат в клас, не отнемат от времето, не причиняват неприятности. Проблемът при тях е, че рядко взаимодействат с педагозите и съучениците си, остават в страни от случващото се в класа, и в условията на онлайн обучение това е прекрасна възможност те да останат скрити без да бъдат обезпокоявани с излишни въпроси.

При поведението целящо избягване на неуспех, почти липсва **активна форма**, като такава единствено може да се приеме пристъпът на фрустрация. Чрез него се цели изпускане на парата и отдалечаване на вниманието от предстоящия провал, тъй като са започнали изпълнението на дадена задача, за която са убедени, че няма да могат да я изпълнят и в крайна сметка ще достигнат до провал. Чрез емоционалният изблик се стремят да избегнат директната среща с провала си.

Основната форма при проява на поведение целящо избягване на неуспеха е **пасивната**. Някои възпитаници използват отлагането, като способ за избягване на неуспеха, въпреки че са способни. При постигане на ниски резултати при положени усилия, чувството за неудовлетвореност завладява възпитаниците и те възприемат отлагането на изпълнението на определена задача до последния момент, тъй като са сигурни в неуспеха си. Друг вид на поведение целящо избягване на неуспех е недовършването на определен проект или задача. По този начин се избягва оценяването на извършеното и се предотвратява провала. Някои възпитаници развиват временна неспособност с цел избягване на неуспеха, например възпитаник който е с добри способности в часовете по български език и математика, но е попълнител и часовете по физическо възпитание го затормозяват, внезапно получава главоболие или друга болест, която ще го извини от часа. Така като не участва в часа, той няма да достигне до поражение. Имитацията на намалени способности е законно извинение за възпитаника да се оттегли от извършването на дадена дейност и да престане да се опитва да постигне удовлетворителен за него резултат. По този начин държат педагога на разстояние от тях и избягват по-нататъшно поражение.

¹ В. А. Сухомлинский. Трудные судьбы. М., 1967, с.4

Поведението целящо избягване на неуспех се наблюдава предимно при възпитаници, които не вярват в собствените си възможности, не се чувстват способни и значими за групата, към която принадлежат.

Първата стратегия за справяне с проблема на възпитаниците, които се страхуват от неуспех, е трансформиране на методите за обучение. За тази цел условията предоставяни от онлайн обучението са много благоприятни:

➤ **използване на конкретни учебни материали и подпомагано от компютър обучение** – голяма част от възпитаниците, особено в начална училищна възраст, възприемат по-добре учебния материал, когато им се представя с материали, които могат да видят, да пипнат, с които могат да работят. Те трябва да бъдат привлекателни за децата и да ги стимулират сами да работят с тях. В условията на онлайн обучение, компютърът е допълнително учебно пособие, което предава ново измерение на методите на преподаване. Възпитаници, които имат по-ниски постижения поради действителен неуспех, получават особено голяма помощ от тях, тъй като използването им позволява поемането на риск за извършване на някое действие, което не биха предприели с традиционните материали на обучение.

➤ **преподаване поетапно на учебния материал** – тъй като възпитаници, които се боят от неуспех, лесно се объркват от големи по обем задачи, може да се избегне тяхната пасивност, като се раздели задачата на по-малки фрагменти, които прогресивно да се допълват и развиват. По този начин се намалява вероятността за допускане на грешка и дори такава да бъде допусната, тя по-лесно може да се коригира и отстрани. По този начин увереността у възпитаниците нараства и те постигат цялостно изпълнение на задачата, без да се боят от настъпването на неуспех. (Georgiev, G. 2017:58-61).

Както вече подчертахме, използването на традиционните методи за справяне с лошото поведение на учениците, като пози на тялото, жестове, поглед, мимики, навлизане в личното пространство вече са неприложими в процеса на онлайн обучение.

Една от основните форми на онлайн обучението е синхронното обучение, чрез създаване на виртуални класни стаи, което приближава дистанционното обучение най-близо до това провеждано в присъствена форма. Синхронното обучение, като максимално близко до традиционната присъствена форма на обучение е за предпочитане в учебния процес на по-малките ученици, тъй като те имат по-голяма нужда от припознаване и възприемане на класа, като специфична група от връстници, а и срещат значително по-големи трудности при усвояване на учебния материал единствено чрез самоподготовка.

С по-интензивното навлизане на синхронното обучение се увеличава и спектъра на средствата за комуникация, чрез които може да бъде осъществено. Сред най-използваните са Microsoft Teams, Zoom, Google Classroom, Viber, Messenger и възможностите, които предлагат онлайн дневниците. В условията на дистанционно обучение в средните училища най-предпочитаната платформа за осъществяване на учебния процес – Microsoft Teams.

За да може педагогическите специалисти да осъществяват по-добър контрол върху провеждането на учебните занятия в онлайн среда е необходимо да разгледаме някои от възможностите, които предлагат различните платформи за синхронно обучение. Без да навлизаме в техническите подробности, ще разгледаме само онези детайли от създаването и управлението на виртуалните класни стаи, които подпомагат изграждането на позитивни нравствени отношения и дават възможност за контрол над лошото поведение на възпитаниците.

Виртуална класна стая в Microsoft Teams:

Платформата на Microsoft Teams дава възможност за два начина, по които може да бъде планирано събитието, чрез използване на календара или чрез опцията „Събрание сега“.

За да планирате събрание с помощта на календара, изпълнете следните стъпки.

1. Отидете на *Календар* от лявата страна на приложението и изберете *Ново събрание* в горния десен ъгъл.

2. Изберете диапазон от време в календара. Ще се отвори формуляр за планиране.

3. Формулярът за планиране е мястото, където ще дадете заглавие на събранието, ще поканите хора и ще добавите подробни данни за събранието.

4. След като приключите с попълването на подробните данни, изберете *Запиши*. Това ще затвори формуляра за планиране и ще изпрати покана до папката "Входящи" Outlook всички².

Особено важно при планирането на събитието е да определите ролите, които ще изпълняват участниците в него, като по този начин може да гарантирате вашето спокойствие и невъзможността за нежелани намеси от страна на участниците, като заглушаване на разговора, нежелано преместване на слайдове от презентация, премахване на участници от виртуалната класна стая и др.

Платформата на Microsoft Teams дава възможност за избор между две роли: *представящ и участник*.

По-долу са дадени конкретните възможности на всяка роля³:

Възможност	Организатор	Представящ	Участник
Изговаряне и споделяне на видео	✓	✓	✓
Участие в чата на събранието	✓	✓	✓
Споделяне на съдържание	✓	✓	
Личен преглед на файл PowerPoint споделен от някой друг	✓	✓	✓
Поемете контрола върху презентацията на PowerPoint	✓	✓	
Изключване на звука на други участници	✓	✓	
Предотвратяване на самите участници да се самозаглушват	✓	✓	
Премахване на участници	✓	✓	
Приемане на хора от фоайето	✓	✓	
Промяна на ролите на други участници	✓	✓	
Стартиране или спиране на записването	✓	✓	
Започване или спиране на транскрипцията на живо	✓	✓	
Управление на стаите за пробиви	✓		
Промяна на опциите за събрание	✓		

Както се вижда от приложената таблица, правомощията на представящия (презентиращ) участник са доста големи и почти се препокриват с тези на организатора на събитието, докато ролята на участника е по-контролирана.

За да зададете роля на участващите в събранието е необходимо да се отвори вече планираното събрание от вашия календар и след това да се изберат опции за събранието. Чрез използване на „Опции за събранието“, може да изберете на кого

² <https://support.microsoft.com/bg>

³ <https://support.microsoft.com/bg-bg/office>

искате да дадете разрешения на представящ. По-долу са представени възможностите, които има всяка една от опциите:

Опции за събранието	Какво се случва
Всеки	Всеки, който има достъп до връзката за събрание, ще се присъедини към събранието като представящ.
Хора в моята организация	Само хората във вашата организация ще бъдат представящи. Външните участници ще се присъединят като участници.
Определени хора	Само хората, които изберете от списъка с поканени, ще бъдат представящи. Всички останали ще се присъединят като участници.
Само аз	Само организаторът ще бъде представящ. Всички останали участници ще се присъединят като участници.

Виртуална класна стая в Shkolo Blog⁴:

Приложението Школо, също предоставя възможност за провеждане на занятия във виртуална класна стая. Изрична препоръка на приложението е тестването скоростта на интернета, като при наличие на под 20 Mb/s международна скорост, това означава, че интернетът е бавен и не може да бъде осъществена качествена връзка. Друга важна особеност на приложението е, че училището или институцията, в която работите, трябва да имат включен модул „Виртуално училище“, за да може да се възползвате от виртуална класна стая.

Виртуална класна стая в Zoom⁵:

Друга често използвана програма за осъществяване на синхронно обучение е Zoom. Създаването на събитие чрез програмата е идентично със създаване на събитие с Microsoft Teams. При създаването му се конкретизира темата на събранието, уточнява се датата и часа на провеждането му, могат да се зададат различни настройки свързани с ролите, които ще изпълняват участниците в него и др.

Избора на роля трябва да се съобрази с вида на урока и конкретната дейност, която ще се извършва във виртуалната класна стая, дали ще се провежда само лекционен курс и не е необходимо другите участници да имат правомощия да контролират събитието или е необходимо да им бъдат предоставени ограничени правомощия.

Педагогическото взаимодействие с учениците е невъзможно без да се имат предвид особеностите на мотивационната им сфера (Vasileva, V. 2017:8). Необходимо е педагогическите специалисти предварително да се подготвят за провеждането на онлайн обучението, като планират много внимателно ролите на всички участници в него. Желателно е още при първоначалното провеждане на синхронното обучение, да се поставят границите на допустимото и недопустимото от страна на възпитаниците, т.е. ясно да се определят ролите, които те ще изпълняват, като по този начин ще се сведе до минимум възможността им за проява на лошо поведение или опити за саботиране на събитието.

Невъзможността на възпитаниците да влияят върху събитието ще създаде една по-спокойна и делова учебна атмосфера, ще намали стреса и няма да отнема от времето на педагогическите специалисти да коригират нарочно извършените от

⁴ <https://www.shkolo.bg/blog/vcr-computer/>

⁵ http://www.tu-sliven.com/Syob_IPF/KratkaInstrukciaZaRabotaSysZoom.pdf

възпитаниците действия, като връщане на слайд, изключване/включване на звука на участник, допускане на премахнат участник и т.н.

ЛИТЕРАТУРА

1. Василева, В. (2015). *Формиране на мотивация за учене у учениците*. В: Сборник „Мотивация и интереси към ученето“ от Пета международна научнопрактическа конференция на Русенски университет и СОУЕЕ, Русе, Издателство МЕДИАТЕХ
2. Георгиев, Г. (2017). *Педагогическа етика (учебно пособие)*. Велико Търново, Издателство Faber.
3. Писаренко, В. И., И.Я.Писаренко. (1974). *Педагогическа етика*. Народна просвета. С., Превод П. Петров.
4. Albert, Linda. (1996). *Cooperative discipline*. United States. American Guidance Service.

REFERENCES

1. Vasileva, V. (2015). *Formirane na motivatsia za uchene u uchenitsite*. V: Sbornik „Motivatsia i interesi kam ucheneto“ ot Peta mezhdunarodna nauchnoprakticheska konferentsia na Rusenski universitet i SOUEE, Ruse, Izdatelstvo MEDIATEH
2. Georgiev, G. (2017). *Pedagogicheska etika (uchebno posobie)*. Veliko Tarnovo, Izdatelstvo Faber.
3. Pisarenko, V. I., I.Ya.Pisarenko. (1974). *Pedagogicheska etika*. Narodna prosveta. S., Prevod P. Petrov.
4. Albert, Linda. (1996). *Cooperative discipline*. United States. American Guidance Service.

Methodological guidelines for the application of bee bot programmable toy in the process of teaching mathematics in kindergarten

Assisst. Prof. Galina Georgieva, PhD
University of Ruse "Angel Kanchev"
E-mail: gggeorgieva@uni-ruse.bg

Методически насоки за приложение на Вее Вот програмируема играчка в обучението по математика в детската градина

Гл. ас. д-р Галина Георгиева
Русенски университет „Ангел Кънчев“
Ел. поща: gggeorgieva@uni-ruse.bg

Abstract: *The current paper presents methodological guidelines for integrating a programmable toy (Bee Bot) in the process of teaching mathematics in preschool age as part of the STEALM approach in education. It also includes examples of games related to developing children's mathematical knowledge and skills of working with the programmable toy.*

Keywords: *programmable toy, Bee Bot, STEALM, preschool mathematics, interactive games*

Интензификацията на педагогическия процес в предучилищна възраст изисква оптимална ефективност на приложение на нови подходи и средства, приобщаващи детето към съвременната реалност. Идеята за STEM (STEM) подхода в обучението намира своето приложение не само в учебно-възпитателния процес в училище, но успешно предлага модели за интегриране и в предучилищното образование.

STEM (STEM) е акроним на английските думи за наука, технологии, инженерство и математика. Като подход се появява и развива през 90-те години на миналия век, но в последните години придобива все по-широка популярност и привлича вниманието на педагогическата общност. По своята същност STEM подхода в обучението представлява интегриране и отчитане на непрекъснатия напредък на технологиите, променящ начина, по който децата учат, свързват се с другите и взаимодействат по между си.

С по-широкото приложение на STEM подхода се надгражда и интеграцията му обхват. Въвежда се STEALM обучението като към акронимът се добавя A (Arts) – изкуство и дизайн и L (Languages) – езици. Отчита се фактът, че творческото мислене и заложби, в основата на художествения дизайн, са важна част от STEM подхода в обучението с оглед развитието на иновациите.

Проучването на изследвания и публикации в областта на STEM подхода в обучението в предучилищна възраст показва нарастващ интерес на педагогическата общност към неговото успешно интегриране в детската градина.

STEALM подходът има за цел да даде на обучаемите необходимата компетентност, знания и интердисциплинарна гледна точка към проблемите чрез премахване на бариерите на конвенционалната образователна система. Вместо да

въвежда съдържание и да очаква от обучаемите да разбират връзките с практиките в реалния живот, чрез STEALM подходът обучението интегрира свързани дисциплини в един урок или единица, която зависи от връзките между темите и реалния живот. По този начин може да бъде възможно децата да изложат своите теоретични знания, продуктови и иновативни изобретения на практика (Aktürk, 2017: 758).

В учебно-възпитателния процес интегрирането на STEALM подхода би довело до формирането и развитието на т. нар. „меки умения“ у подрастващите, необходими за успешната им бъдеща адаптация в развиващата се технологична среда във всички области на реализация. Компетентностите, които се асоциират с овладяването на „меките умения“, са комуникация, толерантност, търпимост, взаимопомощ, съпричастност, екипност, лидерство, вземане на решения, креативност и др. и кореспондират с характерните за STEALM подхода в обучението умения за общуване, критичен анализ, работа в екип, инициатива, проява на творческо мислене и др.

Интегративният STEALM подход в предучилищното образование

Предучилищната възраст се характеризира с ускорено психо-физическо развитие на децата. Съдържанието и формите на всяка дейност, в която участва детето, трябва да съдействат за комплексното му формиране. Целият педагогически процес, с всички видове дейности за обучение и възпитание, следва да се конструира и реализира като единен процес за възприемане, формиране на умения и проява на творчество (Petrova et al, 1995). Л. Кац¹ разглежда два вида учене, които се отчитат в предучилищна възраст: академично и интелектуално. Според нея академичните цели са тези, които се занимават с придобиване на малки дискретни части от разсеяна информация, обикновено свързани с умения за предграмотност, които трябва да се упражняват, както и други видове дейности, предназначени да подготвят децата за по-късно обучение по грамотност и смятане. Акцентира се върху факта, че в академичната учебна програма се разчита до голяма степен на запаметяването и до голяма степен резултатите се свеждат до даване на учителя на правилните отговори, които децата знаят, че очаква.

От друга страна интелектуалните цели и свързаните с тях дейности се отнасят до „живота на ума“ в пълния му смисъл. Официалната дефиниция на понятието *интелектуален* подчертава разсъжденията, хипотезите, прогнозирането, търсенето на разбиране и предположения, както и развитието и анализа на идеите. Подходящата учебна програма за малки деца следва да се фокусира върху подпомагането на техните вродени интелектуални нагласи, например нагласата да осмислят възможно най-добре собствения си опит и собствената си среда. Да насърчава и мотивира децата да търсят овладяване на основни академични умения в услуга на своите интелектуални занимания. Децата трябва да могат да усетят целенасочеността на усилията си за овладяване на различни академични умения и да оценят тяхната полезност и различните им цели.

Тези интелектуални занимания включват целия набор от знания, разбиране, умения и разположение, свързани с целите на STEALM подхода в обучението.

STEALM подходът и обучението по математика в детската градина

Целта на обучението по математика в детската градина е да формира елементарни представи за основни математически понятия, които ще се изучават по-късно в училище и ще послужат като основа за развитие на детския интелект. Педагогическият процес по математика в детската градина е насочен и към развитие на общата познавателна дейност на децата, към овладяване на обобщени способности за възприемане и оценяване на математическите характеристики на околния свят.

¹ Katz, L., STEM in the Early Years. (2010). SEED Papers: Published Fall 2010. <https://ecrp.illinois.edu/beyond/seed/katz.html> (Accessed on 18.06.2021)

Изграждат се основите на логико-математическото мислене, развиване на сензорните способности, овладяване на сензорните еталони, обогатяване на речника. Съдържанието на образователно направление Математика включва конкретни количествените, пространствени, времеви и геометрични представи. Овладяването на знания и умения в областта на математиката се организира в разнообразни дейности и форми, както в задължителните педагогически ситуации, така и в допълнителните форми на педагогическо взаимодействие и други режимни моменти. В държавния образователен стандарт за предучилищно образование се акцентира върху развиващото обучение, което трябва да започне още в първа възрастова група. „Задачите за възпитанието и социализацията на децата да се реализират на базата на конкретен образователен материал, който е основа за формиране на похватите за умствена дейност. Важното е не просто натрупване на знания, а овладяване на умения за прилагането им. За да се развият умствените способности на детето, то трябва да бъде научено да отделя основните параметри на обекта и неговите отношения. Затова работата на учителя е да насочва децата към: систематизация на обектите по техните външни свойства; точно възприятие на самите обекти и откриване в тях на прилики и разлики; решаване на мисловни задачи за установяване на количествени, пространствени и времеви връзки, откриване на причинни зависимости, описване на свойствата и отношенията“². Играта и игровия характер на педагогическото взаимодействие също са основен акцент в обучението по математика в детската градина. Според А. Велева „игрите с правила също съдействат за развитие на уменията за регулация на поведението... в игровия процес се развива волята на детето. ... Играта има предимство като школа за преднамерено поведение пред другите дейности.“ (Veleva, 2019: 116) Играта, както отбелязва авторката, е от важно значение и за емоционалното, моралното и социалното развитие на децата. Интегрирането на дидактични игри с програмируема играчка, като част от STEALM подхода в обучението, в педагогическите ситуации по математика в детската градина и в допълнителните форми на взаимодействие, ще спомогне за овладяването на знаковата функция на съзнанието и формиране на предпоставки за развитие на логическото мислене.

Цел на настоящата разработка е да предложи методически насоки за интегриране на програмируема играчка (Bee Bot) в обучението по математика в предучилищна възраст като част от STEALM подхода в обучението. Функционалното естество на програмируемите играчки дава възможност за активизиране на детското участие в образователния процес. Този вид интерактивен дидактичен оперативен ресурс спомага за развитие на редица умения у децата като например:

- умения за упражняване на контрол на обекти;
- умения за работа в екип;
- развитие на социалните и езикови умения чрез комуникация и игра в групи;
- развитие на логическото мислене и др.

Конкретно в обучението по математика ползите от използването на програмируемите играчки се откриват в подпомагане на развитието на пространственото мислене на децата, в броенето, в откриването, следването и създаването на алгоритми и алгоритмични поредици, които стимулират детските разсъждения и развиват способностите за обобщение.

В методиката на формиране на елементарни математически представи алгоритмичната дейност се разглежда като базисна основа за развитие на умения за спазване на правила или последователност от действия, необходими за прилагане в различни житейски ситуации. Според Д. Гълъбова за алгоритмичната дейност не се

² НАРЕДБА № 5 от 03.06.2016 г. за предучилищното образование Обн. - ДВ, бр. 46 от 17.06.2016 г., в сила от 01.08.2016 г. (https://www.mon.bg/upload/27719/nrdb5-2016_PreducilisnotoObr_izm10092021.pdf)

изисква творчество и изобретателност, а е нужно предписанията да се предават на достъпен за детето език и форма. Важно е как се представят алгоритмите на децата и средствата за представяне (моделите), които могат да бъдат словесни, графични, аудио-визуални, компютърни. (Galabova, 2009: 254)

Интегрирането на програмируемата играчка в обучението по математика в детската градина изисква едновременното използване на умения за броене, за спазване на алгоритмична последователност и ориентиране в разчертана мрежа. В трета и четвърта възрастова група могат да се поставят задачи, свързани с пространствено-схематичното мислене. На тази възраст децата вече владеят словесната система, която отразява пространствените отношения. Въвеждането на задачи за ориентиране в квадратни и координатни мрежи предполага определяне мястото на обект в колони и редици и развива уменията за ориентиране в равнина. Работата с програмируемата играчка развива и уменията на децата да се ориентират в двумерното пространство като сменят точката на отчет.

Придвижването на програмируемата играчка в квадратна мрежа обединява уменията на децата едновременно да откриват, следват и създават поредици и да се ориентират в посоките на квадратната мрежа. Методическите насоки за запознаване и използване на роботизираната играчка следват общодидактическите принципи за нагледност, достъпност, системност и последователност.

Първоначално децата следва да се запознаят с функциите на роботизираната играчка Bee Bot. Пчелата програмируема играчка може да изпълни следните команди: ↑ (напред), ↓ (назад), → (надясно), ← (наляво). Всяка зададена команда за движение се запаметява като инструкциите може да се наслагват и могат да бъдат най-много 40. Бутоните „GO“ и „X“ съответно стартират движението на пчелата и изчистват зададената инструкция. Бутонът „II“ пауза позволява да се спре движението на играчката при необходимост. За улеснение на децата бутоните са оцветени в зелено и синьо. Програмируемата играчка разполага със звуков и светлинен индикатор за всеки ход на движение.

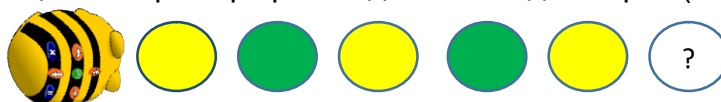


Бутоните „GO“ и „X“ съответно стартират движението на пчелата и изчистват зададената инструкция. Бутонът „II“ пауза позволява да се спре движението на играчката при необходимост. За улеснение на децата бутоните са оцветени в зелено и синьо. Програмируемата играчка разполага със звуков и светлинен индикатор за всеки ход на движение.

Въвеждането на Bee Bot изисква педагогът да поясни значението и функциите на бутоните като демонстрира пред децата как се задава инструкция на пчелата-робот чрез натискане на бутон в избраната посока. Започва се с придвижване на програмируемата играчка с един ход в основните посоки „напред“, „назад“. На децата следва да се предостави възможност да повторят демонстрираното от педагога. При въвеждане на пчелата-робот и изучаване на функцията ѝ в по-малките възрастови групи не се използва квадратната мрежа докато децата изучават функцията ѝ. С оглед системното ѝ използване в образователния процес и привикването на децата да работят с нея, програмируемата играчка може да се използва всеки път при запознаване на децата с ново число, като инструктират пчелата-робот да се придвижва толкова на брой ходове напред. Подаването на инструкцията упражнява уменията на децата да отброяват определен брой ходове по зададено число.

Първите игри-упражнения с пчелата-робот с по-малките деца (първа и втора възрастова група) в детската градина следва да са съобразени с възрастовите им особености и възможности за пространствено ориентиране и следване на указания. Би могло да се предложат упражнения с обекти подредени в колонка, като децата първоначално използват само бутоната „напред“, за да придвижват програмируемата

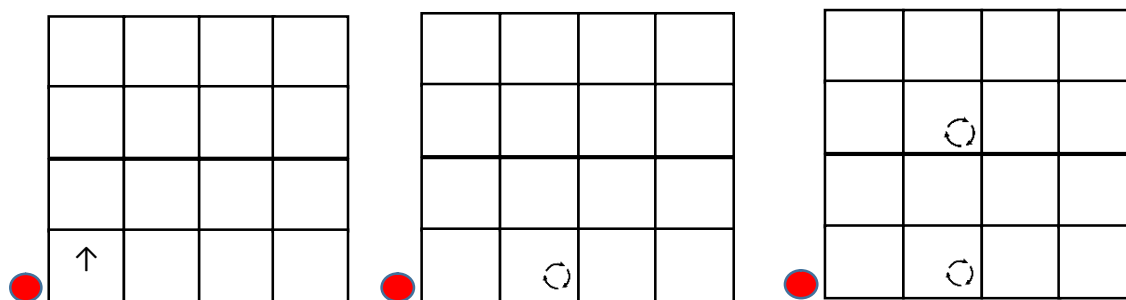
игрчка. Препоръчително е децата да са застанали зад Bee Bot при изпълнение на задачата, отчитайки факта, че те все още не могат да възприемат чужда гледна точка. Вариант на подредени обекти могат да бъдат цветя, по които Bee Bot да се придвижва, за да „събира прашец“ или животни, с които „да се запознае“. При работа с геометричните фигури би могло да се използва следното упражнение: педагогът подрежда в колонка кръг, триъгълник, квадрат, кръг триъгълник, квадрат, а детето следва да инструктира Bee Bot по указан брой ходове от педагога (например 3 хода), след което да назове фигурата, до която пчелата е стигнала. В колонката от повтарящи се елементи може да има липсващ елемент, до който пчелата да стигне и да „отгатне“ в какъв цвят например трябва да е последния кръг (Фигура 1).



Фигура 1. Повтарящи се алгоритми

След затвърдяване на уменията на децата да задават команди на движение на пчелата в двете основни посоки се въвежда използването на бутоните „ляво“ и „дясно“. Това предполага завъртане на пчелата в указаната посока. Важно е да се поясни на децата, че при задаване на команда „завъртане“ в една от двете посоки, пчелата-робот не прави ход, а се завърта на място. Децата следва да бъдат оставени свободно да експериментират със завъртането в определена посока, за да достигнат сами до заключенията относно тази функция на пчелата-робот.

На следващ етап, в помощ на децата, се предоставя квадратна мрежа с пиктограми на знаци за движение (стрелки). Уточнява се, че всеки ход на Bee Bot е еквивалентен на дължината на едно квадратче. Целта е ориентиране в квадратна мрежа. Децата се учат да задават команди на Bee Bot отброявайки ходовете в съответното направление. Последователно се упражнява първо движението само в една посока, а после и завъртането на пчелата-робот наляво или надясно. Обръща се внимание, че когато се използва карта със стрелки, указваща движението на Bee Bot със смяна на посоката (ляво и/или дясно) с определен брой ходове, трябва да се вземе предвид и символът, който указва завъртането на Bee Bot (Фигура 2). Децата трябва да съобразят: посоката на движение, броя на подадените команди и мястото за завъртане. Те трябва да се ориентират следвайки стрелките, нарисувани в квадратната мрежа. Упражненията е необходимо да се прилагат докато децата придобият увереност в откриването на необходимостта от смяната на посоката на програмируемата играчка и задаването на съответната команда.



