

Година V, брой 1/2016

РЕДАКЦИОННА КОЛЕГИЯ

Доц. д-р Ася Велева

(гл. редактор)

Доц. д-р Виолета Ванева

Доц. д-р Петър Петров

Доц. д-р Десислава Стоянова

Гл. ас. д-р Валентина Василева

EDITORIAL BOARD

Assoc. prof Asya Veleva, PhD

(editor in chief)

Assoc. prof Violeta Vaneva, PhD

Assoc. prof Petar Petrov, PhD

Assoc. prof Desislava Stoyanova,
PhD

Assist. prof. Valentina Vasileva,
PhD

Адрес на редакцията:

Русе7000

Ул. Студентска, 8

Русенски университет

„Ангел Кънчев”

GSM 0894 699 734

E-mail: aveleva@uni-ruse.bg

ПЕДАГОГИЧЕСКИ НОВОСТИ

ГОДИШНО НАУЧНОТЕОРЕТИЧНО СПИСАНИЕ

PEDAGOGICAL INOVATIONS

ANNUAL SCIENTIFIC-THEORETHICAL JOURNAL

ISSN 1314-7714

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

СЪДЪРЖАНИЕ

ПРОБЛЕМИ НА ДЕТСКАТА ИГРА

- В. Рачева, И. Димитров** – Сравнителна характеристика на сюжетно - ролевата игра при деца от детски градини, отглеждани в интернат.....3
- Велева, А.** - Възможности за игра в ежедневието на детската градина съобразно новите нормативни документи.....24

СОЦИАЛНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИ ПРОБЛЕМИ

- Б. Илиева** - Демографски дисбаланси и влиянието им върху живота на хората от третата възраст.....32
- Л. Сиракова** - Агресивното и предизвикателно поведение на юношите към учителя..39
- П. Чешмеджиева** - Съвременни удобства – препятствия пред детското здраве и развитие.....56

ОБУЧЕНИЕ И ВЪЗПИТАНИЕ

- П. Петрова, Д. Алипиева** – Създаване на психология на успеха в класната стая.....68
- В. Василева** - Дидактическото моделиране в обучението – основа за личностно развитие на учениците.....78
- З. Карман, С. Иванов** - Формиране на активна емпатия у учениците от начална училищна възраст чрез използване на възможностите на изобразителното изкуство.....83
- М. Пенева** - Наставничество в учителската професия – същност, цели и функции.....94
- Т. Богданова** - Дигиталните технологии и обучението на дигиталните младежи.....102
- Л. Златкова** - Ритмичният модел – проявление на духа в народното изкуство.106

СРАВНИТЕЛНО ОБРАЗОВАНИЕ

- Р. Михайлова** - Интернатната система в Намибия – минало и настояще.....119

CONTENTS

PROBLEMS OF CHILDREN'S PLAY AND GAME

- V. Racheva, I. Dimitrov** – Comparative Characteristics of Plot Role Play in Children from Kindergartens and Children Raised in Institutional Care.....3
- A. Veleva** - Opportunities for Play and Game in Kindergarten according to the new Regulations.....24

SOCIAL-PEDAGOGIK PROBLEMS

- B. Ilieva** - Demographic imbalances and their impact on the lives of the elderly people.....32
- L. Sirakova** - Aggressive and defiant behavior of adolescents to teacher.....39
- P. Cheshmedzhieva** - Modern conveniences – obstacles to child health and development.....56

EDUCATION

- P. Petrova, D. Alipieva** - Promoting psychology of success in the classroom...NN
- V. Vasileva** - Didactic modeling training - the basis for personal development of students.....78
- Z. Carman, S. Ivanov** - Forming active empathy among pupils in primary school age by art.....83
- M. Peneva** - Mentoring in the teaching profession – essence, aims and functions.....94
- T. Bogdanova** – Digital Technologies and Education of Digital Students.....102
- L. Zlatkova** - Rhythmical model – development of the spirit in folk arts.....106

COMPARATIVE EDUCATION

- R. Mihaylova** - School Hostel System in Namibia – History and Presence.....119

Сравнителна характеристика на сюжетно-ролевата игра при деца от детски градини и деца, отглеждани в интернат

Ваня Рачева
vanq.ratcheva@gmail.com
проф. д.пс.н. Иван Димитров
ivantdim@yahoo.com
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Comparative characteristics of plot role play in children from kindergartens and children raised in institutional care

Vanya Racheva
vanq.ratcheva@gmail.com
professor Ivan Dimitrov, dr. habil. in psychological sciences
ivantdim@yahoo.com
Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Abstract: *The paper discusses characteristic features of plot role play in children from kindergartens and children raised in institutional care. Real situations from the conducted study are presented in their completeness and vitality, as well as the abundance of children's playing speech. The reasons that limit the playing abilities of children raised in institutional care are subjected to analysis, as well as the preferred game plots of the two groups of children subjected to study. A comparative analysis of drawings by the two groups of children is presented.*

Keywords: psychology of play; plot role play; children raised in institutional care, children from kindergartens, drawing, monitoring.

I. Теоретична постановка на проблема Обект и предмет на емпиричното изследване

Ограниченият обем на статията не ни позволява в нея да включим теоретичната постановка на проблема. Ще я пропуснем и поради това че проблемите на детските игри имат продължителна история в нашата психолого – педагогическа книжнина, което се удостоверява от накратко приложената към статията библиографска справка. Ще се ограничим само с резултатите от теоретичната постановка, а именно: операционализация на предмета и обекта на емпиричното изследване и с проверяването чрез него хипотези.

Обект на нашето изследване бяха 50 деца, посещаващи целодневна детска градина и 28 деца, отглеждани в интернат, т.е. институционализирани и ощетени откъм родителска грижа. Децата от детската градина са на възраст от 3 до 7 години, разпределени в две групи – първа /3-4 –годишни/ и трета /5-6-годишни/, като 26 от тях са момчета и 24 момичета. Институционализираните деца / 16 момчета и 12 момичета/ т.е. тези от интерната, са разделени на две възрастови групи (3-7-годишни), но в повечето от случаите играят съвместно. Тези деца произхождат от социално слаби семейства или многодетни семейства, живеещи в лоши битови условия, сред тях са и деца на самотни майки, които ги предоставят на социалните служби за отглеждане.

Предмет на емпиричното изследване бяха особеностите на сюжетно-ролевата игра при деца от детски градини и от домове за медико-социални грижи на възраст между три и седем години. Какво е общото и различното между тях, какво е доминиращото в игрите при едните и другите, кои са факторите, които пораждат съответната специфика?

Проведеният теоретичен анализ на сюжетно-ролевата игра по посочените в библиографията източници, които тук няма да отразяваме поради ограничения обем ни позволи да формулираме редица предположения и **хипотези**, по-главните от които са следните:

1. Близкото и сходното в сюжетно-ролевата при двете сравнявани групи деца очакваме да бъде това, че те ще проявяват, макар и в различна степен и съотношение, присъщите им положителни /жизнерадостност и щастие/ и отрицателни /тревожност, потиснатост, страх/ емоционални състояния.

Едновременно с това предполагахме, че съпровождащият игрите емоционален фон при децата от детската градина ще е предимно положителен, положителен с отрицателна окраска и по-рядко отрицателен, докато при институционализираните групи деца ще наблюдаваме по-често положителни с отрицателна окраска, конфликтни/ двойствени и отрицателни емоции.

2. Предполагаме, че сюжетите и съдържанието на игрите при децата от детската градина, като цяло, по-често ще отразяват живота им в семейството и в детската градина, а тези от домовете ще пресъздават предимно сюжети и съдържания от социално-битовото им всекидневие в тях.

3. Очаквахме, че при децата от институциите сюжетно-ролевата игра във всичките ѝ обективно присъщи параметри /сюжети, съдържание, роли, игрови действия и средства, игрова реч и др./ по-късно, в сравнение с тази на децата от детската градина, ще придобива характерната за нея консолидирана и устойчива структура.

5. В сюжетно-ролевата игра на децата от интерната, поради по-ограничения социален опит в общуването с близки възрастни хора, ще наблюдаваме по-скоро проявления на предметно-практическата активност при „моделиране“ на живота и дейността на възрастните хора, отколкото тази, която докосва социалния, потребностно-мотивационния характер на техните взаимоотношения и роли, която очакваме да бъде по-често срещана в играта на децата от детската градина.

6. Различия в играта на двете сравнявани групи деца ще срещаме спрямо избираните от тях роли и играчки в играта, както и спрямо характера на сътрудничество и съперничество в процеса на играта.

Проверката на формулираните по-горе хипотези имплицитно съдържат необходимостта от решаване на редица **задачи** / установяване на спецификата на сюжетно - ролевата игра като творческа активност на децата; нейната структура и специфика при двете сравнявани групи; характера на взаимодействие и общуване между партньорите в играта и на изграждащите се между тях взаимоотношения; предпочитанията им към сюжети, роли и играчки; доминиращи емоционални преживявания и др./.

II.Методика и дизайн на емпиричното изследване

За решаване на поставените задачи с цел проверка на формулираните хипотези бяха използвани три **методически средства**: **1.** наблюдение на играта на децата; **2.** експериментална беседа с децата и **3.** рисунки върху сюжетно-ролевата игра.

Известно е, че **наблюдението** като метод за диагностика е релевантен на интересувания ни предмет на изследване – сюжетно-ролевата игра на децата, и подходящ с това, че не нарушава естествения ход на игрите и обичайното за децата

поведение в тях. Едновременно с това изследователят получава възможност да регистрира вербалната и невербалната експресия на децата по време на играта. С оглед на избягване на субективизма от страна на наблюдателя на детската игра, на базата на теоретичния анализ, определихме система от „показатели за наблюдение и регистрация“, които по същество отразяват не само структурните компоненти на играта, но и общуването на децата в играта / Лисина, Димитров, 1982/. Мрежата от показатели и техните разновидности за наблюдение осигуряват по-голяма обективност и надеждност на получаваните данни, както и възможности за прилагане на количествен и качествен анализ за тяхната обработка. Наблюденията на игрите на децата се проведеха от В. Рачева, като по време на тях изследователят се съсредоточаваше върху поведението на 4-5 деца от играещите, без да се пренебрегват и останалите деца. Наблюденията се провеждаха преди или след обяд в зависимост от свободното време на децата и отредено за игра, за да не нарушаваме установения техен режим. Понякога в стаята присъстваше и детска учителка. Данните от наблюдението се нанасяха в предварително подготвен протокол, който съдържа 27 показателя за оценка, които представяме заедно с техните разновидности в **таблица № 1**.

Рисуването и изобразителната дейност като цяло на децата от предучилищна възраст отдавна са признати за надежден диагностичен метод за изследване на различни – когнитивни, емоционални, личностни и социални страни от тяхното цялостно развитие, както и за диагностика на нарушения в тях. Рисуването, както и играта на децата, често възникват спонтанно и са израз на потребности от съучастие в живота и дейността на заобикалящите ги хора, на стремежа им да им подражават и да се превъплъщават чрез съответните роли и рисунки. Много често тези два вида детска активност са синергично свързани помежду си и преминават една в друга. Общото между тях е и в това, че и двете им предоставят възможности за пресъздаване и изразяване, за „обективизиране“ на самите себе си в реално наблюдавани и измерими резултати.

Децата предварително бяха предупредени и подготвени за това, че в определен ден те ще рисуват онова, на което най-често те самите обичат да играят. Предоставени им бяха листи, цветни моливи и пастели. Рисунките бяха анализирани по следните показатели: **1.** съдържание и персонажи, **2.** хиперболизации, **3.** композиция, симетричност и съизмерност като форма на рисунката; **4.** използвани цветове; **5.** акцентирани елементи; **6.** аргументация и обосноваване от страна на детето. Като имаме предвид, че децата почти винаги изобразяват в рисуването не това, което най-много обичат да играят или най-харесваната роля или герой, а това, което те знаят и могат да рисуват, беше проведена след приключване на рисуването индивидуална кратка **беседа** с всяко едно дете. В беседата бяха включени следните въпроси: „На какво най-много обичаш да играеш и защо?“, „С другите деца на какво предпочиташ да играеш?“, „С кого от тях и защо най-често обичаш да играеш?“, „Къде най-често играеш?“ и др. Свободната и нестандартизирана беседа дава възможност за получаване на по-пълни и естествени за децата отговори, отколкото стандартизираната. Но това не означава, че въпросите на изследователя към детето са напълно ситуативни, предварително необмислени и не съгласувани с целите и задачите, които той решава като цяло в провеждането на своето емпирично изследване. Беседата с децата се протоколира от изследователя или се прави аудиозапис.

Емпиричното изследване проведохме през есента на 2010 г. и пролетта на 2011 г. с деца от Целодневна детска градина № 17 и в Дом за деца „Надежда“ в гр. София.

IV. Анализ и обсъждане на данните от емпиричното изследване **A/ Деца, отглеждани в семейства и посещаващи детски градина**

Анализът и обсъждането на данните ще проведем в последователност, съответстваща на реда на прилагане на отделните методически средства – наблюдение, рисуване и беседа. Като при това постоянно привличаме съответните показатели за наблюдение и оценка, съдържащи се в таблица № 1 и в методическата част. Отначало по-подробно ще представим резултатите поотделно за двете изследвани детски групи, а след това ще преминем към общото и специфичното при тях. Спецификата на сюжетно-ролевата игра, посочените показатели за наблюдение и оценка, както и неголемият брой участници в тях допускат предимно качествен анализ на данните.

Преди да приведем отделни протоколи от играта при 3-4 и 5-6-годишните деца, ще посочим, че по време на изследването в детската градина децата бяха жизнерадостни, атмосферата спокойна и благоприятстваща неговото провеждане. Децата с удоволствие се включваха в предлаганите от изследователя игри или пък го привличаха за участие заедно с тях в игри, които те самите инициират, което приемаме като свидетелства за доверието към него. Допълнително за това говорят инициативните техни обръщения към изследователя при затруднения или конфликти с партньорите в игрите. Следва протокол от наблюдението на сюжетно-ролева игра „Готвачки” при 3-4-годишни, зачената от самите деца.

Калоян (3г. 10м.) е неформален лидер в групата на 3-4-годишните и говори най-много от всички деца, много будно и любознателно дете е. По време на играта на „Готвачки”, той предлага сюжета и разпределя ролите на останалите деца. Той е таткото:

„Аз правя торта. Б-р-р-р-р, огън. Но аз правя една торта“ (Играе с вилица и лъжица и бърка в чаша).

Аз я правя без сол, защото детето я обича специална.”

Включва се Мия (3г. 11м.), която играе ролята на майка

„Аз ще пусна. Не, Гери е. Слага се хлебче, поръсва се с малко сол.“

Гери (3г. 11м.) отива до Мия, за да види какво прави и завърта копчето на печката), тогава Мия извиква:

„Стига, стига, будиш детето. Аз ще направя черешово сокче.”

Сашо (3г. 2м.), който играе ролята на дядо казва:

„А, аз ще направя едно кафе. Ножа не иска да реже.“ (Опитва се да отреже една пластмасова праскова с пластмасов нож, след това взима морков и чушка, които също не може да нареже).

Калоян казва: „Още чай. Но той е за другата седмица. Аз го правя специално”. Аз го питам „Как го правиш специално”, той отвръща с лека усмивка и сведени надолу очи: „С боздуган.” Веднага се обръща към детската кухня и бързо изстрелва „Аз ще правя торта, ще стана още два часа”. Сашо се обръща към него и казва, докато реже: „Ей, готованец, с готованец“ (Тук най-вероятно иска да каже „Ей, готвачо!). „Чакай, малко ябълка и лъжичка и отде сокче.” („Сипва” ябълка в чашата и се обръща към мен) „Пий сокче, де!”

Калоян ми носи чиния и вилица и казва: „Тортатааааа. Даже има череша отгоре, и много чай върте в него.” Играта приключва и децата започват да играят с конструктори на пода.

Приведеният протокол съдържа данни само по някои от иначе множеството показатели на сюжетно-ролевата игра – действия, роли, речеви обмен и емоционален фон. Като цяло преобладава предметно-действения характер на играта, ролите децата си присвояват сами, а и бързо излизат от тях, игровата реч е бедна и по-често монологична като съпровод на собствените им действия и по-рядко обръната към партньора. Приготвянето на храната и напитките в играта, наличните им знания и опит отчетливо показват техния източник, а именно – заимствани са от близките в семейството. Независимо от преобладаващия положителен емоционален фон, децата бързо напускат ролите си, след постигане на резултата, и започват да играят с конструктори на пода. Потвърждение на социалния произход на съдържанието на сюжетно-ролевата игра ясно проличава в интересната за децата игра „Кафене”, в която децата буквално възпроизвеждат наблюдавани от тях действия и реплики на близките им възрастни хора /”Едно кафе, моля”, „Може ли

един пепелник”, „Искам една цигара”, имитирайки пушене на цигари, като последните се заменят от флумастери./

Ако в сюжетно-ролевата игра при 3-4-годишните деца по-скоро виждаме отражението на характерната за ранното им яслено детство манипулативно-предметна активност, което намираме за съвършено естествено като за начален етап в развитието на по-сложна игрова дейност, както и наличието само на отделни компоненти на последната, в играта на 5-6-годишните деца се появяват не просто и други такива, а се наблюдават и нови качествени елементи. Това убедително може да се види в игрите им на „Майки”, „Майки и доктори”, „Майки и бебета”, „Къща”, **Семейство**”, като приведем съдържанието на протокола от последната игра.

31.01.2011 – Трета група на ЦДГ 17. Сюжетно – ролева игра в детския кът „Къща”

Ели: „Чакай, защо си го постелила така?” (Има предвид завивката на кукленското легло).

Никита: „Хайде, бъди там!”

Ели: „Ама защо? Скучно ми е.”

Никита: „Ти си майката. И ще си купила нещо за ядене. Аз съм била котенцето и помагам на Ели.”

Ели: „Това е така.” (играе на кухненския сет и имитира миене на чинии).

Дияна към Цвети: „Все едно сме си купили нещо за ядене.” Цвети държи телефонен апарат и казва:

„Сега ще се обадя на татко ви и ще му кажа, че не слушате.”

След малко се завърта с гръб към мен и казва:

„Ало, Денди. Много са непослушни. Айде, аз отивам на работа.”

Ели: „Готово, ето ти килимчето. Ти си най – доброто котенце.”

Цвети: „Ще ви прочета приказка и ще заспите. Трябва да ви прочета, деца, приказка. Няма да ви прочета приказки.”

Цвети държи телефон и започва да размахва ръце и да се чумери, че никой не и обръща внимание, в това време **Ели** и **Никита** си разпределят ролите, **Ели** казва:

”Аз съм каката, а ти Никита си коте.”

В това време един през друг останалите деца назовават ролите, който ще заемат. Цвети „майка”, а Дияна „шефката на Цвети.” и накрая **Ачи** казва:

„А, аз ще съм бащата.”

Веднага щом **Ачи**, казва, че взима ролята на бащата **Цвети** изстрелва:

„Абе, дай ми чантата от шкафа.”

Ели: „Коте, ако искаш ела. Чакай да си взема поне телефона.” (И тръгва към изхода на детския кът, носейки плодове.) „Ела поне да вземеш и ти нещо.” (Никита ходи на „Четири крака” до Ели и заедно носят плодовете.

Ели се обръща към **Никол Стефанова**, която решава да се включи в тяхната игра. (Никол е от неформалните лидери в групата, много е харесвана от децата и учителите. Тя е много будно, знаещо и можещо дете и знае това, и това и вдъхва голяма увереност и самочувствие, и знае, че винаги може да успее.).

Ели: „Никол, телефона се пече.” (Цвети си тръгва.)

Никита стои до кухненския сет, където е и телефона на Никол, който се пече и вика: „Опечени сладки.”

Никол Стефанова: „Коте, не си играй с нещата, ще ги счупиш! Можеш да се порежеш.” (Поглежда ме, тръсва с ръце и казва) „Коте, без телевизия цял ден. Коте, на това одеяло лепило ли си сложило?” (Държи в едната си ръка детското одеяло и го размахва, а в другата си ръка стиска телефона.)

Никита: „Не дъвка, каката е изплюла дъвка. О- о –о, каква бъркотия.”

Никол Стефанова се обръща с гръб към всички и отива на рафта, където са куклите и казва: „Това бебе се казва бебе Пух, а това – бебе Дуду.”

Никита взема одеялото и казва на висок глас:

„Заааалепнах! Много силно лепило. Трябва пак да си мием ръцете. С гъбата трябва да ги мия.”

Дияна: „Все едно е имало някакви бонбони и аз пак съм се залепила, искаш ли?”

Никол Стефанова към **Ели:** „Айде, майко, лягай си и утре си на училище и да не си забравиш раницата, химикала и даже и храната”.

Дияна: „И вода може.”

Никол Стефанова: „А, сега отиваме на пикник и ще вземем това одеяло, но то лепне и сега ще го измия, одеялото е лепкаво.”

Никита: „Аз съм болно. Искам си играчката.” (Никита лежи на детското легло в детския кът, завила се е и си играе с една бебешка дрънкалка.)

Никол: „Сега трябва да мия за пикника” (пере одеялото в корито и използва малко плюшено пате за сапун.)

Ели: „Аз записвах игра на Барби. Нали трябва на лагер да се пише домашното“.

Никол Стефанова: „На първа страница добре, тук още по – добре, но тук си сгрещила. Тук са страхотни, страхотно и то още много по – добре.“ (Разговаря с Ели, държейки една книжка, която я разгърща и на всяка страница прави тези коментари.)

Дияна: „Котенце, защо си босо? Купила съм ти толкова хубави обувчици.“

Никита в ролята на котенце казва: „Скъсах се.“

Дияна: „Добре ще ти купим нови.“

Сюжетът на играта „Семейство“ преминава в игра на „Пикник“

Никол Ненева седнала е на стол, а зад нея са наредени още три стола. Тя изглежда щастлива, усмихната, държи си ръцете все едно държи волана на колата и казва: „Сега започва острия завой, дръж се здраво, коте отиват там и сте паднали и сте заспали.“

Никол смесва граматичните времена най – вероятно, защото се притеснява от мен и иска да се изрази по – добре.

Никол Стефанова: „Сега да изваждам ли нещо за пикника, а аз ще паркирам колата. Хайде да сложим нещата.“

Включва се **Ачи**, в ролята на бащата: „Закускааааа. Хайде събуди се.“

Никол Стефанова: „Крадеците на бебета. Някой да не открадне бебето.“ (Държи и гушка една кукла.)

В същото време **Ачи** ме поглежда и казва: „Правя мускулна гимнастика, за да се изтънят и да заякна. И въщи я правя.“ Изведнъж се обръщат към **Никита** и след като тя прави тъжна физиономия с присвигване на очите и обръщане на долната устна **Никол** и **Ачи** започват да я милват и успокояват : „Няма, коте. Няма нищо страшно. Не се страхувай коте“.

Преди всичко прави впечатление активното участие на въображението на по-големите деца, спрямо необходимите материали за игра /"Все едно сме си купили нещо за ядене"/; въвличането на изследователя в ролята на родител /"Ало, Денди. Много са непослушни"/; реалните роли и игрови действия, както и ролевата реч. Тук ясно проличават двете съществени характеристики на сюжетно-ролевата игра – необходимостта от сътрудничество, от една страна, и неизбежността на съперничеството, от друга страна / „Аз съм каката, а ти, Никита, си котето“; „Хайде, бъди там“, „Ама защо? Скучно ми е“/. За това свидетелства и инициативното назоваване на ролите, които и останалите участници в играта избират. Впечатлява диалогичността на децата в играта, реч от името на взетата върху себе си роля, както и обръщането за помощ към възрастните, когато някой нарушава правилата на играта /"Сега ще се обадя на татко ви и ще му кажа, че не слушате"/. Честото обръщане – невербално и вербално, към присъстващия изследовател по време на играта ни разкрива желанието на играещите да привлекат вниманието му към себе си и да получат неговата оценка, както и за доверието, с което те го наделяват. Сюжетите и съдържанието на игрите, на които децата от детската градина играят, ясно демонстрират възпроизвеждането на живота и дейността на членовете на семейството /пазаруване и хранене, сладкиши, бебета, приказки, домашни животни, разходки извън дома и др./.