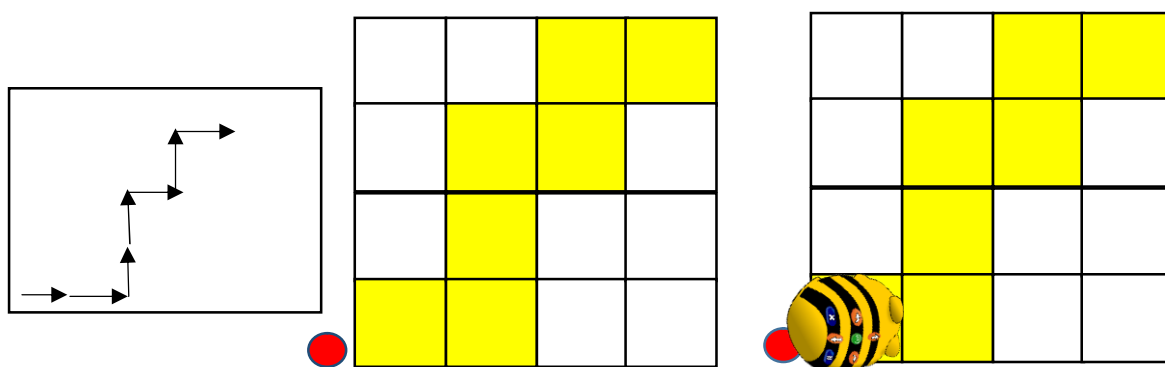
Фигура 2. Ход на програмируемата играчка в квадратна мрежа с указани посоки на движение

В последствие се въвеждат карти с код за движение, по които децата следва да се ориентират и програмират движението на Bee Bot в квадратната мрежа. Картите съдържат символи на стрелки и символ за завъртане. След изграждане на увереност у децата за боравене с картите, символът за завъртане в картата-код

може да отпадне, като се изисква децата да предвидят в умствен план, че ще е необходимо да подадат команда на Bee Bot да се завърти в определената посока. Постепенно се усложняват задаваните инструкции като отново първо педагогът демонстрира, а децата повтарят показаното.

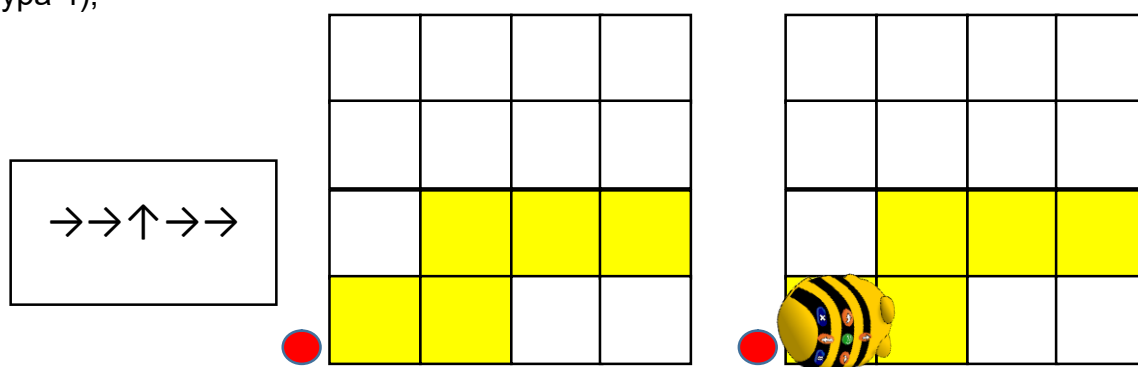
Когато се използва символизация каквито са картите със зададен код със стрелки, указващи посоката на движение, е необходимо е да се спазят следните методически изисквания по модел на дидактичната игра „Познай какво говорят стрелките“ (Vaneva, 2002: 229):

- първо педагогът моделира пътечка от стрелки, а децата трябва да отбележат на квадратната мрежа пътя. След като имат вече начертания път следва да подадат команда на Bee Bot като се ориентират по броя ходове в определената посока. Важно е да се акцентира върху смяната на посоката на движение при изпълнение на поредността от ходове (Фигура 3);



Фигура 3. Модел на движение на Bee Bot по карта с построена пътечка

- педагогът подрежда стрелките една до друга, а децата следва самостоятелно да начертаят пътеката, по която пчелата-робот трябва да премине (Фигура 4);

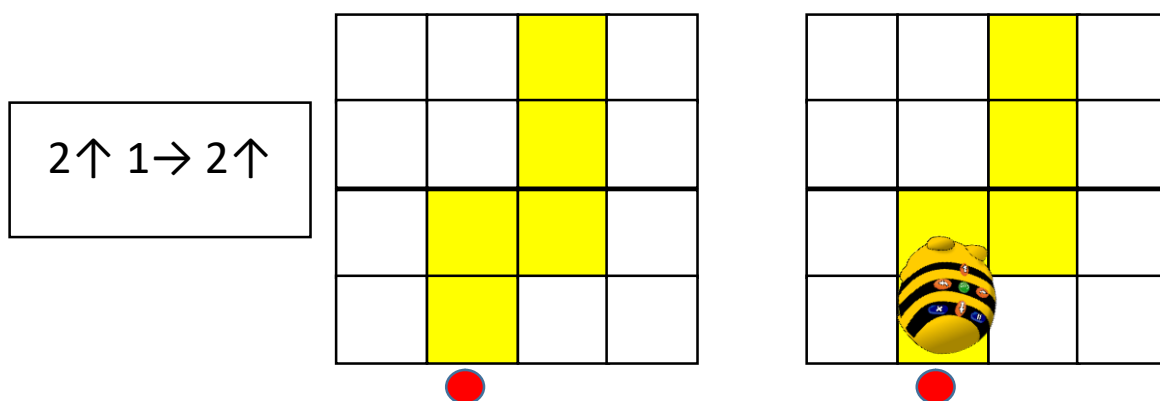


Фигура 4. Модел на движение на Bee Bot по карта с подредени една до друга стрелки

- педагогът записва код в комбинация от цифри и стрелки, по който децата трябва да се ориентират и отбележат пътя на придвижване на пчелата (Фигура 5).

Работата в квадратна мрежа по указан код съдейства за развитието на пространствено-схематичното мислене на децата и уменията им за разгадаване смисъла на символи за пространствени отношения.

На следващ етап от работата с Bee Bot децата получават само словесни указания за придвижването ѝ в мрежата. Обозначени са началната и крайната точка на поредицата от ходове. Педагогът задава устно инструкцията, а детето я трансформира в команда чрез натискане на бутоните за движение на пчелата-робот.



Фигура 5. Модел на движение на Bee Bot по карта с код от цифри и стрелки

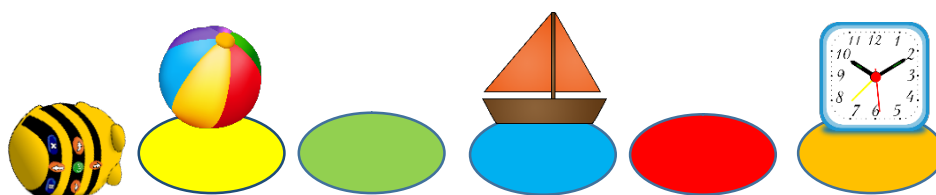
Квадратните мрежи, които се използват за работа с програмируема играчка, могат да бъдат с различни пиктограми. След усвояване алгоритъма на движението на Bee Bot децата мога самостоятелно да следват словесно указание или да се ориентират по карта със зададен код. Важно е да се създават възможности децата да проектират движението на играчката от точка А до точка Б в умствен план и/или съставят схема за движение.

Примерни игри с програмируемата играчка Bee Bot в обучението по математика.

Игри, свързани с развитие на геометричните представи.

1. Цел: да разпознава формата на обекти

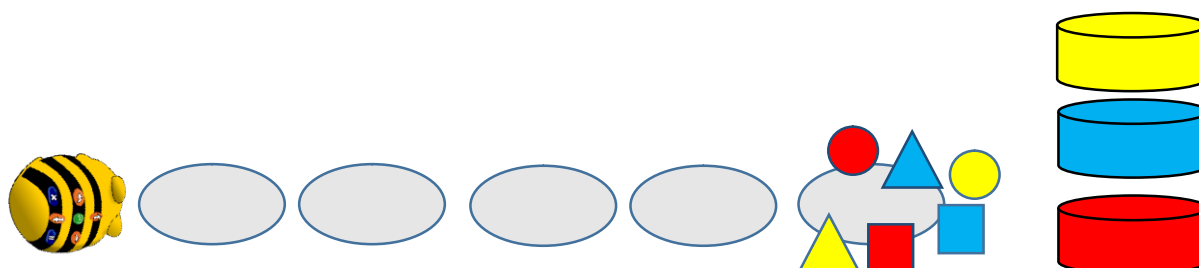
Инструкция: Назовете каква форма имат предметите, които Bee Bot вижда по пътеката. Използвай бутона със стрелка „Напред“, за да придвижиш Bee Bot. Колко стъпки придвижи Bee Bot, за да вземеш подката и т.н.?



Фигура 6. Игра за разпознаване формата на обекти

2. Цел: да назовава и класифицира геометрични фигури

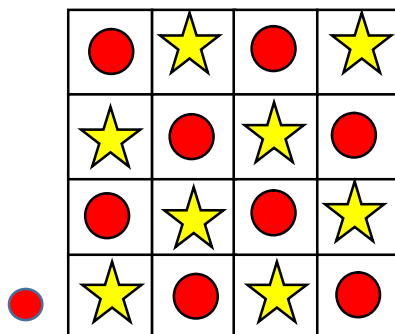
Инструкция: Какви фигури има в края на пътеката? Сложи всяка фигура в правилната кутия. Използвай бутона със стрелка „Напред“, за да придвижиш Bee Bot. Колко стъпки придвижи Bee Bot, за да стигнеш до фигурите?



Фигура 7. Игра за назоваване и класификация на геометрични фигури

3. Цел: да открива и следва повтарящи се алгоритми

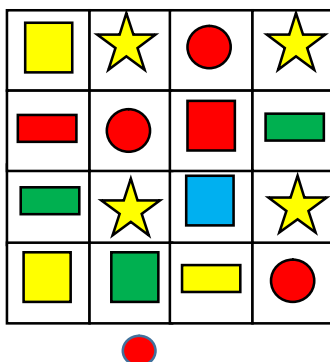
Инструкции: Начертай квадрат с Bee Bot, като започнеш от фигура звезда. Опиши през кои фигури преминава, какви са цветовете им, повтарят ли се?



Фигура 8. Игра за откриване и следване на повтарящи се алгоритми

4. Цел: да се ориентира в квадратна мрежа; да анализира структурните елементи на геометричните фигури

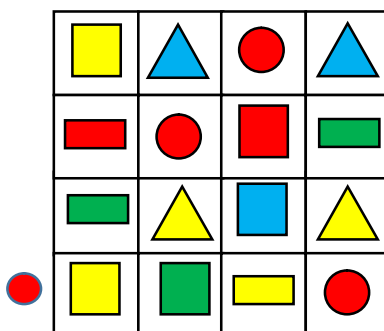
Инструкция: Bee Bot трябва да премине по пътечка от фигури с четири върха. Открий пътечката в квадрата, преброй броя на всеки ход на Bee Bot от фигура до фигура. Не забравяй да използваш бутона за завъртане наляво и надясно.



Фигура 9. Игра за откриване на геометрични фигури

5. Цел: да съставя самостоятелно алгоритъм на движение

Инструкция: Задайте път, по който да мине Bee Bot през лабиринта от геометрични фигури като използвате всички бутони.



Фигура 10. Игра за съставяне на алгоритъм за движение на Bee Bot

Интегрирането на програмируемата играчка в образователния процес по математика може да се осъществи в разнообразните форми на педагогическо взаимодействие в детската градина. В педагогическата ситуация по математика Bee Bot играчката може да намери своето приложение в различните й етапи – при актуализация на знанията, в основния ход или в заключителната част. Може да се използва както при индивидуална работа, така и при групово форма на организация на работата с децата. В допълнителните форми на взаимодействие при работата с

Бее Bot робота може да се подчертае междупредметната му функция като се правят връзки между знанията и уменията на децата по отделните образователни направления, което от своя страна кореспондира с целите на STEALM подхода в обучението.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ванева, В. (2002). *Математическа активност в предучилищна възраст*. ИК „ПАРНАС“. 229-230.
2. Велева, А. (2019). *Проблеми на теорията на играта*. Изд. Медиатех. Русе. 2019.
3. Гълъбова, Д. (2009). *Теория и методика на формиране на математически представи у децата в детската градина*. Изд. Слово. Велико Търново. 194-257.
4. Петрова, Е., Ф. Даскалова, Е. Русинова, М. Каменова, Е. Христова (1995). *Предучилищна педагогика*. Изд. „Св. св. Кирил и Методий“. 7-46.
5. Idil, S., I. Donmez. (2020). *Ключови аспекти на STEM в етапа на ранното детско образование и включването на родителите на малки деца. Ръководство за детски учители*. Българското издание е под редакцията на: Илиана Мирчева и Снежана Радева (Софийски университет „Св. Кл. Охридски“). София, Университетско издателство "Св. Климент Охридски".
6. Aktürk, A. (2017). *A Review of Studies on STEM and STEAM Education in Early Childhood*. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 18, Sayı 2, Ağustos 2017, Sayfa 757-776.
7. DeJarnette, N. (2018). *Implementing STEAM in the Early Childhood Classroom*. European Journal of STEM Education, 3(3), 18
8. Dimitrova, K. (2018). *Formation of soft skills in preschool and primary school age – an important factor for success in a globalizing world*. KNOWLEDGE – International Journal Vol. 28.3 December.
9. Mengmeng, Z., Y. Xiantong and others. (2019). *Construction of STEAM Curriculum Model and Case Design in Kindergarten*. American Journal of Educational Research, 2019, Vol. 7, No. 7, 485-490.

REFERENCES

1. Vaneva, V. (2002). *Matematcheska aktivnost v preduchilishna vazrast*. Ruse: PARNAS. 229-230.
2. Veleva, V. (2019). *Problemi na teoriyata na igrata*. Ruse: Mediateh.
3. Galabova, D. (2009). *Teoriya I metodika na formirane na elementarni matematcheski predstavi u decata v detskata gradina*. Veliko Tarnovo: Slovo. 194-257.
4. Petrova, E., F. Daskalova, E. Rusinova, M. Kamenova, E. Hristova. (1995). *Preduchilishna pedagogika*. Veliko Tarnovo: „Sv. Sv. Kiril i Metodii “. 7-46.
5. Idil, S., I. Donmez. (2020). *Klychovi aspekti na STEM v etapa na ranno detsko obrazovanie I vklyuchvaneto na roditelite na malki deca*. Rukovodstvo za detski uchiteli. Sofia: “Sv. Kiliment Ohridski”
6. Aktürk, A. (2017). *A Review of Studies on STEM and STEAM Education in Early Childhood*. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 18, Sayı 2, Ağustos, Sayfa 757-776.
7. DeJarnette, N. (2018). *Implementing STEAM in the Early Childhood Classroom*. European Journal of STEM Education, 3(3), 18
8. Dimitrova, K. (2018). *Formation of soft skills in preschool and primary school age – an important factor for success in a globalizing world*. KNOWLEDGE – International Journal Vol. 28.3 December.
9. Mengmeng, Z., Y. Xiantong and others. (2019). *Construction of STEAM Curriculum Model and Case Design in Kindergarten*. American Journal of Educational Research, Vol. 7, No. 7, 485-490.

Development of algorithmic skills in preschool age

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

Развитие на алгоритмичните умения в предучилищна възраст

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

Abstract: *Algorithmic skills are very important for successful implementation in contemporary high-tech world. Algorithms are used in mathematics and in computer science as well in everyday activities. Tasks with algorithms contribute to the development of logical thinking, planning skills, selfcontrol, skills for transfer of a method of solving one task to another. Therefore many authors recommend the development of algorithmic skills in preschool children. However they don't offer methodological recommendations for the teacher how to teach children to use block diagrams. The description of algorithms in block diagrams corresponds very well to the peculiarities of visual thinking in this age. In this context the main purpose of current paper is to present methodological sequence of tasks and exercises for performing and compiling algorithms in block diagrams for 5-7-year old children. In this way the foundations of digital competence are laid, which is important for life and successful realization in the information society.*

Keywords: algorithmic skills; block diagram; math in kindergarten.

ВЪВЕДЕНИЕ

Алгоритмичните умения са важни за успешната реализация в съвременния високотехнологичен свят. Алгоритми се използват в математиката и информатиката, а също и в ежедневните човешки дейности. Задачите с алгоритми съдействат за развитие на логическото мислене, уменията за последователност в планирането и осъществяването на своите действия, за самоконтрол, за точно изразяване на мислите, за пренос на метод на решение на дадена задача върху друга, сходна на нея. Във връзка с това през последните години в научната литература се представят насоки развитие на алгоритмичното мислене на малките ученици. Методически системи в това отношение са разработили например М. Касева, 2015 и Д. Димитров, М. Касева, 2015. Практиката показва, че още в предучилищна възраст е полезно и интересно за децата да се запознаят с различни видове алгоритми. Идеи за това предлагат Д. Гълъбова, 2009, Е. Утюмова, 2016, С. Пархоменко 2020 и др. Цитираните автори представят интересни и развиващи задачи, без да си поставят за цел систематизирането на методически насоки за обучението на децата да използват блок-схеми. Този начин на описание на алгоритмите е особено подходящ за предучилищния период, тъй като съответства на особеностите на мисленето на дадения възрастов етап. От друга страна използването на блок-схеми с деца до 7-годишна възраст е свързано с известни трудности, тъй като те не могат да четат и пишат – командите и условията трябва да се представят само с пиктограми. Във връзка с това целта на настоящия материал е да предложи методическа последователност за обучение 5-7-годишните деца в използването на блок-схеми

при изпълнение и съставяне на алгоритми, базирана на постепенно усложняващи се задачи.

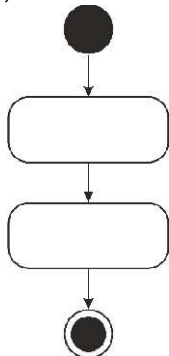
ИЗЛОЖЕНИЕ

Алгоритъмът е набор от точни правила, описващи последователността за извършване на дадени действия, които водят до решаването на определена задача (за постигането на конкретен резултат). Във всекидневното си хората непрекъснато използват алгоритми, т.е. действия изпълнявани в определен ред. Например пресичане на улица, затопляне на храна в микровълнова фурна и мн. др.

Понятието алгоритъм не бива да се бърка с алгоритмичната последователност. Както посочва З. Семадени, най-съществена черта на алгоритмите, е фактът, че при тях всички стъпки трябва да бъдат извършвани механически, без проявяването на каквато и да било самоинициатива от страна на изпълнителя. Благодарение на това определени алгоритми могат да бъдат извършвани от машини. При алгоритмичните последователности действията не е задължително да се осъществяват в строго определен ред (З. Семадени, 1976, с. 17). Така например при сервирането на маса може първо да се поставят салфетките, а след това чиниите, но може и обратното. За да се доведат децата до разбирането, че при изпълнението на алгоритъма не бива да се променя редът на стъпките, е целесъобразно да се акцентира върху приложението на алгоритми при работата на машини. Ето защо задачите по-долу са мотивирани сюжетно с програмирането на робот. Той се представя на децата във вид на играчка или илюстрация. Предлага им се да ми дадат име и да го научат да извършва различни дейности, за да е в услуга на хората, като създадат за него компютърни програми, изградени от алгоритми. Обяснява се на децата, че роботът или компютърът са „умни“, благодарение на програмите, които ги управляват. А тези програми се пишат от хората. Фокусът върху стриктното спазване на дадената последователност се постига и чрез използването на блок-схеми при изпълнението и създаването на алгоритми. Дава се възможност и на децата да влязат в ролята на робота, като изпълнят дадени от учителя или съставени от тях алгоритми – казва им се да стартират програмата и да проверят резултата. При това в някои от алгоритмите педагогът може преднамерено да заложи неправилна последователност на действията. Извършвайки ги на практика (или описвайки с думи алгоритъма) децата сами ще установят, че нарушаването на определения ред води до невъзможност за решаване на задачата.

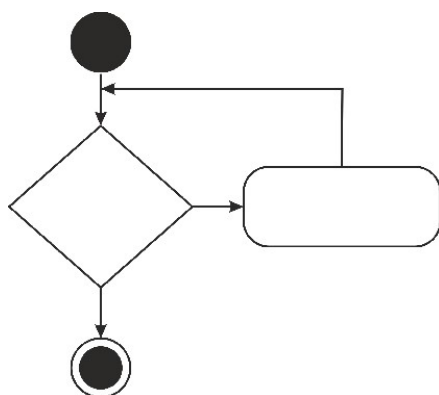
В предучилищна възраст децата могат да се запознаят със следните видове алгоритми:

Линейни алгоритми. При тях командите се изпълняват една след друга в последователността, в която са записани. Действията в линейните алгоритми се изпълняват еднократно. Тези алгоритми могат да се представят в блок-схема от вида на фигура 1, където черната точка означава начало, белият кръг с черна точка – край; в овалите са действията, а последователността им е показана със стрелки.



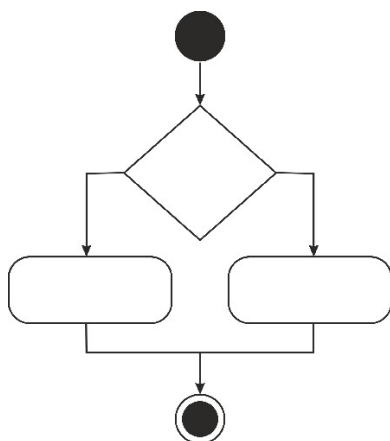
Фигура 1. Блок-схема на линеен алгоритъм

Циклични алгоритми. При тези алгоритми определени действия трябва да се повтарят определен брой пъти или докато не се изпълни дадено условие. Цикличните алгоритми могат да се представят в блок-схема от вида на фигура 2, където условието е дадено в ромб. Словесно се описват така: „Ако (условие) повтаряй командите...”



Фигура 2. Блок-схема на цикличен алгоритъм

Разклонени алгоритми. При тях в зависимост от условието се изпълнява една или друга последователност от действия. Тези алгоритми могат да се представят в блок-схема от вида на фигура 3. Словесно разклонените алгоритми се описват така: „Ако (условие), то (една последователност от команди); ако не (условие), то (друга последователност от команди)”.



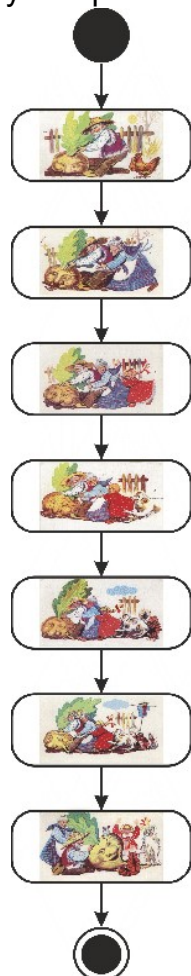
Фигура 3. Блок-схема на разклонен алгоритъм

По-долу е представена методическа последователност от задачи за развитие на алгоритмичното мислене на 5-7-годишните деца чрез използване на блок-схеми.

- **Подреждане на последователност от събития в позната приказка в блок-схема на линеен алгоритъм**

За децата не е лесно да опишат действията си в последователни еднозначно определени стъпки. Ето защо е подходящо да им се даде възможност първоначално да „видят“ алгоритъма в добре познати приказки, където събитията протичат в точно определен ред. Представя се роботът и се разказва, че той току-що е излязъл от фабриката и все още не може да прави нищо. Предлага се първо децата да го програмират да разказва приказки. Роботът разбира командите, ако са описани в блок-схема. Той знае, че на схемата първо се поставя черна точка, означаваща начало на действията, после всяко действие се посочва в отделен овал и достигането до черната точка в бял кръг означава край. Между действията се поставят стрелки, които показват кое след кое следва. Обясненията се илюстрират в блок-схема и се предлага на децата да разкажат приказката по нея. Фокусира се

вниманието върху факта, че ако се променят местата на картинките, роботът грешно ще научи и разказва приказката.



Фигура 4. Линеен алгоритъм „Дядо и ряпа“.

След това се дават празна блок-схема и илюстрации от друга приказка. Едно от децата поставя картините на схемата, а друго – от името на робота разказва приказката.

- **Подреждане на последователност от действия за осъществяване на позната дейност в блок-схема на линеен алгоритъм**

Предлага се на групата да научи робота да помага в домакинството. На децата се дава празна блок-схема на линеен алгоритъм и серии от картинки, които трябва да се поставят на нея. Например: „Да програмираме робота да полива цветя“ (робот взема празна лейка/ пълни лейката с вода от чешмата/ полива цветя в саксия). В зависимост от наличните илюстративни материали, с които разполага детският учител, се предлага на децата да научат робота на разнообразни дейности, извършвани ежедневно в семейството и в детската градина. Упражнението се провежда така, че едно дете излиза на дъската и попълва блок-схемата с илюстрациите, а друго влиза в ролята на робота и изпълнява (или разказва как ще извърши) действията, като групата следи, дали алгоритъмът е в правилната последователност. Ако не е, роботът няма да се научи да изпълнява дадената дейност. Важно е избраните примери да са за дейности, които се изпълняват в неизменен ред, например: засаждане на растение; измиване на чиния; поставяне на инжекция; правене на снимка; приготвяне на сандвич с масло и салам и т.н.

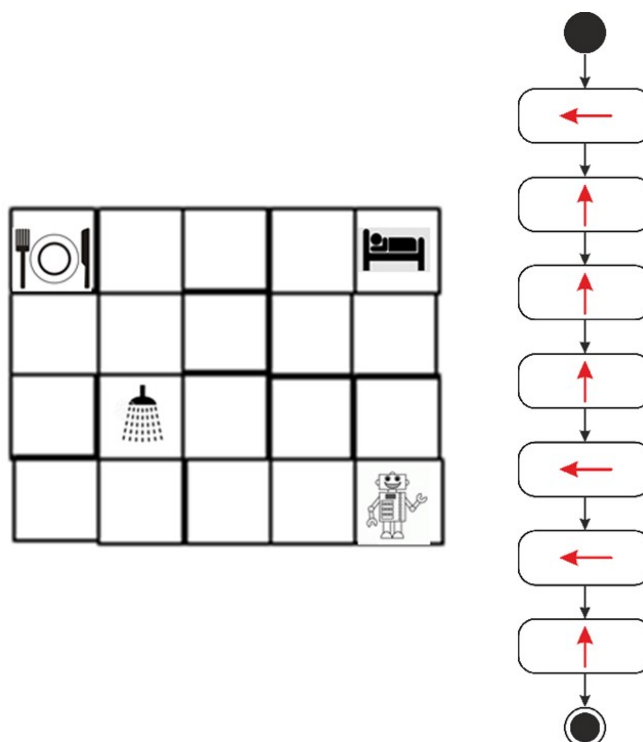
- **Определяне на последователност от действия за осъществяване на позната дейност в блок-схема на линеен алгоритъм**

Осъществяването на тази задача в предучилищна възраст е свързано с известни трудности. Първо, защото децата се затрудняват да опишат словесно

еднозначна последователност от действия и второ, поради факта че дори и да го направят, не е възможно да запишат или нарисуват реда на стъпките. Ето защо в 5-6-годишните създават предимно алгоритми за движение, където могат да кодират алгоритъма със стрелки. Все пак по преценка на учителя може да им се предложи да опишат словесно поредността на действията за осъществяване на позната дейност. Учителят може да ги напише в отделни овали и след това под диктовката на групата да ги подреди в празна блок-схема. Изискванията към примерите са както в предходната задача. Подходящи са следните дейности: измиване на зъбите; пресичане на улицата; обаждане по телефона; закусване в детската градина; приготвяне за сън в детската градина; измиване на ръцете.

- **Изпълнение на зададен линеен алгоритъм за движение**

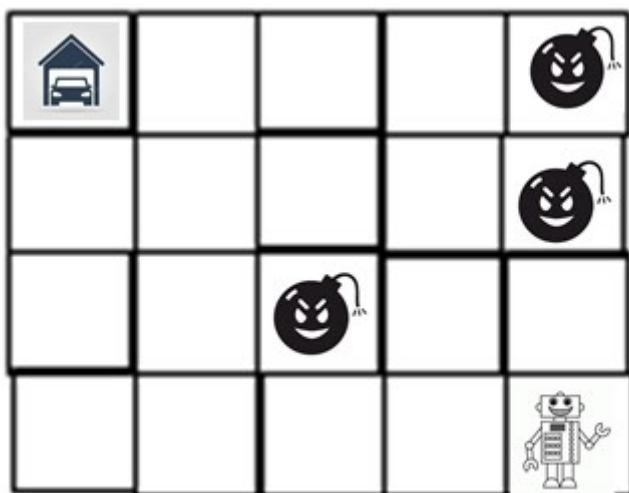
Деца се подготвят да създават алгоритми за движение, като първо се учат да изпълняват готови такива. Предлага им се да проверят в коя стая трябва да отиде роботът, като го придвижат съобразно посоките на стрелките.



Фигура 5. Линеен алгоритъм „Къде ще стигне роботът?“

- **Създаване на линеен алгоритъм за движение**

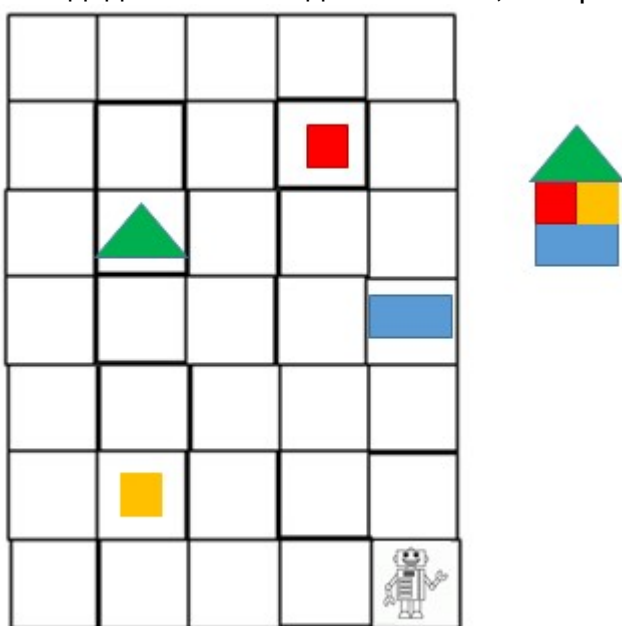
Задачата е подобна на горната, но в случая е зададена крайната цел на движението, а децата трябва да запишат алгоритъма за достигането ѝ със стрелки: „Да научим робота да кара кола. Трябва да я закара в гаража, без да преминава през препятствията. Запиши указанията за движението му със стрелки.“



Фигура 6. Линеен алгоритъм „Роботът кара кола“

- **Създаване на линеен алгоритъм за движение и последователност от действия (при конструиране)**

Като усложнение за по-напредналите деца може да се комбинира алгоритъмът за движение с алгоритъм за построяване на обект по образец: „Да научим робота да строи. Запиши със стрелки пътя му, като спазваш последователността при построяването на къщата – първо се поставя правоъгълника за основа, после върху него две кубчета и накрая покрива.“ Отново се акцентира (а може и да се демонстрира с реален конструктор), че ако не се спазва точно дадената последователност, постройката няма да се получи.

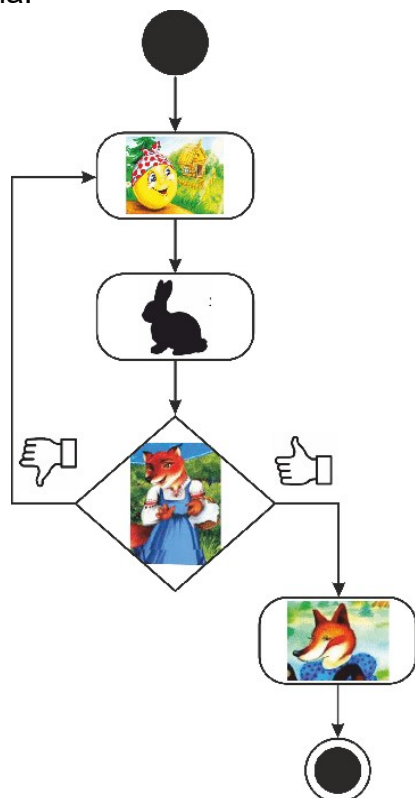


Фигура 7. Линеен алгоритъм „Роботът строи къща“

- **Изпълнение на алгоритъм с цикъл**

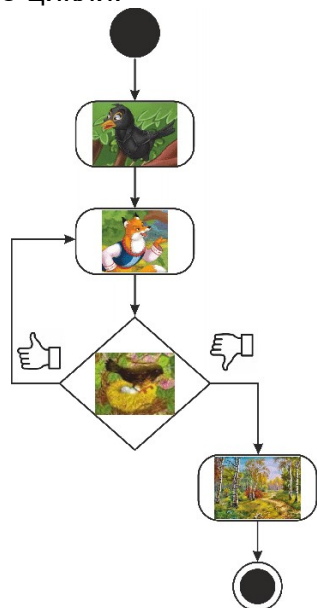
На децата се обяснява, че роботът може да се научи да изпълнява и действия, които се повтарят по няколко пъти. Както например в приказките героите могат да извършват многократно определени действия. Житената питка докато се търкаляла по пътеката няколко пъти срещала животни и това се повтаряло, докато стигнала до лиса. „Можем да направим схема за робота, която да му показва докога да повтаря някакви команди. За целта трябва да отговори на въпрос с „да“ или „не“. Ще ги покажем на схемата с ръчички – за „да“ – вдигнат палец; за „не“ – обърнат

надолу палец. На блок-схемата въпросът се записва в ромб. От него излизат две стрелки. Ако отговорът е „да“, се тръгва по едната стрелка; ако е „не“ – по другата. В зависимост от отговора, роботът трябва да следва едното или другото разклонение на блок-схемата“. Предлага се децата да се разделят на два отбора и всеки от тях да излъчи свой представител – дете, което влиза в ролята на робот. Двата робота могат да се състезават кой по-дълго ще остане в цикъла. Цикълът се представя във вид на блок-схема на пода и избраните „роботи“ последователно преминават през нея. Друг вариант е участниците да движат фигурки на робота в блок-схемата, изобразена на игрално поле. На фигура 8 победител е този, който остане по-дълго в цикъла.



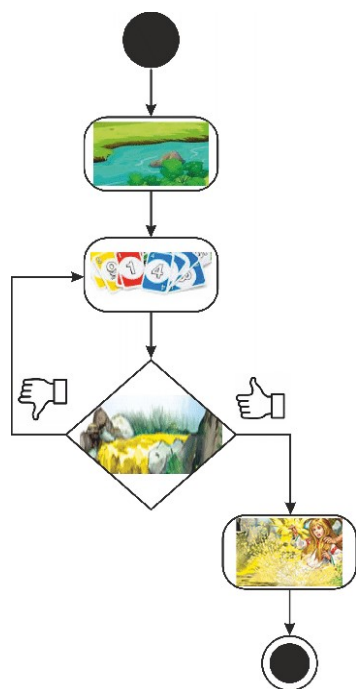
Фигура 8. Цикличен алгоритъм „Житената питка“

На фигура 9 победител е роботът, който събере повече яйца, т.е. изпълни повече цикли.



Фигура 9. „Косе Босе“

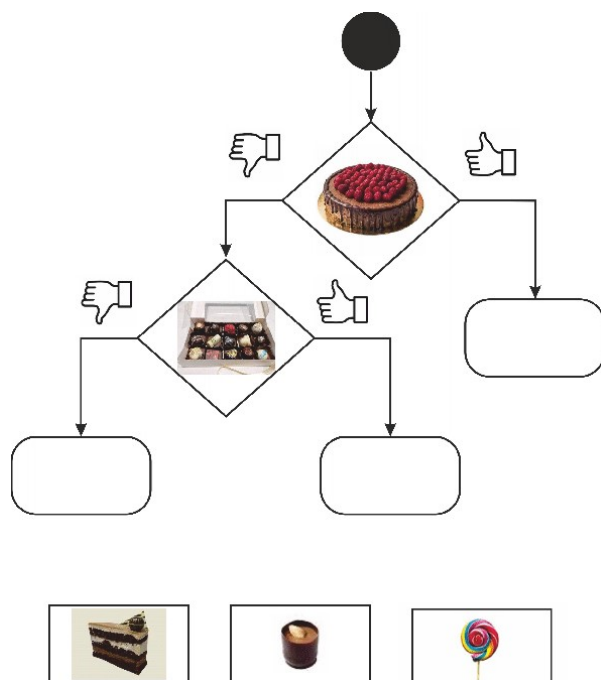
В зависимост от предложения сюжет, съревнованието може да е не кой ще остане по-дълго в блок-схемата, а кой ще излезе по-бързо от нея. На фигура 10. Победител е роботът, който по-бързо се потопи в златната вода на реката.



Фигура 10. „Златният робот“

- **Изпълнение на разклонен алгоритъм**

Обяснява се, че роботът може да изпълнява и по-сложни алгоритми. Ако е изпълнено дадено условие, се извършват едни действия; ако не е – други. Така на схемата ако отговорът на поставения в ромба въпрос е „да“, се следва едната стрелка; ако отговорът е „не“ се следва другата стрелка. Предлага се на децата да поставят картинките на блок-схемата, които показват какви действия трябва да изпълни роботът съобразно изпълнението или неизпълнението на даденото условие.



Фигура 11. Разклонен алгоритъм „Избор на десерт“

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Всеки тип задача от представената методическа последователност трябва да се предложи в няколко варианта, като се сменя сюжетното съдържание, с оглед развитие на алгоритмичните умения на децата. Целесъобразно е използването на блок-схеми на алгоритми при работата и по другите образователни направления. Препоръчително е блок-схемите да се оставят на разположение на децата, за да може тези от тях, които желаят да ги използват и играят с тях и след приключването на педагогическите ситуации. По думите на Г. Георгиева „обособяването на математически център, оборудван с дидактични материали и обвързан тематично с преподаването на математическото съдържание би стимулирало децата при свободната игра да се ангажират практически и по свое желание продължат работата по математика“ (Г. Георгиева, 2014, с. 170).

Използването на блок-схеми съответства на особеностите на детското мислене и обезпечава нагледност при развитието на алгоритмичното мислене. По този начин се полагат основите на дигиталната компетентност, която е важна за живот и успешна реализация в информационното общество.

ЛИТЕРАТУРА

1. Георгиева, Г. (2014). Диференцираност в обучението по математика в смесена възрастова група в детската градина. *Научни трудове на Русенския университет*, Vol. 53 (6.2), 168-172.
2. Гълъбова, Д. (2009). *Теория и методика на формиране на елементарни математически представи у децата в детската градина*. Велико Търново: Слово.
3. Димитров, Д. , М. Касева. (2014). Формиране на понятие за алгоритъм и развитие на алгоритмичните умения у учениците. *Личностно развитие на учениците в съвременното образование и общество*, Благоевград, Vol.7, 61-87.
4. Касева, М. (2015). *Развитие на алгоритмични умения на учениците от втори клас чрез информационни технологии. Автореферат на дисертационен труд за присъждане на ОНС „доктор“ от професионално направление 1.2. Педагогика, докторска програма „Начална училищна педагогика“*. Благоевград: ЮЗУ „Неофит Рилски“.
5. Пархоменко, С. (2020). *Тетрадь Логика и программирование, 5-6 лет*. Санкт-Петербург: Банда умников.
6. Семадени, З. (1976). *Съвременната математика при обучението на децата*. София: Народна просвета.
7. Утюмова, Е. (2016). Условия формирования алгоритмических умений у детей дошкольного возраста. *Педагогическое образование в России*, Vol.3, 94-100.

REFERENCES

1. Georgieva, G. (2014). Diferentsiranost v obuchenieto po matematika v smesena vazrastova grupa v detskata gradina. *Nauchni trudove na Rusenskiia universitet*, Vol. 53 (6.2), 168-172.
2. Galabova, D. (2009). *Teoria i metodika na formirane na elementarni matematicheski predstavi u detsata v detskata gradina*. Veliko Tarnovo: Slovo.
3. Dimitrov, D. , M. Kaseva. (2014). Formirane na ponyatie za algoritam i razvitie na algoritmichnite umenia u uchenitsite. *Lichnostno razvitie na uchenitsite v savremennoto obrazovanie i obshtestvo*, Blagoevgrad, Vol.7, 61-87.
4. Kaseva, M. (2015). *Razvitie na algoritmichni umenia na uchenitsite ot vtori klas chrez informatsionni tehnologii. Avtoreferat na disertatsionen trud za prisazhdane na ONS „doktor“ ot profesionalno napravlennie 1.2. Pedagogika, doktorska programa „Nachalna uchilishtna pedagogika“*. Blagoevgrad: YuZU „Neofit Rilski“.

5. Parkhomenko. S. (2020). *Tetrad Logika i programirovanie. 5-6 let.* Sankt-Peterburg: Banda umnikov.
6. Semadeni, Z. (1976). *Savremennata matematika pri obuchenieto na detsata.* Sofia: Narodna prosveta.
7. Utyumova. E. (2016). Usloviya formirovaniya algoritmicheskikh umeniy u detey doskolnogo vozrasta. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rosii*, Vol.3. 94-100.

The actual literary education in early stage

Assist. Prof. Mila Galabova-Marinova PhD
St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Tarnovo -
Branch Vratsa
milagalabova.uni.vt@gmail.com

Днешният литературно-образователен процес в начален етап

Гл.ас.д-р Мила Гълъбова-Маринова
ВТУ „Св.св.Кирил и Методий” - Филиал Враца
milagalabova.uni.vt@gmail.com

Abstract: *Despite the continuing inertia, the targeted modernisation of the methodology for integral subject Bulgarian language and literature deepens. We do still do not have enough pragmatic landmarks and metacognition about the possibilities for innovative communication and pedagogical interaction in electronic environment. The adequate integration of new technologies in early literary training is naturally associated with pedagogical innovation. We need more practical options and didactic techniques with specific educational content.*

Key words: *Methodology of teaching in Bulgarian language and literature, e-education, primary school*

Социокултурното и образователното пространство през второто десетилетие на 21. век представлява единствен по рода си феномен от динамично променящи се реалности. Мащабното технологично обновяване на съвременната цивилизация изгражда глобална виртуална среда включително и за образователния процес, благоприятстващ индивидуалното развитие и самоусъвършенстване. Напредъкът на виртуалните технологии значително променя начините за изпробване и прилагане на педагогически функционални модели и подходящи иновативни практики. Известно е, че дигитализацията подпомага овладяването и разгръщането на съвременните информационни и комуникационни технологии. В частност постигането на ефективно електронно обучение изисква пораждане на оригинални идеи, гъвкаво мислене, качествена поддръжка и ползване на наличния учебен софтуер. (Georgieva-Lazarova, Lazarov, 2017) Констатира се обаче недостиг на актуални концепции за систематизиране и адаптиране на образователно съдържание към дигиталната насоченост. Резултатното приспособяване на педагозите към новата училищна среда изисква синхрон с постмодерната информационна реалност включително в сферата на литературно-образователния процес в начален етап.

Става очевидна потребността от усъвършенстване на педагогическите дигитални компетентности в прагматичен аспект. Освен това се увеличава дефицитът на специалисти по информационни и комуникационни технологии във вътрешноучилищната система. Същевременно модерните науки, изкуства и технологии трайно повлияват сегашния дизайн на училищното обучение. (Asenova, 2021) Постигането на иновативност в педагогическото всекидневие по литература/четене следва тенденция към активно реконструиране и преобразуване на действащите теоретични и приложни концепции и стратегии. Осъвременяване и

усъвършенстване на преподаването и ученето вече са невъзможни без налична, редовно функционираща електронна среда. (Aleksieva, 2019) Всъщност доказано резултатните познавателни структури отразяват профилите на нет-поколенията, пребиваващи сред прагматични високотехнологични реалности.

Относно методологията на литературното обучение в етапа 1. - 4. клас. През последното десетилетие спецификата на детското естетическо възприемане, социокултурно общуване и литературно развитие в начална училищна възраст потвърждава необходимостта от внедряване на педагогически иновации. Въпреки продължаващата инертност, в педагогическия мисъл и практика се задълбочава целенасоченото осъвременяване на методологията за интегралния учебен предмет български език и литература. В условията на разширено виртуално общуване методическият подход на учителя отразява въздействието на доминиращите аудио-визуални комуникационни сигнали, които проблематизират предишната хегемония на словесните дидактични методи и техники. Дигиталното всекидневие на днешните 7-11-годишни обучаеми променя техните психологически нагласи и очаквания в обучението. Интерактивният софтуер улеснява мултисензорните възприятия, осигурява по-високо равнище на осмисленост и пълноценно включване в училищния живот като цяло. Началноучилищната възраст недвусмислено предпочита виртуално участие и визуализиращо интерпретиране на литературни идеи, естетически и етични теми, семантични опозиции в текстовия свят, лирически образи, хумор.

Методологията на литературното обучение 1. - 4. клас все още не разполага с достатъчно прагматични ориентири и метапознание относно възможностите за иновативна комуникация и педагогическо взаимодействие в електронна среда. Не е цялостно разработен и популяризиран педагогическият инструментариум като единна система от дейности в литературното обучение 1. - 4. клас. Овладяването на езикови, литературни и социокултурни компетентности днес изисква практически умения и навици за търсене на информация, както и за ефикасно ползване на различни по вид цифрови ресурси и традиционни източници. (Ivanova, 2021) Виртуално структурираната образователна среда актуализира и обогатява реалния учебен процес с широк диапазон от инструменти за изучаване на изкуства и специално на художествена литература за деца. Въпреки тези обстоятелства съществува трудно преодолима инертност при ефективното прилагане на дигитални ресурси в обучението по литература/четене, начален етап. В този смисъл един от пътищата към осъвременяване и педагогическа иновативност е преднамереното пораждање на нов тип психолого-педагогически отношения, т.е. ценностни ориентации, съждения и емоции. Друга надеждна траектория е повишаването на мотивацията за участие и обновяване в учебния процес чрез адаптирано усвояване на дигитална и медийна компетентност и системно внедряване на модерни технологии. По този начин се насърчават личностното развитие, независимото и нелинейното мислене у 7-11-годишните учещи. При непосредствено мултисензорно възприемане те разбират по-добре изучаваните авторски, авторизирани и анонимни произведения на словесното изкуство. Подобно интерактивно постигане на осъзнатост придава особена значимост на модерността в образователния процес.

Концептуалните стратегии за изграждане на адекватно естетическо и нравствено-етично поведение и познание на въображаемите литературни светове експериментират разнообразни интерактивни методи и техники, драма-обучение, творчески импровизации и учебни задачи. (Georgieva, A. 2020) Формират се елементи на гъвкаво, алгоритмично и креативно мислене, което преоткрива комуникативно-практическите цели на обучението. Всъщност стабилните мрежови комуникации в днешното начално училище подпомагат иновативното провеждане и управление на литературно-образователния процес в 1. - 4. клас. Целенасоченото използване на електронни средства за провеждане на литературни игри,

наблюдения, упражнения, за наблюдение на анимации, аудио и видео дидактични ресурси постепенно се утвърждава и усъвършенства. Мнозина от днешните начални педагози успешно съвместяват традиционни и дигитални техники на разбиращо четене в клас, както и обучение чрез забавления в словесно-естетическа реалност. Освен това се разпространява постоянната употреба на мултимедийни технологии за съхраняване и представяне на художествена и научна информация.

Именно адекватното интегриране на съвременни технологии в литературното обучение естествено се свързва педагогическата иноватика. В мрежовото общество на знанието се разширява и нетрадиционната роля на учителя като мотивиращ и стимулиращ самостоятелно решаване на проблеми и изпробване на индивидуални стратегии на учене. Необходими са повече практически варианти и дидактични техники с конкретно образователно съдържание. Разбира се, към тях се причисляват и наличните интерактивни електронни учебници, но в редица ситуации ползването им не отговаря на изискваната съгласуваност с цялостния учебен процес. Редовно и системно, при това на различни равнища трябва да бъдат актуализирани съответни алгоритми за взаимодействие, да се апробират цялостни системи от учебни задачи, както и диференцирани образователни програми за надарени и талантиливи ученици. Съществено значение има повишената готовност за осъзнато разбиране при нови и неочаквани обстоятелства. (Georgieva, S. 2016)

Професионалната ангажираност на преподавателите в часовете по четене/литература, начален етап би трябвало да следва концептуално проектиране/дизайн на по-добри обучителни практики в класно-урочната дейност. Литературно-образователният контекст предопределя функциониране според стандартните процедури за резултатно осъществяване на програмни социокултурни, комуникативно-практически и информационно-познавателни цели. Подобно постигане на осъзнатост придава особена ценност на модерността в образователния процес. Иновационните модели неведнъж предизвикват учителския професионализъм по време на усвояване в контекст, творческо обучение, нови технологии. Например рецептивните умения за слушане, четене и разбиране на художествен текст се усвояват в условия на атрактивност и разностранно литературно общуване. Момчетата и момчетата в начална училищна възраст се ориентират в съдържанието на изучаваното авторско или фолклорно, респ. легендарно-митологично произведение предимно чрез непосредствено мултисензорно възприемане: чрез проектор, интерактивна дъска или монитор, драма техники, анимация за деца и др. (Kyurkchiyska, 2012)

Словесността отново става достояние на детската психика и интелект. Изборът на адекватни методи и средства - мултимедийни презентации, софтуерни продукти за художествена информация, артистично-игрова визуализация на въобразена реалност и др. - осигурява усъвършенстване на литературно-комуникативните умения и отношения. Педагогическите специалисти се доближават и идентифицират в известна степен с детския аспект спрямо словесно изразявани смислови структури. Съобразно държавните образователни изисквания за учебно съдържание и действащите програми по български език и литература се преследват по-висока ефективност и степен на включване в учебния процес.

Естетическото познание предоставя възможности за ранна проява на детската неограниченост и независимост. Различните гледни точки в коментар, диалог или обсъждане, бързо разчупват изчерпани тълкувателни стереотипи. Задълбочава се тенденцията към гъвкави функционални решения за преподаване с опора на сетивния опит през началните учебни години. (Yordanova, 2013) Иновативни арт-педагогически механизми синхронизират емоционалното и рефлексивното, например в ученето чрез забавление и преживяване. Върху теоретико-приложна основа се въвеждат интегрален, синергетичен, STEAM подходи.

Въпреки това продължава въздействието на методическата инертност в дейностите и продуктите по съставяне картинен план на текста, съчинение по серия от илюстрации, словотворчески игри и др.

Всъщност може да се твърди, че промяната и напредъкът при действително модерна педагогическа комуникация зависят от изграждането на познавателни интереси в новите реалности. Така един бинарен урок ще обогати представата за приказния жанр или за поезията с прослушване на фрагменти от балет, импресия или мюзикъл. Обновена междупредметна интеграция ще задълбочи детското естетическо възприемане и съпреживяване на света при включване на е-ресурс с музикална творба, при съпоставяне на литературни произведения от читанката със звукови картини на сезони, природни явления и др. (Baicheva, Yordanova, 2014: 452) Освен това литературно-естетическото изграждане на образи по асоциации, творческото преразказване или осъвременяването на сюжетна история/повествование несъмнено биха се утвърдили в качеството на иновативни практики. Специфична значимост притежават проектирането на учебни сценарии за художествено възприемане (при изразяване на идеи и откриване на връзки между мотиви и действия на герои), както и създаването на игрови и сценични форми по изучаван художествен текст. Резултатен естетико-познавателен процес в условията на интернет пространството не би бил постигнат без съпреживяване чрез словесно, изобразително, музикално, танцово, театрално изкуство. (Churukova, 2010) Мултимедийни ресурси за българската и световната класика и за съвременната литература за деца изпълват електронното съдържание на днешните читанки. В нови литературно-комуникативни ситуации се работи по илюстриране на епизоди от изучавано произведение, достъпен репертоар за театрални ателиета с влизане в роля на герои от приказка, музициране и др. Насърчават се визуалните и асоциативните възприятия в синтез със словесните. Днешното детско четене, търсене и преобразуване на информация по различни изкуства „се вглежда“ и в периодични издания на хартиен и електронен носител („Приказки за четене“ в dechica.com, „Бърборино“, Акълчета (google.com) и др.), както и панорамни приказки с подвижни елементи и издателски поредици („Във вълшебната гора“ - римувани и ритмувани приказки). Освен това литературната образованост проличава в първите опити за самостоятелен подбор на книга, музика, анимационен филм за свободното време. (Petrova-Vasileva, 2021)

Интерактивно се изграждат и развиват ключовите умения за слушане и четене с разбиране на художествен текст, укрепващи заедно с творческо писане, рисуване, моделиране, музициране, драматизиране. Чрез изобретателни, често непредвидими дидактични стратегии, методически варианти и „инструменти“ се формират елементарни представи за основни нравствени категории и духовни ценности, индивидуално преживявани и осмисляни от подрастващите. Игровите методи и похвати доставят естетическо удоволствие и активизират емоционалната отзивчивост, например в работилница за куклен театър, декори, маски и реквизит, осъвременени форми на театралнопедагогическо взаимодействие, образователни задачи с добавена реалност, обновени литературни игри (словотворчески задачи, словесни ребуси, игрословици, кръстословици, литературни загадки) и др. Редица продуктивно-интерпретативни дейности вдъхновяват словесно-творческите способности на детската индивидуалност.