Изследванията върху играта и общуването на децата с възрастните и връстниците се развиват съотносително една на друга /Елконин 1984; Лисина, Димитров, 1982; Лисина, 2009/. На ранните етапи от развитието на играта децата „моделират“ и пресъздават външната, материалната страна от живота и дейността на възрастните, на което съответства ситуативно-деловата и извънситуативно-познавателната форма на обучаване. Децата от горната предучилищна възраст се интересуват повече от личностната страна на живота и дейността на възрастните, на което отговаря извънситуативно-личностната форма на общуване.

Б/ Институционализирани групи деца или деца от интернат

Първите впечатления на наблюдателя върху сюжетно-ролевата игра на децата от интерната сочат нейната по същество липса, или пределно опростена и тягостна като атмосфера.

При първата среща на изследователя с децата от интерната сюжетно-ролева игра не възникна. Децата го опознаваха, разпитваха го за различни неща, почти всички му носеха „кафе, чай, вода или сок“, всяко едно от децата се въртеше около изследователя и отстраняваше другите желаещи да разговарят с него. Децата споделяха какво се е случило в интерната, говореха за типичните им всекидневни дейности.

Играта им е предимно предметно-манипулативна или сензо-моторна активност в термините на Ж. Пиаже /1992/ и в някои случаи е дори трудно да я оприличим на тази на децата от първата група на детската градина. Преобладаващият емоционален фон е негативен и на мястото на ведростта, свободата на действия, удоволствието от играта и положителните емоции идваха безразличието и равнодушието, несъсредоточаването върху самата игра, или направо отрицателните емоции. За това говори факта, че през по-голямата част от времето децата от интерната поглеждаха към изследователя, нахлуваха в личното му пространство, а някои от тях бъркаха в чантата и джобовете му. Често се срещаха обръщения към изследователя или учителката за потвърждение на направеното /„Така ли е?, „Правилно ли го сложих?“ и др./. Най-често предпочитаната от тях игра беше на **„Кафене“**, в която поднасящото „на ужким“ кафе момиче постоянно гледаше изследователя и търсеше подкрепата му за своите действия. Тоест, тези деца разкриваха и крайна несамостоятелност в играта, нещо, което не се наблюдаваше при техните връстници от детската градина. При децата от интерната **игровата реч** или отсъстваше, или беше бедна с възпроизвеждане на фрази, заимствани от телевизионни програми и реклами.

При следващите срещи с изследователя децата по-бързо и лесно влизаха в игра и не зависеха толкова много от него. Две от игрите, на които играеха децата и от двете изследвани групи бяха на **„Влак“**, на **„Кучета, котета, коне“**. В първата игра децата направиха много дълъг влак от пластмасови конструктори, учителката им помогна да направят локомотива, а децата бяха в ролята на пътници. В началото те спореха за ролята на машиниста, но се намеси учителката и посочи кой да бъде пръв в тази роля и кой по-късно да го смени.

В интерната при играта „Влак“ децата направиха влак от пластмасови конструктори, направиха много дълъг влак, госпожата им помогна да направят локомотива. Децата след това бяха пътници. Първоначално имаше спор кой да бъде машинист. Учителката взе решение кой пръв да бъде машинист и кой по – късно да го смени.

Пръв машинист на влака беше Филип (6г. 4м.). Той издаваше звуци „Ту – ту, пуф – паф, пуф – паф“, буташе влака от кубчета, и когато пред него се появяваше някое дете той казваше „Би – биййп, аз съм машинист, бягайте“. Няколко деца, които бяха пътници бързо се отегчиха и изоставиха Филип, тогава им предложих един от тях да бъде кондуктор, друг да почиства влака, третия да продава храна и сокчета, а други да са майка с бебе (това го предложих на Лия (6г. 4м.)). Тя избра нейното бебе да бъде собствения и брат – близък, Божидар (6г. 4м.) . Ицо (4г. 2м) бях избрала за кондуктор, оказа се, че нито едно от децата в интерната не знае какво прави кондуктора. Обясних и раздадох билети на всички пътници. Ицо минава и казва:

„Карти и билети, моля“ (скъса на всички пътници билетите. Филип продължава да бута влака – конструктор, а децата седяха на пода и си говореха.) Лия успокояваше своето бебе, като му казваше, „Не плачи, няма да боли“, а

Златка (5г. 2м.) се включваше като „наужким “ даваше вафли: „Ето и на теб вафла“. Тази игра продължи между пет и седем минути, след което всички деца се скучиха около мен. Най – дейни бяха Филип, като машинист и Лия като майка. Останалите деца мълчаха.

Това което забелязах, е че когато една част от децата играят останалите се отдалечават в някой от ъглите на стаите и рядко започват друга игра или да говорят помежду си. Дисциплината в интерната е на много високо ниво, свободата която се усеща при децата от детската градина тук не се усеща. При тези деца любознателността и експерименталното/ откривателското желание липсват. При това наблюдение на играта на влак аз усещах някакво вътрешно напрежение, децата се усмихваха не защото изпитваха удоволствие от играта, а защото

трябваше да ми се усмихват. В следващия запис сме описали играта на „Влак” при децата от детската градина. На децата от детската градина бяха предоставени същите играчки и конструктори, както на децата от интерната.

Четиригодишният **Калоян М. (3г. 10м)** влиза в стаята и отива направо към конструктора. Там са само две други деца, които работят на масата с пластилин. **Калоян М.** започва да строи нещо, което прилича на влак. Той поставя на пода пет блокчета от конструктора в дълъг ред. В единия край той поставя две блокчета едно върху друго и сяда върху тях.

Дани (4г. 1м.), които влиза току – що се приближава до Калоян М. и казва:

„Това мост ли е?”

Калоян М. „Не, това е влак.”

Дани: „Къде отиваш?”

„До Ню Йорк” – отвръща **Калоян М.** „Аз съм инженер. Аз строя големи влакове”.

„Аз съм кондуктор. Аз карам влака” – хвали се **Дани**.

Калоян М. нетърпеливо отговаря : „Не, не. Аз съм машинист. Аз го направих.”

Дани : „Какво мога да направя аз?”

Калоян М. отвръща: „Можеш да събираш билетите.”

„Какви билети?” - пита **Дани**.

Калоян М.: „Тези, които даваш на пътниците... (на висок глас). Кой иска да се вози на влака? Всички на борд... всички на борд. Влакът тръгва Ууу..ууу..Пуф – паф, ууууу-уууууууу тръгва толкова бързо.”

Борил (3г. 7м.) влиза в стаята и тръгва към влака.

Борил: „Аз искам да се кача”. Той взима едно блокче от шкафа и го оставя по средата на влака, след това взима от пода едно много малко блокче и го държи до устата си като телефон и крещи:

„Ало, ало... какво става с теб? Ние тръгваме, и ни трябва храна. Нося сто кутии. Веднага, незабавно, чуваш ли?”

Калоян М.: „Ние имаме спаднала гума. Аз ще я поправам. Трябва да се поправи веднага.” Перчейки се той премести един от блоковете от линията и го обърна надолу с главата а после го замени. След това той се върна обратно при двата блока, които са локомотив.

Михаил (3г. 9м.) идва и се качва на влака.

Калоян М: „Слизай, слизай. Това е моят влак... (взискателно, поискващо) Махай се.”

Той блъска Михаил, за да слезе. Михаил се опитва да се качи отново и отново, Калоян М. го блъска да слезе. Аз се намесвам като правя комплимент на Калоян М. за неговия влак и му предлагам да позволи на другите деца да го споделят с него. Калоян М. не дава отговор, но не прави и нищо, когато Михаил се качва отново и сяда зад него.

Калоян М.: „Няма газ, няма газ. Хей, Михаил, няма газ. Ха, ха! Сега няма газ. Първо спадна гумата, сега няма газ.”

Дани взима блокчето, което Борил използваше като телефон и се обажда.

„Хей, ти. Донеси газ. Влакът се нуждае от газ. Ха! Ха! Побързай, простак.”

Калоян М.: „Всичко свърши! Време е за обяд. Донесете малко храна. Последвайте ме. Аз ще ти покажа къде има за хапкане.”

Можем да предположим какво Калоян М. знае за влаковете от неговата влакова игра (те са дълги, че машинистът стои в предната част на влака, влаковете имат пътници, кондукторът събира билетите и т.н). Неговото объркване за влаковете с автомобилите („спадналата гума трябва да бъде оправена, влакът се нуждае от „газ”) са също описани живо в неговата игра.

В следващия запис, източник на съдържанието е телевизията.

Християн (4г. 6м.) играе сам в по – голяма част от времето в интерната. Неговите случайни контакти с други деца са краткотрайни и повърхностни. Той разговаря с децата и учителите единствено по задължение, когато от него се изисква отговор.

Когато Християн стига до входната вратата, лицето му се разширява в широка, щастлива усмивка, и той бързо слиза надолу по стълбите в двора. Той извиква възхитено, „Чудовищата!” и започва да скача на един крак, а после на другия, докато размахва ръце диво във всички посоки. Той подвиква на няколко деца, които са наблизко, „Елате!” и започва да тича по бордюра на детската площадка с вълнообразни движения на ръце и широка усмивка на неговото лице. Двама или трима от неговите съученици го последват и повтарят неговите движения.

Християн тогава отива към една голяма, кръгла дървена катерушка, изкачва се нагоре без усилие, и седя върху нея с кръстосани крака. Той седя само за няколко секунди, след това става и отскача на разстояние, правейки летящи движения с ръцете си. Той изглежда много развълнуван и удовлетворен от тези движения, тъй като има широка усмивка на лицето си и звучи радостно.

Той тича из двора и отново скача на дървената катерушка. Той постоя няколко секунди и извика радостно:

„Аз съм тук, да се измъкнем“, и отскача отново. Той се обръща и отскача отново, нито поглежда, нито говори с другите деца на катерушката. Той изглежда зает със своите собствени движения в този момент.

Той отскача отново и побягва диво из двора с бързи, многобройни движения, размахващ ръце във всички посоки, тича обратно до катерушката, вижда **Тарзан (5г. 4м.)**, и го поздравява с кимване. Тарзан се изправя (той седеше до Християн), коленичи зад него и започва да масажират неговите рамене. Християн започна да движи тялото си нагоре – надолу (седи с кръстосани крака), и едната ръка е протегната и се движи ритмично във въздуха. Има вид на концентриран и движенията му изглеждат така, сякаш той имитира конен ездач. Християн спира рязко и отскача настрана. Извиква:

„Ние играем на Тарзан!“ и биейки се в гърдите извиква :

„Ха-ха, ах-а, ах-а“. След това той извиква:

„Аз съм Спайдермен!“, отскача от катерушката и побягва на разстояние. Той бяга до оградната мрежа на детската градина и започва да се катери по един от стълбовете. Използвайки тухлената стена пред себе си като подпора за своите крака той простира ръце нагоре по стълба, първо една ръка, после другата, и така се изкачва все по – високо с всяко едно протягане на ръцете. Той се изкачи до върха и после се плъзна надолу, държейки стълба между ръцете си.

Рита (5г. 3м.) идва и казва:

„Нека да опитам.“

Християн се обърна към нея и извика развълнувано:

„Не можеш да ме хванеш.“

Той се надбягва с Рита. Християн бяга отново по периметъра на двора и обратно на детската площадка. Катери се отново по стълба на оградата, силно въздиша, докато се катери нагоре. При достигане на върха, той извиква:

„Внимавай!“, и слиза надолу. Бяга до групата от деца и им извиква :

„Бикове“. Отново започва да бяга из двора викайки

„Биковете! Биковете! Биковете!“, като поставя два пръста на главата си, имитирайки биволски рога.

Той бяга до Емилия и заявява:

„Аз съм Батман“. Християн стиска юмрук и започва с въображаеми удари да посяга към нейното тяло. Тя стои, гледайки го спокойно, докато той започва да се върти около нея като самолет – изстребител. Тя казва:

„Аз съм майката.“, и Християн се обръща и тръгва без да обръща никакво внимание на нейното изказване.

Ако вземем за пример играта на Християн, тогава няма как да не забележим, че той приема роли, които са му най-добре познати от телевизията, но тяхното реализиране в играта се замества от двигателна активност /скача, катери се, удря и „лети“/. Бързата смяна на ролите свидетелства за неумението на детето да играе последователно и различно, което да е в съответствие със заимстваното съдържание предимно от телевизията. Нещо подобно се наблюдава и в играта на децата от първата възрастова група на детската градина.

Малка част от децата от интерната се увличат в сюжетно-ролева игра, повечето от тях са неудовлетворени от играта, отдалечават се, както прави Християн, от мястото, където играят децата, мръщи се и прави начумерени физиономии. Често вербализират неудовлетворението си от играта чрез изрази като „Тази игра е тъпа“, „Не искам да играя вече това“, „Не мога да наредя магазина“ и др.

Една част от децата в интерната говорят много тихо, а някои изобщо не говорят. По-голямата част от играта имат писклив тон на гласа, говорят без да се изчакват един друг, а по време на игра децата си говорят много тихо помежду си или се карат и викат. Децата от дома лесно влизаха в контакт с изследователя или с други възрастни по време на игрите, но техните инициативни актове бяха насочени предимно към търсене на помощ или на внимание от страна на възрастния. Конфликтните емоции или безразличието като цяло преобладаваха в емоционалната окраска на игровата дейност на децата от интерната.

Следващата игра на децата беше на „**Цирк**“, която изследователят инициира, тъй като дни преди това децата бяха ходили на цирк.

Три от децата Фидан, Магда и Златка веднага започнаха игра на „Кон“, това най – вероятно е взимствано от представлението в цирка. Те бягат на „четири крака“ в кръг „както правеха конете в цирка“, Фидан издава с уста звуци на конски „копита“. Магда го гони и го бутат отзад, Фидан се обръща и казва:

„Ти не си кон, махай се“, след което продължава. Златка се прави, че яде трева и мляска след около минута и тримата започват да бягат и да викат силно „Дий“, и да издават цвилещи звуци, докато госпожата не им спря играта, като им се скара да не викат и да не се правят на коне. В страни от тях пет други деца играят на „Готвачи“, не желаят да играят на цирк. Децата са взели няколко листа хартия, пръчки, изсъхнали листа и камъчета. Християн казва, след като ги питам какво правят:

„Торта правя и хляб слагам“. Рита го поглежда, а след това поглежда мен, очакваше да я попитам тя какво прави, аз не казвам нищо и тя ми казва:

„Не искам да играя с другите деца“. Все едно ме наказва, че не я попитах нея какво прави. Взима лист хартия и казва:

„Няма да готвя, правя таралеж“.

Отстрани Тарзан: „Правя кюфтета и месо ще дам за обяд“, поглежда ме и добавя:

„Вкусно е“. Дамян му подава няколко камъчета, които е събрал и Тарзан започва да ги бърка с „кюфтета“, след малко Християн казва:

„Хайде, ето покривките, слагайте ги, а аз хляб слагам“. Рита повече нищо не казва, а само понякога ме поглежда. Тарзан носи кюфтета, а Дамян „слага покривката“ и казва:

„Хайде сядайте и да не чувам гък. Няма да говорите и няма десерт“. Може би иска да каже, че ако говорят няма да има десерт. Сядат петте деца на масата и започват да се правят, че ядат, Мина казва:

„М-м-м искам още, няма ли десерт. Дайте моля“, а Дамян и отвръща: „Кюфтета са много вкусни. Искам пая“.

Християн: „Аз ще дам торта“.

Всички заедно: „И аз искам, дай на мен“. Играта е спряна от учителката, защото вдигат много шум.

Други четири деца играят на фокуси, Лия прави фокуси, както в цирка. Вади заек, после цветя, чаша, маракаси от една пластмасова кофа. Събрала е играчките в кофата и пита децата:

„Какво ще има тук?“. Другите деца извикват имената на различни предмети, тя вади заек и казва:

„Аплодисменти, заек“, и така още няколко пъти, едно от децата иска и то да прави фокуси, но Лия казва:

„Аз съм фокусничка, аз правя фокуси“. Лия се проявява като лидер в интерната. Също така е доста грижовна към другите деца. В дома тя е заедно с брат си и според мен, тъй като тя постоянно се грижи за него, това е довело до нейното умение да се грижи и за другите деца. Единствено на нейната рисунка имаше две човешки фигури и къща, смятам, че тя не е изобразила майка с дете, а себе си и своя брат близък. Независимо, че са близнаци братът на Лия изостава в своето физическо и психическо развитие и това ме кара постоянно да си мисля за него като за по – малък.

Сюжетите в играта на децата от интерната са най-често от социално-битово естество и възпроизвеждат онова, което им е най-добре познато от техния дневен режим.

Много често децата от дома демонстрират агресивно, протестно, импулсивно и недисциплинирано поведение. Във всяка група има деца, които не могат да се успокоят и съсредоточат, като ръцете им непрекъснато са заети с предмет или играчка и през цялото време се закачат с някого и не престават да говорят. Други пък, обратно, дълго време прекарват в уединение, изпълняват безпрекословно указанията на учителя, говорят с тих глас и то само в отговор на инициативата на други.

Сходства и различия в сюжетно-ролевата игра при двете сравнявани групи

1. Анализ на данните от беседата

В беседата с децата бяха включени четири въпроса, изясняващи предпочитанията на децата към едни или други игри, с кого и къде обичат да играят и др. Децата от детската градина бяха уверени и проявяваха желание да разговарят с изследователя, да споделят своите предпочитания „надълго и нашироко“.

Отговорите им бяха разнообразни, богато описвани, докато при децата от интерната беседата беше „тягостна“. Те даваха плахи и еднотипни отговори и не използваха повече от една-две думи в отговорите си. Всички отговаряха с прости изречения, а някои от тях се затрудняваха и дори не отговаряха на въпросите на изследователя. Държаха се така сякаш се страхуваха дали ще дадат правилен отговор.

На въпроса **„На какво обичаш най-много да играеш?“** децата от детската градина споделят: „да карам колело“, „на релси и влак“, „на динозаври“, „на конструктор“, „на футбол“, „на медузи“, „на котенца“, „с хвърчило“, „в кукления кът на майки и бащи“, „да лепя цветя и да карам колело“, „на дъщери и майки“, „на ниндзи“ и много други. Отговорите на децата от интерната в известна степен се повтаряха с тези от детската градина / „На заек“, „На гол“, „На футбол“, „С коли /влак“/ но техният брой не затрудняваха тяхното категоризиране. Едновременно с това децата от интерната масово отговаряха с по една дума, а някои от тях изобщо не отговаряха на нашите въпроси. На въпроса **„Къде най-много обичаш да играеш?“** децата от детската градина даваха много разнообразни отговори /„в къщи“, „на поляната, площадката, пясъчника“, „в детската градина“, „в парка/зоопарка, „навън“, докато тези от интерната нито веднъж не са посочили, че предпочитат да играят „в къщи“, макар че имат семейства, но са предоставени за отглеждане в интерната по социални причини. Те най-често сочат, че обичат да играят „навън“. Ако децата от детската градина отговаряха ентусиазирано и обстоятелствено, тези от интерната са кратки и индиферентни в отговорите си. Различават се децата и в отговорите си на въпроса **„С кого най-много обичаш да си играеш?“**. Децата от интерната сочат имена на деца от интерната, едно от тях „с госпожата“ или с „приятели, които са пораснали“. Децата от детската градина сочат своите другарчета от групата в детската градина, своите братя и сестри, някои назовават родителите си.

2. Сравнителен анализ на рисунките на децата от двете групи

Показателно е, че само в три от рисунките на децата от интерната е налице като „персонаж“ човешка фигура. На двете от тях човешката фигура е само една, а на третата – две /Рис. № 1/, вероятно поради това, че детето е в интерната заедно с брат си. Четири от 28-те деца в интерната изобщо отказаха да рисуват, а останалите нахлуват в личното пространство на изследователя, на учителката или на своите връстници. Рисунките на децата са бледи, на четири от тях има къщи, но всички деца, независимо от предоставените им различни цветове, използват главно черен и кафяв цвят и по-рядко червен. В по-голямата си част рисунките са буквално „драсканици“ и кръгчета, които са типични за децата от ранното детство /до 3-та година/. Доближават се до тези на първа възрастова група в детската градина, но с тази разлика, че децата от детската градина използват множество цветове /Рис. 12/, но сред тях почти не виждаме черния и кафявия цвят /вж. рисунки № 8,10,11/ Прави впечатление, че децата и от двете сравнявани групи рядко рисуват по зададената тема, а най-често рисуват онова, което могат най-добре да правят. Рядко в рисунките на децата от детската градина ще липсва човешката фигура като персонаж. Нейната липса се замества от цветя, пеперуди, къща, дърво, слънце /рисунки № 2, 3 и 4/, както и от употребата на множество цветове, докато при децата от интерната само в една от рисунките има изобразено слънце./Рис. № 5/. При рисунките на децата от първа възрастова група на детската градина трудно се различават човешките фигури или други персонажи, но в повечето от тях цветовете са светли и създават радостно усещание, докато рисунките на децата от интерната, независимо че са по-големи/ 4-6-годишни/ са бледи и мрачни, почти не се открояват човешки фигури или някакви други предмети. Честата липса на човешки фигури в рисунките на децата от дома красноречиво говори за отчуждението и десоциализата, както и липсата на общуване при тези деца.

Заклучение и препоръки към социално-педагогическата практика

Известно е, че сюжетно-ролевата игра по своите социализиращи възможности отстъпва само на трудовата дейност. Играта има своите предпоставки в развитието на психиката и личността на детето, които правят нейната поява около 3-та година от живота. Тя е предимно вътрешно мотивирана активност и предполага култура и правила при осъществяването на субект-субектните взаимоотношения, които се изграждат с помощта на възрастните. Тяхната роля обаче е подпомагаща и дискретна, привличаща вниманието към правилата на играта и необходимостта от тяхното спазване от всички участници в нея. Възрастните участват в създаването на условия за игра, могат да подпомагат децата в избора на сюжет и съдържание на играта, в набавянето на необходимите „аксесоари“, да подпомагат децата в разрешаването на неизбежните конфликти по време на игра, в разпределението на ролите, редуването на главни и епизодични роли на децата, като се съобразяват обаче и с предложенията на самите деца.

Сюжетно-ролевата игра съчетава в себе си две трудно постигнати стратегии на поведение от страна на партньорите в нея: **на сътрудничество и на съперничество**. Освен като развлечение, играта е дълбоко познавателна и социализираща децата активност по посока на желанието им да участват в живота на заобикалящите ги възрастни хора. В процеса на тази дейност децата общуват с връстници и възрастни, придобиват представа за възможностите на партньора и на самите себе си, утвърждават наскоро появилото се тяхно „Аз“, чрез ролите в игрите и възникващите проблемни ситуации те търсят решения и изход от тях, което неизбежно ги подбужда към креативност и творчество. От особена важност е включването на всички деца към играта, грижа за тяхната изява и удовлетворение от играта, индивидуален подход към тях и стимулиране на тяхната собствена инициатива. Най-подходящ за взаимодействие и общуване е демократичният стил, характеризиращ се с богата емоционалност и загриженост, съчетана с възискателност и обективност.