В съответствие с възрастовите особености се задълбочава читателското възприемане при интерактивно естетическо взаимодействие. Специално адресирани към неопитните читатели са иновативните методически модели, които затвърдяват и автоматизират основни процеси в рефлексивната дейност, т.е. разбиране – осмисляне – затвърдяване – приложение. Придобитите познавателни умения водят към все по-самостоятелни разсъждения, творчески асоциации и

евристични хрумвания. (Zdravkova, 2013) Непосредствените детски впечатления започват да се позовават на подборно четене, сюжетен казус с водеща смислова догадка, характеризирание на герой по предложени опорни думи, аргументирано изразяване на отношение. Словесните видове, интерпретирани в образователния етап 1. - 4. клас, възпитават духовни ценности, естетически вкус и нравствено-етични качества

Конструктивисткият обучителен дизайн и естетическата насоченост на днешното литературно образование предразполагат към експериментиране на вариативно-динамични технологии за изучаване на художествен текст. Подборът и структурирането на учебното съдържание оптимизират познавателните структури, наситени с креативност, проактивност, синергия, многомерност. Съвременните методически идеи и концептуални модели, както и стойностните педагогическите практики в днешната социокултурна ситуация се стремят преимуществено към иновативност. Ползотворни са онези стратегии, които предлагат модерни перспективи и дискуссионно знание за детето и света на словото. Сред водещите тенденции в обучението по български език и литература/четене е реализацията на отвореност и гъвкавост при планиране, подготвяне и представяне на всеки качествен урок. Литературно-образователните потребности на обучаемите в начална училищна възраст трябва да бъдат обект на актуални изследователски проучвания и педагогическа проникновеност в действителния училищен живот.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексиева, Л. (2019) Електронни ресурси в обучението в началните класове. София: Рива
2. Асенова, В. (2021) Началният учител и онлайн обучението/Сб. *Традиции и иновации в предоставянето на социална услуга*. Шумен: УИ
3. Байчева, Б., К. Йорданова (2014) Възможности за интердисциплинарно обучение чрез музика, български език и литература/*Образование и технологии*, №5, с. 452
4. Георгиева, А. (2020) Съвременни проекции на обучението по български език и литература в началните класове. София: УИ
5. Георгиева, С. (2016) Разбирането като педагогически проблем. Русе: УИ „А. Кънчев”
6. Георгиева-Лазарова, С., Л. Лазаров (2017) Педагогика на 21-ви век. В. Търново: УИ „Св. св.Кирил и Методий”
7. Гълъбова, М. (2015) Детското четене (Читателски компетенции в детството). В. Търново: Фабер
8. Здравкова, С. (2013) Съвременният образователен процес за овладяване на четенето/иновационни проекции/*Традиции и иновации* в началното образование. Юбилеен сборник. София: УИ „Св. Кл. Охридски”
9. Иванова, Н. (2021) Формиране на умения за четене с разбиране и извличане на информация от различни източници чрез обучението по БЕЛ в начална училищна възраст. София: УИ „Св. Кл. Охридски”
10. Йорданова, Д. и др. (2013) Уроците по български език и литература в I – IV клас. В. Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий”
11. Кюркчийска, В. (2012) Образователните софтуерни продукти в часовете по български език и литература в 1. - 4. клас/ *Педагогика*, №6, с. 993-1001
12. Петрова-Василева, Р. (2021) Съвременната детска книга като проекция на света и поглед в бъдещето. Сб. доклади от кръгла маса, 9-11 юни 2021, Сливен: Жажда
13. Чурукова, Л. (2010) Интегрирано обучение в началните класове. Благоевград: ЮЗУ „Н. Рилски”

REFERENCES

1. Aleksieva, L. (2019) Elektronni resursi v obuchenieto v nachalnite klasove. Sofiya: Riva
2. Asenova, V. (2021) Nachalniyat uchitel i onlaĭn obuchenieto/ Sb. Traditsii i inovatsii v predostavyaneto na sotsialna usluga. Shumen: UI
3. Baĭcheva, B., K. Ĭordanova (2014) Vŭzmozhnosti za interdistsiplinarno obuchenie chrez muzika, bŭlgarski ezik i literatura// Obrazovanie i tekhnologii, №5, s. 452
4. Georgieva, A. (2020) Sŭvremenni proektsii na obuchenieto po bŭlgarski ezik i literatura v nachalnite klasove. Sofiya: UI
5. Georgieva, S. (2016) Razbiraneto kato pedagogicheski problem. Ruse: UI „A. Kŭnchev”
6. Georgieva-Lazarova, S., L. Lazarov (2017) Pedagogika na 21-vi vek. V. Tŭrnovo: UI „Sv. sv. Kiril i Metodii”
7. Galabova, M. (2015) Detskoto chetene /Chitatelski kompetentsii v detstvoto/. V. Tŭrnovo: Faber
8. Zdravkova, S. (2013) Sŭvremenniyat obrazovatelyen protses za ovladyavane na cheteneto/inovatsionni proektsii. - Traditsii i inovatsii v nachalno obrazovanie. Yubileen sbornik. Sofiya: UI „Sv. Kl. Okhridski”
9. Ivanova, N. (2021) Formirane na umeniya za chetene s razbirane i izvlichane na informatsiya ot razlichni iztochnitsi chrez obuchenieto po BEL v nachalna uchilishtna vŭзраст. Sofiya: UI „Sv. Kl. Okhridski”
10. Yordanova, D. i dr. (2013) Urotsite po bŭlgarski ezik i literatura v I – IV klas. V. Tŭrnovo: UI „Sv. sv. Kiril i Metodii”
11. Kyurkchiiska, V. (2012) Obrazovatelynite softuerni produkti v chasovete po bŭlgarski ezik i literatura v 1. - 4. klas. *Pedagogika*, №6, s.993-1001
12. Petrova-Vasileva, R. (2021) Sŭvremennata detska kniga kato proektsiya na sveta i pogled v bŭdeshteto. Sb. dokladi ot krŭgla masa, 9-11 yuni 2021 g., Sliven: Zhazhda
13. Churukova, L. (2010) Integrirano obuchenie v nachalnite klasove. Blagoevgrad: YUZU „N. Rilski”

Psychological grounds for application of the animation approach in primary school age

Zhivka Ilieva, Phd student
„Angel Kanchev“ University of Ruse
Faculty of Natural Sciences and Education
Department: Education, Psychology and History
zhilieva@uni-ruse.bg

Психологически основания за приложение на анимативния подход в начална училищна възраст

Докторант Живка Илиева
РУ „Ангел Кънчев“
ФПНО, катедра ППИ
zhilieva@uni-ruse.bg

Abstract: *A serious challenge for teachers in the modern educational process is the low motivation for learning in students, which has an adverse impact on learning outcomes. In this regard, there is a need for teachers to choose an effective approach that stimulates the cognitive activity of students, and consequently to increase their learning success. One of the appropriate practical solutions is the application of the animation approach, which excites, stimulates and activates the participants in the educational activity. Its use in children of primary school age is especially relevant and appropriate, as in this period the foundations of literacy and learning are laid, which are essential for the realization of the personality in the future. The present study substantiates the place of the animation approach in the modern educational process in primary school and reveals its importance for the development of students through an in-depth analysis of the psychological and pedagogical characteristics of this age period.*

Keywords: grounds for application, animation approach, primary school.

ВЪВЕДЕНИЕ

Началният училищен етап се характеризира с много важни и значими за личността промени, които оказват влияние през всичките ѝ по-нататъшни етапи на развитие. През този възрастов период се поставят основите на грамотността, овладяват се умения за полагане на системен учебен труд, овладяват се компонентите на учебната дейност, развиват се нови черти на характера, усъвършенстват се психичните процеси у подрастващите, формират се и някои техни новообразувания. Постъпвайки в училище, детето приема нова социална роля, свързана с нов тип общуване, нови изисквания и правила, с които то трябва ежедневно да се съобразява. Подрастващите за първи път придобиват впечатления за училищния живот и дейност, изгражда се тяхното оценъчно отношение към училището като цяло. Затова е важно още в началото да се предостави възможност на ученика да изгради положителна нагласа към ученето и училищната институция, тъй като тя е предпоставка за неговата плавна адаптация към новите условия и е от съществено значение за мотивацията и успехите му в бъдеще.

Наред с всичко това трябва да се отбележи, че съвременните обучавани имат различни когнитивни способности в сравнение с предходните поколения, което

обуславя нуждата от преосмисляне на педагогическите подходи, методи и средства. Учениците очакват знанието да е поднесено по интересен начин, да е атрактивно представено, искат да са активни участници в учебния процес, като предпочитат интерактивните методи на обучение. За тях е важно ученето да им носи удоволствие, да ги предразполага към самоизява и непринудено общуване. С особено внимание трябва да се подхожда към първокласниците, които смятат, че ученето ще е също толкова забавно, както играта е била за тях в детската градина, т.е. ще е съпроводено с много позитивни емоции – радост, интерес, изненада и т.н.

Споменатите възрастово-психологически особености и характеристиките на новото поколение налагат употребата на по-специфични подходи от началните учители, които да са ефективни, да подпомагат социализацията на малките ученици в новата училищна общност, като в същото време удовлетворяват техните очаквания и интереси. В тази връзка в обучението на учащите се от начална училищна възраст може да се използва анимативният подход. Той е сравнително нов подход, който обезпечава забавния характер на обучението, осигурява положителен емоционален фон на учебната дейност и стимулира мотивацията за учене у учениците. Тези негови преимущества благоприятстват не само за по-голяма ефективност в учебната дейност, но оказват позитивно въздействие върху приобщаването на децата към училищния живот.

Дидактическата анимация е интерактивен подход, който кореспондира най-близко с идеята за „учене чрез преживяване“. Той се изразява в обогатяване процеса на обучение с игрови, забавни, атрактивни елементи с оглед стимулирането на положителни емоционални преживявания у децата. Основните проявления на анимацията в началното училищно обучение са свързани с изкуството, хумора, играта, съвременните сюжети, творческите ситуации, груповите и колективни дейности, интерактивни методи, интегриране на междупредметни връзки и формиране на ключови компетентности. В резултат на радостните чувства се повишава процесуална и целева мотивация на учениците, вследствие на което се стимулира и стремежът им към познание, общуване, творчество и активност. Анимацията в образованието поражда незабравими моменти, приятелска, толерантна атмосфера, добро настроение, с което се създава подходяща подкрепяща среда за общуване и положителен емоционален облик на образователния процес и училището като цяло (Vitanova, 2007; Vitanova et al., 2013; Dimitrova, 2017b).

Тези предимства на дидактическата анимация предопределят нейното приложение както в сферата на формалното, така и в сферата на неформалното образование у нас. През 1995г. Р. Василева и театралният режисьор А. Иванов основават образователен театър „Забавна Наука“, който предлага образователни спектакли за деца от начална училищна възраст, насочени към подобряване качеството на образователния процес по всички учебни предмети чрез драма методи на обучение. Друг учен, който създава анимационни проекти в сферата на началното образование, е М. Николова. Те се реализират чрез образователни драма етюди, ролеви игри, драма инструменти за невербална връзка и сценарии за образователни представления в класната стая. Авторите на тези модели за групово социално-педагогическа работа изтъкват положително им влияние върху процесите на обучение и възпитание, тъй като успешно развиват социалната и емоционалната компетентност на децата от начална училищна възраст, творческото им мислене, създават условия за учене чрез участие, опит и преживяване. Посочените анимационни модели са значими не само за неформалното образование, но и за формалното, тъй като целите им са обвързани с подпомагане усвояването и затвърдяването на определено учебно съдържание, заложено в ДОС. Реализацията им в училищния живот обаче е нелека задача, защото изискват сериозна

предварителна подготовка, участие на професионални актьори, режисьор, сценарист, сценограф, педагози и други хора, които подпомагат проекта при изработката на декори, костюми и т. н. Това усложнява тяхното приложение и възпрепятства по-широката им употреба в педагогическата практика, въпреки благоприятното въздействие, което имат.

Друг фрагмент от учебно-възпитателната дейност в началното училище, предвид обогатяването ѝ с анимативни елементи, представляват разработките на Н. Попова. Тя създава примери на цялостно анимирани уроци и други форми на взаимодействие (дидактическа приказка-игра и дидактически спектакъл), основани на анимативния подход, които могат да се реализират в рамките на един учебен час и са сравнително по-лесни за изпълнение от споменатите по-горе анимационни проекти. Разработките включват учебно съдържание по български език и литература и математика, като придават нов облик на традиционния урок, превръщайки го в едно неповторимо интелектуално и емоционално преживяване за участниците. Забавните моменти в хода на обучението предразполагат учениците за активно участие и ги вдъхновяват, създават условия за импровизация и свободна изява.

Важно значение за практиката, основана на анимативния подход, има апробираният от Зл. Димитрова методически модел от форми за педагогическо взаимодействие с анимативни елементи в обучението по физическо възпитание и спорт в детската градина и началното училище. В проведеното изследване е доказано, че приложението на анимативния подход подпомага усвояването на социално-комуникативни умения за коопериране, подкрепя изграждането на положително отношение към спортната дейност, усъвършенства и развива двигателните качества, влияе върху активността на познавателните процеси, т. е. благоприятства интелектуалното, личностното и физическото развитие на децата.

Предвид споменатите важни позитивни въздействия на анимацията – повишава мотивацията у учениците и ефективността на обучението, подпомага развитието на подрастващите и допринася за по-лесното им приспособяване към училищния живот и дейност, би следвало да се открият онези психологически опори, които безусловно да докажат ползите от употребата на този сравнително нов подход в посочения възрастов период. Това налага да бъде разгледана задълбочено психолого-педагогическата характеристика на началната училищна възраст. Ще обърнем внимание на онези особености в психическото развитие на децата и педагогическите дейности, по отношение на които анимативният подход има благоприятно въздействие. При това ще открием и някои трудности, които децата срещат в процеса на обучение, и възможностите за тяхното преодоляване посредством анимацията.

ИЗЛОЖЕНИЕ

Непосредствено с постъпването си в училище детето тръгва по нов път, сложен, свързан със *социализацията* му в училищната среда и със социалното му развитие. В процеса на приобщаване към училищната общност у подрастващите се формират важни качества - умения за общуване, способности за работа в екип, съобразителност, самостоятелност, дисциплинираност, съпричастност и др. Тъй като това е изключително важен момент за формирането и усъвършенстването на детската личност, е необходимо да се познават социално-психическите механизми на социализацията. Според Л. Десев сред тях са социалната адаптация, идентификацията и психическото „заразяване“ (Desev, 1999).

Преходът към училищния живот е свързан с адаптацията на учениците в новите условия, която има важно значение за успешния старт в обучението им. През този период на приспособяване, от една страна, подрастващите трябва да свикнат с новата социална роля и изискванията на училището, а от друга страна, учителят

трябва да опознае особеностите, потребностите, интересите и възможностите на всяко дете и да се съобрази с тях. Анимативният подход подпомага този процес, като осигурява плавно преминаване между играта, която е преобладавала до този момент в ежедневието на децата, и ученето - дейност, която ще се обособи като водеща в бъдеще. Използването на игрови и атрактивни елементи в учебния процес улеснява включването на детето в новите училищни взаимоотношения. Едновременно с това подходът предоставя възможност на педагога да опознае интересите, нагласите и очакванията на децата в класа, улеснява диференциацията на обучението и др.

В учебно-възпитателния процес често се случва монологичното изложение на учебния материал от страна на учителя да демотивира учениците и да ги обезсърчи, ограничавайки възможността им да споделят своето мнение, интересни случки, важни житейски събития, лични предпочитания и т.н. В резултат на това подрастващите загубват интерес към учебния процес, активността им спада, при което се затруднява и училищната им идентификация.

Нестандартните и забавни ситуации, подкрепящата и мотивираща среда, присъщи на анимативния подход, предоставят възможност за личностна самоизява на всеки участник. Свободната изява е предпоставка за споделяне на собствен опит в групата (класа), създаване на приятелства, формиране на умения за сътрудничество и спомага за изграждане на училищната идентификация на участниците.

Положителният емоционален заряд, с който е наситена анимацията, предразполага към „психическо заразяване“ с радостни и добри чувства. А „В детството човек трябва да премине емоционална школа, школа на възпитаване в добрите чувства“ - казва известният педагог В. Сухомлински (по: Desev, 1999: 199).

Следователно може да се отбележи, че анимацията оказва благоприятно въздействие върху механизмите на социализацията, защото спомага за плавната адаптация на учащите се към училищния живот, училищната идентификация, а също е и предпоставка за „психическо заразяване“ с позитивни емоции.

Особено важно значение за психическото развитие и за социализацията на личността има и общуването. Една от съществени характеристики на началната училищна възраст е новият тип взаимоотношения, които се осъществяват – със съученици, учители и родители. Подрастващите взаимодействат помежду си при различни условия и по разнообразни поводи – в часовете, в междучасията, при чествания на различни празници и обичаи, при организирането на различни по характер спортни мероприятия и др. Всяко дете участва в тези дейности със своята индивидуалност, отличителни качества, различен темперамент, интереси и възможности. Това многообразие се отразява във взаимоотношенията на учениците, обогатява преживяванията и опита им.

Нов акцент във взаимоотношенията на подрастващите е ролята на учителя в педагогическото общуване. Тя е особено значима за децата, защото детерминира и управлява всички процеси в класната стая. Учителят е еталон на поведение, олицетворение на добрия пример, а неговата възискателност и воля се превръщат в закон за малкия ученик. Много често указанията и препоръките на педагога имат приоритетни позиции пред напътствията на родители или на други значими възрастни за детето.

Променят се и взаимоотношенията между децата и техните родители, близки, роднини. Възрастните стават по-възискателни към тях, имат по-големи очаквания и ги възприемат вече като пораснали. Родителите им възлагат и повече отговорности, стриктно следят за изпълнението на техните задължения като ученици.

Новите моменти в общуването на децата оказват влияние върху психичните им процеси, изискват по-голяма концентрация на вниманието, волеви усилия,

самоорганизираност, регулиране на поведението, съобразителност, отговорно отношение и т.н.

Екипната или колективна дейност, която се реализира чрез анимативния подход, удовлетворява потребностите на децата от общуване. Междудличностното взаимодействие в условията на свобода и радостни изживявания често обединява децата около една обща идея, чрез което се постига чувство за принадлежност към групата. Вследствие на това участниците съгласуват действията помежду си, обединяват силите си, регулират поведението си. Разнообразните развлекателни дейности провокират социалната активност на учениците, което оказва благоприятно влияние при адаптацията им към училищния живот.

Освен всичко това, чрез анимативния подход се пренасочва желанието на децата за участие и в други форми на групова работа, извънкласни и извънучилищни дейности. Според Зл. Димитрова, разгледана като процес в своя по-широк смисъл, анимацията може да се определи като средство за социализация на личността (Dimitrova, 2017a).

Друг момент с важно значение по повод приобщаването на учениците към училищния живот е социално-психическият климат. Той се определя от социалните чувства и психически отношения в колектива, които непосредствено влияят върху индивидуалната и групова работоспособност, върху творческите възможности и постижения, върху поведението на личността. Ведрата атмосфера в училищния клас е първостепенна социално-психологическа предпоставка за трансформиране на знанията в убеждения, за изграждане на мотивите за учене и подходящо поведение, за развитие на способностите на ученика, за формиране положителни черти на характера му. Поради тази причина е важно учителите да разпознават отличителните свойства на добрия психически климат в колектива, а именно: другарство, взаимопомощ, внимание, отзывчивост; удовлетвореност на ученика от общуването му със съучениците; положителен емоционален фон на общуване; по-висока социална активност, по-добра работоспособност на учениците и др (Desev, 1999).

В училище детето се сблъсква с много трудности, свързани с усвояването на учебния материал и постигането на определени успехи в ученето, със спазването на задължителните правила в училищната институция, съобразяване с йерархията във взаимоотношенията, а също и с удовлетворяване на очакванията на възрастните, както и с много други предизвикателства, които трябва да преодолее по пътя си. Това оказва влияние върху емоционалната стабилност на ученика, която се характеризира с повишена чувствителност и спонтанност в действията му. Неслучайно този момент от живота на детето се определя от някои психолози като „кризисен етап“. Успешната му социализация при тези обстоятелства е зависима от предоставянето на силна положителна подкрепа, душевно спокойствие и сигурност, свързани с психическия му комфорт, а също и със социално-психическия климат в класа.

Благодарение на дидактическата анимация неизбежните изисквания за високи учебни резултати и постижения не се усещат като стресиращи и задължителни, защото остават скрити зад привлекателните дейности и положителния емоционален фон, към които децата насочват вниманието си. Свободата, забавата, развлечението, повишават настроението, създават бодра атмосфера, носят удоволствие, което предразполага децата към по-голяма инициативност и повишава работоспособността им. Следователно с помощта на дидактическата анимация учебно-познавателната работа се извършва в благоприятни условия, осигурявайки душевен комфорт на децата и добър социално-психически климат (Vitanova et al., 2013).

В обобщение може да се каже, че анимацията подпомага процеса на социализация, защото съдейства за: училищната идентификация, адаптацията на

подрастащите, психическото „заразяване“ на колектива с добри чувства, ползотворното общуване в групата, психическия комфорт на учениците, а също и за добрия социално-психически климат.

Важна особеност, която определя в голяма степен качественото своеобразие на началната училищна възраст и нейната психолого-педагогическа характеристика е *преходът към новата водещата дейност – ученето*.

Постепенно играта отстъпва своето значимо място в живота на детето, но все още има много важна роля, защото подпомага формирането на учебната дейност. Основанията за присъствието на играта в учебно-възпитателния процес са няколко:

✓ Като цяло в структурата и своеобразието на отделните психични процеси на първокласниците все още преобладава образността, която е „остатък“ от предучилищната възраст, тясно свързана с играта. Затова в обучението на учениците от начална училищна възраст трябва да се употребяват много игрови похвати и разнообразни нагледни средства (Yordanov et al., 1986).

✓ Споменахме по-горе и друго важно преимущество на игровите елементи - улесняват и подпомагат плавния преход от детската градина към училището и имат важно значение за адаптацията на малкия ученик.

✓ Ученето ангажира много силно познавателната сфера на учениците, изисква големи волеви усилия, при което лесно се изтощават, а игровите дейности успяват да ги освободят от натрупаното напрежение и умора.

✓ „Вътрешните мотиви за учене се формират най-добре чрез игрова и творческа дейност“ (Desev, 1999: 361).

Сред основните средства за реализиране на дидактическата анимация в процеса на обучение са: игрите, изкуството, хуморът, творческите ситуации, съвременните сюжети. Това обуславя приложението на анимативния подход в началното училище и му дава нови насоки, свързани с мотивацията на учениците за полагане на учебен труд, привличане на вниманието и психическото им разтоварване. На споменатите предимства ще се спрем подробно по-нататък в настоящия анализ.

Отбелязахме значимостта на началния училищен етап, предвид факта, че се усъвършенстват психичните процеси у подрастващите, но и се формират някои техни новообразувания – *волевост на психичните процеси и вътрешен план на действие*. Наред с това трябва да се има предвид и друга особеност на малките ученици - отличават се с относително по-голяма *лабилност на психиката*. Тази лабилност обхваща почти всички процеси: възприемането и вниманието, паметта и мисленето, чувствата и волевите усилия (Yordanov et al., 1986).

Това налага да се разгледат подробно психическите процеси - *познавателни, емоционални и волеви* и техните характерни особености на протичане в начална училищна възраст.

Познавателните психически процеси се отличават с това, че мисленето, вниманието и възприемането на малките ученици са подвижни, нуждаят се от известно разнообразие в поднасянето и представянето на информацията и изучаваните обекти. Най-силно тези особености се наблюдават при първокласниците, където сериозен проблем се оказва съсредоточаването им за по-дълго време. На тях им е трудно да извършват едни и същи действия, да се концентрират върху дадена задача за дълго, да проследяват или да разсъждават върху едно явление или един процес през целия учебен час или през по-голямата част от него. Затова от учителите в първи клас се изисква да работят творчески, да използват различни средства за онагледяване, да редуват разнообразни дейности, които ангажират вниманието на децата и ги въвличат в активно участие (Yordanov et al., 1986).

За разрешаването на едни или други учебни задачи е важно волевото внимание на учениците. Атрактивно поднесената анимационна дейност успява да активизира както неволевото, така и волевото внимание на подрастващите. Заедно с това подбужда желанието им за участие в учебния процес. За да обосновем тези твърдения, ще разгледаме по-детайлно вниманието като психичен процес.

Вниманието се дефинира като концентрация на възприятието върху определен брой стимули (Siyman & Kenrik, 1994: 154). Стимулът е социален фактор (предмет, явление, процес), който детерминира човешката жизнена дейност – подбужда, подтиква, активизира, насочва. Анимативните елементи привличат вниманието на учениците, защото са интересни, увлекателни и атрактивни, т.е. анимацията играе роля на външен стимул. Отражението на този външен стимулиращ фактор в съзнанието на личността, включването на неговото съдържание в наличната система от знания и преработката на цялата тази информация с оглед определена външна реализация е всъщност процес на превръщане на стимула в мотив (Desev, 1999). С други думи анимацията се преобразува във вътрешна подбуда за действие въз основа на възприетия стимул. Мотивите обаче възникват не само върху основата на човешкото възприятие, но и по повод на определени потребности и преживявания. Отбелязахме, че анимативните елементи в урока доставят удоволствие, радост, широко поле за общуване и изява, с което се задоволяват важни потребности на децата в начална училищна възраст. В заключение може да се каже, че анимацията е външен стимул, който се превръща в мотив въз основа на възприятия, удовлетворяване на потребности и позитивни преживявания. Всичко това дава обяснение защо анимацията привлича вниманието, подбужда и мотивира участниците за една или друга дейност. Следователно тя може да съдейства за съзнателно насочване и организиране на психичните процеси у учениците с оглед на определени учебни задачи и тяхното разрешаване.

Важен акцент в учебно-възпитателната дейност е интересът на децата, който е пряко свързан с вниманието, активността и инициативността им. Колкото по-голям и траен е интересът на учащите се, толкова по-голямо е желанието им за учене, високи постижения и самоизява. Поради тази причина поддържането на интереса у учениците е от съществено значение и за резултатите в процеса на обучение. Учителите трябва да умеят да провокират любопитство у учениците си, да се стремят знанието да е представено атрактивно, да бъде увлекателно и интригуващо.

Тук трябва да се отбележи, че интересът към познанието при малките ученици не е формиран напълно, а негова съществена характерна черта е наличието на положителни емоции по отношение на познавателната дейност. Предвид това, за да бъде прието от учениците с желание, а не по принуда, ученето трябва да се съпътства от положителни емоционални преживявания (Vitanova et al., 2013).

Дидактическата анимация има забавен и занимателен характер, осигурява позитивна емоционална нагласа, което е предпоставка за повишаване на интереса към обучението, а вследствие на това и за по-добри резултати. Системното ѝ и ефективно приложение може да подпомогне педагогическите кадри в тази насока.

Съществено значение за успеха на децата в ученето имат и уменията им да запомнят и възпроизвеждат учебния материал. Известно е, че паметовите способности се изявяват най-добре, когато учениците са активни участници в учебния процес и извършват практически действия. Освен това знанията се запомнят по-трайно и по-лесно, когато са придружени от силни впечатления и ярки емоционални преживявания като радост, удивление, вдъхновение, удовлетворение, чувство за хумор и др.

Анимативният подход спомага за по-лесното и трайно запаметяване на учебния материал, защото не само активизира участниците в дейността им, но и

осигурява положителното им емоционално-личностно отношение към изпълнението на поставените задачи, провокирайки споменатите душевни преживявания. В тази връзка ще обърнем внимание върху смисъла и стойността на чувствата в психолого-педагогически аспект.

Емоциите и чувствата обуславят *емоционалните психически процеси* и имат важно значение за развитието и формирането личността.

Във възпитателно-образователния процес чувствата изпълняват първостепенна роля. Филогенетически те възникват преди обособяването на мисловните процеси. Затова емоционалното въздействие върху чувствата е по-силно от теоретичното изложение по даден въпрос. Главните функции на чувствата в педагогическия процес са следните:

- ✓ чувствата са най-силни в енергетично-динамичен съдържателен смисъл мотиви на поведение – поражда у човека огромна енергия и го подтиква към определени действия или към пасивност;

- ✓ служат като мост за преход от знания към убеждения – преподаване без емоционално въздействие върху чувствата т.е. с безразличие и равнодушие, поражда инертност и пасивност и се превръща в „интелектуален формализъм“;

- ✓ бодрото, жизнерадостно настроение е фактор за повишаване на човешката работоспособност, производителност на труда и продуктивност на паметта;

- ✓ стоят в основата на внушението и подражанието, самовъзпитанието и творческата дейност;

- ✓ чувствата са най-силен обединяващ момент в колектива – единството в емоционалния живот води към единство във волята и единодействие;

- ✓ чувствата са градивен материал за груповото и колективното настроение, т.е. участват при формирането на социално-психическия климат (Desev, 1999: 196).

Следователно трябва да се подчертае, че в учебния процес е задължително да участват и чувствата, защото в противен случай ученето се затруднява, мотивацията на учениците спада, което е предпоставка за по-ниски резултати.

Емоциите също влияят върху мотивационната сфера и регулират човешкото поведение. Положителните емоции одухотворяват, повишават продуктивността на човека, а отрицателните имат обратен ефект върху дейността му. Често пъти новите обстоятелства в училищната институция (отговорността, правилата, ученето, изискванията и т.н.) стават причина за поява на емоционалната нестабилност у учениците. В немалко случаи подрастващите изпитват страх, безпокойство, несигурност, въннение, а понякога дори губят вяра в себе си и възможностите си. За да се преодолее това неблагоприятно емоционално състояние, е необходимо да бъдат подпомагани, насърчавани и поощрявани. Трябва също така да се създадат подходящи условия, предразполагащи децата да разкрият своите чувства, да се осигурят повече приятни преживявания, свързани с ученето.