Специално внимание се обръща на онези деца, които странят от връстниците, стеснителни и неуверени с в играта, по-трудно се адаптират към нейната динамика, към необходимостта да се самоутвърждават във и чрез играта и, едновременно с това, да са толерантни и да зачитат правата на партньорите си. Това е от особено значение за децата от институциите, лишени от родителски грижи. Възрастните постоянно стимулират самостоятелността и вярата на децата в себе си, да не се страхуват да правят опити, съпътствани от грешки, открито да упражняват възможностите си и да изразяват своите чувства, да се самооценяват и да сравняват себе си с другите, да спазват правилата на играта да бъдат състрадателни, отзивчиви и обичливи не само в играта, но извън нея в отношенията си с връстници и възрастни.

Сюжетно-ролевата игра може да се използва не само за развлечение и забавление, не само за обучение и придобиване на конкретни навици и умения, но и за профилактика и терапия на притесненията, тревожността и страховете на децата. С мощния си социализиращ заряд играта развива способности, които имат за източник взаимодействието и общуването на децата с техните връстници в една равнопоставена орбита. Това е от особено значение за деца, лишени от родителска грижа и отглеждани в интернати. Ако за децата сюжетно-ролевата игра е действителна форма на живот, тогава за нас, техните родители и учители, няма да има по-голяма радост от отдадени на игрите си деца, в които неизбежно се отразяваме и самите ние.

Табл. 1 Показатели за наблюдение и оценка на сюжетно – ролевата игра

Но	Показатели	Разновидност на показателите
1	Име и възраст на детето	
2	Кой предлага сюжета?	Изследовател/наблюдател, Възпитател/учител, Дете
3	Съдържание на играта. Външна или вътрешна страна от живота на възрастните	Външна страна от живота на възрастните; Вътрешна страна; друго
4	Роли в сюжетно ролевата игра	Централна или епизодична; Положителна или отрицателна
5	Доминиращ вид игра	Със социален характер; Предметна игра.
6	Структура на ролята	Добро разбиране на ролята; Положително отношение към ролята; Добро изпълнение на ролята.
7	Кой иницира играта?	
8	Игрови действия	Символични; Буквални действия.
9	Игрова реч	Активност; Взаимодействие; Съгласуваност на действията; Конфликтност; Оценъчно отношение.
10	Ролево или реално поведение.	
11	Прояви на детето	Организира; Ръководи; Услужлив; Вежлив; Дисциплиниран; Отзивчив; Несговорчив; Нечестен; Съзнателно пречи и е груб
12	Степен на самостоятелност	Висока; Средна; Ниска.
13	Целенасоченост, съсредоточеност, въвлеченост, увлеченост в играта.	
14	Емоционален фон, на който протича играта	Положителен емоционален фон; Доминиращ положителен емоционален фон като цяло, но с отрицателни моменти; Отрицателен емоционален фон; Отрицателен емоционален фон с положителни моменти/елементи; Равнодушие и безразличие.
15	Подражателни звуци.	
16	Лицева експресия	Усмивва се; Смее се (гласно); Плаче (гласно); Плаче само със сълзи, без глас; Изненадано е; Тъжно е; Ядосано е; - Сърдито е на някое от децата, участващи в играта; Уплашено е;
17	Движения на тялото/ поза, жестове.	
18	Тон на гласа	Високо говори; Пискливо говори; Тихо говори, почти шепнешком; Нормален тон на гласа, типичен за детето.
19	Предпочитания към играчки.	
20	Акcesoари, използвани от детето.	
21	С/без постигнат резултат от играта.	
22	Удовлетворение/неудовлетворение от играта.	
23	Обстановка, в която играе детето	В центъра, на килима; В някой от обособените детски кътове, като кухня, магазин, училище, банка, болница, къща, детска градина и т.н
24	Кой приключва играта?	
25	Как приключва играта? Сами си прибират играчките или други ги събират?	
26	Защо приключва играта?	
27	Забележки	



Рис. 1



Рис. 2



Рис. 3



Рис. 4



Рис.5



Рис.6

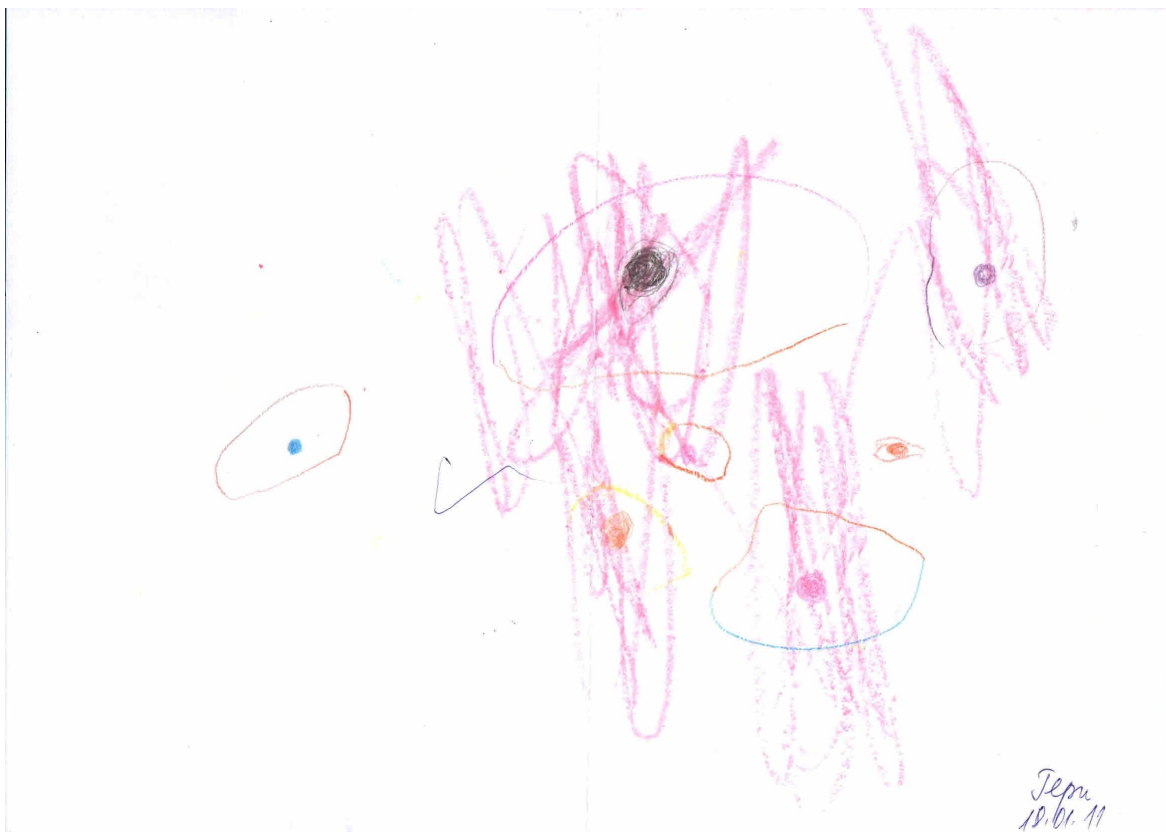


Рис.7

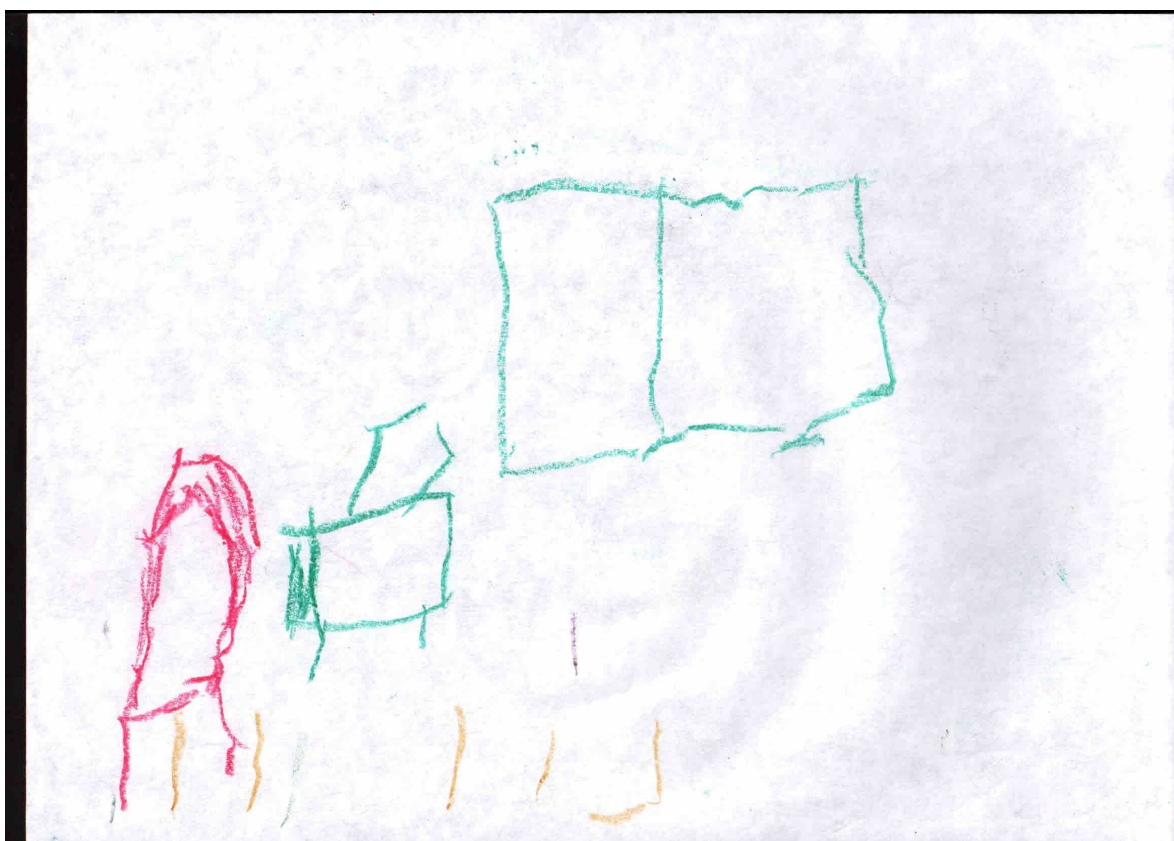


Рис.8



Рис.9



Рис.10

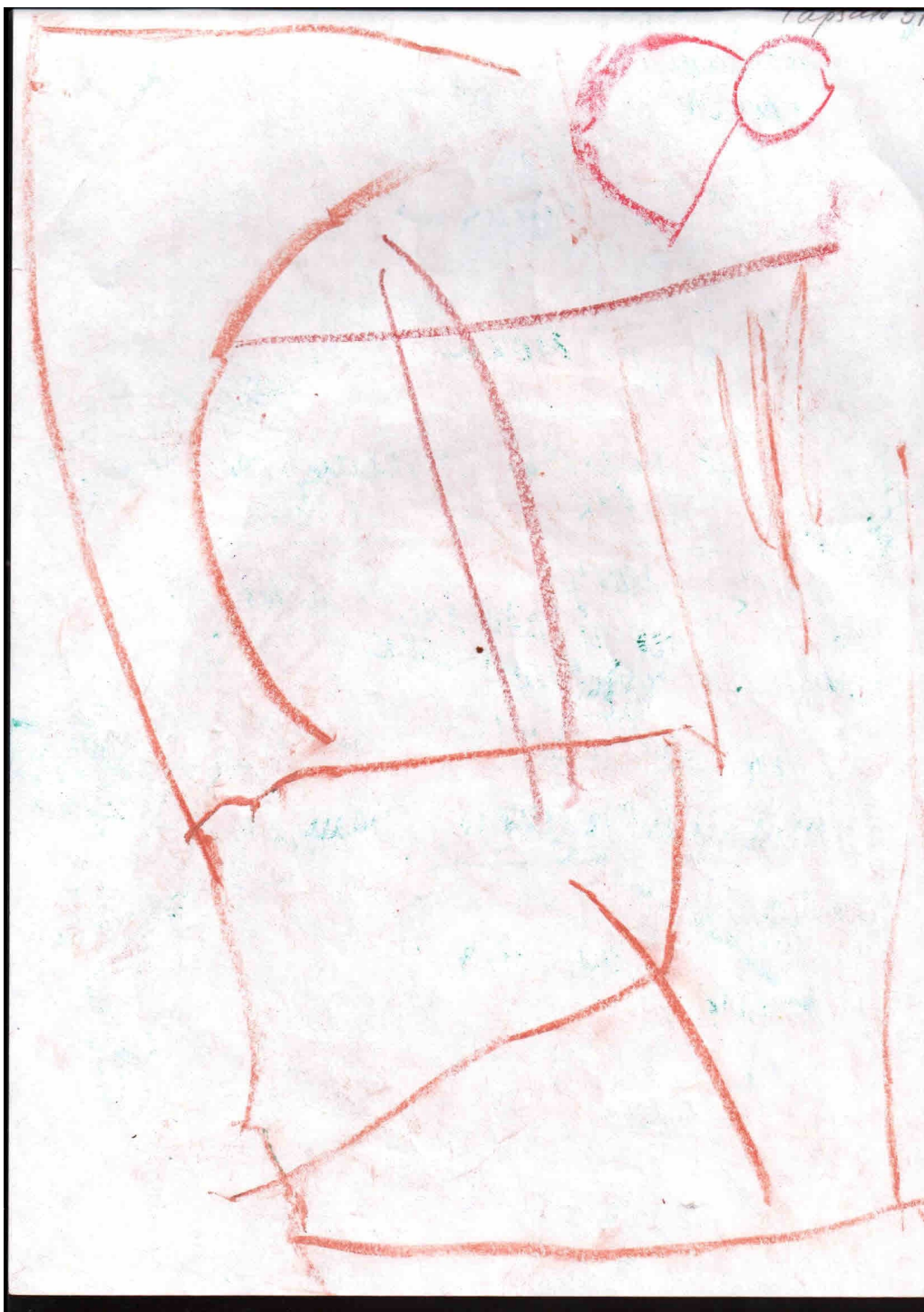


Рис.11

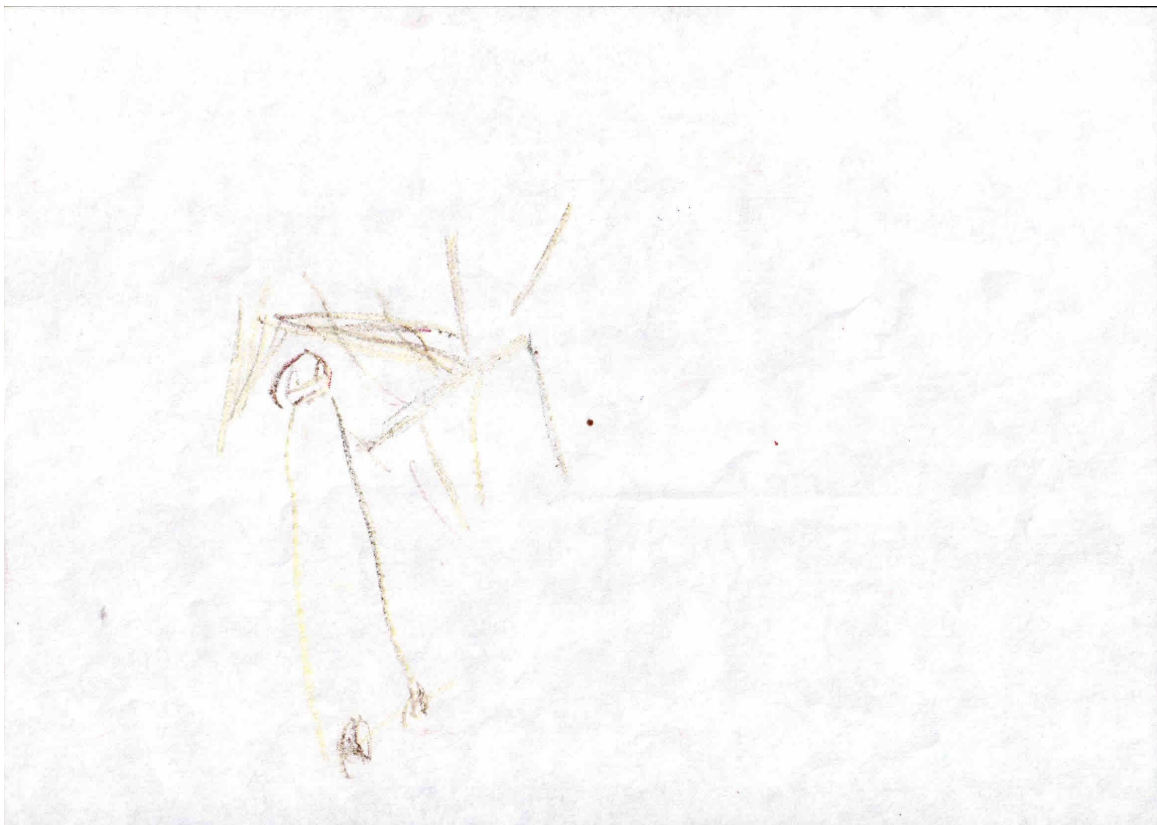


Рис.12



Рис.13

Литература / Reference:

1. **Башовски, И.**(2000). "Рисувателни методики ", В: Ръководство за изследване на детето, "Веда Словена-Ж.Г., София, с.262
2. **Бърн, Э.**(1992). Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры, Прогресс, Москва.
3. **Валон, А., Зазо, Р.** (1988). Детството. Наука и изкуство. София.
4. **Виготски, Л.С.** (1982). Въображение и творчество на детето Наука и изкуство. София.
5. **Витанова, Н., Якова, М.** (1991). Играта на децата. Просвета. София.
6. **Гинът, Х.** (1988). Децата и ние. Наука и изкуство. София.
7. **Димитров, Д.** (1985). Проблеми на играта в предучилищна възраст. Висш педагогически институт – Благоевград . Благоевград.
8. **Димитров, Д.** (2006). Детето, неговото семейство и неговата детска градина. Югозападен университет – Благоевград . Благоевград.
9. **Димитров, И.** (1991). Проект за нова концепция за обществено предучилищно възпитание в България. В: Концепции за предучилищно възпитание. Научноизследователски институт по образованието. София.
10. **Елконин, Д.** (1984). Психология на играта. Народна просвета. София
11. **Ериксън, Е.** (1996). Идентичност, младост и криза. Наука и изкуство. София.
12. **Левин, С.** (1984). Вашето дете рисува. Български художник. София.
13. **Лисина, М., Димитров, И.** (1982). Общуване и самопознание. Наука и изкуство. София.
14. **Миленски, И.** (2009). Особености на играта при деца, възпитавани без родители.сп. Психология журнал, бр. 55. Варна.
15. **Миленски,И.** (2006). Настоящото и бъдещето на детската игра. Психология журнал, декември. Варна.
16. **Петрова, Е.**(1966). Играта в детската градина. Народна просвета. София.
17. **Петрова, Е., Русинова, Е., Витанова, Н.** (1976) Игрова дейност в детската градина. Народна просвета. София.
18. **Пиаже, Ж.** (1992). Психология интелекта. Логика и психология. Просвещение. Москва. с.160.
19. **Уиникът, Д.** (1999). Игра и реалност. Лик. София.
20. **Факирска, И.** (1992). Особености във възпитанието и развитието на децата от домовете. Резонанс. София.
21. **Fernie, D.** (1988). The Nature of Children's Play. ERIC Digest.
22. **Goncu, A., Gaskins, S.** (2007). Play and Development: Evolutionary, Sociocultural, and Functional Perspectives. Psychology Press. New York. February.
23. **Pellegrini, A., Dupuis, P. Smith.** (2007). Play in Evolution and Development. In Developmental Review, №27 p. 261–276

Възможности за игра в ежедневието на детската градина съобразно новите нормативни документи

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

Opportunities for Play and Game in Kindergarten according to the new Regulations

Assoc. prof. Asya Veleva
Ruse University “A. Kanchev”
aveleva@uni-ruse.bg

Abstract: *Play and Games traditional hold an important place in Bulgarian preschool education. Reason for that is the knowledge about the huge influence of play and game on child's development in its different aspects: physical, emotional, social, cognitive, personal. The promulgation of Regulation №5 on 03. 06. 2016 for preschool education where the educational direction “Play and game culture” is eliminated causes legitimate concern in preschool teachers and poses the question what place will take play and game in kindergarten. The main purpose of this paper is to analyze the opportunities for play and game according to the new regulations.*

Keywords: play, game, kindergarten

Играта традиционно е заемала важно място в българското предучилищно образование. Основание за това е осъзнатата закономерност, че детето има потребност от игра и тя е от важно значение за развитието му в различните му аспекти: физически, емоционален, социален, интелектуален, личностен. Затова обнародването на Наредба №5 от 03.06.2016 г. за предучилищното образование, съобразно която от образователните направления отпада „Игрова култура“, предизвиква основателна тревога сред специалистите по предучилищна педагогика и постави на дневен ред въпроса оттук нататък какво ще бъде мястото на играта в ежедневието на детската градина съобразно новите нормативни документи (Закон за предучилищното и училищното образование и Наредба №5 за предучилищното образование).

Преди да пристъпим към анализ на възможностите за игрово взаимодействие в педагогическия процес на детската градина в настоящата ситуация, не може да не отбележим факта, че и при наличието до скоро на образователно направление „Игрова култура“ състоянието на игровия феномен в предучилищното образование далеч не беше такова, каквото би трябвало да бъде.

На първо място големият брой и продължителността на обучаващите ситуации особено в трета и четвърта възрастови групи на практика не оставяха много време за игра.

Второ, при обособяването на ядрата на образователно направление „Игрова култура“ – „Игрово артистично пресъздаване“, „Фолклорни игри и пресъздаване“ и „Игрова среда“ - бе нарушен принципът на делене, защото първите две ядра касаят конкретни видове игри – игра-драматизация и фолклорна игра, а последното – не; игровата среда е контекстът на протичането на всеки един вид игра. Освен това

обособяването на ядра само за две разновидности на играта негласно предполагаше изключването на останалите от полето на възпитателната и диагностична дейност на детските педагози. Оттук огромният възпитателен и развиващ потенциал на детската игра оставаше нереализиран. Известно е, че всяка от разновидностите на играта допринася с нещо уникално в онтогенезиса. А специално сюжетно-ролевата игра е основна форма на детската дейност в предучилищна възраст и липсата на стандарти за нейното развитие и оценка беше необосновано от психологическа гледна точка. Доколкото технологиите за развитие на играта и игровите умения на децата имат своя специфика съобразно разновидностите на играта, беше логично в новата наредба ядрата по образователно направление „Игрова култура“ да се формулират така, че да съответстват на основните видове игри в предучилищна възраст: „Сюжетно-ролева игра“, „Игра-драматизация“, „Строително-конструктивна игра“, „Дидактична игра“. Вместо това обаче образователното направление отпадна.

Трето, практиката по образователни направления да се разработват задължително съдържание и дидактични книжки (понастоящем наричани „познавателни“) и непознаването на конституиращите характеристики на играта от техните автори доведе до подменяне на времето за игра с дидактични задачи и упражнения. Анализът на активностите, предлагани в различните програмни системи в рамките на образователно направление „Игрова култура“, показва, че голяма част от тях не са игри, нито дори игроподобни форми (на преплитане на учебната и игровата дейност). Така например в програмна система „Моливко“ на издателство „Слово“ за четвърта възрастова група се предлагаха следните активности: беседа по картина, задачи за оцветяване, лабиринти, изучаване на стихотворения и песни, дорисуване, измисляне на разказ, изработване на материали за конструктивна, дидактична или игра-драматизация, които обаче не са подходящи за игра. Другите издателства също широко предлагаха занимания, които бяха дидактични по своята същност и поради това е по-целесъобразно да се реализират в процеса на своеобразното обучение в предучилищна възраст. Само част от даваните материали за настолни игри бяха подходящи за игра на децата в предучилищна възраст. Като цяло заниманията, включени в дидактичните книжки на различните програмни системи по образователно направление „Игрова култура“, трудно биха могли да се нарекат игри и всъщност провеждането им означава подмяна на игровата дейност с учебна.