Анимативният подход е „учене чрез преживяване“ и предоставя възможност за емоционално въздействие върху чувствата - да се изживеят, да се освободят, да се споделят, с което се подпомага емоционалното развитие на учениците. Благодарение на положителните емоции и весели чувства се превъзмогва психическата нестабилност у подрастващите и се повишава ефективността на учебно-възпитателния процес.

Освен това екипната дейност, осъществявана посредством анимативния подход, играе роля на регулатор на поведението на участниците. Груповият морал, който се формира с течение на времето в резултат на съвместните прояви, постепенно се уеднаквява с обществено приетите морални норми. По този начин в името на общата цел децата се научават да овладяват не само емоциите си, но и поведението си, т.е. анимацията съдейства за регулиране на емоционалните и поведенчески реакции на децата.

Волевите психически процеси са свързани с волята, мотивите, желанията и стремежите на човека. Те са основен механизъм за формиране личността на ученика и различни нейни свойства. Решаващо значение за обучението имат мотивите за учене и високи постижения. Веднъж изградени те се превръщат в главна движеща сила с оглед успешната реализация на подрастващите в училищния живот и дейност. Поради тази причина е важно да се разкрият техните отличителни особености и факторите, които им въздействат (Desev, 1999).

Мотивите за учене имат следните характерни черти:

- ✓ насоченост към знанието като непосредствен вътрешен подбудител за активност и към начините на придобиването му;
- ✓ преодоляване напрежението и трудностите при решаване на учебно-познавателни и трудово-творчески задачи;
- ✓ желание за непрекъснато усъвършенстване на собствените интелектуални възможности, стремеж към самообразование и самовъзпитание;
- ✓ удовлетвореност от участието в познавателната дейност и самодейност и неудовлетвореност от постигнатото;
- ✓ общо положително емоционално отношение към училището и свързаните с него обекти;
- ✓ стремеж да се прониква в същността на изучаваните предмети и явления, да се разкриват техни сложни връзки, логически зависимости и закономерности (Desev, 1999: 358).

Мотивите за постижения и успех в учебната дейност зависят от следните главни фактори:

- ✓ Наличие на способност, специална надареност;
- ✓ Достъпни задачи за решаване;
- ✓ Силна мотивация и големи волеви усилия;
- ✓ Благоприятно психическо състояние на ученика;
- ✓ Ведро, жизнерадостна психическа атмосфера в класа;
- ✓ Стимулираща социална среда в семейството и извън него;
- ✓ Щастлива случайност, добър шанс, добра сполука или късмет (Desev, 1999: 365).

От изложеното следва да се заключи, че дидактическата анимация стимулира мотивацията за учене и желанието на учениците за постигане на високи успехи. Това е така, защото:

- ✓ Посредством дидактическата анимация знанията се придобиват по приятен, увлекателен начин, който съответства на очакванията на съвременните учащи се - да изпитват удоволствие, докато учат, да се изявят, да са активни участници и т.н.
- ✓ Радостните моменти дават възможност на учениците да се справят с учебните предизвикателства, да преодолеят психическото натоварване, да се чувстват уверени и спокойни и имат стимулиращ ефект върху когнитивните процеси (Shulyga, 2019).
- ✓ Повтарящата се радост допринася за формиране на активно отношение към трудностите, което има важно значение, предвид постепенното усложняване на учебния материал и разрешаването на по-трудни цели и задачи.
- ✓ Интересът мотивира творческите стремежи и способности у децата, желанието им да изследват, да откриват самостоятелно нови знания, да обогатяват собствения си опит (Shulyga, 2019).
- ✓ Всичко това превръща ученето в приятна и желана дейност, защото удовлетворява важни потребности у учениците и отговаря на техните очаквания. В същото време допринася за изграждането на положително отношение към училището като цяло.

✓ Повишената мотивацията за учене, психическият комфорт на ученика, ведрата и жизнерадостна атмосфера в класа са предпоставка за високи постижения.

Посочените особености в познавателните, емоционалните и волеви процеси у подрастващите и благоприятното влияние на анимацията върху голяма част от тях – мисленето, паметта, възприемането, вниманието, чувствата, емоциите, мотивите и т.н., всъщност ни дават основание да изтъкнем общото ѝ позитивно отражение както върху едно от основните психични новообразувания - волевоост на психичните процеси, така и върху преодоляването на трудностите по повод психическата нестабилност, характерни за разглеждания възрастов период.

Постепенно развитието и усъвършенстването на психичните процеси у учениците довежда до възможността да се реализират и най-висшите прояви на психиката – *съзнанието и самосъзнанието*. В структурата на самосъзнанието влизат няколко важни компонента, сред които е самооценката, самоконтрола и саморегулацията (Yankulova, 2016).

Заедно с мотивацията самооценката и самоконтрола участват във формирането на учебната дейност. Вече посочихме ползите от анимацията по отношение на мотивацията за учене и нейното влияние върху саморегулацията и самоконтрола на поведението у учащите се, предвид общуването, груповия морал, общата цел, работата в екип и т.н.

Наред с това анимацията съдейства и за изграждане на положителна самооценка у подрастващите, тъй като забавното учене и вълнуващите преживявания създават неконкурентна среда за себеизразяване. Липсата на страх от грешки стимулира развитието на творческия потенциал. А свободната изява и творческото въображение подпомагат формирането на учебната дейност, важна за бъдещите успехи на подрастващите (Vasileva, 2004; Dimitrova, 2017b).

В заключение може да се посочи, че дидактическата анимация подпомага формирането и усъвършенстването на елементите на учебната дейност, защото повишава мотивацията за учене и високи постижения, самооценката на децата, подпомага самоконтрола. За да се постигне устойчивост на уменията за учене, от съществено значение е компонентите на учебната дейност да бъдат затвърдявани в процеса на обучение.

В структурата на психичната система като регулатори на поведението участват също така и *психическите свойства на личността*. Към тях спадат ценностната система и ориентациите, способностите, талантите, основни учебни умения, социалните навици и др (Yankulova, 2016).

Според Зл. Димитрова анимацията позволява качествени промени в ценностите на децата, предвид емоционално наситените положителни преживявания, като в същото време създава среда, която може да доведе до възпитаване на нови жизнени ценности, които могат да бъдат охарактеризирани с по-високо качество на организация на времето прекарано в образователни институции (Dimitrova, 2017b).

Това дава възможност анимативният подход да намери своето място и приложение при разрешаване на важни възпитателни задачи - формиране на нравствени норми, ценности и качества; изграждане и усъвършенстване на уменията за: поемане на отговорност, работа в екип, общуване и др. и да съдейства за очертаване нравствения облик на личността.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

От направения анализ се вижда, че употребата на анимативния подход в процеса на обучение има значителни преимущества, защото оказва положително влияние върху цялостното формиране (познавателно, емоционално, волево) и развитие на учениците в начална училищна възраст, а също така благоприятства

тяхното физическо и психическо здраве. Освен това подпомага адаптацията и социализацията на подрастващите към училищния живот и дейност, формира позитивно отношение към училищната институция, което има съществено значение за тяхната бъдеща реализация и социално благополучие. От съществено значение е приносът, който има анимацията за повишаване мотивацията за учене и формирането на учебната дейност, при което се постигат по-високи резултати, а вследствие на това се подобрява и качеството на образователния процес. В същото време дидактическата анимация може да съдейства и за друг важен проблем на образователната система у нас - подобряване на възпитателните функции на училищните институции. Наред с това анимацията е в помощ и на компетентностния подход, даващ предимство на творческия урок, защото предполага проява на творчество в разнообразни и интересни ситуации, активно участие и не принудено взаимодействие. Предложеният анализ на психолого-педагогическата характеристика на началната училищна възраст и посочените ползи от употребата на анимативния подход обосновават мястото му в съвременния образователен процес и значението му за развитието на учениците.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Василева, Е. (2004). *Съвременното начално училище – реалност и предизвикателства*. София: Университетско издателство "Св. Климент Охридски".
2. Витанова, Н. (2007). Дидактическата анимация в процеса на обучение. *Приемственост и перспективи в развитието на педагогическата теория и практика. 125 години предучилищно образование в България, Университетско издателство "Св. Климент Охридски"- София*.
3. Витанова, Н., Попова, Н., Бояджиева, Н. (2013). Дидактическата анимация в началното училищно обучение (с. 127). Атанасова, В. (ред.). Шумен: Фабер.
4. Десев, Л. (1999). *Педагогическа психология*. София: Аскони.
5. Димитрова, Зл. (2017а). *Анимативният подход в образователния процес по физическо възпитание и спорт в детската градина и началното училище*. Бургас: Университетско издателство „Проф. д-р Асен Златаров“.
6. Димитрова, Зл. (2017b). Проекции на анимативния подход в педагогиката. *Education and Technologies, ART– BURGAS*, Vol. 8, 33-37.
7. Йорданов, Д., Жекова, Ст., Крумов, К. (1986). *Педагогическа психология*. София: Наука и изкуство.
8. Сиймън, Д., Кенрик, Д. (1994). Психология. (с. 718). Паспаланова, Е. (ред.). София: НБУ.
9. Шульга, И. (2019). *Педагогическая анимация: учебное пособие для СПО*. Москва: Юрайт.
10. Янкулова, Й. (2016). *Педагогическа психология*. София: Парадигма.

REFERENCES:

1. Vasileva, E. (2004). *Savremennoto nachalno uchilishte – realnost i predizvikatelstva*. Sofiya: Universitetsko izdatelstvo "Sv. Kliment Ohridski".
2. Vitanova, N. (2007). Didakticheska animatsiya v protsesa na obuchenie. *Priemstvenost i perspektivi v razvitiето na pedagogicheskata teoriya i praktika. 125 godini preduchilishtno obrasovanie v Balgariya*, Universitetsko izdatelstvo "Sv. Kliment Ohridski".- Sofiya.
3. Vitanova, N., Popova, N., Boyadzhieva, N. (2013). Didakticheska animatsiya v nachalnото uchilishtno obuchenie (s. 127). Atanasova, V. (red.). Shumen: Faber.
4. Desev, L. (1999). *Pedagogicheskа psihologiya*. Sofiya: Askoni.

5. Dimitrova, Zl. (2017a). *Animativniyat podhod v obrazovatelniya protses po fizicheskoto vazpitanie i sport v detskata gradina* I nachalnoto uchilishte. Burgas: Universitetsko izdatelstvo „Prof. d-r Asen Zlatarov“.
6. Dimitrova, Zl.. (2017b). Proektsii na animativniyat podhod v pedagogikata. *Education and Technologies, ART– BURGAS*, Vol. 8, 33-37.
7. Yordanov, D., Zhekova, St., Krumov, K, (1986). *Pedagogicheska psihologiya*. Sofiya: Nauka i izkustvo.
8. Siyman, D., Kenrik, D. (1994). *Psihologia*. (s. 718). Paspalanova, E (red.). Sofiya: NBU.
9. Shulyga, I. (2019). *Pedagogicheskaya animatsiya: uchebnoe posobie dlya SPO*. Moskva: Yurayt.
10. Yankulova, Y. (2016). *Pedagogicheska psihologiya*. Sofiya: Paradigma.

Deviant behavior among adolescents as a problem of socio-pedagogical work

Assos. Prof. Valentina Vasileva, PhD
University of Ruse „Angel Kanchev“
vvasileva@uni-ruse.bg

Девиантното поведение сред подрастващите като проблем на социално-педагогическата работа

доц. д-р Валентина Василева
Русенски университет „Ангел Кънчев“
vvasileva@uni-ruse.bg

Abstract: *The increased manifestations of deviant behavior among adolescents are a result of the crisis in society and the profound changes that have occurred in recent years in political, economic and social life. Respectively, the changes in the social sphere led to social and personal changes in the value system of the people, which also affected the children. The process of integration of young people became difficult and the negative tendencies in their development were permanently maintained. The crisis in the society, the peculiarities of the development of the child's personality in adolescence create negative preconditions, the result of which is non-observance of the generally accepted social norms, the use of drugs and alcohol, social maladaptation, manifestations of aggression and violence, etc. This requires understanding the role and direction of socio-pedagogical work with the younger generation in relation to the processes of deviation and the development of a comprehensive system for preventive and correctional activities with minors and juveniles with deviant and delinquent behavior.*

Keywords: deviant behavior, children, teacher, socio-pedagogical work

Увеличените прояви на девиантно поведение сред подрастващите са резултат от кризисното състояние на обществото и дълбоките промени, които настъпиха през последните години както в политическия, икономическия, така и в социалния живот. Респективно промените в социалната сфера доведоха до социални и личностни промени в ценностната система на хората, което се отрази и върху децата. Затрудни се процеса на интеграция на младите хора и трайно се задържаха негативните тенденции в тяхното развитие. Кризата в обществото, особеностите на развитието на детската личност в юношеска възраст създават негативни предпоставки, резултат от които са неспазване на общоприетите социални норми, употребата на наркотични вещества и алкохол, социална дезадаптация, прояви на агресия и насилие и др. Това налага осмисляне на ролята и насочеността на социално-педагогическата работа с подрастващото поколение по отношение на процесите на девиация и разработване на цялостна система за провеждането на превантивна и корекционно-възпитателна дейност с малолетни и непълнолетни с девиантно и делинквентно поведение.

Най-значима за теорията и практиката е профилактиката на девиантно поведение на подрастващите в рамките на образователната институция поради това, че в тази среда те се намират под контрола и влиянието на педагогическите специалисти. В училището се осъществява вторичната социализация на децата.

По време на своето социализиране човешкият индивид усвоява определена система от знания, норми, ценности и умения, позволяващи му да функционира в конкретните измерения на социума (Georgiev, 2019b:150)

Педагогическата пропедевтика¹ е в основата на превантивна работа на учителя или на социалния педагог (педагогически съветник). Превенцията и контрола на девиантното поведение на малолетните и непълнолетните се очертава като съставна част от цялостната дейност по ограничаването на престъпността в нашата страна. Превенцията е процес, целящ да се отстранят факторите, които водят до асоциални прояви.

Терминът "девиация" има латински произход (лат. *deviatio* - отклонение; фр. *deviation* – отклонение от пътя или обратен път) и означава отклонение, приоритетно от социалните норми. Отнася се за оценка на по-различното (от социално очакваното поведение) и включва оценка за действия и постъпки, които хората, при възприемането им, определят като субективно неприемливи. Девиацията е поведение, което обществото смята за отклонение от общоприетите социални норми. В по-тесен смисъл отклоняващо се поведение може да се представи като система от действия, на децата и подрастващите или група от тях, които се проявяват под формата на активности, които не се приемат от обществото и се определят като отклоняващи се от моралните, културните, естетическите и религиозни норми на поведение, а част от тях и от правните. Според наказателния кодекс последните се обозначават като правонарушения (Mancheva, 2013:13-15).

Според А. Гърбачева девиантното поведение е „своеобразен тип социална аномалия, която обединява широк кръг явления“ (Garbacheva, 1996:60).

Често като синоним на девиантно поведение се използва понятието асоциално поведение. Асоциалното поведение има косвени последици за обществото, за разлика от антисоциалното поведение, което „е насочено пряко срещу него“. Антисоциалното поведение е синоним на делинквентното поведение. Делинквентното поведение се изразява не само в нарушаване на моралните норми, но то е в разрез и с правните норми на обществото, поради което се преследва и наказва от закона. (Gospodinov, 2010:85)

Девиантното поведение е сложно явление и се изучава както от научната дисциплина педагогика, така и от други дисциплини като психология, психиатрия, криминология, социология и др.

Психологията разглежда отклоняващото се поведение като феномен, характеризиращ индивида и разграничава такива видове поведение като агресивност, садизъм, склонност към лъжа, тревожност, автоагресия, виктимност, и др. Към девиациите се отнасят и нарушенията на хранителното поведение като булимия, анорексия и различните поведенчески отклонения.

Според Змановская терминът „девиантно поведение се използва не толкова за описание на човешкото поведение, а по-скоро за описание на отделни социални явления. Девиантното поведение у личността предизвиква негативната оценка от страна на другите и тази оценка изпълнява ролята на обществено осъждане, както и на законово наказание. Санкциите са насочени към превенцията на проява на неприемливо поведение (Zmanovskaya, 2004).

Реално всяко отклоняващо се поведение нанася вреда както на отделната личност, така и на обществото като цяло.

Социологията разглежда девиантното поведение като резултат от социалните процеси, от сложните взаимоотношения между обществото и личността. Дюркгейм въвежда фундаменталното социологическо понятие „аномия“, чрез което в парадигмата на холизма се визира системата на обществото, проблемът за неговата

¹ Пропедевтика (предварително уча, да се подготвя) – съкратено резюме на всяка наука по систематичен начин, т.е. подготовка, въвеждащ курс във всяка наука, предварително дълбоко и детайлно проучване на дисциплината.

устойчивост и способност за преодоляване на кризи и деструктивни процеси, проблемът за дееспособността на институциите на реда в обществото, на нормативните му системи, както и проблемът за оцеляването на нациите².

Робърт Мъртън, изхождайки от концепцията за аномията на Дюркгейм, изследва социалната структура, за да обясни от позицията на социологията отклоняващото се поведение в условията на нараснала и изменила някои от основните си характеристики престъпност. Ученият изследва престъпността на непълнолетните и изгражда цялостна теория за девиантното поведение. Според него девиантното поведение е резултат от една страна на противоречието между културата и социалната структура, а от друга на използваните средства за постигане на социалните културни цели.

Мъртън защитава тезата, че натискът на социалната група (култура) предразполага към аномия и с това към девиантно поведение на индивида. Степента на предразположеност при всеки човек е различна и е в пряка зависимост от принадлежността му към определена група.

Е. Съдърланд смята, че „Лицето се превръща в деликвент поради преобладаващо въздействие на становищата, подкрепящи нарушаването на закона, над становищата, покровителстващи спазването му.”(Nichishina ,2018:11-12).

Криминологията изучава девиантното поведение, неговите детерминанти, като акцентира върху нарушенията на институционализираните норми на обществото и върху личността на престъпника (Rozhdestvenskaya, 2016:5). Девиациите се отнасят до насилието, репресиите, обидите, корупцията, липсата на социална автономност, подчинението на правилата на живот на асоциалните субкултури и др.

За педагогиката девиантното поведение е отклонение от приетите в близкото обкръжение и ученическият колектив нравствени и културно-битови ценности, с които всяко дете, като техен член, е длъжно да се съобразява. Характерът им е неформален, но са крайно необходими за социалното израстване на подрастващите (Mancheva,2017:81).

Девиантното поведение на подрастващите е сложно и комплексно явление и е свързано с индивидуално- личностните им особености, които създават благоприятна среда за въздействие на негативни външни фактори.

Отклоненията в поведението на подрастващите се проявяват под формата на действия срещу личността (обиди, побои и тежки престъпления), скитничество, употреба на алкохол и упойващи вещества и др.

Необходимо е да се отдели така нареченото докриминално поведение на подрастващите като проява на асоциално поведение, изразяващо се в нарушаване на обществените норми, алкохолна и наркотична зависимости и др., които не представляват голяма обществена опасност. Социалните отклонения, изразяващи се в престъпления, които са обект на наказателното правораздаване, представляват обществена опасност и се отнасят към криминалните престъпления (Belicheva, 1994:244).

Отклоняващото се поведение на личността, влиянието на недобрите битови условия, причинените психологически травми винаги причинява нарушаване на социалната дезадаптация на подрастващите.

Дезадаптираният подрастващ изпитва затруднения при усвояване на социалните роли на ученик и гражданин на обществото, на нормите на поведение и отношение. Причините за неправилното адаптиране на човек са многобройни и се крият както в особеностите на неговото психическо, психическо, морално,

² Мирчев, М.(2005). ТЕКСТОВЕ 2. ПОКАНА ЗА СОЦИОЛОГИЯ. 2-ро допълнено издание. София"М-8-М".URL: <https://assa-m.com/sociologia32.php>

физическо, социално развитие, така и в особеностите на новата среда, в която той се озовава.

Б. Г. Ананиев в своя труд „О психологических эффектах социализации“ излага тезата, че човешкото развитие е обусловено от въздействието на много фактори, като наследственост, среда (социална, биогенна, абиогенна), възпитание и собствения опит на човека (Ananyev,1971: 45).

Във възрастта на съзряване децата се фокусират върху себе си, върху физическите си особености, върху мнението на възрастните и връстниците, активно формират самосъзнанието и самооценката си. В този период те са с повишена чувствителност към критика, повишава се чувството им за обидчивост.

Периода на юношеството се характеризира със социално, личностно и професионално самоопределяне. Но това е и периода, в който подрастващите се сблъскват с различни противоречия- промяна на значими за тях личности, избор на бъдеща професия, взаимоотношения с околните и най-вече с групата на връстниците. Всичко това води до определена степен на дезадаптация.

Могат да се разграничат два вида дезадаптация- социална и индивидуална.

Социалната дезадаптация се проявява под формата на снижен интерес към учебна дейност, проява на неприемливо поведение, изолация.

При индивидуалната дезадаптация се наблюдава негативна вътрешна нагласа по отношение на социалните потребности на порастващия, емоционална нестабилност, слабо развити комуникативни способности, фрустрация.

Социално-педагогическата работа трябва да е насочена към откриване и преодоляване на причините, водещи до социална дезадаптация на подрастващите. Акцент се поставя върху усвояване на знания и умения за формиране на поведенчески реакции, личностни качества, устойчиви емоционални състояния, адекватна самооценка и социално самочувствие.

Признаци за проява на девиантно поведение при подрастващите може да започне от ранното детство или да се формира такова по-късно под въздействието на групата на връстниците или поради други външни фактори.

Преобладаващата част от децата в конфликт със закона са жертви на negliжиране, много често придружено с физическо и друго насилие. Голяма част от тях са от семействата с нисък социален и образователен статус, живеят в бедност и често нямат реален достъп до общите и до социалните услуги (Georgiev,2019a:51).

Най-често техните престъпления са плод на небрежност и самонадеяност, но понякога и конкретна ситуация би могла да провокира поведение в отклонение от нормативно установеното (Antonov,2018:34).

Предотвратяването на девиантното поведение на подрастващите е задача, за изпълнението на която всички социални институции, с които непълнолетният е свързан по някакъв начин, трябва да обединят своите усилия. Социалните педагози и социалните работници са хората, които са избрали професии насочени към решаване проблемите на лица с определени потребности, а днес много деца и семейства се нуждаят от подкрепа и оказване на реална помощ при ситуации, които ги поставят в затруднение (Voenkinova, 2013:105).

Един от етапите в превенцията на девиантното поведение, който трябва да проведе училището, е ранната диагностика и определяне на склонността към пристрастяване, антисоциално и други видове девиантно поведение. Работата с подрастващите в риск трябва да се извършва от специално обучени специалисти (възпитатели, класни ръководители, психолози, социални работници, полицейски служители за непълнолетни).

В социално-педагогическата работа с подрастващите важно условие за ефективни образователни и превантивни дейности е повишаването на нивото на психолого-педагогическите знания на учителите, което ще позволи да не се допускат

грешки поради незнание или неразбиране на свързаните с възрастта промени у детето.

Превенцията сред деца³ и младежи е предпоставка за ограничаване на общата престъпност и грижа за бъдещето на нацията. Наличието на устойчиви криминогенни и виктимогенни фактори, които действат по отношение на тези възрастови групи, налага да се активизират превантивните въздействия на различни институции, работещи с деца, като се използват образованието, културата, изкуството, спортът и всички други средства за развитие на младата личност. От особено значение е извършването на ранна превенция на противообществените прояви, възпитанието в дух на отговорност и развиването на гражданска култура. Сред основните отговорни институции се открояват Министерството на образованието, младежта и науката, Държавната агенция за закрила на детето, органите на местното самоуправление, Министерството на вътрешните работи, Централната комисия за борба срещу противообществените прояви на малолетните и непълнолетни и нейните местни структури, Националната и местните комисии за борба с трафика на хора и др. Превенция на създаването на детски криминализирани групи.

Според Наредбата за приобщаващо образование⁴ (чл.45) за преодоляване на проблемното поведение на детето или ученика и за справяне със затрудненията му с приобщаването в образователния процес и в институционалната среда, с участието му в дейността на институцията и с поведенческите му прояви се прилагат една или повече от следните дейности за въздействие върху вътрешната мотивация:

- 1) обсъждане между ученика и класния ръководител с цел изясняване на възникнал проблем и получаване на подкрепа за разрешаването му;
- 2) използване на посредник при решаване на конфликт в училище;
- 3) консултиране на детето или ученика с психолог/педагогически съветник;
- 4) създаване на условия за включване на ученика в група за повишаване на социалните умения за общуване и за решаване на конфликти по ненасилствен начин;
- 5) насочване на детето или ученика към занимания, съобразени с неговите потребности;
- 6) индивидуална подкрепа за ученика от личност, която той уважава (наставничество);
- 7) участие на ученика в дейности в полза на паралелката или училището, включително определяне на възможности за участие на ученика в доброволчески инициативи;
- 8) други дейности, определени в правилника за дейността на институцията.

Превенцията на девиантното поведение трябва да включва наблюдение на рисковите фактори за девиантно поведение. Често предпоставките за девиантно поведение са в семейството. Родителите са тези, които формират у детето ценности, ориентации, предават поведенчески стереотипи и норми. В семейството се формира емоционалната сфера на детската психика. Също така важно условие за формирането на детето като социално- значима личност е родителския контрол.

Необходимо е да се работи със семейството на детето с девиантно поведение, за да могат родителите да усвоят знания и умения за справяне с проблемни ситуации и да проектират среда, в която да изпълняват възпитателните си функции и да формират личността на детето.

³ Съгл. чл. 2 от Закона за закрила на детето (Обн. ДВ. бр. 48 от 13 юни 2000г.) дете е „всяко физическо лице до навършване на 18 години.”

⁴ НАРЕДБА ЗА ПРИОБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ В сила от 27.10.2017 г. Приета с ПМС № 232 от 20.10.2017 г. Обн. ДВ. бр.86 от 27 октомври 2017 г., изм. и доп. ДВ. бр.105 от 18 декември 2018 г., изм. ДВ. бр.101 от 27 декември 2019 г., изм. и доп. ДВ. бр.48 от 26 май 2020 г., изм. и доп. ДВ. бр.92 от 27 октомври 2020 г.

Проявите на девиантно поведение сред подрастващите нараства в днешно време, като училището е това, върху което рефлектират неблагоприятните ефекти от него.

Превенцията на девиантното поведение на подрастващите предполага набелязване и изпълнение на система от общи и специални мерки, насочени към социално научаване, към устойчивост на негативни социални влияния, разпознаване на емоции и изразяването им по приемлив начин, на конструктивни начини на отношение с връстници и възрастни.