Различните програмни системи предлагаха теми за игровите ситуации през годината, дори и за сюжетно-ролевите игри, след като още през 1969 година С. Жекова показва, че игрите по наложена от възрастния тематика не задържат детския интерес и протичат вяло, без прояви на самостоятелност, творчество и въображение и губят естествения си непринуден чар (С. Жекова, 1969). Източник на планирането на игровата дейност следва да бъдат актуалните познавателни и игрови интереси на децата и следователно отпадането на определени от друг, а не от субектите на педагогическото взаимодействие теми, може да се счита за положителен момент. Такъв е и отпадането на дидактичните задачи и упражнения заедно с дидактичните книжки по образователно направление „Игрова култура“.

Следва да потърсим отговор на въпроса какво е мястото на играта съобразно новите нормативни документи. Анализът може да се проведе в три аспекта. Първо, има текстове, които показват отредената на играта роля. На второ място са текстовете, които не указват изрично мястото на играта, но разкриват възможности за нейното използване. Трето, може да се проследи какви игрови умения са включени сред компетентностите - знания, умения и отношения по различните образователни направления, необходими за успешното преминаване на детето към

училищното образование. Ще се спрем последователно на всеки от тези три аспекта.

Текстове, показващи отредената на играта роля

Според Закона за предучилищното и училищното образование предучилищното образование полага основите за учене през целия живот, като осигурява физическото, познавателното, езиковото, духовно-нравственото, социалното, емоционалното и творческото развитие на децата, отчитайки значението на играта в процеса на педагогическото взаимодействие (Чл. 55). Никъде обаче не се посочва в какво възрастност се състои значението на играта. Може да се направи предположение относно това значение, като се изхожда от смисъла на текстовете в Наредба №5 от 03.06.2016 г. за предучилищното образование.

Според Наредбата:

- Предучилищното образование се осъществява при осигурена среда за учене чрез игра, съобразена с възрастовите особености и гарантираща цялостното развитие на детето, както и възможности за опазване на физическото и психическото му здраве (Чл. 3);
- При провеждането на педагогическото взаимодействие учителите използват игровата дейност за постигането на компетентностите по чл. 28, ал. 2. (Чл. 21, ал. 2);
- Основната форма на педагогическо взаимодействие е педагогическата ситуация, която протича предимно под формата на игра (Чл. 23, ал. 1).

Това означава, че съобразно нормативния документ, своеобразният процес в детската градина трябва да се осъществява чрез игра и тя е средство за постигане на компетентностите по чл. 28 - знания, умения и отношения, необходими за успешното преминаване на детето към училищното образование.

Необходимостта от играта се посочва и в следните текстове:

- В целодневната организация в учебното време се редуват основна и допълнителни, а в неучебното време - само допълнителни форми на педагогическо взаимодействие, като се осигуряват и:
 1. условия и време за игра, почивка, включително следобеден сън;
 2. условия и време за хранене - сутрешна закуска, обяд и две задължителни подкрепителни закуски - между сутрешната закуска и обяда и между обяда и вечерята;
 3. дейности по избор на детето (Чл. 15, ал. 3)

• Детската градина и училището осигуряват игрова дейност във всички видове организация на предучилищното образование през учебното и неучебното време (Чл. 21, ал. 3).

Цитираните членове допускат, че мястото на играта не се изчерпва с качеството ѝ на метод и форма на обучение, а поставянето ѝ редом до храненето, почивката и дейностите по избор на практика означава признаване на потребността от игра като една от насъщните детски потребности.

Текстове, разкриващи възможности за използване на играта

Според Закона за предучилищното и училищното образование принцип в системата на предучилищното образование е ориентираност към интереса и мотивацията на детето (Чл. 28, ал. 1). Това предполага широко използване на играта и като форма и метод на обучение, и като самостоятелно организирана от децата дейност, доколкото именно игровата мотивация, а не учебната е доминираща в дадения период. Още повече, че в недрата на игровата дейност се развива мотивационната сфера на детето и се създават предпоставки за възникването на нови, по-висши мотиви на дейност. Тази възможност е заложена и в следния текст

от Закона, а именно: детските градини избират организацията, методите и средствата на обучение за осигуряване на качествено образование (Чл. 28, ал. 3). Следователно в ръцете на детските заведения е изборът дали да преобладава дидактичното или игровото начало при организацията на детското ежедневие и постигането на компетентностите, необходими за успешното преминаване на детето към училищното образование.

Застъпеност на игрови умения сред компетентностите, дефинирани като очаквани резултати от възпитанието, обучението и социализацията на децата по образователни направления

От 7 образователни направления игрови умения са застъпени в 4, а именно: български език и литература, околна среда, конструиране и технологии, физическа култура.

В образователно направление „Български език и литература“ е включена една-единствена компетентност и то чак в четвърта група, а именно: „Участва в драматизиране на приказки и разкази“ (с. 13).

При представянето на общите цели на образователно направление „Околна среда“ отново се вижда, че значението на играта се свежда до ролята ѝ за подготовката за училище: „Чрез образователното направление се реализира педагогическо взаимодействие, насочено към социализиращите процеси - изграждане на адекватна представа за окръжаващата близка социална среда, придобиване на култура на поведение, социални умения за общуване и самостоятелна детска игрова дейност като предпоставки за готовността за училище.“ (с. 20)

Очакваните резултати по отношение на игровата култура са включени в ядро „Самоутвърждаване и общуване с околните“ (с. 22).

Първа група	Втора група	Трета група	Четвърта група
Демонстрира предпочитания към място за игра, играчки и съиграчи	Посочва съиграчи, като се съобразява с темата/замисъла	Изразява взаимопомощ в игри по двойки и в малки групи. Сравнява действията си с тези на другите и активно взаимодейства с възрастни и връстници	Разбира разликата между ролеви и реални взаимоотношения

Най-напред прави впечатление, че очакваните резултати за различните възрастови групи са твърде разнопосочни, липсва надграждане на игрови умения в процеса на детското развитие. Освен това така формулираните очаквани резултати са много под потенциалното равнище на децата за съответните възрасти. Предпочитания към игра, играчки и съиграчи децата демонстрират още в ранна възраст. Формулировката „посочва съиграчи, като се съобразява с темата/замисъла“ е неподходяща, доколкото децата първо образуват групировка съобразно предпочитанията си за партньор и след това се договарят, като определят замисъла на играта. Очакваният резултат за трета възрастова група по принцип може да се реализира във всяка друга дейност, а не само в игровата, т.е. не касае пряко игровата култура, а по-скоро може да бъде следствие от богата игрова практика. Дадената за четвърта група възрастова група формулировка е по-подходяща за 3-4-

годишните, тъй като именно тогава започва да се формира ролевото поведение, а то предполага разбиране на разликата между роли и реални взаимоотношения.

Ядро „Самоутвърждаване и общуване с околните“ (с. 22-23)

Първа група	Втора група	Трета група	Четвърта група
Участва в игри с други деца			

Очевидно така формулираната цел касае съвместната игра, но явно не се предвиждат нейното развитие в по-горните възрастови групи.

Ядро „Самоутвърждаване и общуване с околните“ (с. 23)

Първа група	Втора група	Трета група	Четвърта група
Взема участие в игри и играе с радост и удоволствие	Дава идеи за игра	Поддържа интереса към играта	

Тук отново няма приемственост в целите за различните възрастови групи, освен това те са формулирани твърде общо и пожелателно, а не като конкретни игрови умения.

Ядро „Социална и здравословна среда“ (с. 23)

Първа група	Втора група	Трета група	Четвърта група
Споделя играчки и пособия с децата			

Отново не се предвижда развитие след първа възрастова група

Ядро „Социална и здравословна среда“ (с. 23)

Първа група	Втора група	Трета група	Четвърта група
Назовава игрови средства, роли и правила	Комбиниращи игрови средства и материали за постигане на игрови цели	Обяснява диференцирано предназначение на игрови съоръжения и материали за подвижни и щафетни игри	Избира игрови действия съобразно особеностите на играчките, предметите за игра и игровата ситуация

Доколкото сюжетно-ролевата игра започва своето развитие на около 3-годишна възраст и детето първоначално не назовава себе си с ролята, а с името на конкретен възрастен, който познава, тази цел би могла да се приеме като перспективна. Обаче целите в по-горните възрасти не надграждат уменията за изпълнение на ролята. Назоваването на игрови правила става доста по-късно и не е подходяща цел за 1-ва група. Неподходящо е формулирана и целта за 4-та група, защото е известно, че малките деца извършват игрови действия, произтичащи от игровите материали. При високо равнище на развитие на сюжетно-ролевата игра (каквото се предполага, че трябва да се достигне в края на предучилищната възраст) не би трябвало да избира игрови действия съобразно играчките, а точно обратното – да избира играчки съобразно действията, подходящи и произтичащи от поетата роля.

Въпреки добрите възможности за интегриране на целите на **образователно направление „Конструиране и технологии“** с играта и по-точно строително-конструктивната игра, игровият феномен е застъпен само на две места и то не в

целите, а в насоките за учителя – предвижда се децата да изработват играчки; и се посочва, че учителите следва да „насочват своите усилия към изграждане на среда за стимулиране на игрите като средство за обогатяване на детския опит“ (с. 40).

Най-широко застъпена е играта в **образователно направление „Физическа култура“**. При определяне на целевата ориентация на стандарта по образователното направление са включени игрови и комуникативни умения в игровата двигателна дейност. Очакваните резултати и тук не позволяват да се открие възрастова динамика в развитието на игровите умения, но те са формулирани адекватно и касаят: изпълнението на щафетни игри с елементи на спортове; съблюдаване спазването на правила и норми; солидарност към принципите на честната игра; стремеж към постижения; стремеж към коопериране. В насоките за учителя е отчетена ролята на игровата мотивация и се препоръчва насърчаване на игровата двигателна дейност като средство за стимулиране на двигателната активност на детето. Подвижните и спортно-подготвителните игри се разглеждат като допълнителни форми на педагогическо взаимодействие.

В обобщение в Наредбата за предучилищното образование се предвижда играта да бъде подчинена на външна целесъобразност и значението ѝ е обосновано най-вече по отношение подготовката за учене и труд в сериозния живот. Макар, че имплицитно е призната потребността на детето от игра, е пренебрегнат статута ѝ на самоценна и самоудовлетворяваща се дейност с фундаментален принос към човешкото развитие и промени в общопсихологически план, а не само в тяснодидактически аспект. Редица изследвания сочат редуциране на игровите умения на съвременните деца (Е. Нун, 1998; Е. Кравцова, 2004; И. Миленски, 2012). Допуска се, че трудностите при адаптацията към училищен тип обучение се дължи именно на дефицита на игровата дейност (Е. Смирнова, О. Гударева, 2006). Ето защо липсата на игрови умения сред компетентностите, дефинирани като очаквани резултати от възпитанието, обучението и социализацията на децата по образователни направления, които са необходими за успешно преминаване на детето към училищно образование е сериозен пропуск в Наредба №5. Те следва да бъдат формулирани съобразно основните видове игри в предучилищна възраст и могат да се определят по следния начин:

I. СЮЖЕТНО-РОЛЕВА ИГРА

1. Детето участва в игра, която е съвместна, групова, със сложни йерархично-субординационни и координационни структури на взаимоотношенията
2. Детето претворява битови, производствени, обществени и фантазни сюжети
3. Детето претворява взаимоотношенията между хората в процеса на тяхната съвместна дейност
4. Детето самостоятелно си поставя игров замисъл, планира неговото разгръщане, избира необходимите за това материали, договаря ролите и взаимоотношенията между тях, формулира игрови задачи и творчески ги разрешава
5. Детето усъвършенства обстановката за игра
6. Детето изпълнява освен основната си роля и няколко епизодични
7. Детето използва предмети заместители, въображаеми предмети и полифункционални игрови материали
8. При повторение на една игра в различни дни детето внася изменения в нея
9. Детето преодолява конфликти по повод на играта
10. Детето прави самооценка на игровия процес

II. ИГРА-ДРАМАТИЗАЦИЯ

1. Детето се самоорганизира за игра с група връстници

2. Детето подготвя реквизит и декор съобразно замисъла си
3. Детето познава и може да участва в различни видове театър
4. Детето умее да управлява кукли
5. Детето представя поетата роля посредством словесна и пластична образност, постигнати в процес на творческа импровизация
6. Детето изпълнява познати литературни произведения, в които внася изменения – добавя герои и епизоди, променя начало или край
7. Детето използва музикален съпровод в театралното изпълнение
8. Детето търси съзнателно въздействие върху публиката
9. Детето знае правилата за поведение в театъра и е доброжелателен зрител
10. Детето познава театралните професии

III. СТРОИТЕЛНО-КОНСТРУКТИВНА ИГРА

1. Детето владее различни техники на конструиране и свободно ги прилага в самостоятелната дейност
2. Детето знае названията на детайлите
3. Детето умее да анализира образец за строене
4. Детето умее самостоятелно да подбира нужните за строежа материали и да планира действията си
5. Детето съгласува действията си с партньор в съвместна игра
6. Детето творчески оформя разнообразни конструкции, отговарящи на функционални и естетически критерии
7. Детето умее да заменя детайли
8. Детето умее да варира строежите
9. Детето оценява постройките от гледна точка на самоценни критерии: симетричност, хармоничност, пропорционалност, оригиналност, изящество, красота
10. Детето играе със строежите (използва ги в други видове игри)

IV. ДИДАКТИЧНА ИГРА

1. Детето владее схемата на играта с правила
2. Детето се стреми към победа, като спазва правилата на играта
3. Детето проявява самоконтрол и взаимен контрол по време на игра
4. Детето се стреми към бързина и точност при изпълнение на игровите действия
5. Детето разбира причините за неуспех в играта и съобразно това гъвкаво променя стратегиите си на играене
6. Детето използва нормативни способи за разгръщане на последователни игрови цикли и разрешаване на възникващите конфликти в играта
7. Детето използва реч от обяснителен тип, за да предаде съдържанието на играта на връстниците си
8. Детето използва самостоятелно и заедно с връстници познати игри и се самоорганизира за изпълнението им
9. Детето умее да измисля нови правила и игри в съвместната дейност
10. Детето си избира партньор, който достойно да му опонира

Според Закона за предучилищното и училищното образование детските градини могат да работят по авторски и иновативни програмни системи (чл. 70). Наредбата уточнява, че в тези програмни системи могат да се придобиват и допълнителни компетентности, включително и извън образователните направления (Чл. 28, ал. 2). Това означава, че в авторските програмни системи могат да се включат собствено игрови умения.

Въпреки че Законът и Наредбата не обезпечават в достатъчна степен развитието на системата на игровата дейност в предучилищна възраст, предвидените в тях възможности за:

- Отчитане значението на играта в процеса на педагогическото взаимодействие;
- Протичането на педагогическите ситуации предимно под формата на игра;
- Ориентираност на предучилищното образование към интереса и мотивацията на детето;
- Избор на методите и средствата на обучение;
- Осигуряване на време за игра през учебното и неучебно време;
- Включване на допълнителни компетентности извън образователните направления по чл. 28, ал. 2

са реална предпоставка за разработването на авторски програмни системи, където своеобразният процес на обучение е построен на игрова основа, където цялостната организация на педагогическия процес е базирана на разбирането за общопсихологическото значение на играта като самоценна, свободна и самоорганизирана детска дейност, а наред с компетентностите по образователните направления, е обезпечено развитието на игровите умения.

Литература / Reference:

1. ЗАКОН за предучилищното и училищното образование. Обн., ДВ, бр. 79 от 13.10.2015 г., в сила от 1.08.2016 г.
2. **Жекова, С.** (1969). Творчеството на децата в сюжетно-ролевите игри. – София: Народна просвета.
3. **Кравцова, Е.** (2004) Игра как ведущая деятельность дошкольного периода развития. В Дошкольное образование // [dob.1september.ru /article.php?ID=200402208](http://dob.1september.ru/article.php?ID=200402208)
4. **Миленски, И.** (2012). Съвременно развитие и особености на детската игра. Педагогика, -1, 118-125.
5. 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.
6. **Смирнова, Е., О. Гударева.** (2006). Игровая деятельность современных дошкольников и ее влияние на развитие личности детей (сс. 49-64). В: Собкина, В. (ред). Социология дошкольного воспитания: Труды по социологии образования. – Москва: ЦСО РАО.
7. **Hyun, E.** (1998). Making sense of developmentally and culturally appropriate practice (DCAP) in early childhood education. - New York: Peter Lang.

Демографски дисбаланси и влиянието им върху живота на хората от третата възраст

Гл. ас. д-р Багряна Илиева,
Русенски университет „Ангел Кънчев“,
bilieva@uni-ruse.bg

Demographic imbalances and their impact on the lives of the elderly people

Assist. Prof. Bagryana Ilieva, PhD
University of Ruse „Angel Kanchev“,
bilieva@uni-ruse.bg

Abstract: *Our country is facing a number of negative trends in demographic processes: low birth rate, high migration, a high percentage of aging population, reduced number of workers and others. All these require launching reforms in the pension and health systems, social protection, labour and others. The ongoing reforms trigger a series of grievances in the population, especially in the elderly, such as: increase the length of service and retirement years, low pensions and social benefits, and approved as: revealed social services, competitive health system, incentives to remain in the labor market.*

Keywords: old people, life, third age, demographic issues, strategy, social services.

Стратегия “Европа 2020” е с вече десетгодишна история в Европейския съюз. Целта ѝ е да създаде условия за интелигентен, устойчив и приобщаващ растеж в общността и да преодолее негативното въздействие на световната финансова и икономическа криза, което се обяснява с:

- интелигентен растеж: изграждане на икономика, основаваща се на знания и иновации;
- устойчив растеж: насърчаване на по-екологична и по-конкурентоспособна икономика с по-ефективно използване на ресурсите;
- приобщаващ растеж: стимулиране на икономика с високи равнища на заетост, която да доведе до социално и териториално сближаване.

Всички страни членки на ЕС поемат ангажимент за изпълнение на целите на стратегия Европа 2020, но социално-икономическата ситуация в отделните държави е много различна. По тази причина всяка страна приема приоритетни цели в стратегията, които се реализират чрез национални програми и реформи. Новите предизвикателства през 21-ви век пред България са свързани с „ниски нива на раждаемост, засилени миграционни процеси, урбанизация, застаряване и негативни качествени промени в структурата и баланса на населението.” Демографските промени и дисбаланси имат пряко отражение върху икономиката, конкурентноспособността и възможностите за устойчиво развитие и растеж. ”Влияят отрицателно върху различни социални системи, като „пенсионната система, системата за социално подпомагане и закрила, системата на пазара на труда и заетостта, здравната и образователната системи, а от там и върху устойчивото икономическо развитие и растеж на страната.” (Актуализирана национална стратегия за демографско развитие на населението в Република България 2012 г.-2030 г.)

Наблюдаваните негативни тенденции в развитието на демографските процеси през последните десетилетия се свързват с изменения в броя и структурите на населението в страната, а именно:

– По официални данни към 31 декември 2014 г. населението на България е 7 202 198 души, като сравнение с 2013 г. е намаляло с 43 479 души, а съпоставено с 2004 г. - с 558 851 души. Статистика сочи, че продължава да се *отчита отрицателен естествен прираст*, а това основно се дължи на високите нива на общата смъртност и на продължителния акумулиращ ефект на ниската раждаемост, която не е в състояние да компенсира значително по-високите нива на смъртност. Коефициентът на обща раждаемост през 2014 г. е 9.4‰, а през предходната 2013 г. - 9.2 ‰. Тези ниски нива се доближават да нивата през 2005 г. Действията по този показател изисква спешни мерки за стимулиране на раждаемостта, който може да се постигне чрез активното вмешателство на държавата в модернизиране на системите за социална защита и повишаване социалната отговорност на бизнес общността. В продължение на няколко години се отчита намаление на младото поколение в сравнение с лицата на възраст над 65 години. Данните сочат, че „към 31.12.2014 г. децата до 15 години са 998 196, или 13.9% от общия брой на населението, като спрямо 2013 г. този дял се увеличава с 0.2 процентни пункта, а спрямо 2001 г. - с 1.1 процентни пункта... В края на 2014 г. лицата на 65 и повече навършени години са 1 440 329, или 20.0% от населението на страната. В сравнение с 2013 г. делът на населението в тази възрастова група нараства с 0.4 процентни пункта, а спрямо 2001 г. увеличението е с 3.1 процентни пункта...” (МТСП, Отчет за 2014 г. За изпълнението на Актуализираната Национална стратегия за демографско развитие на населението в Република България (2012-2030 г.))

– Ниските нива на раждания и неравномерното разпределение на възрастовите групи води до промени и в неговата основна структура по отношение на *населението под, във и над трудоспособна възраст*. Влияние върху съвкупностите на населението във и над трудоспособна възраст оказват както остаряването на населението, така и законодателните промени при определянето на възрастовите граници при пенсиониране. Населението в трудоспособна възраст или икономически активни лица „към 31.12.2014 г. в страната е 4 403 хил. души, или 61.1% от населението на страната, като мъжете са 2 310 хил., а жените - 2 093 хиляди... Броят на трудоспособното население намалява с над 68 хил. души, или с 1.5% през 2014 г. спрямо предходната година... Към края на 2014 г. над трудоспособна възраст са 1 734 хил. души, или 24.1%, а под трудоспособна възраст - 1 065 хил. души, или 14.8% от населението на страната... Възпроизводството на трудоспособното население се характеризира чрез коефициента на демографско заместване, който показва съотношението между броя на влизащите в трудоспособна възраст (15-19 години) и броя на излизащите от трудоспособна възраст (60-64 години). Към 31.12.2014г. това съотношение е 62. За сравнение, през 2001 г. на всеки 100 лица, излизащи от трудоспособна възраст, са били замествани от 124 млади хора.” (НСИ, Население и демографски процеси през 2014 година (окончателни данни))

– Броя и структурата на населението се променя в резултат на *вътрешната и външна миграция*. Измерена чрез коефициента на нетна миграция (Отношение на нетната миграция към средногодишното население през годината (на 1 000 души)), се наблюдават отрицателни стойности (-0.3‰). Най-голямо е териториално движение сред младите хора –възрастовата група 20-39 годишните (35.8%), следвани от под 20 годишните – (25.3%) в направлението „град - град“ (43.5%) и „село –град“ (21.0%). Миграцията от страната в чужбина също се увеличава през последните години. „През 2014 г. 28 727 души са променили своя настоящ адрес от страната в чужбина, като от тях 54.8% са мъже. В сравнение с 2013 г. броят им се

увеличава с 8594 души. На възраст между 20 - 39 години са 55% от емигрантите.. Нараства относителният дял на заминаващите в чужбина на възраст 40-59 години (от 21.5% през 2013 г. на 25.8% през 2014 г.).(МТСП,Отчет за 2014 г. за изпълнението на Актуализираната Национална стратегия за демографско развитие на населението в Република България (2012-2030 г.))

От представените данни може да се направи заключение, че младото поколение е много по-малко и с намалена численост от лицата в над трудоспособна възраст. Текущата демографска ситуация в страната се характеризира с продължаващо намаляване и застаряване на населението, ниска раждаемост и задържащо се високо равнище на общата и детската смъртност. „Негативните тенденции в развитието на демографските процеси оказват силно влияние върху функционирането на основните системи на обществото: икономическа, образователна, здравноосигурителна, пенсионноосигурителна, системата за социална защита, пазара на труда и др. Всичко това създава дисбаланс в българската и европейска икономика и затруднява развитието на страните.” (МТСП, Отчет за 2014 г. за изпълнението на Актуализираната Национална стратегия за демографско развитие на населението в Република България (2012-2030 г.))

Демографските негативни тенденции, свързани със застаряването на населението принуждават управляващите да планират и да реализират реформи в различни икономически системи. Целта на българското правителство е довеждане на положителни резултати на предприетите реформи, независимо че стартирането на някои от тях значително увеличават публичните разходи. Започналите реформи отключват серия от недоволства в населението в определени икономически сектори, а дори и непредсказуеми ефекти, като увеличен брой на новите пенсионери, въпреки стартираната реформа (причината е, че хиляди хора в пенсионна или предпенсионна възраст се пенсионирали и по-този начин се възползват временно установения „прозорец” преди да влязат в сила новите промени в Кодекса за социално осигуряване в началото на 2016 г. Например според НСИ: През 2014 г. новите пенсионери нарастват с близо 21 хил. души спрямо 2013 г., като 132 963 души се пенсионирали, а през 2015 г. новите пенсионери са 143 367 души, или с 10 404 повече, отколкото през 2014 г.) Това е **една от стълките** на управляващите в социалната политика, свързана с реформа в пенсионно-осигурителната система. Днес тази система, създадена от Бисмарк, трудно може да осигури големия брой пенсионирани лица. Системата се усложнява и задъхва още повече и от факта, че има не малък брой лица, които не се осигуряват в продължение на целия си трудов стаж и не внасят здравни осигуровки. В сега действащият Кодекс за социално осигуряване новата пенсионноосигурителна система е изградена от три основни стълба:

- държавно обществено осигуряване;
- допълнително задължително пенсионно осигуряване при старост и смърт (професионален и универсален фонд);

- допълнително доброволно пенсионно осигуряване за безработица и/или професионална квалификация. Одобрената пенсионна реформа, предвижда увеличаване на възрастта и стажа за пенсиониране, както следва:

- От 31 декември 2016 г. осигурителният стаж се увеличава с по 2 месеца до достигане на осигурителен стаж 37 години за жените и 40 години за мъжете.

- От 31 декември 2016 г. възрастта се увеличава, като до 31 декември 2029 г. възрастта за жените се увеличава с по 2 месеца за всяка календарна година, а от 1 януари 2030 г. с по 3 месеца за всяка календарна година до достигане на 65-годишна възраст; а при мъжете до 31 декември 2017 г. възрастта се увеличава с 2 месеца, а от 1 януари 2018 г. с по 1 месец за всяка календарна година до достигане

на 65-годишна възраст.(КОДЕКС ЗА СОЦИАЛНО ОСИГУРЯВАНЕ, ДВ. бр.62 от 9 Август 2016г)

Друга стъпка на правителството за решаване на демографските дисбаланси се състои в изготвяне на Стратегия за демографско развитие на Република България. Изпълнението и отчитането ѝ се проследява чрез годишни междусекторни оперативни планове, включващи програми, мерки и дейности. Чрез нея се цели провеждане на политика на демографско и социално развитие, водеща до повишаване на социалната сплотеност/социалната кохезия. През 2012 г. се извършва актуализация на стратегията, която по-късно се одобрява със следното заглавие: Актуализирана национална стратегия за демографско развитие на населението в Република България (2012 г. - 2030 г.) Настоящата Национална стратегия е основен документ, в който се формулират приоритетни направления и задачи в областта на демографската политика, насочени към забавяне темповете на намаляване на броя на населението с тенденция за стабилизирането му в дългосрочен план и осигуряване на високо качество на човешкия капитал, включващ хората с тяхното здравословно състояние, образование, квалификация, способности и умения. Обект на демографската стратегия е цялото население в страната, като се отчитат особеностите и специфичните потребности, характерни за всяка от трите основни фази на човешкия жизнен цикъл (младост, трудоспособна възраст и пенсионна възраст). Всяка от възрастовите групи заема определено място и изпълнява своя роля както в социално-икономическите отношения, така и в отношенията между поколенията.

Третата стъпка е свързана с размера на получавани доходи от лицата от третата възраст. „Намаляване на броя на лицата на 65 и повече навършени години, живеещи в бедност, с 52 хил. души” –това е цел, приета от българското правителство в контекста на Стратегия „Европа 2020” и записана в „Националната стратегия за намаляване на бедността и насърчаване на социалното включване 2020”. Основен приоритетите в стратегията е борба с бедността и социалното изключване. Фокусът е върху един от статистическите показатели, използван от националната статистика и по-точно за „лица, живеещи в риск от бедност”. Без да влизаме в спора около дефинирането и измерването на бедността ще посочим, че под границата на абсолютна бедност, която за 2015 г. е 296.5 лв., живеят 57% пенсионери от общо 2 178 123 с пенсия до 300 лв. Най-голям процент 17.2% са с размер на пенсия между 200-250лв. От цитираните данни можем да обобщим, че близо половината от лицата в пенсионна възраст живеят на и под определения праг на бедност. Ниският размер на получавания доход силно ги ограничава, трудно си заплащат месечните разходи и осигуряват стоки от първа необходимост. (Национален осигурителен институт, Статистически бюлетин Пенсии към 31.12.2015г)

Директорът на Института за социални и синдикални изследвания на КНСБ Любен Томев посочва, че „една от основните причини за високата бедност са ниските размери на социалните трансфери и слабата ефективност на системата за социално подпомагане. Освен че относителният дял на тези разходи е изключително нисък в сравнение с останалите европейски страни (както е посочено от ЕК), ефектите са много ясно установими от разликите между равнището на монетарна бедност след и преди социалните трансфери (с включени пенсии).” (Томев, Л. Пазарът на труда и бедността в България – отново обект на критики от Европейската комисия) Правителството целенасочено определя ниски нива на монетарен (паричен) показател за определяне на бедните в страната и на гарантиран минимален доход. Всичко това лишава много пенсионери с ниски доходи да получат месечни и целеви социални помощи, а най-силно влияние за намаляване на бедността сред хората от третата възраст остава **неефективна системата за**

социална защита. Необходимо е да се използват различни механизми и програми за подпомагане на лицата в неравностойно положение и преминаване към принципа за компенсиране на пенсиите чрез социални помощи и добавки.

Промените в Закона за социално подпомагане и правилника към него *въздействат благоприятно* за реализиране на реформа в социалното подпомагане, насочена към деинституционализация и предоставяне на повече услуги, базирани в общността и в семейна среда за хората от третата възраст.

Социалните услуги, предоставяни в общността и в специализираните институции се оказват най-успешното средство за подкрепа „и разширяване на възможностите на уязвимите хора за социално включване, живот в подкрепяща общност и пълноценна реализация”. (Национален социален доклад на Република България за 2013-2014 г.) В тях възрастните и стари хора получават помощ от специалисти при решаване на здравни, социални и правни въпроси, предлагат се допълнителни услуги, като трудотерапия, рехабилитация и специализирано обучение. Официалната статистика сочи, че се увеличава броя на социалните услуги, предоставени в общността. В края на 2011 г. броят на социалните услуги за възрастни хора и хора с увреждания е 329, към края на 2013 г. са 412 с капацитет 8 450 места и 160 специализирани институции с 11 039 места, а данните за м. декември 2014 г. сочат, че тези услуги са 440 с 8 817 места и 160 специализирани институции с 11 008 места. (Министерство на труда и социалната политика; Доклад за отразяване на националната концепция за насърчаване на активния живот на възрастните хора в РБългария (2012-2030 г.) в секторните политики 2012-2014 г.; Национална стратегия за дългосрочна грижа, 2013; Националният социален доклад на Република България (2011-2012); Национален социален доклад на Република България за 2013-2014 г.)

Реформите в здравеопазването са многообхватни и продължителни. Няма да коментираме усилията на правителството за въвеждане на национални здравна и аптечна карти, през измерването на пациентската удовлетвореност, чак до промяна на модела за финансиране на болничната помощ. Ще отчетем само, че са налице значителен брой заболявания под контрол от здравните институции. Наблюдава се пълно или частично заплащане на лекарства от Здравната каса, безплатно или с намалено заплащане на лечение и рехабилитация. Тези факти повишават нивото и качеството на живот на възрастното население. Не можем да не цитираме официалната статистика, според която „средната продължителност на предстоящия живот общо за населението на страната, изчислена за периода 2012-2014 г., е 74.7 години и спрямо предходния период тя се увеличава с 0.2 години, т.е. с 2,4 месеца.” (МТСП, Отчет за 2014 г. за изпълнението на Актуализираната Национална стратегия за демографско развитие на населението в Република България (2012-2030 г.)) Тези оптимистични данни контрастират към момента, тъй като все още не е установена конкурентната здравна среда, която продължава да се предвижда ту в посока на „конкуренция”, ту в посока на „централизация”.

Освен гарантиране правото на социална и здравна закрила друга благоприятна тенденция за възрастните хора е предоставяне на подходящи условия **в сферата на заетостта.** Предприета е мярка (от 2012 г.) за стимулиране и оставане на пазара на труда от лицата в пенсионна възраст. Промените в Кодекса на труда (чл. 328) улеснява възрастните работещи хора да се задържат по-дълго време на работното си място и преустановява работодателя да прекратява трудовия му договор, поради факта че е придобил право на пенсия. По-дълговременната трудова дейност и по-продължителната им активност налага положителен образ на възрастните хора и насърчава тяхното участие в различни сфери на обществения живот. Това е важна крачка в страната ни по отношение на удължаване активния

живот (трудов и социален) и възможност за зачитане опита на възрастните хора. (Кодекса на труда)

В заключение можем да кажем, че съвременната икономическа среда води до значителни увеличения на публичните разходи за провеждане на реформи в здравеопазването, пенсионноосигурителна система, социалната сфера и други. Предприетите дейности могат да доведат до положителни резултати в краткосрочен или дългосрочен план чрез въвеждане на по-строги изисквания (по отношения на получаване на пенсии), на ограничения на достъпа до различни социални институционални услуги или до разумно повишаване на пенсионната възраст и/или стажа. Успоредно с реформите на публичните системи, са необходими мерки за подобряване на функционирането или усъвършенстване на кадровите ресурси. Очаква се те да доведат до по-голямо участие на трудовия пазар, а по-голямата заетост на хората от третата възраст ще осигури нужните им финансови средства за покриване на основните жизнени потребности; осигуряването на достъп до социалните и универсални услуги на представителите на уязвимите групи; стабилна връзка между вноските и получаването на пенсии. Целта на тези реформи ще разшири възможностите за подобряване качеството на живот на хората от третата възраст и ще ги насърчи за пълноценно участие в живота на обществото.

Литература / Reference:

1. Актуализирана национална стратегия за демографско развитие на населението в Република България 2012 г.- 2030 г. [Електронен ресурс].URL: <https://www.mlsp.government.bg/index.php?section=POLICIESI&lang=&l=285> (посетен 22.09.2016 г.)
2. Кодекс за социално осигуряване, ДВ. бр.62 от 9 Август 2016 г. [Електронен ресурс].URL: <https://www.mlsp.government.bg/index.php?section=CONTENT&l=226&lang> (посетен 22.09.2016 г.)
3. Кодекс на труда, [Електронен ресурс].URL: <https://www.mlsp.government.bg/index.php?section=CONTENT&l=226> (посетен 01.10.2016 г.)
4. Министерство на труда и социалната политика, Доклад за отразяване на националната концепция за насърчаване на активния живот на възрастните хора в РБългария (2012-2030 г.) в секторните политики 2012-2014 г. . [Електронен ресурс].URL: <https://www.mlsp.government.bg/index.php?section=POLICIESI&l=287&lang> (посетен 22.09.2016 г.)
5. Министерство на труда и социалната политика, Отчет за 2014 г. за изпълнението на Актуализираната Национална стратегия за демографско развитие на населението в Република България (2012-2030 г.) [Електронен ресурс].URL: <https://www.mlsp.government.bg/index.php?section=POLICIESI&l=287&lang> (посетен 22.09.2016 г.)
6. Национална стратегия за дългосрочна грижа, 2013. [Електронен ресурс].URL: <https://www.mlsp.government.bg/index.php?section=CONTENT&l=226&lang> (посетен 22.09.2016 г.)
7. Националният социален доклад на Република България (2011-2012). [Електронен ресурс].URL: <https://www.mlsp.government.bg/> (посетен 22.09.2016 г.)
8. Национален социален доклад на Република България за 2013-2014 г. [Електронен ресурс].URL: <https://www.mlsp.government.bg/> (посетен 22.09.2016 г.)
9. Националният статистически институт. Статистически справочник 2016.,2016. [Електронен ресурс].URL: www.nsi.bg/sites/default/files/files/publications/StatBook2016.pdf (посетен 22.09.2016 г.)

10. Националният статистически институт. Население и демографски процеси през 2014 година (окончателни данни). [Електронен ресурс].URL: <http://www.slideshare.net/ilkogrujev/population2014-2-y19bgi> (посетен 22.09.2016 г.)
11. Национална стратегия за намаляване на бедността и насърчаване на социалното включване 2020. [Електронен ресурс].URL: <https://www.mlsp.government.bg/index.php?section=CONTENT&l=226&lang> (посетен 22.09.2016 г.)
12. Национален осигурителен институт, Статистически бюлетин Пенсии към 31.12.2015г. [Електронен ресурс].URL: <http://www.noi.bg/aboutbg/st/statistic/152-pensions> (посетен 22.09.2016 г.)
13. План за 2016 г. за изпълнение на Актуализираната Национална стратегия за демографско развитие на населението в Република България (2012-2030 г.) [Електронен ресурс].URL: <https://www.mlsp.government.bg/index.php?section=PRESS2&prid=483> (посетен 22.09.2016 г.)
14. Томев, Л. Пазарът на труда и бедността в България – отново обект на критики от Европейската комисия. [Електронен ресурс].URL: <http://spisaniestatistika.nsi.bg/page/download.php?articleID=129> (посетен 22.09.2016 г.)

Агресивното и предизвикателно поведение на юношите към учителя

Маг. Лиляна Сиракова

lgenova@uni-ruse.bg

Русенски университет "Ангел Кънчев"

Aggressive and defiant behavior of adolescents to teacher

Master Lilyana Sirakova

lgenova@uni-ruse.bg

University of Rousse "Angel Kanchev"

Abstract: *The growing dynamic and competitiveness features of modern human well-rounded individual with anxiety is increasingly prominently features and its inherent aggressive tendencies. Aggression at school is not just an institutional problem. The factors are multifaceted and the decision is related to the activity and cooperation at all levels of the organization of public systems regarding building a common strategy on the prevention and reduction of aggressive behavior. At the core of this task, however, remain family and school, who take a huge share of responsibility for the formation of the necessary coping skills to adolescents with different situations.*

Keywords: aggression, aggressive behavior among students, factors and prevention of aggression konviventsiya, SWOT analysis of aggressive behavior.

Агресивността¹ е едно от явленията, за които през последните години се дискутира с нарастващ и нестихващ интерес. Съвременното общество е богато с примери на агресивно поведение. Формите на агресия стават все по-разнообразни - от иронични намеци и обиди до физическо насилие. Обобщената представа за агресивността днес е, че тя е постоянен и повтарящ се модел на поведение, синоним на нападателност, изразяваща войнствения характер на човека. Актуалността на темата, свързана с агресивното поведение при учениците, е определена, от една страна, от нарастващия изследователски интерес към изучаване на юношеската агресия в съвременния етап², от друга страна - от повишеното ниво на агресия и от реалния ръст на агресивните прояви сред младите хора³. Ранните прояви на проблемно поведение, в т.ч. агресивното, ескалират в периода на юношеството и са индикатор за криминално поведение през зрелостта.

Целта на доклада е да бъде направен теоретико-методологичен анализ на агресията като цяло и по същество агресията в училище и да се обобщят и анализират резултатите от проведеното изследване⁴. В доклада се защитава тезата, че е налице агресивно и предизвикателно поведение на учениците към своите учители. Обект на доклада са учениците с агресивно и предизвикателно поведение, а предмет на настоящата разработката е агресивното поведение на учениците.

¹ В доклада се срещат понятия като „агресивно поведение“, „агресия“ и „агресивност“. Много често, в специализираната психолого-педагогическа литература, тези понятия се приемат за еднозначни и взаимнозаменими, но съществуват достатъчно теоретични основания за тяхното разграничение. За реалната проява на агресивността като ситуативна реакция, като действие в определени условия е правомерна употребата на „агресия“ или „агресивни действия“, докато при повторение на агресивни действия в сходни или различни ситуации, може да се говори за „агресивно поведение“.

² П. Калчев, 2002; Г. Георгиев, 2006; О. Койчев, 2007; В. Василева, 2008; М. Пехливанова, 2009; Н. Чирпанлиев, 2009; А. Кръстев, 2011; Ц. Томанова, 2011.

³ Проект „Превенция на насилието в училищата“, 2011; Национална стратегия за детето, 2011; Насилието между децата, 2012; Представително проучване на агресията сред учениците във Варна, 2013.

⁴ Емпиричното изследване е проведено чрез анкетно проучване в Русенски среднообразователни училища през периода април- май 2016 година.

Задачите на доклада са следните:

1. Да се характеризира агресивното поведение на учениците.
2. Да се очертаят видове агресия и фактори за развитие на агресивното поведение.
3. Да се анализират методите за диагностика и редуциране на агресивното поведение.
4. Да се направи пълно описание на емпиричното изследване- методология на изследването и организация на изследването.
5. Да се анализират резултатите от проведеното емпирично изследване и да се направи SWOT анализ на агресивното поведение на учениците.

Терминът агресия е труден за определяне. Проблемът с определянето на агресията е преплетен с проблема за определяне на нейните мотивационни основи. *“Агресията е сложна и многостранно детерминирана, трудна за предвиждане и в много случаи тежка за контролиране.”*(У.Крейгхед, Ч.Немероф, 2008). Развитие на агресивното поведение може да се разглежда като функция на генетични влияния и на влияния на средата. Бояжиева и Митева (2008) анализират основните теоретични направления за изследване на агресията, които ще бъдат онагледени в следващата таблица:

Таблица 1: Основни теоретични направления за изследване на агресията.

Основни теоретични направления за изследване на агресията	Кратък анализ
Психоаналитично направление	Една от ранните и известни теоретични постановки за природата на агресията е инстинктивната теория на З. Фройд, който приема, че инстинктивното поведение е вродено ⁵ . Фройд анализира ранната организация на либидото у детето, открива желанието да се убива като амбивалентно отношение към бащата, свързано с желанието да се удовлетвори сексуалният инстинкт към майката. В ранните трудове на Фройд агресията е отговор на търсене на удоволствие или за избягване на страданието. Дж. Боулби разработва теория за привързаността от позицията на начините, по които сме интимно свързани с останалите, като привързаността е социално поведенческа система, към която се отнася и агресията. Като цяло са очевидни спорните въпроси, относно природата на агресията в психоаналитичното направление. Ролята на обкръжаваща среда като фактор за приспособимостта за всяко дете е безспорно осъзната. Признат факт е протективността на агресията в дейности като професионално съперничество и конкурентност, спорт, въображение и мечти.
Еволюционно направление	Класически представител е К. Лоренц, който разглежда агресията и приема нейното начало от вродения инстинкт за самосъхранение, който присъства у хората по същия начин, както и в другите живи същества. Тя е по-скоро адаптивно, а не саморазрушително поведение. Съвременните научни схващания приемат генетично-физиологичната възможност да се действа агресивно, но са скептични по отношение на твърдението за натрупване на навидими неизмерими енергии като база на агресивно поведение. Критиката към еволюционната теория се опира на липсата на доказателства за съществуването на гени, пряко свързани с агресивното поведение.
Биологично направление	Изичаването на биологичните предпоставки за агресията са насочени към ролята на нервната система, генетическите влияния и биохимичните фактори. Счита се, че съществуват определени области от човешкия мозък, които отговарят пряко за агресивното и престъпно поведение. Наследствеността повлиява чувствителността на нервната система към агресия. Представителите на биологичното направление смятат, че агресията и депресията са с еднаква биологична основа и приемат, че и двете могат да бъдат медикаментозно повлияни. Остава в сила заключението, че някои биологични механизми предразполагат индивида към агресия.
Когнитивно-поведенческо направление	
◆ Бихевиористична теория	Дж. Уотсън разработва бихевиористичната теория за поведението през 1913-1914 г., като под “същност на поведението”, той разбира отношенията на зависимост между индивида и средата.
◆ Теория “фрустрация-агресия”	Фрустрационната теория на Долард и Милър за външните подбуди съдържа две виждания: (1) засилването на фрустрация винаги засилва тенденцията към агресия; (2) когато един организъм реагира агресивно, то това е доказателство за предшестващата у него фрустрация. Берковиц (1962) разглежда агресивното поведение като резултат от външни причини, както и от сигнали, предствени в ситуация- например носенето на оръжие повишава агресивността на отговора. Берковиц и Фешбах се фокусират главно върху теорията за “драйва” и мисленето в посока фрустрация-агресия. Принсът им се свежда до твърдението, че открита агресия няма да се прояви, ако не присъстват подходящите релевантни на нея знаци(стимули- хора, места, предмети), свързани с предишни или настоящи провокатори на гнева.
◆ Теории за социалното научаване	Тези теории са когнитивно-бихевиористични становища за агресията и за широк спектър от други типове поведение. Съгласно тези теории ние се учим на социално поведение посредством наблюдение и имитация и под въздействието на възнаграждение и наказание.
◆ Когнитивна теория	Когнитивният подход подчертава влиянието на интелектуалните и мисловни просеци за поведението и утвърждава, че човек няма вродено влечение към агресията. Когнитивните модели на агресията се

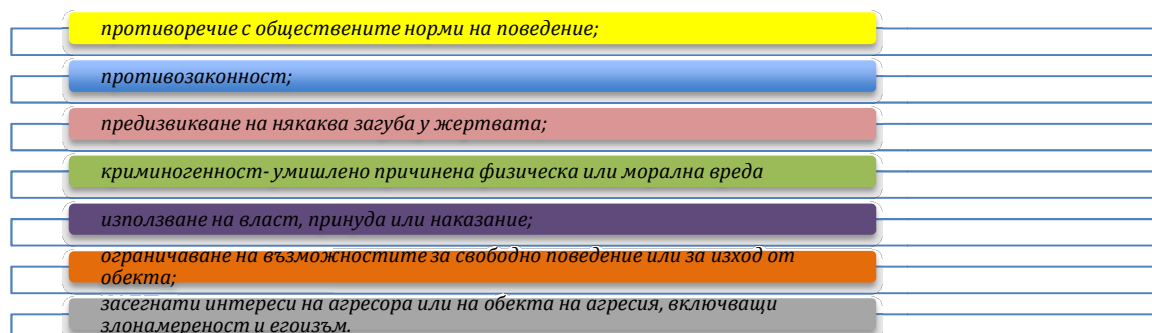
⁵ През 60-те години излизат три книги, защитаващи теорията, че агресията е инстинктивна- “ за агресията” на Лоренц, “Териториалният императив” на Ардри и “Голата човекоподобна маймуна” на Морис. Всички тези трудове съдържат в основни линии едни и същи теза: агресивното поведение на човека се дължи на вроден инстинкт, търсещ удобен случай да се прояви.

	разглеждат като част от емоционалните и мисловни процеси в човешкото поведение. Данните от когнитивните модели дават оптимистични поводи за управление на агресията. Според тях поведението на човека може да бъде контролирано. Агресивното поведение е функция на два компонента: агресивен мотив и агресивна задръжка. Мотивираното агресивно поведение може да се разглежда като избор между агресивно или миролюбиво решение при конфликт.
--	---

Източник : Бояджиева, Н., Митева, П., Гняв и агресивно поведение при децата, С., 2008, стр. 18-24.