Педагозите следва за знаят и да разпознават основните типове девиантно поведение, да наблюдават за наличие на поведенчески и емоционални отклонения у децата и при необходимост да се обръщат към специалисти.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. (1971). О психологических эффектах социализации. Человек и общество. Vol.9. Ленинград
2. Антонов, Св.(2018).Разграничение на превантивната дейност от превантивната функция на наказателната отговорност, В: Шопова, П.&Св. Антонов (ред.) Сборник „Ролята на криминологията и сродните ѝ науки в противодействието на престъпността“, Плевен : Медиатех
3. Беличева С.А.(1994). Основы превентивной психологии. Москва: Социальное здоровье России
4. Военкинова, Ж. (2013).Социална работа с деца и семейства.В: Сборник доклади от Гоишна университетска конференция 27-28 юни 2013 година, направление „Социални, стопански и правни науки“, Велико Търново: Издателски комплекс на НВУ „Васил Левски“
5. Георгиев, Г.(2019а). Жертви на системата или защо децата в конфликт със закона все още не са деца в риск , Педагогически новости, Русе: Русенски университет „А. Кънчев“, катедра Педагогика, психология, история
6. Георгиев, Г. (2019b) За социалната интеграция на личността В:Сборник от Международна научна конференция „Педагогическото образование – традиции и съвременност“ В.Кутева–Цветкова (ред.), Велико Търново: Издателство Ай анд Би
7. Господинов, В. (2010). Юноши – Девиации – Емоционална интелигентност. София: Изток-Запад
8. Гърбачева, А. (1996). Психология на девиантното поведение. Велико Търново: Абагар
9. Змановская,Е.В.(2004).Девиантология:(Психология отклоняющегося поведения). Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. - 2-е изд., испр. - Москва: Издательский центр "Академия".
10. Манчева,Р. (2013). Психология на девиантното поведение. Благоевград: ЮЗУ "Неофит Рилски"
11. Манчева,Р. (2017). Диагностика на личността с девиантно поведение. Благоевград: ЮЗУ "Неофит Рилски"
12. Ничишина, Т. В. (2018). Профилактика девиантного поведения несовершеннолетних в школе и семье, МИНСК:НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ ОБРАЗОВАНИЯ
13. Рождественская Н. А.(2016). Девиантное поведение и основы его профилактики у подростков, Москва: Генезис

REFERENCES

1. Ananев B. G. (1971). O psikhologicheskikh effektakh sotsializatsii. Chelovek i obshchestvo. Vol.9. Leningrad

2. Antonov, Sv.(2018).Razgranichenie na prevantivnata deynost ot prevantivnata funktsia na nakazatelnata otgovornost, V: Shopova, P.&Sv. Antonov (red.) Sbornik „Rolyata na kriminologiyata i srodnite ñ nauki v protivodeystvieto na prestapnostta“ ,Pleven : Mediateh
3. Belicheva S.A.(1994). Osnovy preventivnoy psikhologii. Moskva: Sotsialnoe zdorove Rossii
4. Voenkinova, Zh. (2013).Sotsialna rabota s detsa i semeystva.V: SBORNIK DOKLADI OT GODISHNA UNIVERSITETSKA NAUCHNA KONFERENTsIA 27-28 YuNI 2013 GODINA, napravlenie „Sotsialni, stopanski i pravni nauki“, Veliko Tarnovo: Izdatelski kompleks na NVU „Vasil Levski”
5. Georgiev, G.(2019a). Zhertvi na sistemata ili zashto detsata v konflikt sas zakona vse oshte ne sa detsa v risk , Pedagogicheski novosti, Ruse: Rusenski universitet „A. Kanchev”, katedra Pedagogika, psihologia, istoria
6. Georgiev, G. (2019b) Za sotsialnata integratsia na lichnostta V:Sbornik ot Mezhdunarodna nauchna konferentsia „Pedagogicheskoto obrazovanie – traditsii i savremennost“ V.Kuteva–Tsvetkova (red.), Veliko Tarnovo: Izdatelstvo Ay and Bi
7. Gospodinov, V. (2010). Yunoshi – Deviatsii – Emotsionalna inteligentnost. Sofia: Iztok-Zapad
8. Garbacheva, A. (1996). Psihologia na deviantното povedenie. Veliko Tarnovo: Abagar
9. Zmanovskaya.E.V.(2004).Deviantologiya:(Psikhologiya otklonyayushchegosya povedeniya). Uchebnoe posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy. - 2-e izd.. ispr. - Moskva: Izdatelskiy tsentr "Akademiya".
10. Mancheva,R. (2013). Psihologia na deviantното povedenie. Blagoevgrad: YuZU "Neofit Rilski"
11. Mancheva,R. (2017). Diagnostika na lichnostta s deviantno povedenie. Blagoevgrad: YuZU "Neofit Rilski"
12. Nichishina. T. V. (2018). Profilaktika deviantnogo povedeniya nesovershennoletnikh v shkole i seme. MINSK:NATsIONALNYY INSTITUT OBRAZOVANIYa
13. Rozhdestvenskaya N. A.(2016). Deviantnoe povedenie i osnovy ego profilaktiki u podrostkov. Moskva: Genezis

Provision of social and pedagogical support to parents of children with special educational needs (SEN)

Teodora Gerganova, PhD student
Department of Pedagogy, Psychology and History,
“Angel Kanchev” University of Ruse
tgerganova@uni-ruse.bg

Оказване на социално-педагогическа подкрепа на родители на деца със специални образователни потребности (СОП)

Теодора Й. Герганова, докторант
Катедра: Педагогика, Психология и История
Русенски университет „Ангел Кънчев”
tgerganova@uni-ruse.bg

Abstract: *The inclusion of parents of children with SEN in a parent group to provide socio-pedagogical support helps to create an environment for parents through which they can exchange ideas and share experiences from their own parenting; to get to know themselves better as parents; learn effective strategies for dealing with additional difficulties in their lives; to discuss the ways in which they treat their children and to learn other possible ways for their upbringing and successful social realization.*

Keywords: children with special educational needs; family; socio-pedagogical support; parent group.

УВОД

Родителското поведение е социална детерминанта за здравето и развитието на детето. Ефективното родителство е от съществено значение за успешното му емоционално, физическо, социално и когнитивно развитие (Walker, 2020). Всяко нарушение в детското развитие, когато е идентифицирано и осъзнато от родителите, представлява тежък стресогенен фактор. В последните години, родителските реакции на детските нарушения се определят от настъпилите изменения в структурата и функционирането на българските семейства. Налице е повишено образователно и културно ниво на родителите, промениха се социалните роли на членовете на семействата, налице е тенденция към по-малки ядрени семейства, нараства броя на самотните родители, увеличават се семействата, които осиновяват деца, налице са голям брой разводи и неинституционални съжителства и т.н. (Matanova, 2003).

ИЗЛОЖЕНИЕ

Нарушенията в детското развитие засягат много повече семейството, близките, другите, отколкото самото дете, особено когато нарушението е вродено или рано придобито. Появата на дете със затруднения довежда до разстройване, промяна на семейното, професионалното и социалното функциониране. Стигмата касае както самото дете, така и семейството му. Една част от родителите формират задълбочаващо се чувство на вина за състоянието на детето си. Други обратно – negliжират проблема, очаквайки като следствие от това и другите да го negliжират.

Появяват се проблеми в партньорските отношения. Те могат да бъдат непосредствено провокирани от взаимни обвинения или подозрения относно причините за поява на заболяването; недоволство от неправомерно разпределение на задълженията, свързани с обгрижването на детето и други (Trashliev, 2003). Най-често проблемите на тези семейства се възприемат чрез отношението на обществеността към проблема на самото дете. Един от най-важните въпроси е този за психологическата изолираност на семейството, след поставяне на медицинската диагноза, фиксираща съществените ограничения на възможностите на родителите и децата и съвместния им живот. Родителите не могат веднага да формират разумно и адекватно поведение към детето, защото са емоционално неподготвени към появата на дете с ограничения в развитието. Обграждат се с тесен кръг от познати и близки, за да могат да реализират успешно функциите си. Ограничава се социалната им активност, материалните средства често не достигат за лечение на детето, личностната идентификация е нарушена. Тези промени естествено оказват влияние върху характера на общуване с детето, а това рефлектира по-късно и върху контактите с връстниците му. Семейството се затваря в себе си, предвид постоянната борба за преодоляване на трудностите и отрицателните преживявания, относно ограничените възможности за бъдещо развитие на детето и семейството (Dicheva, 2011).

Родителите на деца със СОП се сблъскват с много отговорности и различни предизвикателства като преодоляване на разочарованията след поставяне на диагнозата, учат се как да взаимодействат със здравната и образователната система и развиват стратегии за насочване на успеха на тяхното дете в професионалната и битовата сфера в зряла възраст. Начинът, по който се справят с тези изисквания, имат съществено отражение върху цялостното им приспособяване и благополучие (Karakereli, 2019). Приемането на диагнозата е психологически процес, свързан с преживяване на етапите на „траур“ по загубеното здраве на детето им. Въпреки раждането и прерязването на пъпната връв, бебето и майката са едно цяло – то вижда себе си в нея. Много често увреждането на детето е свързано с неговото подценяване, което майката усеща като посегателство над самата нея, а „всяко осъждане на детето означава нейната собствена смъртна присъда“ (Borisova, 2008). Следва етап на търсене на специализирани грижи и помощ при отглеждането и рехабилитацията му. Страховете на родителите отново се появяват около постъпването на детето в общообразователна институция и тяхното интегриране в среда с типични деца. Емоционалните преживявания на родителите са свързани с преминаване през следните фази: на отричане, търсене на решения и компенсация, чувство на вина, приемане. Те проявяват признаци на несигурност относно здравето на детето си, докато осъзнаят прогнозата. Преживяванията на родителите обхващат четири основни теми: предизвикателство свързано с новото състояние – научаване на диагнозата; грижи за детето в новата ситуация; поддържане на контакт с външния свят и възможности за кариера. Родителите често страдат от умора, безсъние, главоболие и смесени психосоматични признаци. Възможното обяснение на тези реакции е свързано с прогресивния характер на заболяването, при който родителите проявяват симптоми, отразяващи начина на възприемане на състоянието на детето им сега и в бъдеще (Obeidat, 2020).

Независимо от това как семейството се справя с появилия се проблем, неговият психически статус е особено обременен. Определени са следните проблеми, с които се сблъскват семействата, възпитаващи деца с проблеми в развитието: неумение на родителите да се ориентират в сложни ситуации; незнание за юридическите и правни норми; нарушение в социалния статус на семейството; жилищни и материални проблеми; пълна или частична изолация от обществото на типичните деца; нарушение на психологическия климат в семейството и други

(Borisova, 2009). Грижата за дете с увреждане в развитието може да повлияе на психичното здраве на родителите. Те са по-склонни да развият проблеми с психичното си здраве, отколкото другите родители. Проблемите им касаят следните сфери: специфика на нарушение в развитието на детето; продължителността и интензивността на грижите; очакваните бъдещи грижи; проблеми във взаимоотношенията, подкрепа и нагласи, а също така дали като възрастни, децата ще живеят с родителите си. Болното дете изменя психологическия климат в семейството. Всички членове на семейството, особено майката, се намират в състояние на емоционален стрес. Състоянието на продължителен стрес води до повишена раздразнителност, нарушени взаимоотношения между съпрузите, което се отразява крайно неблагоприятно на психическото здраве на детето (Neretina, 2010). От друга страна, с раждането на детето, в живота на родителя започва нова роля, която включва и предизвикателства свързани с израстването му в когнитивен и социално-емоционален аспект. Когнитивното обгрижване се отнася до методите, които родителите използват за насочване на обучението на детето си във физическия свят, докато социално-емоционалните грижи са формирането и развитието на междуличностната връзка между детето и значими за него хора (Bizzego, 2020). В социалната сфера е важно социалният кръг да не се ограничи само до света на хората със специални нужди, тъй като съществува риск човек да порасне без да има способности да живее в света на другите хора. В такава ситуация пълноценната социализация ще бъде трудна (Керре, 2018). Съществуват малко програми за подкрепа на родителите, като по-голяма част идва от семейните и социалните мрежи (Hoyle et al., 2020). Подходящата социална подкрепа води до понижаване на нивото на изпитван стрес, намалява чувството на вина и понижава нивото на депресия, повишава съпротивителните сили на семейството за адекватно справяне с увреждането на детето и създава по-благоприятна среда за неговото пълноценно израстване и развитие (Filipova, 2017). Системата за подкрепа трябва да бъде гъвкава по отношение на предоставянето и подкрепата на семейните услуги (Bariss, 2016).

Родителите на дете със затруднения в развитието не е лесно да предвидят нито отговорите на всички възникващи въпроси около неговото състояние, нито степента на предизвикателствата, които очакват семейството (Startz, 2012). В тази връзка в Дневен център за деца и/или младежи с увреждания (ДЦДМУ) „Милосърдие“ гр. Русе се предостави възможност на родителите на деца със СОП от предучилищна възраст – потребители на услугата, да се включат в родителска група по програма на УНИЦЕФ: „Да пораснем заедно плюс“. Програмата е създадена въз основа на експертни познания и опит и предоставя знания за родителството и нуждите на детето в хода на неговото развитие. Обучителната програма, реализирана в 11 работилници, цели обмяна на информация, опит, компетенции, социално-педагогическа подкрепа на родителите за реализация на техния потенциал. Родители и водещи на родителската група, заедно в партньорство, обсъждат значението на отношенията и комуникацията, както и възможностите за изграждане на стимулираща и подкрепяща среда, в която:

- Да се обменят идеи и споделят за собственото си родителстване;
- Да опознават себе си по-задълбочено като родители;
- Да научават ефективни стратегии за справяне с допълнителни затруднения в живота си;
- Да обсъждат начините, по които се отнасят към децата си;
- Да научават други възможни начини за отглеждане и развиване на децата си.

Запознават се също с различни научни гледни точки свързани с:

- позитивното взаимодействие между родители и деца;
- родителство, базирано на най-добрия интерес на детето.

Програмата „Да пораснем заедно плюс“ се състои от 11 теми. Към програмата е разписан Наръчник за водене на работилниците. През темите преминават заедно обучените водещи – 3 специалисти по детско развитие от ДЦДМУ „Милосърдие“ (социален педагог, психолог и социален работник) и 10 родители. Седмичните срещи са с продължителност около два астрономически часа. Всяка седмица групата разглежда в последователност една от темите, разписани в програмата, която е структурирана. Всяка тема е отделен елемент, но също така и неразделна част от програмата. Никоя работилница не се провежда отделно и не се пропуска, тъй като може да се променят разписаните концепция и цели, формиращи цялостното съдържание.

Теми са следните:

1. Всяко дете е специално, всеки родител е специален.
2. Между очакванията и приспособяването.
3. Четирите стълба на родителството.
4. Психологически потребности на детето и родителски цели.
5. Нашите деца и как ги обичаме.
6. Слушането – важно умение на родителството.
7. Как детето научава за света около себе си?
8. Поставяне на граници: защо и как?
9. Родителски отговорности.
10. Да бъдеш родител: влияние и избори.
11. Край и ново начало.

Воденето на работилниците, като специфична форма на социално-педагогическа подкрепяща среда, изисква от водещите опит, знания, способности и умения, както и готовност за равноправен диалог с родителите. Идеята е да не се дават готови съвети за „добро родителство“, а да се стимулира обмяната на мнения, обсъждане на актуални за родителите въпроси и други. Примерът на водещите към родителя е пример за това какви отношение е необходимо да имат те с техните деца, т.е. отношения на равностойно зачитане и уважение. Водещите стимулират родителите да се вживеят в ролята на детето и да го съпреживеят, независимо от вида и тежестта на неговите затруднения. По този начин родителят опознава своето дете и разбира начина, по който то реагира в различни ситуации, срещайки затруднения.

Всяка работилница започва с упражнение или дейност за „загриване“, което въвежда в темата и подкрепя процеса на учене, а в същото време създава приятна атмосфера за груповата работа. В същинската част на програмата се представят:

- Кратко специализирано изложение (пауърпойнт презентация или писмено приложение за родителите);
- Дейности и упражнения (с работен лист или писмено приложение) – размисли и дискусия;
- Обмяна на опит под формата на разговор с цялата група или в по-малки групи (по двойки, тройки, четворки...);
- Понякога, между задължителните дейности, се представя дейност за отпускане и разтоварване.

В края на всяка среща родителите получават приложения със специализирани текстове по темата на съответната работилница, а често и домашна работа, за да се проверят новопридобитите знания за собственото им семейство или отработване на нови умения. За край, след всяка работилница, се провеждат разведряващи игри, свързани с темата или за сближаване между членовете на групата.

Според очакванията за развитие на групата, в началните работилници се разговаря повече за съдържанието, взаимно се обменят идеи и мнения. След това постепенно се въвеждат дейности, които изискват повече саморазкриване – в зависимост от желанието и склонността на родителя да споделя. Някои от темите, които се обсъждат, връща родителите към събития, които будят болезнени чувства и им припомня стресови моменти, когато за пръв път са научили, че развитието на тяхното дете ще бъде различно от очакваното. Целта в разговорите е да се създаде в родителите чувство, че те са на една и съща страна със специалистите; че отношенията с тях са партньорски. При споделяне на опит от страна на родителите, водещите ги подпомагат по-добре да видят и разберат своя опит, като го свържат с опита на групата. Като се подчертават различните начини за справяне на родителите, се разширяват техните познания по разглежданата тема. Целта е да се разкрият способностите на родителите, да се разгърне тяхното мислене и излагане на собствени възгледи, без да се дават готови решения.

Родителите на деца със затруднения в развитието изпитват засилена нужда от информация, защото развитието и поведението на децата им създава нови и неочаквани ситуации, с които се сблъскват ежедневно. Работилниците стимулират родителите да търсят консултации със специалистите, които работят с децата им, относно принципите на възпитание и спецификата на рехабилитационните процедури, които провеждат с тях. Необходимо е съвместно (родители и специалисти) „преговаряне“ при формулиране и споделяне на преживяванията на родителите. Това е важно, защото впоследствие проблемът се решава отново заедно. Адаптираният към родителите подход включва емпатия към техните страхове и тревоги, положително отношение към детето и т.н. В разговорите е необходимо използване на позитивното говорене, внимателно съчетано с ограниченията на децата, наложени от заболяването им. Детето никога не се сравнява с другите, а фокуса трябва да е върху напредъка, който е постигнало, спрямо предишното му състояние. В работилниците родителите също могат да отчетат напредъка, който самите те са постигнали, чрез попълване на „пъзел на личното развитие като родител“. В парчета от пъзела родителят описва всеки личен успех, който е постигнал в родителството – настъпили промени, развити способности, приятни преживявания, трудни моменти и т.н. В края на програмата, може сам да отчете колко парчета от пъзела са запълнени и какво личностно развитие е претърпял като родител.

За оценка на ефекта от програмата, в началото и в края на работилниците, се попълват въпросници за родители, за да се оцени ефективността на програмата. Те целят проследяване на настъпилите промени в тяхното мислене и поведение спрямо децата им. Необходимо е да се даде възможност на родителите да разберат какво се случва с детето им, да установят с него емоционален контакт, да почувстват своите сили, да се научат да влияят на ситуацията, като я изменят към по-добро.

В края на програмата се връчват дипломи на родителите и се споделят чувствата, които са изпитвали по време на участието си в нея. Родителите споделят, че се чувстват по-малко самотни; усещат се част от група родители в сходна ситуация; приемат помощта сравнително по-лесно; дават подкрепа на други родители в сходно положение; чувстват се приети и принадлежащи.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Полезно е семейства с деца с проблеми в развитието да общуват помежду си. Те не разбират другите толкова добре, но всяко от тях има своя уникален опит за преживяване на възрастовите кризи, преодоляване на трудности и постигане на успехи, усвоените успешни практики в семейно-битов и социален аспект. В центъра

се поставя семейството. Невъзможно е да се помогне на дете с проблеми в развитието, ако не се помогне на семейството му. Особено важна е постоянната емоционална поддръжка както от близките, така и от специалистите по детско развитие, за да се научат родителите да се движат пред детето, вместо до и с него (Nikolskaya et al., 2005).

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисова М. (2008). Глухотата от дефицити към възможности, София: Авангард Прима, 2008. - 257 с.; 20 см, ISBN 978-954-323-407-3.
2. Борисова Н. (2009). Учебное пособие, Специална семейна педагогика, 2009 г., «Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии», Москва: Владос, 2009. - 359 с. ; 22 см . - (Коррекционная педагогика), ISBN 978-5-691-01748-3.
3. Дичева Е. (2011). Ел. статия, „Взаимоотношения на детето със специални образователни потребности с родителите и групата връстници“, сп. „Управление и образование“, том VII (4), 2011.
4. Каракепели В. (2019). Автореферат на тема: Специалното срещу включващото образование в училище: Ефекти върху личността и социалното функциониране на родителите на деца със СОП, ЮЗУ „Неофит Рилски“, философски факултет, катедра „Психология“, гр. Благоевград.
5. Керре Н. (2018). Особенные дети, «Как подарить счастливую жизнь ребёнку с отклонениями в развитии»: Альпина Паблишер; Москва; 2018, ISBN 978-5-9614-1519-3.
6. Матанова В. (2003). Психология на аномалното развитие, София: Немезида, 2003. - 287 с ; 20 см, Библиогр. с. 283-287, ISBN 954-9615-56-1.
7. Неретина Т. (2010). Специальная педагогика и коррекционная психология : Учебно-методический комплекс - 2-е изд., Москва: Флинта; НОУ ВПО МПСИ, 2010. - 376 с.; 21 см. - (Библиотека психолога), Библиогр. с. 365-372, ISBN 978-5-9765-0127-0, SBN 978-5-9770-0244-8.
8. Никольская О., Баенская Е., Либлинг М. (2005). Аутичный ребенок: Пути помощи - 3. изд. - Москва: Теревинф, 2005. - 286 с. ; 20 см + с прил., Библиогр. с. 283-284, ISBN 5-901599-16-0.
9. Старц Б. (2012). Наръчник „Да пораснем заедно плюс“, УНИЦЕФ Харватия.
10. Трашлиев Р. (2003). Фамилна комуникация и адаптация на деца с психофизически нарушения, Шумен: УИ Еп. Константин Преславски, 2003 г. - 207 с.; 20 см, ISBN 954-577-181-X.
11. Филипова М. (2017). „Негативни и позитивни фактори за постигане на психично благополучие при родители на деца с увреждания, Психологични изследвания, 20, 2017, N 3, с. 461-468.
12. Bariss V. (2016). WARMINSKO-MAZURSKI KWARTALNIK NAUKOWY, NAUKI SPOLECZNE № 3 (19)., OLSZTYN 2016, ISSN 2084-1140.
13. Bizzego A. (2020). Contents lists available at ScienceDirect Research in Developmental Disabilities journal homepage: www.elsevier.com/locate/redevdis, Child disability and caregiving in low and middle income countries: Big data approach on open data Andrea Bizzego a, Mengyu Lim b, Greta Schiavon a, Peipei Setoh b, Giulio Gabrieli b, Dagmara Dimitriou c, Gianluca Esposito a,b,d,* Available online 1 November 2020, 0891-4222/© 2020 Elsevier Ltd., <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103795>.
14. Hoyle J., Laditka J., Laditka S. (2020). Mental health risks of parents of children with developmental disabilities: A nationally representative study in the United States, Contents lists available at Science Direct, journal homepage: www.disabilityandhealthjnl.com, <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2020.101020>, 1936-6574/© 2020 Elsevier Inc., <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2020.101020>, 1936-6574/© 2020 Elsevier Inc., Article history: Received 9 May 2020.

15. Obeidat H. (2020). Lived experience of Jordanian parents having a child with Duchenne muscular dystrophy, *Journal of Pediatric Nursing* 57 (2021) 5–10 <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2020.11.001>, 0882-5963, Elsevier Inc. Contents lists available at ScienceDirect, *Journal of Pediatric Nursing* journal, homepage: www.pediatricnursing.org.

16. Walker D. (2020). Родителство и социални детерминанти на здравето, *Journal Pre-proof, Parenting and Social Determinants of Health*, Deborah Klein Walker, PII: S0883-9417(20)30572-0, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2020.10.016>, Reference: YAPNU 51342, To appear in: *Archives of Psychiatric Nursing*, Please cite this article as: D.K. Walker, Parenting and Social Determinants of Health, *Archives of Psychiatric Nursing* (2020).

REFERENCES

1. Borisova M. (2008). *Glyhotata ot deficiiti kam vazmojnosti*, Sofiq: Avangard Prima, 2008. - 257 p.; 20 cm, ISBN 978-954-323-407-3.

2. Borisova N. (2009). *Ychebno posobie, Specialna semeina pedagogika*, 2009, „Semeino vaspitanie na deca s otklonenie v razvitiето“, Moskva: Vlado, 2009. - 359 c. ; 22 cm . - (Korekcionna pedagogika), ISBN 978-5-691-01748-3.

3. Dicheva E. (2011). *El. statiq, Vzaimootnosheniya na deteto sas specialni obrazovatelni potrebnosti s roditelite I grupata vrastnici, spisanie „Ypravlenie i obrazovanie“*, tom VII (4), 2011.

4. Karakapeli V. (2019). *Avtoreferat na tema: Specialnoto sreshty vkluchvashtoto obrazovanie v ychilishte: Efekti varhy lichnostta I socialnoto funkcionirane na roditelite na deca sas SOP, UZY „Neofit Rilski“, filosofski facyltet, katedra „Psihologiq“, gr. Blagoevgrad*.

5. Kerre N. (2018). *Osobeni deca, „Kak da podarim shtastliv jivot na dete s otklonenie v razvitiето“*: Alpina publisher; Moskva, 2018, ISBN 978-5-9614-1519-3.

6. Matanova V. (2003). *Psihologiya na anomalnoto razvitie*, Sofiq: Nemezida, 2003. - 287 s ; 20 sm, Bibliogr. s. 283-287, ISBN 954-9615-56-1.

7. Neretina T. (2010). *Specialna pedagogika I korekcionna psihologiya: Ychebno-metodicheski complex – 2-o izdanie*, Moskva: Flinta; NOU VPO MPSI, 2010. - 376 s.; 21 sm. - (Biblioteka na psihologa), Bibliogr. s. 365-372, ISBN 978-5-9765-0127-0, SBN 978-5-9770-0244-8.

8. Nikolskaya O., Baenskaya E., Libling M. (2005). *Autistichno dete: Pat za pomosht – 3, izd.- Moskva: Terevinf, 2005. - 286 c.; 20 sm + s pril., Bibliogr. s. 283-284, ISBN 5-901599-16-0*.

9. Startz B. (2012). *Narachnik „Da porasnem zaedno plus“*, Unicef, Harvatiya.

10. Trashliev R. (2003). *Familna komynikaciya i adaptaciya na deca s psihofizicheski narysheniya*, Shymen: YI Ep. Konstantin Preslavski, 2003 r. - 207 s.; 20 sm, ISBN 954-577-181-X.

11. Filipova M. (2017). „Negativni I pozitivni faktori za postigane na psihichno blagopolychie pri roditeli na deca s yvrejdaniya, *Psihologichni izsledvaniya*, 20, 2017, N 3, c. 461-468.

12. Bariss V. (2016). *WARMINSKO-MAZURSKI KWARTALNIK NAUKOWY, NAUKI SPOLECZNE № 3 (19).*, OLSZTYN 2016, ISSN 2084-1140.

13. Bizzego A. (2020). Contents lists available at ScienceDirect *Research in Developmental Disabilities* journal homepage: www.elsevier.com/locate/redevdis, Child disability and caregiving in low and middle income countries: Big data approach on open data Andrea Bizzego a, Mengyu Lim b, Greta Schiavon a, Peipei Setoh b, Giulio Gabrieli b, Dagmara Dimitriou c, Gianluca Esposito a,b,d,* Available online 1 November 2020, 0891-4222/© 2020 Elsevier Ltd., <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103795>.

14. Hoyle J., Laditka J., Laditka S. (2020). Mental health risks of parents of children with developmental disabilities: A nationally representative study in the United States, Contents lists available at Science Direct, journal homepage: www.disabilityandhealthjnl.com, <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2020.101020>, 1936-6574/© 2020 Elsevier Inc., <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2020.101020>, 1936-6574/© 2020 Elsevier Inc., Article history: Received 9 May 2020.