Според Попов (Хр. Попов, 2006) човешката агресия следва да се определя като всяка форма на поведение, целево насочено към нанасяне на увреда или нараняване на друго живо същество, мотиворано за избягване на такова третиране. Агресивното поведение, според цитирания автор, изисква мултидисциплинарен възглед ии обединен холистичен подход с оглед на съчетаване на биологични, генетични и психологични фактори, подкрепяни от когнитивната оценка и социалното научаване при неговото детерминиране. Целта на агресията е да причини морална или физическа болка на другия. Стаматов и Минчев (Р.,Стаматов, Б.Минчев, 2003) дават следното определение за агресивност: *"агресивност- поведение, насочено към съзнателно причиняване на вреда или болка с различни средства. Агресивността е свързана с действието на различни фрустриращи ситуации и със социално научаване."* Едно от най- популярните определение за агресията е на Барон и се състои в три ключови елемента: агресия е всяка форма на поведение, насочено към целта да се навреди или нарани друго живо същество, което е мотивирано да избегне такова отношение.(Л.Андреева,1998) Авторът подчертава трърдението си за необходимостта да се търси **поведението**, а не отрицателни чувства като гняв, ярост или мотиви- желание да се навреди на другия. Отрицателните нагласи (расови, етнически предразсъдъци и др.) не са задължително условие за прояви на агресивно поведение. Други елементи за дефиниране на агресията по Барон са **намерението**, което предизвиква множество дискусии, поради невъзможността да бъде директно наблюдавано и доказано, и **вредата** на жертвата като жив организъм.

Л. Десев разбира агресията в следната насока – *„агресията е нападение, настъпателно действие, с което се нанася вреда – физическа или психическа – на човек, на хора, на живи същества“*(Л.Десев, 2010). Авторът прави сполучлив опит да класифицира агресията като социален феномен: психическа (вербална или речева) и физическа или телесна, пряка или непосредствена (директна) и косвена или опосредствена (индиректна), непровокирана и отмъстителна, емоционално враждебна или реактивна и инструментална или проактивна, краткосрочна и дългосрочна, открита и скрита, индивидуална и групова. Според Д. Чавдаров *“агресията е целенасочено настъпателно разрушително поведение, в разрез с утвърдените норми и правила в обществото, която нанася вреда на обекта на нападение (одушевен или неодушевен), причинява физически вреди и обикновено води до психическо напрежение, потиснатост, страх и болка.”*(Д. Чавдаров, 2008). Същият автор посочва задължителното участие на някои от следните условия за установяване на агресивно поведение (фиг.1):



Фиг. 1: Условия за установяване на агресивно поведение.

Причините за агресивност са следните(Р.Стаматов, Б.Минчев, 2003):

- ◆ Атрибуциране- приписването на враждебност на действията на другите засилва склонността ни да отговорим с враждебност;
- ◆ Емоциите, които изпитваме- ако изпитваме гняв- отговаряме враждебно, ако изпитваме страх- ще сме склонни да се оттеглим от ситуацията;
- ◆ Качеството на самоконтрола- колкото е по – силен самоконтролът ни, толкова повече ще издържим на фрустрациите;
- ◆ Чувствителност към ценностите- когато загубим нашите ценности, ние засилваме нашата агресивност;
- ◆ Внушения на средата- ако има предмети, свързани с агресивност, в ситуации на фрустрираност могат да ни подтикнат към агресивност.

Съществуват различни класификации на видовете агресия. Едни от най-известните са на С. Фишбах и А. Бас, представени графично на следващата фигура:



Фиг. 2: Видове агресия според класификацията на С. Фишбах и А. Бъс

Въпреки че от теоретична гледна точка и трите вида агресия според А. Бъс са широко приети, само първият е послужил за основа на многобройни операционализации и измерения. Към физическата агресия се отнасят действията включващи физически контакт (или намерение) с цел причиняване на физическа вреда- например в училище са : удряне, хапане, спъване, драчение, блъскане, спъване, плюене, скубане и пр. В по- широк смъсъл към тази форма могат да се отнесат и чупенето на лични вещи, както и заплахите за физическа саморазправа. Към вербалните форми се включват обиди, неприлични прякори, подигравки, дразнене, викове, крясъци и др. Индиректната агресия е значително слабо проучена. Според К. Лагерспец и К. Бьорквист я операционализират като вид социална манипулация- агресорът манипулира другите, за да атакуват те жертвата вместо него. По този начин агресорът използва социалната структура(взаимоотношенията в групата), за да причини вреда, без лично да участва в атаката, което до голяма степен му позволява да остане неидентифициран и да избегне евентуалното отмъщение. Една от най-разпространените и лесни за реализация форми на индиректна агресия е разпространението на слухове и клюки с цел дискредитация и изолация в групата. Със сходно съдържание са и два други термина: **релационна и социална агресия**.(П.Калчев,2012).Релационната агресия включва опит за увреждане на приятелските отношения на жертвата или изолацията ѝ от групата с цел нараняване на другия или установяване на контрол върху него (напр. разпространяване на слухове и клевети, водещи до дискредитиране и отхвърляне на детето). В някои случаи вместо отдръпване се наблюдава приемане на другия, за да бъде по-лесно засегнат или контролиран. Релационната агресия, според Н. Крик и Дж. Остров, се различава от индиректната,

⁶ Независимо от теоретичните дискусии върху дефиницията, от практическа гледна точка разликите между трите вида агресия не изглеждат толкова фундаментални, особено ако се има предвид, че емпиричното им изследване се базира на редица общи признаци. Освен това една от най-честите (и най-лесни за осъществяване) форми и на индиректна, и на релационна/социална агресия е разпространението на клюки и слухове – необходимо е само наличието на „заинтересован“ слушател и отсъствието на засегнатото лице. Затова, докато няма изследвания, потвърждаващи от емпирична гледна точка разграничаването на трите вида агресия, е по-добре да се даде предимство на един от термините, в случая – на индиректната агресия. Този подход ясно разграничава директните атаки (независимо дали са насочени към взаимоотношенията на жертвата, статуса, самооценката или други аспекти на физическото/психичното благополучие), от индиректните опити (с помощта на трета страна) за нанасяне на вреда .

тъй като в ядрото на нейното значение стои увреждането на приятелските отношения, а не заобиколния начин за причиняване на болката. Така разрушаването на социалните връзки на жертвата може да става по пряк и индиректен начин. Включва се и специфично поведение в юношеството, което се обозначава като “релационна манипулация” - въздействие върху диадни отношения чрез игнориране на партньора или чрез заплахи за скъсване. Този тип поведение категорично е открито и пряко извършвано към жертвата. Е. Янг и колегите и правят крачка напред като включват в разбирането на релационната агресия в училище специфични прояви на тормоз и издевателства. (J. M. Ostrov., N., A., Crick 2007). Социалната агресия според М. Ъндървуд и колеги се определя като насочена към увреждането не само на социалния статус, но и на самооценката и от тази гледна точка се разграничават от релационната, чийто предмет са само взаимоотношенията. Социалната агресия може да се изразява и невербално чрез негативна лицева експресия или телесни движения. Според привържениците на идеята за социалната агресия, този модел на поведение представлява отделна форма, подобно на индиректната агресия, без да се ограничава само до прикрити и завоалирани действия. От друга страна се приема, че релационната агресия е само частен случай на социалната, тъй като е насочено само към манипулиране на приятелските взаимоотношения. Понятието социална агресия се използва за описание на всички видове поведение, насочено към манипулиране и подвеждане, като освен това обхваща откритите и скритите форми на релационно манипулиране, наред с болезнено невербално поведение. Директната вербална агресия не попада в тази категория. Д. Чавдаров определя и “благородна”, “положителна” агресия. Човек не се ражда с агресия, тя се придобива в живота и е форма на съществуване. Просто хората е трябвало да бъдат по-агресивни, за да надвият над животните, природата, да победят и да постигнат нещо. Това е положителната агресия. Ако си упорит и искаш да постигнеш нещо в живота, това е борба. Това е така наречената благородна агресия. Разликата между благородната агресия и жестоката агресия е тази, че при първата няма жертви, докато при всички други видове агресия, за да се постигне нещо, има страдащи хора, има жертви. Ние ежедневно сме свидетели на страшно жестока агресия в нашето общество (Д. Чавдаров, 2008).

Други разновидности на агресивното поведение са следните:

- ✓ *Опозиционно поведение (негативизъм)* – от пасивно неприспособяване към изискванията на другите хора до явно противопоставяне на норми и правила за постъпване и разговор.
- ✓ *Агресивна раздразнителност (гняв)* – гневът често води до агресивни реакции. Самите агресивни реакции в много случаи (но не винаги) са провокирани от гняв.
- ✓ *Агресивно недоверие (подозрителност)* – прехвърляне на собствената враждебност върху други хора.
- ✓ *Ревност и омраза* – готовност за реагиране със силни, агресивни реакции на най-малката провокация на определени хора.
- ✓ *Чувство за вина след агресия* – изразява се в преживяване на упреци към самия себе си, вслушване в „гласа на съвестта“.

Много от посочените разновидности на агресивното поведение не са задължителни за агресора. Освен това те имат и множество варианти на проявление, които са социално приети и от много хора не се считат за агресия. Друг вид агресия е

автоагресията⁷ или разрушителното поведение, насочено към самия себе си, недоволство от самия себе си. Тя е деструктивна, защото е насочена навътре към човека. Тя е нездрава агресия и се случва, когато индивидът не съумее правилно да насочи енергията си по градивен, себедоказващ се начин. Причината се крие в чувство за малоценност, в страха от заобикалящия ни свят и същевременно във враждебност към него. Автоагресията може да се прояви в различни възрасти, но почти винаги корените ѝ се крият в детството и юношеството. Автоагресията е придружена от депресия. Пл. Калчев разглежда и т.нар. **киберагресия**. (Пл.Калчев, 2012) Кiberaгресията е опит за нанасяне на вреда чрез съвременните електронни средства за комуникация – интернет и мобилни телефони. Към тази форма се отнасят разпространението на клюки, слухове, обиди, лична информация, снимки, видеоклипове и др., чрез социалните мрежи, форуми, чатове, електронна поща, други системи за комуникация (Скайп), с цел злепоставяне, дискредитиране и изолация на жертвата. Към кiberaгресията спадат и кражбите на самоличност, когато чрез разбиване на пароли от името на жертвата и без нейно съгласие се изпращат съобщения до трети лица. С разпространението на средствата за електронна комуникация честотата на кiberaгресията (тормоз) значително нараства през последните години и отрицателните последици са по-силно изразени при юношите⁸, които в по-голяма степен разчитат на социалните мрежи за подкрепа и насочване.

При анализа на детската агресивност⁹ е налице класификация, различаваща се от утвърдените модели за възрастните. Наблюдават се четири модела (Л.Милков, 2013):

- ◆ адаптивна агресия, свързана с нисши биологични форми на поведение за задоволяване на витални и сензорни потребности, която се проявява най-вече в предучилищна възраст – хапане, сбиване, скубане, отнемане на играчки и други предмети;
- ◆ реактивна агресия, проявяваща се като ответна реакция, в отговор на насилието, което се формира по подражание на социалнозначими модели на поведение, целенасочено демонстрирани от възрастните или усвоявани по пътя на личния опит на детето;
- ◆ социалнообусловена агресия, при която има осъзнаване на мотивите и средствата за постигане на целта, а моделите и инструментите за агресия се заучават или самовъзпитават;
- ◆ патологична агресия, свързана с доминиращото въздействие на биологично увредени структури на мозъчната кора или подкорията в ранно детство;

⁷ Различават две основни форми на агресия: хетероагресия (или алоагресия), когато това поведение е насочено навън от себе си, и автоагресия, когато е насочено към самия себе си. Хетероагресията, от психологична гледна точка, може да се разглежда като явление на индивидуалното развитие. В началото на своето развитие, човекът използва предимно физическа агресия, която е близка на архаичните модели в еволюцията. На следващия етап се научава да борави с вербалната агресия, за която цел си служи с "втората сигнална система" и накрая култивира социално агресията си под формата на т.нар. индиректна агресия.

⁸ Българските и шведските тийнейджъри прекарват най-много време онлайн в цяла Европа. Половината от българските деца в тази възраст имат профили в различни социални мрежи, а средната възраст, на която започват да използват интернет е 9 години. Една трета от децата между 13-15 години активно общуват през интернет и почти няма тийнейджър, който няма профил във фейсбук. В същото време едва 13 % от учителите и 15 % от родителите разбират как функционират социалните мрежи и интернет общуването. [Енев,Св., Зависимост към интернет и компютърни игри, изд:Стено, В., 2014, стр. 30]

⁹ Има ли разлика в агресивността на момичетата и момчетата? Безспорно – да. Тя обаче не е в агресивното чувство и в агресивните намерения, а във формата на проявяване на агресивността. Агресията е енергиен потенциал, който служи за основа в изграждане на проявленията на емоциите и чувствата. Формирането им се осъществява в процеса на социализиране. Социализирането е дългосрочен процес, в който индивидът изработва своите поведенчески модели, социални ценности и критерии, способности и мотиви, за да може да отговори на очакванията на обществото за успешна роля. Самият процес на социализация е винаги полово специфичен, поради факта, че обществото очаква отделните полове да поемат специфични роли. Проявлението на агресивните импулси под формата на гняв, яд, омраза, сърдитост, изглеждат различни при момчетата и момичетата. Въпреки по-емоционалната си природа, момичетата дават по-слаб външен израз на чувствата и емоциите си. Те по-бързо усвояват поведението на зрелия възрастен - да говорят за емоциите и чувствата си, а не да ги демонстрират поведенчески. Разбира се, това зависи от нивото на възпитание. Добре възпитаните момчета могат да правят същото. В по-голяма степен очакванията са момчетата да дават по-бърз и спонтанен външен израз на агресивните си импулси, докато момичетата повече да таят в себе си и да реагират индиректно, често под формата на автоагресия. Обществото е склонно да показва повече търпимост към момчешката агресивност и по-жестоко да наказва агресивните момчета (известни като мъжкарани). (Ив. Бончева, 2012).

Факторите, които влияят върху проявите на агресия са разнообразни¹⁰. Неумението да се преценяват намеренията на другите в повечето случаи е съпроводено с агресивно поведение. Юношите, които действат агресивно, гледат на света като подозрителен и враждебен. Друг фактор са нормите и ценностната система на самия индивид. Една и съща ситуация, различните индивиди могат да възприемат по различен начин – за едни тя може да е стресираща, а за други нормална. Установена е пряка връзка между агресията и чувството на вина след агресията. При агресивните индивиди почти липсва угризение или чувство на вина, докато по-малко агресивните показват неодобрение на собствената постъпка след нараняване на друг човек. Изясняването, овладяването, корелацията на детската агресивност изискват анализ на факторите, които обуславят агресивното поведение – ранните детски преживявания, семейството и спецификата на взаимоотношенията между членовете му, социалната среда, дейностите в детската градина и особеностите на възпитателните им ефекти.

Семейството¹¹, в лицето на родителите и по-големите братя и сестри, може да демонстрира или подкрепя модели на агресивно поведение, а именно там започва първичната социализация на индивида, която го превръща по-късно в личност – детето овладява навици и привички на поведение, взаимоотношения и умения, формира нагласи и очаквания към заобикалящия го свят. Негативните фактори (безнадзорност, намаляване на родителския контрол, прояви на насилие към членове на семейството и самото дете) също допринасят за агресията при децата. Условията на живот, които родителите създават за децата си, често пъти могат да ги научат на агресивно поведение. Децата преживяват много болезнено позицията си в агресивна среда, създадена от собствените родители, а още повече, когато те самите са обект на различни видове агресия. Тази атмосфера на агресивност прониква в съзнанието на детето и постепенно се превръща в утвърдена форма на поведение и действия, насочени към връстници, близки, възрастни, непознати. През семейството се пречупва в позитивна или негативна посока влиянието на други социално-педагогически фактори: позитивно насоченото семейно възпитание помага на детето да преодолее отрицателните влияния на останалите фактори; липсата или неправилната насока на семейното възпитание обезсмисля или неутрализира целенасоченото възпитателно въздействие на останалите фактори. В зависимост от това поведението на детето може да бъде просоциално, асоциално или антисоциално ориентирано (П.Костова, 2005).

Агресивно поведение може да се усвоява и при общуването с връстниците. Ниската възраст на децата, все още неизградената структура на личността, неукрепналата им психика, слабите волеви задръжки, липсата на ценностна система и недостигът на социален опит са основните личностни фактори, които подтикваат децата между три и седем години към агресивно поведение и враждебност. Агресивността на децата зависи и от характера на интерпретацията на ситуацията, в която те попадат – дали за детето има съзнателно намерение за враждебност, или действията са продиктувани от случайността. Отговорът на детето на

¹⁰ Агресията може да бъде предизвикана от всякакъв вид неприятна или нежелателна ситуация, като болка, досада и други подобни. Сред тези нежелателни ситуации основният фактор на агресивност е фрустрацията. Ако човек бъде спрял по пътя към дадена цел, възниква фрустрация, която увеличава вероятността от агресивна реакция. Това не означава, че фрустрацията винаги поражда агресивност или е единствената причина за проява на агресивност. Има и други фактори, които определят дали фрустрираният индивид ще извърши, или не акт на агресивност – както има и други причини за агресивност.

¹¹ Именно в семейството детето се учи на първична социализация. Като има пред себе си примера на взаимоотношенията между членовете на семейството, то се учи да взаимодейства с други хора, учи се на поведение и форми на отношения, които се съхраняват не само в юношеството, но и в зрялата възраст. Реакцията на родителите на неправилно детско поведение, характерът на взаимоотношенията между родителите и между родителите и децата, семейната хармония /или дисхармония/, взаимоотношенията с братята и сестрите – това са факторите, които могат да предопределят агресивно поведение както в семейството, така и вън от него, а и да повлияят на отношението на вече прасналото дете /в зряла възраст/ с околните хора.

предизвикателството зависи не толкова от вредата, която му е причинена, колкото от това, какво намерение ще припише детето на действието, принасящо тази вреда.

Агресията е следствие от много и различни фактори, всеки с различно значение и тежест.¹² Влиянието на тези фактори може да бъде директно и индиректно, обособявайки три възможни модела на взаимодействие между отделните фактори (Р.Стаматов, 2008):

- Мултипликативно взаимодействие- присъствието на едни фактор да засилва ефекта на друг фактор;
- Потенциално взаимодействие- присъствието на един фактор потенцира действието на друг фактор;
- Каталитично транзактно взаимодействие- факторите влияят върху изхода на развитието на поведението на детето само при наличие на други фактори- взето отделно, тези фактори не изменят поведението.

Р.Стаматов(2008) обособява две групи фактори, влияещи върху развитието на агресията(табл. 2):

Табл. 2: Групи фактори, влияещи върху агресията.

<i>Индивидуални</i>	<i>Социални (контекстуални)</i>
<i>Наследствени предразположения</i>	<i>Училището и средата на връстниците</i>
<i>Потребности</i>	<i>Средствата за масова информация с модели на агресивно поведение</i>
<i>Темперамент</i>	<i>Ситуации, които са противоположни</i>
<i>Импулсивност</i>	<i>Ситуации, които са фрустриращи</i>
<i>Аз- концепция</i>	<i>Ситуации, които предизвикват болка и дискомфорт</i>
	<i>Ситуации, които свързани със злоупотреба на наркотици и алкохол</i>

В качеството си на основна легитимна институция, определяща в голяма степен коловозите на бъдещите успехи и неуспехи в живота, училището представлява санкционираща и поощряваща сила. Изискванията за постижения водят до прояви на насилие, като по-често те са дело на по-неуспешните ученици, които отсъстват от училище, не виждат смисъла на заниманията там, нагнетяват социалния климат и влизат в пререкания с учителите. Пренебрегнатите ученици (с оглед на постижения, произход или семеен статут) търсят така необходимото им признание и изява в рисково поведение и участие в групировки, по-често нарушават поставените норми и клонят към антисоциални прояви. Заедно със своя „собствен провал“ те поставят и въпроса как и доколко образованието и обществото ни проявяват адекватност и разбиране на техните преживявания и успяват да предложат подходящи за това форми. Една от задачите, които те поставят пред образователната система, е изискването за социална интеграция, която да не бъде основана единствено на „престижни обекти“. Училището е основен фактор за развитието и образователната компетентност на младите хора. Понякога, обаче, се изявяват предпоставки, които с различен характер и спетен влияят на статуса на децата. Това зависи както от личностните особености на децата, така и от силата на въздействие и обхвата на това въздействие(Р.Кузманова-Карталова, 2013).

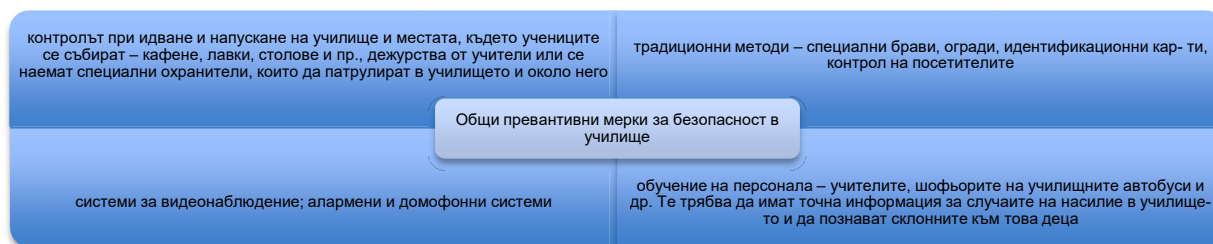
¹² Относително високата степен на съгласие за съществуването на проблема с насилието сред непълнолетните не води до съгласие относно причините, които го пораждат. Все пак, няколко са факторите, които изпъкват. Най-често за източник на агресия се приема недобрата семейна среда, както и липсата на дисциплина в училище. На следващо място, родители и ученици сочат материалните различия между децата, които генерират напрежения, и недоброто възпитание на децата. По-общото усещане за безнаказаност на престъпността в българското общество също се изтъква като важна причина за нарастване на агресията. Влошеният вътрешен ред в самите училища, най-рядко се възприема като причинител на насилие. [Изследване на Alpha Research, проведено 2006 г, http://alpharesearch.bg/userfiles/file/Alpha%20Research_book_2006.pdf, стр. 64].

Научното изследване на агресивното поведение при децата се основава на техники, които не би следвало да причиняват вреда и дискомфорт на изследваните лица. В книгата си “Гляв и агресивно поведение на децата” Бояджиева и Митева разглеждат четири основни методики за диагностика на агресивното поведение на децата (Н.Бояджиева, П.Митева, 2008) :

- ◆ наблюдение, вербални и невербални сигнали, игрово общуване;
- ◆ средства за регистрация;
- ◆ стандартизирани методики;
- ◆ проективни методи.

В литературата се предлагат различни начини и техники за справяне и редуциране на агресията. В статията си “Съвременни подходи за котрол върху агресията и насилието” Д. Бакалова предлага техниките за справяне и редуциране на агресията да се разделят в две основни групи (Д.Бакалова,2003): (1) в първата група се включват всички описани в литературата механизми(техники), чиито ситуативно използване се свързва главно с моментното въздържане и контролиране на агресията, т.е. на изявите на човешка агресивност;(2) към втората група се отнасят глобалните тактики и техники, свързани с трайното редуциране на агресивните пориви. Всички те са систематични и имат възпитателно-корекционен и превантивен характер.

Има множество опити за ефективно намаляване на агресията и вандализма чрез общи превантивни мерки за безопасност в училище. Схематично са онагледени най-популярните:



Фиг. 3: Общи превантивни мерки за безопасност в училище.

Терминът "превенция на агресията и насилието" означава най-често системата от мерки за предотвратяване (предпазване) от нежелани бъдещи събития, свързани с насилие и противообществени прояви. Превенцията е насочена към все още незапочнал, но очакван и предотвратим процес, както и към вече започнало и протичащо нежелано събитие във фаза, в която все още може да бъде овладяно. Видове (степени) превенция биват следните (Ив.Иванов,2013): (1) *Първичната превенция* е насочена към предпазване от нововъзникващи проблеми, за да не се стигне до необходимост от корекция. Засяга деца без агресивни прояви, които са 80–90% от всички в училище (универсални интервенции); (2) *Вторичната превенция* изисква индивидуално адаптирани интервенции, прилагани към ученици в риск (5–15% от всички). Работа със специфични групи и планове за управление на поведението. (3) *Третичната превенция* включва интензивни интервенции, които излизат извън училището и обхващат семейството. Тя се прилага към най-силно изложените на риск ученици с хронично (интензивно) проблемно поведение, които са 1–7% от всички.

Известни са много програми за превенция на агресията, които се реализират на различни нива и имат различен обхват и ефективност.

- ⇒ **Превенция на законодателно ниво.** В повечето страни съществуват законодателни инициативи за намаляване на насилието в училище – изразяват се основно в ограничаване на достъпа на непълнолетните до огнестрелно и други видове оръжие, както и в засилване на строгостта на мерките против родителите, които не осъществяват надзор над децата си.
- ⇒ **Превенция на обществено ниво.** Обществени инициативи за намаляване на насилието в училище – институционални (социални дейности, полиция и прокуратура) или на НПО;
- ⇒ **Училищна превенция.** Училищните програми за антинасилие са насочени към специфични типове противозаконно или противообществено поведение. Те включват учениците, учителите, родителите. Счита се, че неправилните детски действия са реакция най-вече на образователните неуспехи, на чувството за малоценност, неуспех.

Р.Стаматов (2014) обобщава мненията на Барон и Дан Олуес на отговора: Може ли да се намали агресивността?¹³ За да се намали агресивността е необходимо:

Табл. 3: Намаляване на агресивността по Барон и Дан Олуес.

Барон (1977)	Дан Олуес (1989)
⇒ да се преосмисли същността на агресивността, да се ограничат моделите, предствляващи агресивността в положителна светлина	⇒ да се увеличи чувствителността към агресията и болката, която е причинена от нея
⇒ да се намалят условията, насърчаващи агресивността	⇒ да се насърчи стремежът към нейното преодоляване
⇒ да се ограничат сблъсъците	⇒ да се въведат правила срещу агресивността
⇒ да се въведат неагресивни модели в потенциално изпълнени с насилие ситуации	⇒ да се подкрепя морално жертвата

В заключение могат да бъдат изведени общите принципи за превенция на агресивното поведение в училище:

- ⇒ Въздействие върху факторите, които могат да повишат риска от прояви на агресия и насилие на нивото на индивида, групата и организацията;
- ⇒ Включване на практики в училище, на ниво образователен процес, и психологическо подпомагане в училище;
- ⇒ Обхващане на цялата общност от ученици, учители, административен персонал и родители в работата по превенция на агресия и насилие в училище, за да се постигнат в максимална степен поставените цели;
- ⇒ Изграждане на позитивен климат в училищната среда и подобряване на материално-битовите условия
- ⇒ Повишаване на квалификацията на педагозите в областта на справяне с агресивно и прдизвикаелно поведение и конфликтни ситуации. В. Василева

¹³ Интерес предизвика мнението на доц. Стоянова, публикувано в списание "Образование": "Съвременното дете живее и се социализира в условията на засилена динамика и бързо променяща се обществена среда. Наблюдават се промени в ценността и мотивационната система на възрастните, което дава отражение върху възпитанието, темпа и спецификата при базисното изграждане на социални умения у детето. Предвид фактите от ежедневието, илюстриращи високата честота на проявление на агресивни прояви сред децата и младежите, на практика, проблемът за детската агресивност отдавна вече не се гледа като на спорадично явление, бъдещо тревога, а по-скоро се възприема като обстоятелство, с което обществото като че ли привика. Семейството като първична социализираща се среда и основен възпитателен фактор, несъмнено има важна роля за превенцията, корекцията и предотвратяването на агресивното и нежелателно поведение на подрастващите. В този смисъл неговото функционално значение се проявява в избора на адекватни родителски възпитателни стратегии, основани на личен пример, зачитане на чуждото достойнство, емпатията, стремежът към подкрепа и пробуждане на светлите страни от детската природа. Само по този начин семейната среда би могла адекватно да противодейства на неблагоприятните външно-средови възпитателни явления." (Д.Стоянова, 2016).

казва, че в университетите студентите не получават необходимите знания и умения за отреагиране и за справяне с агресията и насилието, например: “Обучението на бъдещи педагози трябва да се фокусира върху изграждането на организационен капацитет, на методика за диагностика на агресията и насилието сред учениците, работа по програми за превенция на такъв тип поведение. Студентите трябва да бъдат обучени да помагат на учениците да разпознават чувствата си и да ги споделят по ненасилствен начин. Студентът педагог трябва да бъде обучен да контролира емоциите си, за да е обективен и да може попадайки в критична ситуация, да бъде в състояние да даде възможност на учениците да обосноват своите претенции” (В.Василева, 2008).

⇒ Д. Голман подчертава, че е необходимо “учителите да надхвърлят традиционната за тях мисия и цялата общественост да прояви по-голяма съпричастност към училищата.” (Д.Голман, 2000).

Методологията на емпиричното изследване и анализ на резултатите от проведеното емпирично изследване са описани по-надолу в изложението на доклада.

Обект на изследване са учениците, учителите и родителите. **Предмет** на изследване е агресивното и предизвикателно поведение на учениците с фокус-агресия над учители от страна на учениците. **Тезата** на изследването се определя по следния начин: налице е агресивно и предизвикателно поведение на учениците към своите учители. **Целта** на изследването е да бъде изяснена природата на агресията в училище, да се очертаят факторите за нейната поява и съществуване, както и да се очертаят възможностите за корекционни влияния. **Задачите** на изследването са:

- Разкриване същността на агресивното поведение.
- Изясняване на спецификата на агресивните прояви на учениците.
- Разработване и прилагане на изследователска методика, осигуряваща емпиричното изследване.
- На базата на вече направения теоретичен анализ и емпирично изследване да се изводи и препоръки.

Всеки един процес се нуждае от определена методология и организация, съобразно предварително заложили цел и задачи, съобразени с установени теоретични закономерности в рамките на анализиранияте литературни източници. Въз основа на това се допускат следните параметри на настоящото практико-приложно изследване:

- ⇒ Включени са ученици, в дневна форма на обучение, от две средни масови училища на територията на град Русе- СОУ за европейски езици „Св. Константин-Кирил Философ“ и Професионална гимназия по електротехника и електроника “Апостол Арнаудов “.
- ⇒ Изследването бе проведено в по две паралелки в двете училища- два девети класа и два десети класа, което предопределя и балансираното съотношение на получените данни.
- ⇒ Изследването в посочените параметри бе реализирано през месец април и май 2016 година.
- ⇒ Анкетната карта за ученици включва 22 въпроса.
- ⇒ Въпросникът за педагогическия персонал се състои от четири отворени въпроса,

касаещи засегнатата проблематика.

- ⇒ За да се представи напълно ясна картина, към изследването на учениците е включено и изследване мнението на родителите, изследване мнението на учителите и експертното мнение на педагогическите съветници, чрез проведено интервю, по въпроси, отнасящи се до разискване и споделяна на опит, касаещ засегнатата проблематика на доклада.
- ⇒ Общият брой изследвани реципиенти е както следва:
- ✓ Анкетирани ученици- 95 души, от които 52 са момчета и 43 са момичета;
 - ✓ Анкетирани учители са деветнаесет души, всички с над десет години трудов стаж като учители;
 - ✓ Анкетирани родители¹⁴ - са осемнадесет на брой, предимно трудово заети лица, с възрастови граници от 44 до 53 години.

Анкетното проучване бе предпочетено като основен изследователски компонент, поради няколко основни аргумента: (1) Отличава се с висока достъпност;(2) Дава възможност за гъвкавост, обхватност и отчитане на специфики;(3) Благоприятства установяването на оценки по отношение на едни и същи проблеми на различни субекти и установяване на съответни зависимости;(4) Анкетният метод е сред най-използваните в емпиричната част на педагогическите (и не само) изследвания;

Друг изследователски метод, който бе използван е методът беседа(събеседване с педагогическите съветници – г-жа Олга Георгиева(СОУ за европейски езици „Св. Константин-Кирил Философ“) и г-н Е. Друмев (Професионална гимназия по електротехника и електроника“). Този метод даде възможност за по- висока степен на диалогичност и по- свободно общуване при изследователските взаимодействия.

За обработката на получената емпирична информация е използван математико-статистическият метод. Методите на синтез, обобщаване и анализ са също използвани за обработка на получените на базата на математико-статистическият метод резултати. За разработка на анкетните карти са адаптирани въпроси от въпросника на Бъс-Дюрки за измерване на агресивността, монографията на Владислав Господинов за разглеждане на емоционалната интелигентност при обвързването ѝ с пре/възпитанието на юноши и Скала за агресия и виктимизация от връстниците на Пламен Калчев. Въпросите са структурирани и съобразени с всички страни, включени в изследването, стремящи се да обхванат пълно и изчерпателно проблема. Общият брой въпроси е различен спрямо анкетираните лица, но всички анкетни карти съдържат затворен въпроси, въпроси с оценъчни скали и статистически въпроси относно принадлежността на реципиента. Анкетираните лица отговарят съобразно своите ценности и нагласи. Този метод е традиционен, лесен и удобен. Допуска непрякост и формализация. Отговарянето на поставените въпроси от въпросника става от респондентите, които сами попълват отговорите съобразно собствената си култура, ерудиция, памет. Интервюиращият няма право да променя отговорите във въпросника на респондента.

Ограничителни условия на изследването са: (1) Изследваната съвкупност от анкетирани субекти е на територията на град Русе; (2) Анкетираните ученици са в юношеска възраст.

С помощта на педагогическите съветници на СОУ за европейски езици „Св. Константин-Кирил Философ“ и Професионална гимназия по електротехника и

¹⁴ Заостряне на вниманието буди малкият брой участвали в анкетирането родители. Като причини за това се откриват: липса на желание за съдействие от страна на анкетираните ученици и пребиваването на повечето родители в чужбина.

електроника “Апостол Арнаудов “ бе осъществено анкетното проучване. Училищата се намират на територията на град Русе , като и двете са с традиции в средното образование в града.



Фиг. 4. Концептуална рамка на изследването.

Обобщени резултати от обработката на анкетната карта на ученици:

Болшинството анкетирани 52 момчета и 43 момичета от среднообразователните училища¹⁵, смятат, че агресията е акт на побои, заплахи, конфликтност, избухливост (54 % от тях), като 24 % определят агресията като нормално съвременно явление. За респондентите най- важен двигател на човешкото поведение е разумът, но също така споделят, че емоциите и чувствата имат заслужено място в поведението на индивида. 64 % от анкетираните ученици се спомнят за случай, когато в момент на яд, са чупели нещо. Като най- характерни черти за самите тях, учениците самоопределят тези на радост и любов, с по-рядко вземащи предел агресия, гняв и тревога. Преобладаващите 57 % от анкетораните твърдят, че ако се ядосат, могат да ударят някого. Мнозинството от анкетираните ученици не харесват взаимоотношенията между тях и своите учители. 93 % от учениците дават отрицателен отговор на твърдението “От време на време не мога да се справя с желанието да причиня вреда на другите.”, което дава основание за извода, че не са агресивни и злонамерени неумишлено. 85 % от тях , заявяват, че в класи си имат съученици, които се държат грубо, блъскат, удрят, ритат останалите. Това е значително висок процент и потвърждава тезата на проведеното емпирично изследване, че е налице агресивно поведение сред учениците. 73 % от анкетираните отговарят , че имат съученици, които разпространяват клюки, слухове, обидни неща,

¹⁵ СОУ за европейски езици „Св. Константин-Кирил Философ“ и Професионална гимназия по електротехника и електроника “Апостол Арнаудов “, функциониращи на територията на град Русе.

снимки или клипове, в социалните мрежи, или 73 % са вербално агресивни. Най-често учениците имат проблеми със своите приятели, родители и учители. Почти равни резултати получава въпроса за откликът на агресивен акт към респондентите или избягват от ситуация (41%) или отвърщат със същото (34%). Анкетираните ученици определят, че причините за конфликт между тях и учителите са най-често слаби оценки, отсъствия, липса на уважение. В семействата им липсват прояви на агресивни поведение между техните родители, като само двама респондента са свидетели на такова. Всички ученици са с преобладаващо добър и много добър успех (съответно 47 % са с добър, а 31 са с много добър успех) се заминават било със спорт, било с танци и музика. Това е показател за добро запълване на свободното време. 60 % смятат, че трябва да се инкриминира насилието над учители, а 40% са против това.

Общени резултати от обработка на резултатите на анкетна карта, предназначена за учители:

Анкетираните учители са с над дванадесет години трудов стаж и преподават различни области на средното образование- Български език и литература, Математика и информатика, Компютърни науки и Общобразователни науки. 53 % от анкетораните учители смятат, че агресията е тенденция, която трябва да се ограничи, а 21 % я определят като акт на побои, заплахи, конфликтност, избухливост. Според тях поведението на учениците се ръководи от емоциите и чувствата, като делът на разума в ученоческото поведение е най- малък. Най-характерна емоционална черта на учениците според техните учители е любовта, но често се наблюдава и отчуждение, по- рядко страг, тревога и агресия. Анкетираните учители твърдят, че в зависимост от случая е възможно да изразят своите емоции и чувства. Според респондентите като основно причина за агресивността на учениците са подражанието, семейната среда, моралната апатичност и др. Анкетираните учители смятат, че учениците винаги отговарят с подобно агресивно поведение, ако са обект на същото. Най- често учителите, ако станат обект на предизвикателно поведение от страна на ученика, запазват спокойствие и обясняват на ученика, че подобно предизвикателно поведение към своя учител е недопустимо. Анкетираните твърдят, че юношите притежават от части умение да бъдат любезни с околните. Анкетираните учители често поощряват доброто поведение на юношите чрез похвала, а най-често чрез разпространение на доброто дело. Учителите смятат, че най- доброто средство за формиране на контрол над емоциите при юношите е спортът и полагането на интелектуални усилия. 95 % от респондентите твърдят , че насилието над учители трябва да се инкриминира.

Общени резултати от обработка на резултатите на анкетна карта, предназначена за родители:

Анкетирани са осемнадесет родителя, 78 % от женски пол и 22 % от мъжки пол. Респондентите са 89 % трудово заети и 50 % са с едн дете. Анкетираните родители смятат, че агресията е загуба на етични, морални и общочовешки ценности и норми (осем диши). Четирима от тях твърдят, че това е нормално съвременно явление. 83 % от родителите си спомнят, че случаи , когато са чупели нещо, в момент на яд, а 61 % споделят, че могат да ударят някого, когато са ядосани. 94 % от анкетираните родители, смятат че възпитанието е основен фактор за поведението на децата, а 45 % от тях твърдят, че училището е основен фактор за тяхната агресивност. 94 % от

учениците са споделяли със своите родители, че в класа му има ученици, които се държат грубо, блъскат, удрят, ритат останалите. 72 % са родителите, които знаят за наличие на вербална агресия сред съучениците на своето дете. Според родителите липсата на уважение към учителя и лошото възпитание са основни причини за проява на агресия към учителя. Десетина родители посочват, че понякога се държат агресивно с другия родител, като само двама твърдят, че почти никога не го правят. 47 % от родителите насърчават децата им да се замиват със спорт, 16 % с допълнителни уроци, а 21 % с танци. Възрастовата граница на анкетираните родители е от 44 до 53 години, като 67 % от тях смятат, че насилието над учители трябва да се инкриминира.

Общи резултати от обработка на резултатите на анкетна карта, предназначена за педагогически съветник/психолог:

Събеседването е проведено с педагогическите съветници в избраните за провеждане средни училища. Отговорите им се обобщават по следния начин:

- ⇒ На въпроса “Какъв е най- често срещаният проблем при юношите, с които работите?” анкетраните събеседници посочват проблеми със семейството, това, че децата се чувстват изоставени. Също така, учениците получават готови модели на агресия от масмедиите(например за побой над учители, грабежи и други агресивни актове).
- ⇒ На въпроса “Моля, изкажете мнение относно агресивността на учениците и по-конкретно спрямо техните учители?” педагогическите съветници твърдят, че в тяхното училище “няма такава, освен негативната емоция” и това, че агресията е вербална, но не и физическа агресия спрямо учителите. Негативен факт, е че учениците нямат авторитетно мнение за своите учители, а ги “смятат за равни.”
- ⇒ Въпросът “Какви мерки трябва да се предприемат с оглед решаването на проблема, свързан с агресивното поведение на юношите?” получава следните отговори: чрез разговори и диалози; индивидуално, според случая. Изкават мнение, че трябва да се състави обща политика спрямо агресивността за цялата държава. Освен това, изтъкват факта, че трябва да се обръща специално внимание на свободното време на децата, за да може да бъде запълнено с положителни и градивни занимания.
- ⇒ На въпроса “С кого си взаимодействате във вашата работа при решаване на проблеми?” най- често се търси връзка с родители, учители; и се провежда диалог между всички засегнати страни.

SWOT анализът (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) има за цел да разкрие сравнителните предимства и недостатъци на агресивното поведение на учениците.

Силни страни	Слаби страни
Училището не е първостепенен фактор, пораждащ агресивността на подрастващите;	Училището е средата, където подрастващите пренасят и обменят агресивните модели от семейството, улицата, медиите;
Наличие на педагогически съветници в почти всяко училище, които се занимават с децата и се опитват да предотвратяват ситуации на конфликт и агресивност;	Не винаги педагогическите съветници и тяхната роля в предотвратяване на агресивното поведение са разпознаваеми от децата;
Наличие на извънкласни дейности в училищата, чиято цел е превенция на агресивното поведение .	Слаб интерес на родителите към съществуващите форми за съвместна работа по превенция на агресивността и липса на средства за разширяване на тези дейности;
Наличие на общинска програма за превенция на агресията при деца в предучилищна възраст;	Липса на общинска стратегия за превенция на агресивността при подрастващите;
Епизодични опити (в рамките на проекти) от страна на училищата за превантивна работа с подрастващите срещу агресията;	Липса на средства за превантивна работа по проблемите на агресията в училище;
Нивото на агресивността и на учениците и на учителите е около и под средните нива;	Липсват методология и практика за периодично проучване на нивата на агресивност при учениците и учителите в училище;
Възможности	Заплахи
Учениците, учителите и родителите предпочитат санкциониращите мерки за ограничаване на агресията в училище и извън него;	Санкциониращите мерки, могат да породят силни съпротиви от страна на засегнатите учители и ученици.

Извънкласните форми, тренингите, ролеви игри и други форми на съпреживяване и емпатия са определени от ученици и учители като подходящи в превантивната работа срещу агресията в училище;	Морално остаряла учебна база и похвати, и липса на пособия за провеждане на ролеви игри и тренинги за превенция на агресията;
Необходимост от обучения и консултации, както на учениците, така и на учителите и техните родители за превенция на агресивното поведение;	Липса на подготвени човешки ресурси за провеждане на необходимите обучения и тренинги;

Фиг. 5. SWOT анализ на агресивното поведение сред учениците.

В съвременното общество се наблюдава стремителен ръст на агресивните прояви, в това число и в образователната среда. В педагогическите и психологическите публикации, а също и в ежедневието, регулярно се публикуват съобщения, показващи ръст на агресивността сред децата и младежите. Тревожен е не толкова количественият ръст на агресивните действия, колкото опасните тенденции, сочещи снижаване на възрастта на извършителите на агресивни действия, засилена жестокост на агресивните прояви и увеличени прояви на нападения, несъответстващи на дразнителя. Потребността от разработване на психолого- педагогически мерки за снижаване на агресията в училище придобива особена значимост. Важно и необходимо е разработването на подходи и стратегии, насочени към контрол и предотвратяване на острите форми на проява на агресия. Подходи, които предполагат системност в психолого-педагогическата диагностика на агресивното поведение, усъвършенстване на социалните умения и формиране на способности за нормализиране и регулиране на взаимоотношенията в училище.

Изследването на агресивно и предизвикателно поведение на учениците с фокус към учителите би било полезно за разработване на мерки за превенция и корекция в по-ранните възрастови етапи, както и за прогнозиране на възможните отклонения в личностното развитие на следващ етап (възрастни). Резултатите биха могли да допринесат за използване на всички положителни ресурси, които училището предполага, формиране на единна психолого- педагогическа позиция по отношение на агресивния млад човек, разширяване на възможностите за подкрепа и подпомагане на младежите при формиране на обективна самооценка и възможности за стимулиране на алтернативни стратегии при справяне с проблемни социални ситуации.

Литература/ Reference:

1. **Бакалова, Д.**, (2003) Съвременни подходи за контрол върху агресията и насилието, сп. Психологични изследвания, кн.1, стр. 70-71.
2. **Бончева, Ив.**, (2012) Агресия в начална училищна възраст-Стратегии за овладяване и преобразуване, Ин Дизайн Медия, Варна, стр. 27.
3. **Бояджиева, Н., Митева, П.**, (2008) Гняв и агресивно поведение при децата, С., стр.29-32, стр. 71-78.
4. **Василева, В.**, (2008) Насилието между учениците през погледа на студента педагог, В: сборник от пета научна международно научно-практическа конференция "Преподаване, учене и качество на висшето образование "Национална стратегия за висше образование и пазарът на труда", Правец, стр. 530.
5. **Голман, Д.**, (2000) Емоционална интелигентност, С., стр. 483.
6. **Десев, Л.**, (2010) Речник по психология, София: Изд. Булгарика, стр. 23.
7. **Енев, Св.**, (2014) Зависимост към интернет и компютърни игри, изд: Стено, В., стр. 30.
8. **Иванов, И.**, (2013) Агресията и насилието в училище, *Педагогика, година LXXXV, книжка 1, стр. 43.*
9. **Калчев, П.**, (2012) Скала за агресия и виктимизация от връстниците, изд Изток-Запад, С., стр. 17-18.

10. **Костова**, П.(2005) Семейството като фактор на възпитанието. - В. Теория на възпитанието, с.456.
11. **Крейгхед**, У. Едуард, Немероф Ч. Б.,(2008) Енциклопедия по психология и поведенческа наука, изд. Наука и изкуство, С., стр. 26.
12. **Кузманова-Карталова**, Р., (2013)Социлано- педагогическа работа с деца в риск, УИ "Св. Св. Кирил и Методий", С., стр. 49.
13. **Милков**, Л., (2013)АГРЕСИЯТА И ВРАЖДЕБНОСТТА В ПРЕДУЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ , *Педагогика, година LXXXV, книжка 1, стр. 60.*
14. **Попов**, Хр.,(2006) Психопатология на човешката агресия,изд. Лик, С., стр. 33.
15. **Стаматов**, Р., (2008)Детската агресия, изд. Къща "Хермес", С., стр. 79; стр. 80-258.
16. **Стаматов**, Р., (2014)Детска психология, изд, къща Хермес, С., стр. 339.
17. **Стаматов**, Р.,(2016) - Интервю на доц. Д. Стоянова, В: Образование, бр. 2, март- април 2016, стр. 10.
18. **Чавдаров**, Д.,(2008) Агресията- от двигател на прогреса до брутално ансилие, АИ "Проф. М. Дринов", С., стр. 12-13; 33.
19. **Ostrov J. M., Crick N.**,(2007) A Longitudinal Study of Forms and Functions of Aggressive Behavior in Early Childhood , стр. 5-6.
20. **Warren**, P., Richardson, D., & McQuillin, S. (2011). Distinguishing forms of nondirect aggression. *Aggressive Behavior*, 37, стр. 293.
21. **Young**, E., Boye, A., & Nelson, D. (2006) Relational aggression: Understanding, identifying, and responding in schools. *Psychology in the Schools*, 43(3), 297–312.