15. Obeidat H. (2020). Lived experience of Jordanian parents having a child with Duchenne muscular dystrophy, *Journal of Pediatric Nursing* 57 (2021) 5–10 <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2020.11.001>, 0882-5963, Elsevier Inc. Contents lists available at ScienceDirect, *Journal of Pediatric Nursing* journal, homepage: www.pediatricnursing.org.

16. Walker D. (2020). Родителство и социални детерминанти на здравето, *Journal Pre-proof, Parenting and Social Determinants of Health*, Deborah Klein Walker, PII: S0883-9417(20)30572-0, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2020.10.016>, Reference: YAPNU 51342, To appear in: *Archives of Psychiatric Nursing*, Please cite this article as: D.K. Walker, Parenting and Social Determinants of Health, *Archives of Psychiatric Nursing* (2020).

The democratic educational model and the bulgarian school

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

Демократичният образователен модел и българското училище

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

Abstract: *The Bulgarian education system follows democratic principles and goals and fits within the overall framework of democratic education, but our contemporary schools are facing a series of challenges. They need to provide an education, which prepares youths for their future professional realization, while simultaneously giving them the necessary tools to live full lives as individuals and citizens of a democratic society. This article examines the various approaches to enacting democratic educational policies and positioning the Bulgarian school according to the relationship between democracy and education. The aim is to establish the need for the democratization of education, which would lead to more success in achieving the modern goals for schools and catering to the needs of the pupils. The article explores potential applications of several aspects of the democratic educational model based on freedom.*

Keywords: democratic education, democratic education through freedom, educational policy approaches, Bulgarian education system

Въпросът за демократичното образование е особено актуален в настоящето за всички страни, които се управляват от някаква форма на демократична система. Демокрацията като концепция предлага на гражданите равни права, достойнство, индивидуална свобода и различни международни организации са ангажирани със защитата на демократичните ценности и практики. От началото на XX в. се разработват редица теории и изследвания за връзката между демокрацията и образованието, а демократичното образование присъства в педагогическата наука и образователната практика. В последните години автори предупреждават за криза в демократичното образование. Статията разглежда различните подходи в провеждането на демократичните образователни политики и позиционирането на българското училище съобразно отношението между демокрация и образование. Целта е да се обоснове необходимостта от демократизиране на учебно-възпитателната практика, което би довело до по-успешно изпълнение на съвременните цели на училището и удовлетворяване потребностите на учениците. Потърсени са възможностите за приложение в масовото училище на някои аспекти от модела на демократичното образование, базирано на свободата.

При изграждането и функционирането си българската образователна система следва демократични принципи и цели и по този показател се вписва в рамката на демократичното образование, а съвременното ни училище, подобно на много други, е изправено пред редица предизвикателства. То трябва да предостави образование, което да подготви подрастващите за бъдеща професионална реализация, като същевременно им даде необходимите инструменти за пълноценен живот като

личности и като граждани на демократично общество. Демократичното общество се изгражда от свободни и отговорни граждани със съответните компетенции в областта на гражданското образование. Затова гражданското образование е част от националните учебни планове и програми за общо образование във всички европейски страни, което потвърждава необходимостта му за насърчаване на хармоничното съвместно съществуване и взаимноизгодното развитие на индивидите и общностите, в които живеят. Настоява се за ранно обучение на по-малките ученици за това как да се отнасят към другите хора и как да действат по социално приемлив и отговорен начин, като се предполага, че така ще се формират ценности, които ще залегнат дълбоко в съзнанието на децата. В горните степени акцентът се поставя върху компетенциите, свързани с личното развитие, междуличностните взаимоотношения, критичното мислене и демократичното действие¹. Законът за предучилищното и училищното образование от 2015 г. урежда връзките и отношенията между участниците в образователния процес и институциите, като се основава на принципите за право на образование за всички, ориентираност към интересите и мотивацията на учениците, възможност за приложение на компетентностите на практика, равен достъп до качествено образование, равнопоставеност и недопускане на дискриминация и др. Сред основните цели на училищното образование са: интелектуално, емоционално, социално, духовно-нравствено и физическо развитие и подкрепа на всеки ученик в съответствие с възрастта, потребностите и способностите му; придобиване на компетентности, необходими за успешна личностна и професионална реализация и активен граждански живот в съвременните общности². Ефективното обучение по демокрация, въпреки демократичната законова рамка и въвеждането на задължително гражданско образование за подрастващите от всички образователни степени, е възпрепятствано от прилагания модел на обучение и възпитание, основан на отдавна остарялата класно-урочна система и засилената регулация и стандартизация. Демокрацията е не само управленска рамка, а и набор от ценности, което е много важна част от смисъла ѝ, трябва да гарантира спазването на човешките права в обществото, в т.ч. и на децата. В образователните политики властите следват утвърдени подходи, които обаче и в световен мащаб се разминават с очакваните резултати.

Edda Sant изследва множество публикации от периода 2006-2017 г. и извежда три подхода в демократичните образователни политики, следващи различни концепции за отношението между образованието и демокрацията. Първият подход е *образование за демокрация*. В този случай демокрацията се интерпретира като универсален императив, а образованието – като инструмент за постигане на целта. Разбирането е, че образованието може да допринесе за подобряването на бъдещото общество. Този подход дълго време доминира в държавните образователни политики и присъства в повечето съвременни образователни системи. Образованието на гражданите е учебна цел, понякога е учебен предмет, а образователните политики създават условията и изискванията към учениците да овладеят знания за демократичните институции и процедури, за демократичните ценности, за човешките права. Очакванията са учениците да станат знаещи и мислещи граждани. В новите демокрации се очаква гражданското образование да насърчи демократизацията на обществата, в утвърдените демокрации се подчертава необходимостта от съзнателни и по-активни граждани. Очаква се

¹ Гражданското образование в училищата в Европа. <https://op.europa.eu/bg/publication-detail/-/publication/e0f2801c-184c-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-bg>

² Закон за предучилищното и училищното образование, 2015 г. <https://www.navet.government.bg/bg/media/ZAKON-ZA-PREDUCHILISHTNOTO-I-UCHILISHTNOTO-OBRAZOVANIE.pdf>

образованието да бъде основен инструмент за социална мобилност. Най-значимите политики за *образование за демокрация* са политиките за масово образование.

Вторият подход е *образование в рамките на демокрацията*, който се дефинира като осъществяване на легитимен контрол от страна на възрастните над образованието в рамките на демокрацията. В случая, демокрацията не е нормативен императив, а по-скоро политическа система, която ефективно осигурява управлението на елитите и гарантира свободата на индивидите. В баланса между права и отговорности се набляга на първото. Подходът *образование в рамките на демокрацията* разбира образованието и демокрацията като независими една от друга сфери. Политиките за избор (на училище – родителите и учениците са потребители), стандартизация, оценка и отчетност се прилагат в много страни и на различни образователни нива и са израз на разбирането за това, че образователните институции трябва да бъдат отговорни пред обществото, а образователните стандарти отразяват ангажимента към идеята за качествено образование за всички. Въпреки популярността на тези практики в много държави, има основателни критики към този подход, защото се създава нормативна рамка, основана на индивидуализъм и конкуренция. Съществува консенсус, че тези образователни политики, макар и съществуващи в демократични системи, не отговарят на демократичните принципи или цели.

Третият подход се определя като *образование чрез демокрация* и това е предпочитаната рамка за повечето демократични педагози, които имат сходни позиции във възгледите си за неговите демократични ползи. Този подход разбира демокрацията и образованието в тяхното единство. Автори на образователните политики са самите членове на общността, а изработването им е в процеса на вземане на общи решения. Образованието чрез реализиране на демократични практики се основава на участието и равенството на родители, граждани, учители във вземането на образователни решения. Този подход има по-ограничено присъствие в разпространените образователни практики – реализира се предимно като алтернатива на масовото училище и чрез въвеждането на някои елементи в последното. В настоящия момент демократичното образование следва да бъде актуализирано и препоръките за демократична образователна практика са насочени към два от посочените по-горе подхода – *образование за демокрация* и *образование чрез демокрация*. Към третия подход – *образование в рамките на демокрацията* и съответната образователна практика, авторите не предлагат промени, не защото няма нужда от такива, а защото не откриват съответствие с демократичните принципи и цели (Sant E., 2019).

Образователните политики в България през последните 30 години, въпреки заявления стремеж за демократизиране на училището и декларираната цел за подготовка на свободни и активни граждани, поставят в центъра ненадеждни за постигането на целите практики – засилена регулация, стандартизация, всеобхватна отчетност и контрол. Взети заедно, се отразяват неблагоприятно на целия образователен процес, а оттам и на личностното развитие на всяко дете. Подобно образование е предназначено за всички в рамките на демокрацията, но е различно от ценностите на демокрацията – свобода, избор, равенство в правата и отговорностите, зачитане на различията. Образованието при тези условия е само формално демократично. Оттук следва, че в сегашния си вид българското училище не може да изпълни зададените му нормативно демократични цели, но може да се демократизира след промяна на образователните политики по отношение на регулацията и стандартизацията, както и да се позволи на родителите реален избор – не само на училище, но и на различно образование за техните деца. В настоящият момент общинските, държавните, частните, иновативните, специализираните и

неспециализираните училища са подчинени на строга единна нормативна уредба за учебния план, общообразователната подготовка, оценяването и др..

В образователната практика на основата на различни политически и философски концепции са се утвърдили варианти на модели на демократично образование. Набиращи популярност (вече в над 40 държави по света³) са *демократичните училища*, известни още като свободни. Смисълът на термина „демократично училище“ е училище, което осигурява образование, базирано на свободата. С принципите и целите си и съответстващо им *образование чрез демокрация* те са един възможен отговор на все по-нарастващата необходимост училището да подготвя свободни, активни и отговорни граждани. Демократичните училища от този тип възникват като алтернатива на традиционното масово училище, а в историческата рамка се открояват няколко водещи демократични училища – „Съмърхил“ в Англия, „Съдбъри Вали“ в САЩ и „Брандес“ в Израел.

Като първо демократично училище е признато училището Съмърхил, основано от британския психолог и педагог Александър Нийл през 1921 г. Училището е организирано въз основа на принципа на абсолютната свобода на децата. А. Нийл вярва, че целият живот се състои в това – да намериш своето щастие и, следователно, своя интерес в живота. Затова образованието трябва да бъде подготовка за живота. Учебното съдържание се ограничава до основните предмети, предвидени са разнообразни художествени дейности и ръчен труд. Ученето е доброволно – учениците избират дали и кога да посещават часовете, кои предмети да изучават и по колко да учат. Играта има водеща роля, защото според виждането на А. Нийл тя развива емоциите на детето, а върху тях се изгражда интелектът. В училището се обучават деца от 4 до 16 години, разпределени в три разновъзрастови групи, като във всяка група разликата във възрастта е приблизително три години. Съмърхил е демократично по форма, самоуправляващо се училище, тип интернат. Всички въпроси, свързани с общественния живот на училището, включително наказанията за нарушаване на установените правила, се решават с гласуване на общи седмични събрания. Всички имат равни права – гласът на шестгодишния ученик е равен на гласа на шейсетгодишният учител. А. Нийл пише: *„Бъдещето на Съмърхил като такова, вероятно, няма голямо значение, но бъдещето на идеите на Съмърхил имат огромно значение за човечеството. Новите поколения трябва да имат шанса да израснат свободни“* (Нийл, А., с.45). Оценките за образователните и възпитателните практики са противоречиви, но училището продължава да привлича ученици от различни държави и континенти. Критиките най-често са за занижено качество на академичното образование, за това, че децата сами избират дали да влязат в час, за липсата на постоянни и добре подготвени учители. Както справедливо отбелязва Peter Hobson, Съмърхил не е отговорът на всичките ни образователни проблеми и вероятно не би бил подходящ за всички деца. Въпреки това, предлага нещо ценно – алтернатива на традиционната образователна система, показва на практика какво всъщност означава образование, основано на свободата на детето и демократичните принципи (Hobson, P., 2016).

60-те години на XX в. са времето, когато Съмърхил вдъхновява много педагози и общности от цял свят да разкриват подобни училища. През 1968 г. малка общност около университетските преподаватели Даниел Грийнбърг, Хана Грийнбърг и Мимси Садовски основава училището Съдбъри Вали в САЩ, което също се превръща в модел за възникналата впоследствие цяла мрежа от подобни училища. Първоначалната идея на основателите е премахването на задължителните часове и проектирането от учениците на собствени учебни планове, като правят избор от

³ Списък на държавите и карта на разпространението на демократичните училища
<http://www.educationrevolution.org/store/findaschool/democraticschools/>

множество предложени учебни курсове, така че да усвояват с желание материала, който би бил важен за тях. В опит да се елиминира авторитарната позиция на учителите и администраторите, характерна за традиционното училище, на учениците се предоставят значителни права във вземането на решенията, касаещи вътрешното функциониране на училището – конкретно, дейностите, различни от учебните. Скоро става ясно, че „частичната“ демокрация не удовлетворява учениците, а интересът към часовете е краткотраен. Концепцията е преосмислена през първите една-две години и постепенно училището се превръща в напълно функционираща демократична институция, в която учениците притежават същите основни права като възрастните: свобода на действие, ограничена само от граници, установени със съгласието на общността. В Съдбъри Вали принципите на демократичното образование се издигат до ново ниво – веднъж годишно се провежда училищно събрание за преизбирането на учителите и директора и тези, които не получават мнозинството от гласовете, са сменяни⁴.

През 1987 г. в Хадера, Израел, Яков Хехт основава училището „Брандес“ за деца на възраст от 4 до 18 години – първото, което се нарича „демократично“ (за предходните предпочитаният термин е „свободни“). Терминът е приет от всички училища, които прилагат същите принципи, а от 1993 г. по инициатива на Хехт през две години се провежда *Международна конференция за демократично образование* („(не)Възможното образование“, 2018). Хехт основава *Институт за демократично образование* в Израел, който се фокусира върху реформи в системата на държавните училища чрез принципите на демократичното образование. В рамките на този институт, Хехт създава факултет за демократични учители в Израелския университет. През 2010 г. Хехт е съосновател т. нар. *„Образователни градове - изкуството на сътрудничеството“* - организация, работеща за превръщането на образователните системи в централен инструмент за растеж на градовете, в които те съществуват. Към 2016 г. в Израел функционират 30 демократични училища, а близо 40% от другите училища в страната са в процес на демократизиране. При идването си в България за *Втората национална среща за свободното развитие на образованието* (20-21.02.2016) споделя: *„Това, което се опитам да направя, беше да изградя училището като микрокосмос на онова, което представлява светът извън училището. При нас училището включва и служителите, и родителите, и учениците. Те решават какво да учат, как да го учат и с кого“*. Учебния план се изготвя от самия ученик и, по думите на Хехт, стремежът е да се постигне пресечната точка между таланта на всеки ученик и неговата мотивация, което да му даде по-ясна представа за неговото бъдеще⁵. Структурата на училището е демократична, като тази в Съмърхил, но включва и влиянието на отделното семейство върху процесите, протичащи в училище. В центъра на всички процеси е свободният избор на детето. Идеята е, че съсредоточавайки се върху избора и определяйки собствените си лични и социални цели, развивайки силните си страни, детето ще е способно да ръководи живота си съобразно тези цели (Хехт, Я., 2013).

В България все повече хора търсят за децата си образование, различно от предлаганото в масовото училище. Общности от родители проучват образователните практики по света, инициират дейности за популяризирането им и се организират за реализиране на демократично образование, основано на свободата. През 2014 г. в България е основано сдружение „Общност за демократично образование“, а година по-късно е и първият опит за реализиране на свободно образование у нас – Център за демократично учене⁶. От 2016 г.

⁴ Greenberg, D. Assuming Excellence. <https://sudburyvalley.org/article/assuming-excellence>

⁵ Разговор за свободното образование. БНТ, Култура.БГ, 19.02.2016 <https://www.bnt.bg/bg/a/razgovor-za-svobodnoto-obrazovanie>

⁶ Сдружение „Общност за демократично образование“. https://odo.bg/about_us/

функционира частно училище „Демократично образование Варна“, основано също от родители, вдъхновени от примера на А. Нийл и инициативата на Я. Хехт за създаване на свободни училищни общности⁷. Елементи от модела на демократичното образование чрез свобода присъстват в някои частни училища. Като цяло, и в държавните, и в частните училища се отчитат трудности за прилагането на демократични подходи към образованието в България, произтичащи от прекалено стриктната регулация в тази област. Изцяло независими форми се развиват най-вече извън формалното образование – предимно в образователни центрове, които предлагат алтернативни образователни услуги.

Броят на демократичните училища в развитите страни нараства с всяка изминала година, което може да бъде обяснено освен с търсене на алтернативи на масовото традиционно училище, но и с осъзнаването на значението на действащата демокрация като предпоставка за подготовката на децата за пълноценен живот на граждани в демократично общество, което има потребност от хармонични, осъзнати и отговорни личности. Повечето училища, основани на свободата, са частни, а в този дух се реализира и домашното обучение. Демократичното образование може да приеме множество форми, вариращи от демокрация на ниво клас или група до демокрация на цялото училище. В редица държави се предприемат стъпки за демократизиране на обществената образователна система чрез въвеждане на елементи от демократичното училище.

Демократичният модел на образование се крепи на *ценностите*, произтичащи от Всеобщата декларация за правата на децата⁸: зачитане свободата, достойнството и правата на всяко дете; доверие в разума и съвестта на всяко дете; равнопоставеност на децата и възрастните; зачитане правата на децата за свобода на убежденията и изразяването им; подкрепа за свободното развитие на личността на всяко дете; зачитане правото на родителите да избират вида образование на децата си; право на мнение, свободно изразяване на убежденията и др.

Целите на всяко демократично училище се определят от общността, която го подкрепя. За училището „Брандес“ на Я. Хехт те са: образованието да съдейства на ученика в създаването и придобиването на средства, които да му помогнат да осъществи собствените си цели; да учи на зачитане на човешкото достойнство и уважение към личността (Хехт, Я., 2013). Подобни са формулировките на целите и на други демократични училища и винаги са насочени към личностното развитие и взаимоотношенията в общността: младите хора да имат възможност да придобият всички знания, умения и способности, от които се нуждаят, за смислен, самоопределен и социален живот⁹.

В основата на образователния процес в демократичното училище стоят *принципите*: демократично самоуправление; свобода, свободен избор и отговорност; уникалност и индивидуалност; близка връзка между деца, учители и родители. Учениците участват в изработването на общите правила и санкциите при неспазването им. Решават конфликти и водят преговори. Всички решения се гласуват на общо училищно събрание, в което участват равнопоставено деца и възрастни. Учениците са свободни да изразяват мнения и да правят предложения за нови дейности и проекти, решават дали ще се изучават задължителни предмети и кои да са те. Сами (или с участието на родителите) избират какво, как, кога и с кого да учат. На практика, ученикът изготвя учебния план и учебната си програма, управлява своя учебен процес, сам определя целите си и носи отговорност за изборите и решенията си. Ученето е непрекъснато и навсякъде, осъществява се в

⁷ ЧСУ „Демократично образование Варна“. <https://www.demokratichno.com/>

⁸ Всеобща декларация за правата на човека. <https://www.cdpd.bg/?p=element&aid=32>

⁹ Списък на демократичните училища с линкове на уебсайтове.
<http://www.educationrevolution.org/store/findaschool/democraticschools/>

най-различни форми и начини: игра, наблюдение, разговор, беседа, преживяване, експеримент, лично изследване, проектна дейност, индивидуални уроци, групови занимания, във и извън учебната зала.

Учителят в демократичното училище уважава и зачита детето като равнопоставена личност. Не дава готови решения, а се стреми да провокира самостоятелно търсене и мислене. Той е съветник на детето в неговия индивидуален път на учене и развитие, присъства активно в живота му, подкрепя го в откриването на интересите и целите му. Учителят е свободен в избора на системи и методики, като се съобразява темпото и стила на учене на учениците, с възможностите за активното им участие. Поставя рамката на предлаганото учебно съдържание и заедно с учениците обсъжда възможности за неговото разширяване според проявените интереси, поставя определени изисквания за своите часове.

В демократичното и базирано на свободата образование ключово е доверието. Движеща е вътрешната мотивация, стремежът е към запазване уникалността на всяко дете и откриването и развитието на собствените му таланти. Този подход на свободно (самоинициирано, естествено, самонасочено) учене се основава на разбирането, че хората са естествено любопитни и имат вродено желание да учат и да се развиват, а оставени свободни и с нужната подкрепа, те ще преследват своите интереси енергично и с удоволствие, като по този начин ще се учат сами и съвместно с други. Приема се, че деца, чието достойнство е зачитано в процеса на социализацията, се научават да зачитат автономията и достойнството на другите (Morrison, K. A., 2008).

Kristen Morrison обобщава ползите за личното развитие на децата през погледа на привържениците на демократичното образование чрез свобода. Свободата и избора на децата да изучават това, което ги интересува, осмисля ученето, те са по-ангажирани, а това обуславя трайност на знанията и развитие на способностите за критични разсъждения и анализ. Засвидетелстваното доверие и предоставената свобода развиват независимост, по-силни интереси и по-добро качество на работата, учениците по-често се справят с предизвикателствата. Учениците стават по-зрели, самодисциплинирани, вътрешно мотивирани, осъзнават стойността на ученето отвъд неговата полезност за получаване на добра работа. Децата, на които е предоставяна свобода и възможност за избор, биха били по-добри граждани на демократичната общност, защото са се научили как да познават себе си, да преговарят с другите, да откриват и формулират проблеми, имат нагласа за промяна, слушат и са съпричастни с другите, всички смятат себе си за ценни и важни за обществото. Участието в управлението на училището, споделянето на властта стимулира желанието и въображението за промяна, като същевременно създава опит и умения за това (Morrison, K. A., 2008). Може да се направи извода, че ключово за демократичното образование, базирано на свобода, е не усвояването на определено учебно съдържание, а развитието на личността и усвояването на социални, емоционални и интелектуални компетентности.

Не може да се отрече, че българската образователна система има своите постижения в демократизирането си чрез въвеждането на демократични елементи и процедури: право на образование и право на избор на училище, гражданско, здравно, интеркултурно и екологично образование, избираеми предмети, избор на учебници, ученически съвети, ученическо самоуправление, ученически парламент, обществен съвет, училищно настоятелство, родителски актив, клубове по интереси, допълнителни занимания за даровити ученици и изоставащи, центрове за подкрепа на личностното развитие и др. Проблемът е, че в голямата си част тези постижения остават на формално ниво и не се превръщат в ефективни инструменти за подобряване на личностните и учебни резултати от образованието. В много отношения традиционните училищни практики у нас са противоположни на

демократичния модел на образование и разликите се открояват в следните направления (по Михова, М., 2016) (Табл. 1):

Демократично училище	Масово училище
Демократично самоуправление – ученикът участва в управлението на ежедневните дейности в училището равноправно с възрастните	Структурата на училището е йерархична, ученикът е изключен от вземането на решения.
Ученикът е субект на ученето си.	Ученикът е обект на обучението.
Голяма свобода в дейността на учителите и учениците.	Ограничена свобода в дейността на учителите и почти липсваща свобода в дейността на учениците.
Ученикът е отговорен за собственото си учене – избор на съдържание, форми, методи, срокове.	Организацията на обучението е по Държавните образователни стандарти за учебен план и общообразователна подготовка.
Учениците са вътрешно мотивирани и активно участват в обучението.	Учениците са предимно външно мотивирани.
Зачитат се емоционалните и социалните измерения на ученето, не се дава превес на когнитивните.	Ученето е ориентирано изцяло към съдържанието на обучението, предимството е на когнитивните характеристики на ученето.
Обучението на учениците е ориентирано към живота – сега и после.	Целта на обучението е подготовката за външното оценяване под формата на тест.
Богата и пълноценна образователна среда, провокираща активност и творчество.	Пълноценно структурираната образователна среда не е приоритет.
Обучението се осъществява на основата на принципите на цялостното обучение, прилага се интегративен подход.	Обучението е на основата на учебните предмети, основна форма на обучение е урокът.
Проверката и оценката не е обособена като самостоятелен елемент от процеса на обучението, няма селективна роля.	Спазва се стандарт за оценяване на резултатите от обучението, резултатите от изпитите имат роля в селектирането и ранжирането на учениците.
Обучението в хетерогенни по възраст групи.	Обучението е по класове.
Планирането на обучението е диалогичен процес до постигането на договор между учителя и учениците.	Планирането на обучението се извършва от учителя на основата на нормативните документи.

Табл. 1

В настоящия етап иновативните училища са компромисът между алтернативните и масовите училища за преодоляване недостатъците на масовото училище и за смекчаване крайните решения на алтернативните училища. Съществувайки и ако отчитат положителни учебни и личностни резултати, алтернативните и иновативните училища могат да предизвикат държавната образователна система към внедряване на иновативни решения. Това е пътят за превръщането на масовите училища в адекватни за потребностите на съвременното общество. Пример за масово образование, функциониращо на принципите на иновативните училища, е училищното образование във Финландия (Михова, М., 2016).

Могат да се набележат насоки за задълбочаване на връзките между образованието и демокрацията в масовото училище, като се приложат някои от практиките на демократичното училище, базирано на свобода:

- По-рационално използване на избираемите часове – например: ученикът да може да избира от няколко, които се предлагат от училището за съответния клас – така може да се събират ученици от различни паралелки, но с общи интереси и потребности; напреднал ученик по даден предмет да може да посещава избираем час на по-горен клас.

- Възможност за избор на темите, формите и начините в избираемите часове;
- Участие на учениците в изготвянето на правилата на класа, в тяхната промяна, общо вземане на решение при нарушаването;
- Сформиране на групи за решаване на конфликти в класа чрез водене на преговори.
- Ученикът съвместно с учителя да изготви план за ученето и напредъка си по конкретен предмет, да си постави цел и срок за изпълнението ѝ (при трудности в обучението или при засилен интерес) – изпълнението да се обсъжда съвместно, като се включва и родител;
- Учениците да имат възможност да избират проектите, по които ще работят, както и екипите; да предлагат теми за проекти;
- Учителите да предоставят възможност за групова работа, като в групите се включват ученици от различни възрасти, например I-IV клас.
- Ученикът да самооценява знанията си и да има право да избира дали да изпълни или не домашна работа, като договаря това с учителя.

Разбира се, този списък с предложения може да бъде продължен и обогатен, съобразно опита на учителите, целите, които са си поставили, състава на класа и конкретните условия в училището. Но е важно да се търсят начини за мотивиране и активизиране на учениците, да се осъзнаят те като съучастници в образователния процес, да се учат да управляват собствения си живот.

Процесът по демократизиране на българското училище може да бъде значително улеснен, ако държавната власт позволи истинска децентрализация на образователната система и преосмисли политиките за регулация и стандартизация. Например: държавният образователен стандарт за общообразователната подготовка да се освободи от прекалената детайлизация и да се запази за ниво образователна степен; държавният образователен стандарт за рамковия учебен план да определи области на познание вместо учебни предмети и да позволи повече избираеми часове, без да поставя условия за учебното съдържание; да се премахне оценяването в неговия селективен вид в начален етап на основното образование; да се даде по-голяма свобода на частните училища за избор на алтернативно образование. Тези и други промени ще освободят училищата и работещите в тях професионалисти да съставят учебни планове и учебни програми по класове, съобразно потребностите, способностите и напредъка на учениците си. Ще се разширят възможностите за демократизиране и хуманизиране на учебния процес, на учениците ще се осигурят условия не само да заучават демократичните правила и ценности, а да практикуват ежедневно демокрация.

ЛИТЕРАТУРА

1. Михова, М. (2016) Иновативните училища в контекста на Закона за предучилищно и училищно образование (2015) Сб. от Международна научна конференция "Педагогическото образование - традиции и съвременност", 18-19 ноември, 2016, В. Търново.
2. МОН. Закон за предучилищното и училищното образование [PDF] <https://www.mon.bg/bg/57> [достъпване 04.10.2021].
3. (Не)Възможното образование (2018) Сборник [PDF] <https://odo.bg/sbornik2/> [достъпване 04.10.2021].
4. Нийл, А. Съмърхил – възпитание чрез свобода. Прев. Снежана Благова [PDF] <https://mravkite.weebly.com/> [достъпване 04.10.2021].
5. Хехт, Я. (2013) Демократичното образование. Историята на едно начало. Прев. Гаяне Минасян. София: Издателство „Изток-Запад“.

6. Hobson, P. (2016) A.S.Neill. In book: The Routledge Encyclopedia of Educational Thinkers (pp.275-279) Edition: 1 Chapter: A.S.Neill Publisher: Routledge Editors: Joy A. Palmer.
7. Morrison, Kristan A. (2008) "Democratic Classrooms: Promises and Challenges of Student Voice and Choice, Part One." *Educational Horizons*, vol. 87, no. 1, [Sage Publications, Ltd., Phi Delta Kappa International], pp. 50–60, <http://www.jstor.org/stable/42923743>. [Accessed 18.10.2021].
8. Sant E. (2019) Democratic Education: A Theoretical Review (2006–2017). *Review of Educational Research*. Vol. 89, No. 5, pp. 655–696. doi:10.3102/0034654319862493 [Accessed 17.10.2021].

REFERENCES

1. Hecht, Y. (2013) Democratic Education: A Beginning of a Story. Translated by Minasyan. G. Sofia: East-West Press (Оригинално заглавие: Хехт, Я. (2013) Демократичното образование. Историята на едно начало. Прев. Гаяне Минасян. София: Издателство „Изток-Запад“.
2. Hobson, P. (2016) A.S.Neill. In book: The Routledge Encyclopedia of Educational Thinkers (pp.275-279) Edition: 1 Chapter: A.S.Neill Publisher: Routledge Editors: Joy A. Palmer.
3. Mihova, M. (2016) Innovative schools in the context of the Preschool and School Education Act (2015) [Paper Presentation]. In "Pedagogical education – traditions and contemporaneity". International Scientific Conference, Veliko Tarnovo. (Оригинално заглавие: Михова, М. (2016) Иновативните училища в контекста на Закона за предучилищно и училищно образование (2015) Сб. от Международна научна конференция "Педагогическото образование - традиции и съвременност", 18-19 ноември, 2016, В. Търново.)
4. Ministry of Education and Science (n.d.) Preschool and School Education Act [PDF] Available at: <https://www.mon.bg/bg/57> [Accessed 04.10.2021] (Оригинално заглавие: МОН. Закон за предучилищното и училищното образование [PDF] <https://www.mon.bg/bg/57> [достъпване 04.10.2021])
5. Neill, A. Summerhill – Education through freedom. Translated by: Blagova, S. [PDF] Available at: <https://mravkite.weebly.com/> [Accessed 04.10.2021]. (Оригинално заглавие: Нийл, А. Съмърхил – възпитание чрез свобода. Прев. Снежана Благова [PDF] <https://mravkite.weebly.com/> [достъпване 04.10.2021])
6. Sant E. (2019) Democratic Education: A Theoretical Review (2006–2017). *Review of Educational Research*. Vol. 89, No. 5, pp. 655–696. doi:10.3102/0034654319862493 [Accessed 17.10.2021]
7. The (Im)Possible Education (2018) Collection [PDF] Available at: <https://odo.bg/sbornik2/>, [Accessed 04.10.2021]. (Оригинално заглавие: (Не)Възможното образование (2018) Сборник [PDF] <https://odo.bg/sbornik2/> [достъпване 04.10.2021])

The emergence and development of conflict

PhD student Ivailo Ivanov
VTU "St. St. Cyril and Methodius"
ivaylo_ivanovv@abv.bg

Възникване и развитие на Конфликтологията

Докторант Ивайло Иванов
ВТУ „Св. Св. Кирил и Методий“
ivaylo_ivanovv@abv.bg

Abstract: *Conflictology is the science of studying crises caused by conflicts, while looking for causal links to their occurrence and seeks to counteract the different scope of crisis situations. It has existed since antiquity, with written historical evidence preserved from the Babylonian king Hammurabi, the ancient Greek philosophers Anaximander and Heraclitus to the views of Marx and Weber on the nature and specificity of conflict. The genesis and development of conflictology to this day are traced, and theoretical statements on the problem are derived.*

Keywords: conflicts, conflictology, social conflicts, crises

Конфликтологията като наука

Трансформациите на идеологиите, политиките, културите, миграционните процеси, вследствие на войни и тероризъм водят до несигурност и възникване на поредица от различни конфликти, чийто генезис остава нерешим. Според Дарендорф става дума за конфликт, породен от класови войни, като „войниците на класовата борба са в известен смисъл марионетки“ (Darendorf, 1993: 15) на положението, в което са въввлечени.

Науката „Конфликтология“ се отнася до всяка сфера на живота – в политиката, икономиката, социалните взаимоотношения, което я прави една от фундаменталните дисциплини за изучаване на човешката психология и социални взаимоотношения. Има остра социална необходимост не само в изучаването на конфликтите и техния анализ, но и в управлението им, в превенцията с цел разрешаване на конфликтни ситуации (Lukin, 2007: 5). Тя е интердисциплинарна област на знания, поради своя обхват и специфика, която изучава законите на произхода, развитието, решаването и завършването на конфликти от всякакво естество (Grishina, 2010: 165). Решаването на определен набор от проблеми, които причиняват възникването на конфликт, може да помогне за преодоляване на вече възникналите трудности във връзка с определянето на същността на конфликта, обекта и предмета на управление. Анцупов и Шипилов дефинират конфликтологията като наука за закономерностите на възникването, разпространението и смекчаването на конфликтите в социалното пространство, като това поставя съвременния човек в напрегната и динамична ситуация (Antsupov & Shipilov, 2002: 24-25).

Исторически предпоставки за възникването на конфликтологията

Генезисът и развитието на конфликтологията създава и в съвременното общество неизброими противоречия. От историческа гледна точка ядрото се търси в

имперските завоевания, в отношенията между поробени и поробители, във вътрешните борби, като е от изключителна трудност да се „посочи период в човешката история, в който няма конфликти“ (Bankova, 2019: 9).

Писмени сведения за конфликта се извеждат от исторически източници, които описват законите на вавилонския цар Хамурапи (1792 – 1750 г. пр.Хр.), в които се поставят различни начини за решаване на конфликтни ситуации. Най-древните материали по тази проблематика се съдържат още през VII – VI в. пр.Хр., като благодарение на тези достоверни източници се построява цяла философска система в Древен Китай. Конфуций счита, че в основата на зараждането им лежат злобата и завистта, което довежда до неравенството между различните хора. На по-късен етап – в Древна Елада, се построява разбирането, че конфликтът е естествено присъщ за предметите, хората и явленията, поради това неговата природа е неизбежна. Хераклит стига до заключението, че „конфликтът е важно свойство и задължително условие за обществения живот, тъй като противоборството, включително и войната, е баща на всичко и цар на всичко“ (Markov, 2013: 7). Жан Жак Русо в своята теория за обществения договор излага идеята за същността на агресивните действия между хората, които могат да бъдат преодолени благодарение на преговорите, които водят помежду си.

За първи път древногръцките философи Анаксимандър и Хераклит започват да изучават множество социални конфликти. През Средновековието Тома Аквински (1225-1274) пише за войните. Той предполага, че съществуващото напрежение на войната е в интерес на държавата (Gromova, 2000: 25). Конфликти съществуват през Ренесанса, където известните хуманисти Ротердам и Бейкън спорят срещу социалните конфликти, призоваващи за толерантност и компромис. В историята на западната социология има три етапа на изучаване на конфликта. Първият етап започва през втората половина на XIX век и е познат като социален дарвинизъм. Социалните дарвинисти описват човешкото общество въз основа на природните закони (Gromov, 1996: 15). Вторият етап – първата половина на XX век се характеризира с появата на различни теоретични проблеми относно естеството на конфликта (функционалната теория на конфликта на Симел, структурен функционализъм на Парсънс). Правят се проучвания за този период, включително избора на ефективни методи за разрешаване на конфликтни ситуации, неизбежно възникнали в организациите и в държавата. Трети етап – през втората половина на XX век и теорията за положително-функционалния конфликт на Козер, където се представя конфликтният модел на обществото.

Един от основателите на общата теория на конфликта е Карл Маркс, който разработва учението за противоречието и модела на революционната класа и социалната промяна (Grishina, 2010: 165). Впоследствие основните положения на неговата теория за конфликта са формулирани от американския социолог Търнър. Карл Маркс се счита и за баща на теорията за социалните конфликти, която е компонент на четирите основни парадигми на социологията. Въз основа на диалектически материалистичен разказ за историята, марксизмът твърди, че капитализмът, подобно на предишните социално-икономически системи, неизбежно ще предизвика вътрешно напрежение, водещо до неговото собствено унищожение. Маркс въвежда радикална промяна, застъпвайки се за пролетарската революция и освобождаването от управляващите класи. В същото време е наясно, че повечето хора, живеещи в капиталистическите общества, не виждат как системата оформя цялата дейност на социума. Вебер аргументира, че конфликтът не включва в голяма степен само икономиката, но и че държавата и икономиката заедно създават условия за конфликт. От централно значение за Вебер е понятието за легитимация. Всички системи на потискане трябва да бъдат легитимирани, за да функционират

правилно. По този начин легитимацията става една от критичните точки в идеята за конфликта (Kozer)¹.

Управление на конфликти

Управлението на конфликти датира от средата на XX век с книгата на немско-американския социолог Люис Козер „Функции на социалния конфликт“ (Grishina, 2010: 165), който основава заключенията си на изводите на германския философ от началото на XX век Георг Симел и работата на немско-британския социолог Ралф Дарендорф. Основният извод на Симел, който Люис Козер отбелязва, е, че конфликтът е форма на социализация, като подобно на сътрудничеството, има социални функции. „Определено ниво на конфликт в никакъв случай не е непременно дисфункционално, но е съществен компонент както на процеса на формиране на група, така и на нейното стабилно съществуване“ (Kozer, 2000: 51). В психологията конфликтологията се заражда като изследване на личността в групата първо в страните Великобритания, САЩ, СССР през 50-те години на миналия век. Проведените изследвания след края на Втората световна война поставят на преден план пейоративните психически и емоционални дисфункции на хората, които са причинени от социалните междуособици.

Според Милс социалните структури се създават чрез колизия във взаимоотношенията на хората с цел защитаване на интереси, както и от „неравномерното разпределение на властта и ресурсите в обществото“ (Кнар, 1994: 228-246).

Шарп поставя фокуса на своите емпирични проучвания върху ненасилствена борба, които повлияват на множество антиправителствени съпротивителни движения по света и които спомагат за разбирането на конфликтологията от друг ъгъл. Той счита, че властта не е монолитна, тоест не произтича от някакво присъщо качество на онези, които са на власт. Основното му убеждение е, че всяка властова структура разчита на подчинението на поданиците към заповедите на владетеля. Ако субектите не се подчиняват, лидерите нямат власт. Така се утвърждава идеята за мирна борба между властимащи и народната маса.

През XIX век се формират няколко идеи, които извеждат на фокус социалните конфликти и спомагат да се въведе разбиране за същността и спецификата им. Те стимулират социално-икономическите процеси в обществото, като неравномерното разпределение на благата неблагоприятно влияе на социалната среда и се образуват остри социални конфликти, основани на класови колизии. Така се извежда идеята, че конфликтите напълно видоизменят структурата на социума и довеждат до различни по интензитет ескалации между отделните социални слоеве (Milkov, 2014: 9).

Историята на възникването на конфликтите трябва да се търси в историята на света, тъй като те, преди всичко, имат обществен характер и се основават на традицията на народите (Dimitrov, 1999: 93). С течение на времето изучаването на науката става преимуществена в страни като Канада, Япония, Австралия, Западна и Източна Европа. Богатият теоретически и експериментално-изследователски опит, който се полага през годините от възникването на науката, спомага за сътрудничеството между отделните държави, както и за изработването на специални методики, които въздействат за разрешаването и превенцията на конфликтите. Терминът „конфликт“ произлиза от английската дума *conflict*, което в превод означава *сблъсък*. От латински думата *conflictus* също носи значението на *сблъсък*, *стълкновение*, *съперничество*. Въпреки научния интерес към проблема с конфликта, в момента няма единствено, общоприето определение за „конфликт“. Философите обикновено възприемат конфликта като сблъсък на противоположни

¹ https://us.corwin.com/sites/default/files/upm-binaries/13636_Chapter7.pdf

социални групи, индивиди, институции интереси, нагласи, стремежи; раздори, разногласия, борби, противоречия, които заплашват сериозно и имат социални последици (Kondrashov, 2005: 32).

Фишер и Юри разработват теорията за принудителните преговори, като тя се опира на обстоятелството на т.нар. *позиционно преговаряне*. Считат, че в нередки случаи участниците в дадени преговори стават жертва на позицията, която защитават, като това намалява вероятността за постигане на печелившо и за двете страни споразумение. Именно затвърждаването на заеманата позиция намалява до минимум възможността за заемане на правилно решение.

В съвременен контекст конфликтологията разглежда отношенията на личността със себеподобните в социален аспект, като търси зараждането на причините, които довеждат до изострянето на възможностите да се стигне до конфликтна ситуация. Като основоположници на диалектичната теория за конфликта Търнър, Маркс и Зимел извеждат две фундаментални направления, които спомагат за по-ясното изследване на конфликтите (Milkov, 2014: 16). При първото се признава ролята на конфликта за функционирането на обществените системи, докато при второто се разглежда конфликтния функционализъм и идеята, че в едно общество конфликтите са неизбежни. Именно на тази основа доминират възгледите, че конфликтологията приема диалектическата парадигма, като от една страна, доминира тезата, че „конфликтът запазва и укрепва системата“ (Bankova, 2019: 11), а от друга – че води до нейното разрушаване.

Козер е на мнение, че социумът като единна система позволява равновесието ѝ да бъде нарушено, което, от своя страна поражда напрежение между отделните взаимосвързани елементи в нея. За предмет на науката се определят общите закономерности и особеностите на доминиращия социален конфликт – причините за възникването му, както и начините за противодействие на конфликтното отношение (Dimitrov, 1999: 18). Конфликтът се отъждествява със сблъсък, тъй като участниците в него са в активната позиция да защитават своите намерения. Обектът на науката „Конфликтология“ се отнася до установяването на мястото на конфликтната зона и до неговото разрешаване. Той извежда „протичането на обективните диалектически процеси“, или по друг начин казано – „изучаване на онтологичната същност на противоречията в социалната система“ (Dimitrov, 1999: 16). Козер твърди, че конфликтът е инстинктивен за нас, така че го намираме навсякъде в обществото. Има нещо, което хората се опитват да постигнат чрез конфликт, и има различни възможни начини за решаването му. Той вижда конфликта като нормална и функционална част от човешкия живот, с неговите различни вариации. Конфликтът обаче може да бъде насилствен и Козер извежда два фактора, които могат да произведат насилствен конфликт: емоционално участие и трансцендентни цели. За да станат насилници, хората трябва да бъдат емоционално ангажирани. Дюркхайм вижда в това групово увеличаване на емоционалния баланс и създаване на морални граници. Колкото по-ангажиран е човек в групата, колкото по-голямо е неговото емоционално участие, и толкова по-голяма е вероятността от насилствен конфликт, ако групата е застрашена. Конфликтът има тенденция на по-големи нива на насилие, когато целите на групата са трансцендентни.

Периодизация на конфликтологията

Съществуват систематизирани изследвания, които вникват в идеята за конфликтологията и могат да се разграничат чрез съответната периодизация (Milkov, 2014: 29-30):

✓ Първи период (края на XIX век до 1948 г.) – обособява се конфликтологията, както и се осмисля представата за социалните противоречия. Публикации правят Благоев, Хаджийски, Павлов, Гановски.

✓ Втори период (от 1928 г. до 1989 г.) – проблематиката на науката се разгръща, като в своя корпус тя включва и други научни дисциплини (психология, политология, социология, педагогика). Превес се дава на изследвания, свързани с конфликтологичното взаимодействие. Един от най-съществените недъзи на този период е, че се счита за аксиома твърдението, че в комунистическото общество няма нерешими конфликти.

✓ Трети период (от 1989 г. до наши дни) – определя се със сложност на социално-икономическата и политическата ситуация, тъй като в исторически аспект цялото общество преминава през сътресения, конфликти и противоречия.

Фолет аргументира положителен смисъл в науката конфликтология. Тя търси позитивните възможности на един зароден конфликт, като счита, че една власт трябва да претърпи трансформационни промени и да се превърне от *власт над* във *власт със* (Bankova, 2019: 12). Спомога за разбирането на властта като не доминиращ, а подкрепящ своите поданици ресурс. Но в този ред на мисли идеята за социалните конфликти, породена от междукласовите борби, не може да изведе положителна възможност на практика. Стига се до извода, че „конфликтът е явление със социална насоченост, намиращо проявление във всички култури, общества и народи от древността до наши дни“ (Bankova, 2019: 13). Социалните конфликти по вид се разделят на (Genova, 2012: 28-29):

✓ Икономически – свързват се с пазарните отношения в дадена страна, като се счита, че „пазарът е арена на постоянна конкурентна борба“.

✓ Политически – зараждат се в политическите взаимоотношения, като според техния интензитет, проявление може да намерят във въстания, революции, войни.

Някои изследователи разделят конфликтите на идеологически, финансови, търговски, юридически. Въз основа на тази групова подялба естеството на конфликтите може да бъде междуличностно или междугрупово, между личност и група или между общности според спецификата на проявения проблем, който прераства в конфликт. Вътрешноличностният конфликт се разбира като изразен негативен опит, причинен от продължителна борба между структурите на вътрешния свят на индивида, отразяващ противоречиви връзки със социалната среда и забавящ вземането на решения. В основата на всеки конфликт е противоречие, което играе системообразуваща роля както за различните видове конфликти, така и за различните нива на тяхното изучаване. Невинаги успява да се проясни причинно-следствената връзка на конфликтите заради бързо променящата се действителност и заради недотам ефективното управление на социалната среда. Забелязва се обаче, че още от най-древни времена функцията, динамиката, причините, довели до конфликтни ситуации, обяснява голямата значимост за ефективното им управление, тъй като мащабите на разрушение могат да бъдат големи (Goranov & Bankova, 2014: 1).

Единната теория на конфликта е направление на теорията за анализ и разрешаване на конфликти, интензивно разработена от изследователя Светлов. Основният мотив, който предизвиква развитието на тази теория, е фактът, че съвременното управление на конфликти не отговаря на изискванията за научни теории. Тя няма универсални закони, точно очертан кръг от проблеми за решаване и специализирани методи за постигането им. Използва здрава концепция за конфликтите, като пренебрегва съществуването на социално-психологически концепции, които анализират конфликтите и техните специални термини – теорията за когнитивния баланс от Ф. Хайдер, когнитивния дисонанс от Л. Фестингер, структурния дисбаланс от Ф. Харари и техните многобройни модификации и модернизации.

Основната характеристика на съвременното глобализиращо се общество е значителното увеличаване на конфликтите между държави, които принадлежат към различни етноси, религии, традиции. Според Хънтингтън най-мощните, важни и опасни конфликти няма да се случат между социални класи, бедни и богати, а между народи с различни културни идентичности. Те се осмислят като сила, която едновременно обединява, но и предизвиква раздори в света на Студената война. Общества, обединени от идеологията, но разделени културно, ще се разпаднат, а такива, които са сходни по култура, ще си сътрудничат икономически и политически. По този начин естеството на отношенията между държавите се определя както от общността на интересите, така и от разликата в културния произход. Следователно съществува опасност от мащабни войни между групи и държави, които имат различни културни традиции (Huntington, 2017: 46).

Трябва да се подчертае, че в контекста на конфликтологичните тенденции на глобализиращите се общества специално място трябва да заемат принципите на дискусивната етика на Апел и доктрината на Бахтин за „отговорния диалогизъм“. В днешно време политическите подходи не могат да бъдат ефективни при разрешаването на конфликти без класическите идеали и абсолюти, без въздействието на патоса, което означава предполагаемо значение на „относително утопичните“ идеи и тяхното приложение в разрешаването на конфликта и потенциалните възможности за тяхното осъществяване в конфликтните ситуации. При Бахтин ключовите думи са „отговорност“ и „трябва“ и изборът на индивида се определя от неговия „корпус“ от ценности. Човешкото същество е жизнено активно поради включването му в диалоговата структура на битието, процесът на диалог кара човек да погледне себе си от гледната точка на другия човек, което не означава да се подчинява на волята на „Друго“, а моралната гаранция тук е отговорността да се извърши делото. Централната идея, която съчетава всички творби на Бахтин, е идеята за „персонифицираното“ историческо разбиране; ученият акцентира върху проблема с „извънземните“ думи, „извънземната“ реч, които се раждат в диалозите на миналото, никога не са стабилни или „крайни“, те трябва да се трансформират, да се обновяват в процеса на бъдещето развитие на диалозите. Според мисълта на Бахтин всяка комуникация предполага наличието на „отношения на диалог“. Подчертава, че отношенията в диалога не могат да бъдат опростени като понятието противоречие, борба, кавга, несъгласие. „Споразумението“ е една от най-важните форми на диалоговите отношения (Vlasova, 2021: 36).

Заклучение

Конфликтът е най-неприятният начин за разрешаване на спорове, които неизбежно възникват в процеса на социално взаимодействие. Предполага противопоставяне на участващите във взаимодействието и обикновено е придружен от негативни емоции, които са извън конвенционалните норми и правила. Много учени вярват, че конфликтните ситуации обикновено се появяват в резултат на неправилно общуване. Способността за изграждане на конструктивни отношения с другите и ефективно посредничество в спорни въпроси е важна показател за личностно развитие. Формират се моделите на поведение в конфликтни ситуации, уникални за всеки човек в най-ранните етапи на развитие на личността.

Конфликтите са неизбежни във всяко общество и съпътстват всеки човек през целия живот. Човешките индивиди се стремят да постигнат целите си по конструктивен начин – мнозина пренебрегват нуждите на другите, което неизбежно води до съперничество и напрежение във взаимоотношенията. Всеки човек е част от обществото и взаимодейства с други хора, които имат определени индивидуални характеристики, като комуникативни умения, темперамент, склонност към агресивно поведение и изтъкване на собствени възгледи, мисли и идеи.

Проблемът за развиване на умения за разрешаване на конфликти е безкрайно поле за изучаване, релевантността и практическото им значение са се увеличили поради възникващите процеси, които се случват в икономическата, социалната и политическата сфера на нашия живот. Именно заради това науката „Конфликтология“ се определя като начин за разбиране на конфликтите, като се поемат всички свързани области за разрешаването им, трансформацията и управлението им. Основава се на принципите на ненасилието като парадигма, противоположна на убеждението, че насилието е начинът за разрешаване на конфликти. Следователно това е форма на междудисциплинарни, всеобхватни и синтетични знания. Конфликтологията е кулминацията на знанието, което помага да разберем конфликти, кризи, насилие от всякакъв вид и едновременно с това да се вникне в трансформации, които претърпяват обществата в глобален мащаб, вследствие на кризи, породени от различни по обхват конфликти.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Анцупов, А., Шипилов, А. (2002). Конфликтология. Москва: Юнити.
2. Банкова, Ив. (2019). Административна конфликтология. Варна: УИ „Ч. Храбър“.
3. Генова, В. (2012). Полиция и социални конфликти. София: МВР, Научноизследователски институт по криминалистика и криминология.
4. Горанов, Г., Банкова, Ив. (2014). Учебно помагало по учебната дисциплина „Мениджмънт на конфликтите“. Варна: УИ „Ч. Храбър“.
5. Гришина, Н. (2010). Конфликтология. // Конго – Крещение, Москва: Академический проект.
6. Дарендорф, Р. (1993). Съвременният социален конфликт. София: Център за изследване на демокрацията.
7. Димитров, Д. (1999). Социология на конфликта. София: Рацио-90.
8. Козер, Л. (2000). Функции социального конфликта. Москва: Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги.
9. Лукин, Ю. (2007). Конфликтология: управление конфликтами. Москва: Гауеамус.
10. Марков, Кр. (2013). Конфликтология. Велико Търново: НБУ „Васил Левски“.
11. Милков, Л. (2014). Конфликтология. София: Юни Експрес.
12. Светлов, В. (2001). Аналитика конфликта. // СПб. Росток.
13. Фишър, Р., Юри, У. (1992). Изкуството на преговорите да достигнем до Да. София: ИК „Весела Люцканова“.
14. Gromov, I. (1996). Western theoretical sociology. Moscow: Olga.
15. Gromova, O. (2000). Conflictology Course of lectures Association of Authors and Publishers „Tandem“. Moscow: EKMOS.
16. Huntington, S. (2017). Clash of civilization. Moscow: AST .
17. Knapp, P. (1994). One World – Many Worlds: Contemporary Sociological Theory (2nd Ed.). Harpercollins College Div.
18. Kondrashov, V. (2005). Newest Philosophical Dictionary. Phoenix: Rostov-on-Don.
19. Vlasova, T. (2021). Postmodern conflictology: issues of theory and approaches to methodology. // Sociology 24 (1).
20. Weber, T. (2004). Gandhi as Disciple and Mentor. Cambridge: Cambridge University Press.

REFERENCES:

1. Antsupov, A., Shipilov, A. (2002). Konfliktologiya. Moskva: Iuniti.

2. Bankova, Iv., (2019). Administrativna konfliktologiya. Varna: UI „Ch. Hrabar”.
3. Genova, V. (2012). Policiq I socialni konflikti. Sofia: MVR, Nauchnoisledovateliski institute po kriminalistika I kriminologiya.
4. Goranov, G., Bankova, Iv. (2014). Uchebno pomagalo po uchebnata disciplina “Menidjmant na konfliktite”. Varna: UI „Ch. Hrabar”.
5. Grishina, N. (2010). Konfliktologiya. // Kongo-Kreshenie, Moskva& Akademicheskij proekt.
6. Darendorf, R. (1993). Savremenniyat socialen konflikt. Sofia: Center za izledvane na demokratiyata.
7. Dimitrov, D. (1999). Sociologiya na konflikta. Sofia: Racio-90.
8. Kozier, L. (2000). Funkzii socialnogo konflikta. Moskva: Ideq-Press, Dom intelektualnoj knigi.
9. Lukin, U. (2007). Konfliktologiya: upravlenie konfliktami. Moskva: Gauueamus.
10. Markov, Kr. (2013). Konfliktologiya. Veliko Tarnovo: NVU “Vasil Levski”.
11. Milkov, L. (2014). Konfliktologiya. Sofia: Uni Ekspres.
12. Svetlov, V. (2001). Analitika konflikta. // SPb. Rostok.
13. Fishar, R., Uri, U., (1992). Izkustvoto na pregovorite da dostignem do Da. Sofia: IK “Vesela Luzkanova”.
14. Gromov, I. (1996). Western theoretical sociology. Moscow: Olga.
15. Gromova, O. (2000). Conflictology Course of lectures Association of Authors and Publishers „Tandem“. Moscow: EKMOS.
16. Huntington, S. (2017). Clash of civilization. Moscow: AST .
17. Knapp, P. (1994). One World – Many Worlds: Contemporary Sociological Theory (2nd Ed.). Harpercollins College Div.
18. Kondrashov, V. (2005). Newest Philosophical Dictionary. Phoenix: Rostov-on-Don.
19. Vlasova, T. (2021). Postmodern conflictology: issues of theory and approaches to methodology. // Sociology 24 (1).
20. Weber, T. (2004). Gandhi as Disciple and Mentor. Cambridge: Cambridge University Press.