Съвременни удобства – препятствия пред детското здраве и развитие

Д-р Петя Чешмеджиева
Център за психологически услуги и развитие
„Психомфорт“
petia.cheshmedzhieva@gmail.com
<http://psycomfort.com/>

Modern conveniences – obstacles to child health and development

Petya Cheshmedzhieva, PhD
Center for Psychological Services and Development
"Psycomfort"
petia.cheshmedzhieva@gmail.com
<http://psycomfort.com/>

Abstract: *The article features current challenges, reckoned by parents as modern, mass ones, “in tune with our times” and consciously used by imitation or ignorance, might prevent child development and become factors for illness. The analysis focuses on the reasons for the choices and variations related to: breast-milk feeding substitutions and baby accessories; the social presentation of the parent detrimental to the contact with the child; the role of the regime to the outlook of the parent for freedom; toys that take the place of actual communication.*

Keywords: child-parent relationship; breast milk and nutrition; communication, social networking; daily regime; electronic toys.

Съвременната индустрия развива технологии за възможно по-евтино производство на стоки с по-бързи и високи печалби в реализацията му в масовите им продажби. За тази цел на хората се внушава възможността за удовлетворяване на потребност чрез улесненията, които те предоставят. За да се постигне масова покупателност, се предлагат на цени, с които да бъдат привлекателни за различен клас потребители според финансовите им възможности. Така една част от тях възпроизвеждат представата за своя статус в закупуване и потребление на стоки от по-висок ценови клас – луксозни и скъпи, а други според внушената необходимост следват „вълната“ на масовото потребление, за да са „в коловоза“ чрез широко масово достъпните като цена, по-евтини стоки. Тази тенденция заедно с други личностни слабости у родителите, подкрепяни и стимулирани и от слабости в законодателството, от мотивите на индустриалния фактор в здравеопазването, във фармакологията и в производството на стоки с образователно предназначение, оказват психологическо влияние и създават потребители на стоки и услуги чрез манипулиране на личностната несигурност, податливостта на изкуствена „леснина“, която не подпомага здравето и развитието на децата, а ги заробва чрез решенията на родителите в потреблението и в „кълбото“ от преплетени сложни съзнани и несъзнани мотиви.

Исторически преглед на развитието на ценността на детското здраве и на науката в областта на детското развитие оформя тезата, че състоянието на здраве при детето е монитор на развитието. Тяхната оптималност не е статус (в смисъл на достижение, статично „стъпало“), а динамика от взаимни влияния – от непрекъснато взаимодействие между факторите на развитието (Б. Минчев, И. Левкова) в процес

на формиране на психичната аксиатика (К. Мечков) при детето в зависимост и под влияние от тази на родителите, според характера на ключовите динамични връзки между майка и дете и други авторитети в етапите на детското развитие (Чешмеджиева, 2013, 2014, 2016) и според наличието или липсата на устойчива интрапсихична триангулация у детето (Долто, 2009; Фридрих, 2006). В тази поредица от влияния проблемът за съвременните удобства, които може да представляват препятствия в развитието и фактор за разболяване, е предмет на разглеждане от авторката на настоящата статия в продължаващо по-голямо изследване на условията за здраве при децата, базирано на случаи от собствената консултативна практика, с теоретичен анализ на научни постановки в проблематиката (М. Клайн, Д. Уиникът, Ф. Долто, Н. Верие и др.) и с критичен коментар върху ненаучните, които срещат бърза популяризация. Като причини за последната би могло да се счита експлоатирането с комерсиална цел на установената от столетие насам от научната психология податливост на слабости у човека, в т.ч. в социалната му роля родител, от „услужливите“ промишленост и търговия. Този проблем се поддържа и от слабости на ниво общество – национална и по-глобална икономическа, здравна, образователна политика, чрез която не се прилага контрол (или той закъснява) съобразно научнообосновани целесъобразност или вреда, а в някои случаи тези политики дори насърчават вредни тенденции.

Анализът на такива спорове по характер тенденции тук се представя като деликатен вътрешен и външен конфликт между различни мотиви у родителя: когато той се въздържа от поддаване на слабости, дали не лишава детето от нещо, което е достъпно за други деца; дали умее да постави добре себе си и детето в светлината на вниманието на останалите, или липсата на склонност да се изтъква е в ущърб на детето, че го държи в сянка; до каква степен животът трябва да е определен, планиран, организиран в пространството и времето и дали режимът и редът не ограбват свободата; какъв да е изборът на играчки в неограничените възможности, които предоставя производството им с внедрените електронни иновации.

Проблемът за съвременните удобства, които могат да бъдат препятствия пред детското здраве и развитие се разглежда в статията с фокус при деца от ранна и предучилищна възраст, а коментари, свързани с по-нататъшните възрастови периоди имат роля в аспекта на перспективата при наличието на даден проблем.

Хранене – контактуване. От лишаването до сензорната и социалната депривация

Ако анкетираме голяма извадка от хора в младежка и средна възраст, които вече имат становище за родителството, и попитаме кое е по-добре за едно бебе – да бъде кърмено или да не бъде кърмено, по-голямата част биха отговорили, че знаят, че кърменето е по-ценно за детското здраве, отколкото храненето със заместителни млека. Жени, на които им предстои да станат майки, предварително заявяват, че ще кърмят детето си, ако не до годинката, то поне няколко месеца. Като че ли у жената е заложено знанието, изразено така от Франсоаз Долто: „Майчиното мляко е единствената храна, която напълно отговаря на потребностите за хранене и израстване на новороденото. (...) Майчиното присъствие, мляко и обич му принадлежат и не трябва да бъдат отнемани.“ [Долто, 2009, 80] По-възрастните жени помнят множество стимулни за кърмата методи – боза (тази от миналото – без консерванти), чай лакто за стимулиране на млечната секреция при кърмачки и други средства, които се поемат от майката и са значително по-евтини, отколкото производствените млека, които поема бебето. Няколко дни след раждането обаче множество млади майки се изолират, дистанцират се от помощта на вещите жени – акушерки, своите майки, свекърви и други близки, и след пауза, през която са „предъвквали“ решението, съобщават, че са отбили детето поради липса на кърма

или поради рядка кърма и опасност то да страда от недोхранване, че „производствените млека са специално снабдени с всички полезни съставки, които ги правят по-качествени за здравето на детето, че то наддава видимо, откакто ги поема“. Тоест изглежда, че майката се фокусира само върху проблема на изхранването, който може да се компенсира чрез заместителните млека. „Техническият напредък е помогнал за спасяването на много кърмачета, лишени от майчиното мляко по различни причини, които иначе не биха оцелели. Но колкото и добре да е обработено, никакво прясно или консервирано мляко не може да замести на бебето майчината гърда.“ [Долто, 2009, 80]

От този момент нататък майката може да отдава повече внимание и усилие на процедурата по приготвянето на млякото, стерилизирането на шишето, следенето на количествата и реакциите на бебето, на това да дава израз на впечатленията си и дори на своите капризи в опериране с много на брой „посредничества“ в грижата за бебето. „Крехкото кърмаче има нужда не само от майчините грижи, топлина, спокойствие и закрила, които всеки друг би могъл да му предостави, но и от сетивното и психоемоционално присъствие на онази, която представлява за него първоизточник и жизнена среда.“ [Долто, 2009, 80] Какви промени обаче настъпват в тази жизнена среда, ако тя се поддаде на слабостта да престане да споделя себе си с бебето? Проявила неувереност в себе си, но в състоянието на „първична майчина загриженост“ (Уиникът, 2008), тя е силно ревнива към бебето, когато го приближават други от семейството, отнася се с недоверие към педиатъра, изгражда свои теории, които може да са напълно противоположни на здравия разум, почерпан от практиката и установяван научно. В предучилищната възраст на детето чувства затруднение да сподели възпитанието му с педагози, установява често, че условията в детската градина са разболяващи, защото „там децата непрекъснато се заразяват едно от друго“ и на детето ѝ не може да му укрепи имунитетът.

В консултативната практика на авторката при заявка от страна на родители за проблем с дете (в емоционалното, социалното или когнитивното развитие или при смесен проблем) на първата среща се разглежда ранната му възраст. На въпросите, ако не е кърмено – дали в периода на хранене с адаптираните млека са стимулирали устата на бебето, дали е имало телесен контакт с него – някои майки се учудват или показват неудобство (разпознаваемо от езика на тялото), когато им се съобщи, че през този период е особено важно стимулирането на устата, защото така то не само получава удоволствие и социален контакт чрез своя най-важен орган в дадения сензитивен период, но и взаимодействието чрез него развива първите чувства, активизира паметта, задоволява очаквания, които формират базисното доверие като личностен конструкт за целия житейски път в перспектива, преживяват се с преодоляване и важни фрустрации в контакта БЕБЕ-ГОЛЯМА ГЪРДА и МАЙКА-И-БЕБЕ. При липса на кърмене често детето се лишава и от телесната близост, а с това и от чувство за цялост чрез тялото на майката, от възможностите за отдалечаване и ново приближаване – един динамичен процес на връзката, която в перспектива прераства в Аз-Ти, Аз-и-Другото, Аз-и-Другите и поставя основите на оптималното социално развитие.

Рационализацията на компромиса (като защитен механизъм), който допуска майката, се „закача“ за редица „ползи“, за да изтласка или отрече лишението, на което подлага детето, но този компромис продължава да я държи в несигурност. Несъзнавано тя знае, че лишава детето и се стреми да преодолее чувството за вина чрез редица компенсации, които могат още повече да затегнат контакта ѝ с бебето и да го направят проблемен вместо хранещ и развиващ:

- Повишава се тревожността ѝ, която детето „прихваща“ и става неспокойно, бдящо.

- Повишава се стремежът ѝ да задоволи детето с всякакви неналожителни предмети, които предлагат бебешките магазини – маркови пеленки, дрешки, аксесоари, специални шишета и т.н. Някои такива вещи водят до сензорна депривация – като красивите ръкавички за бебета, чиято цел е уж предпазване от надраскване с нокти.

В миналото бебетата са били повивани в пелени, защото не е имало масово производство на бебешки дрешки, но пък майките по-често са ги кърмели и с това се е осъществявала телесна близост. При честия престой на бебето с ръкавички се очертават два варианта на контакт: на майка, която кърми детето, но то е лишено от допира на тялото ѝ с ръце, и на майка, която не кърми, и детето е лишено и от орален контакт с нея, и от допира на тялото ѝ с ръце.

Пълната цялост, която удовлетворява потребността на детето от телесен и психически контакт с майката, е този, при който бебето се свързва с нея и чрез устата, и с ръце, както и при отдалечаването на майката – когато детето може да хваща краката си, да наблюдава движенията на пръстите на ръцете си, които може да са винаги на разположение на вниманието му, за разлика от ръцете на грижещите се за него.

Общуването и свободата да се споделиш

Ако е имало кърмене, но с преживяване от страна на майката на ограбена свобода от бебето, понякога тя обектно измества гнева си от източника – „малкия завоевател на свободата ѝ“, към съпруга или друг в обкръжението. Тя може да не е кърмила детето или напротив – да го е кърмила, но с чувството, че се е превърнала в жертва на майчинството. Ако това преживяване не бъде преработено, тя би могла да остане продължително във вътрешния конфликт между гнева, дори омразата, а от друга страна, във вина към осъзнаването като невинно малко същество – детето ѝ. Нататък проблемът за споделянето на себе си с детето – невсеотдайното, половинчатото споделяне, ще бъде разгледано по два начина – в крайните варианти: на неограничено споделяне на самото дете с познатия и непознатия свят и на прекъснатата психологическа връзка в контакта с детето.

Проблемът, който възниква от несъздадената или от нарушената връзка между майка и бебе, може да се усложни в перспективата на компенсирането с парадоксалното прескачане на граници за споделяне – липса на споделяне на себе си с детето, в същото време свръхсподеляне на себе си навън, особено във виртуалното пространство. Много млади хора, в това число родители, в днешно време се склонни да споделят опита си и живота си въобще с висока степен на саморазкриване в Интернет чрез Facebook и други социални мрежи. Големият обем снимки и статуси, които публикуват, създава впечатление за прекарване на родителите на по-голямата част от ежедневието с фотоснимащо устройство и на компютъра, при което изглежда, че стремежът е насочен към себеизявата посредством детето. Пред обществеността се афишира голямата привързаност и възхищение от феномена Дете – „Моето дете“, в такава степен, че остава под съмнение времето и вниманието, които действително се посвещават на контакта, на същинската връзка с него. Ако е на лице все пак телесният контакт, може да си представим бебе в скута на майката, седнала пред компютъра, за да приложи снимки във Facebook, току-що направени под формата селфи (с телефон или фотоапарат на самоснимане). Разходка в парка, посещение на любимо заведение, приготвена вечеря вкъщи или цяла почивка като че ли са изпълнени само за да бъдат отразени в снимки и видео в интернет, откъдето родителят очаква и получава изобилно одобрение за напредването на детето и за отдадеността към него, документиращи всяко новопроявено качество в израстването и развитието му, всеки словесен или поведенчески „бисер“, дори и да е с интимен характер, като с това го

лишават от качеството му на такъв. Всичко, което детето сподели с най-близките си – мама и татко, намира място на „стената“ – излага се на показ и овации. Създава се впечатление, че посоката на идентифициране е обърната – за детето е естествено да израства, идентифицирайки се с родителя, но родителят демонстрира инфантилност и пълно сливане с малкия, развиващ се, мисловен свят на детето. При много родители е трайна тенденцията да поставят във Facebook снимка на детето за своя профилна снимка, без да осъзнават, че така се скриват зад образа на детето си – слагат го на показ в необятната социална мрежа вместо да го запазят в спокойния свят на личното пространство, макар и в социалната мрежа, но в по-ограничения близък приятелски кръг, каквито възможности платформата предлага.

У семейства с високи доходи се повишава стремежът за пътуване по нови места, от нови впечатления. В такива случаи те или поверяват детето (децата) на по-възрастните си родители (в момент, който може да не е подходящ за отделянето му от тях, но е бил съобразен с резервациите на пътуването), или го вземат със себе си, което причинява преумора у детето – на изпитание са адаптационните възможности на тялото в кинетично отношение (престой в движещото се превозно средство – скорост, вътрешното налягане спрямо атмосферното при различни височини) и от интензивни впечатления, което също води до изчерпване. Вследствие на претоварването имунната система намалява своя капацитет за справяне, което е фактор за разболяване. Напрежението от преумората повишава и раздразнителността. Още по-голям е този проблем, ако детето е в етап на възрастова криза и умората от необичайната среда е изтощителна за дейността на мозъка и цялата нервна система. Тялото може да отговори с повишена заболяемост – податливост на вируси или от самата преумора, а психичното може да задържи процеса на развитие или за да се справи с трудността, да регресира до качества и поведение от предходен етап на развитие.

Реакциите на детето в такива ситуации съответстват на естествените му нужди – повишена възбудимост или апатия – те са знак за умора и потребност от почивка, от бързо възстановяване чрез телесен контакт с родителя в спокойна обстановка. Вместо да бъдат разпознати и удовлетворени тези нужди, често признаците обезпокояват родителите. Детето може да се „презареди“ със сила, когато се „включи“ в естествената си „мрежа“ за хранене с енергия – психически и/или телесен контакт с майката. Това означава да бъде гушнато, накърмено или да му се говори насочено към него – мило, успокоително, любящо. Ако такъв контакт не стане своевременно, може да се повиши телесната му температура. Вместо естествените възстановителни мерки, родителите тревожно търсят лекари, спешен прием в болница. Пристъпва се към преглед, лекарства, в т.ч. антибиотици. Темата, която получава внимание, е заболяването на детето и възпрепятстваната почивка, възмущението от лекарите, които не овладяват адекватно ситуацията с най-подходящите лекарства, а не самото дете, което в кризисната ситуация се нуждае от спокойствие, постоянна обстановка и пълноценен контакт с родителите.

Проблемът с дефицита на реален контакт на родителя с детето се проявява при хора със силно заложен стремеж за обществено презентирание (тук не разглеждаме проблемните случаи с безспорно нисък родителски капацитет, в които децата биват изоставяни или занемарени). Ще ги познаем по улицата, ако ни се стори, че, уж обръщайки се към детето, не говорят насочено на него, а на обкръжението. Така детето се явява или фон, сцена, чрез която се говори на публиката, или партньор с втора, поддържаща, роля спрямо главната роля на актьора родител подобно на актьорите в театъра. Когато е малко детето, то не разбира тази своя второстепенна роля до изпълнителя на главната женска или главната мъжка роля в своя живот – родителя. Когато посланието не е насочено към него, когато е малко, то не може да го чуе, да го възприеме и да му откликне

адекватно. Родителят или продължава да говори на публиката и виждайки детето как се „излага“, започва да го укорява, като демонстрира „стабилна възпитателна нагласа“, или пък дори не отразява, че детето не съгласува поведението си с посланието, от което думите на обръщението към него девалвират – отиват в пространството – никъде. Ако това става често, то свиква да не внимава в посланието, защото едни думи просто са звучали, но те не са стигнали до него. Дефицитът на внимание в контакта се превръща в навик, формиран в липсата на същински контакт с родителя, защото той е бил включен във връзка с „публиката“, имал е нужда в нея да се отрази, по същество дистанцирайки се от детето. В предучилищна възраст то вече интуитивно разбира нуждата на родителя от партньор за собственото му презентирание пред „публика“. В някои случаи приема тази „служба“ в контакта си с родителя, в други се бунтува вътрешно и външно и парадоксалната „връзка“ става или фактор за задържане на развитието и за разболяване, или формира неприязън към слабостите на родителя, която по-късно може да се пренесе в различни прояви на опозиционно поведение и в бъдеще (в зрялата си възраст) – трайно чувство за дефицит на връзка с родителя.

Липсата на включеност в общуването от страна на родителя представлява дистанциране от детето. То вижда предпочитанието му за принадлежност към „сцената“, към другите, станал „неуловим“, неприсъстващ за него. Детето преживява самота, която се опитва да преодолява или чрез партниране на родителската „изява“, към която се чувства прикачено (с идентифицирането като психична защита), или, за да избегне риска за ново преживяване на самота, развива хиперактивна неуловимост за родителя и за другите, които оттук нататък поставят задачи за активизиране на вниманието му.

Режимът и свободата на родителите

Думата „режим“ най-често се асоциира с: 24-часовия циркадий на бебето, в който сън, хранене, игра, разходка, къпане се редуват; дневния режим в предучилищна възраст; режима на ученика, към който се прибавя ходенето на училище и ученето вкъщи; режима на дадена група в общежитие, лагер; политическия и икономически режим и др. Включва устойчив ред, последователност, повторност, правила. Според Речник на чуждите думи в българския език (1978) думата от френски произход се използва за: държавен строй, вид управление; установен начин на живеене и хранене по предписание на лекар; система от мероприятия за постигане на една или друга цел; условия или определен ред за работа, дейност и съществуване; установен ред.

Много хора, които сега са в средна или старческа възраст, свързват думата със социалистическия режим с повсеместния тогава ред, с постулираната необходимост от режим, съблюдаван от всички, без дори мисъл и възможност да му се противопоставят. Организацията на детските ясли, детските градини, интернатите, казармата се основаваше на точен, понякога строг режим. Падането на политическия режим в края на 80-те и началото на 90-те години на миналия век доведе до екзалтация по свалянето му, което се пренесе като отрицание на различни нива на външен и вътрешен ред на ниво държава, организации, групи, семейство. От друга страна, възможността голяма част от майките да ползват по-дълго майчинство даде много време, което да прекарват с детето си. В период без външна ангажираност с работа те не се чувстват препирани във времето, което при някои формира реакция към това изобщо да се чувстват от нещо препирани, както и да не се „посяга“ на свободата на детския живот с някакъв ред. Така общата реакционна настройка срещу режима дава възможност да се съпротивляват и на предписания режим от детския лекар, на съветвания от възрастните родители, на препоръчвания от педагозите в детската градина. Родителската съпротива срещу

правилата се отразява с вътрешен конфликт у детето, което лабира сред противоречията между авторитети – предписанията вън и съпротивите вътре в семейството (Чешмеджиева, 2016).

Ролята на режима за здравето на детето е разгледана в сравнителен план в Таблица 1 като ползи при наличието му и като щети при липсата му в динамични връзки с различни важни аспекти на когнитивното, емоционалното, социалното развитие и на нервно-психичното функциониране, имунитета. Теоретичното познание за ефекта на режима върху здравето на детето и развитието му се съчетава с личните наблюдения и опит и с професионалния опит от работа с деца (около 15 години – педагогически, 10 години – психологически).

Таблица 1: Сравнителен анализ на ефектите при наличие и липса на режим в живота на детето

Ползи при наличие на режим	Щети при липса на режим
Установява се строен ритъм и синхрон с физиологичния циркадий на бодърстване, сън, хранене, натоварване и почивка.	Води до предозиране или дефицит на полезна активност в етап на бодърстване, трудно заспиване, раздразнителност, физиологичен стрес при неритмично хранене.
Ежедневната повторност удовлетворява нуждата от сигурност, прави света предсказуем, а определени събития – очаквани и удовлетворяващи.	Затруднява адаптацията към променящи се условия с неясната поява на събития и тяхното отсъствие, води до объркване и до съпротиви срещу полезни стимулации, което може да остане трайно качество в израстването, включително в живота му като възрастен.
Дава възможност за разнообразно натоварване и разтоварване на мозъчната дейност, на цялата нервна система, поддържа я в баланс.	Води до претоварване на нервната система или до недостатъчно активизиране, до мозъчно изчерпване, плачливост или апатия, до стремеж лишенията от ред да се компенсират.
Създава ориентир на родителите за промените и появата на новообразувания, които се извяват в нови качества при детето.	Родителят губи сензитивност към ненавременните промени, към новите качества, които трябва да се проявят или закъсняват, или се натоварва със стрес и тревожност преди появата им.
Режимът е функция на принципа на реда – Бащин принцип, и служи на баланса в интрапсихичната триангулация.	Детето е лишено от една от главните функции на Бащиния принцип, даваща ред и сигурност и формираща усет за тях, което възпрепятства дисциплинирането, способността да се организира, а в бъдеще да се самоорганизира.
В предучилищна възраст е един от естествените методи за усвояване на времеви отношения, а на по-късен етап – и на причинно-следствени връзки, защото илюстрира в представите на детето континуитет.	Детето губи една добра възможност да възприема естествено времевите отношения, в бъдеще – и причинно-следствени връзки, което е препятствие в развитието на интелекта и адаптационните възможности, както и в успеваемостта по математика и социалните умения на бъдещия ученик.

Саботирането на режима в живота на семейството води до лишаване на детето от всичките ползи от него и до щети, които са препятствия за развитието и за здравето. В същото време придържането в крайности към режима също е предпоставка за невротизиране на атмосферата в дома и за препятствия в естествената динамика на житейските ситуации. Това предполага режимът да не е самоцелен и абсолютен. Той може да се нарушава, което от своя страна предоставя време и пространство за реализация и развитие на адаптационните възможности на детската психика за възприемане на вариативност в ежедневието ритъм и ред и за укрепване на психичните сили детето да понася фрустрации в бъдеще при нарушаването му.

Играчките. Електронните разказвачи на приказки

Играчките и детството са свързани, взаимно се предполагат. Предоставяни и създавани в миналото да заместват реални предмети от бита, днес често те пресъздават фантазни образи на приказни герои от филмови продукции с цял комплект форми на изобразяване и реквизити, за да бъде стимулирано семейството за покупка на цяла колекция от темата на героя – кукла, театрален костюм, реквизит, спално бельо на детето и книжки и тетрадки в съответния сюжет и десен. Докато в детството на едно-две поколения назад във времето предмет на търсене и купуване бяха видеокасетите с филми, днес те са напълно достъпни чрез интернет, но ги съпътства производствена гама от обемната играчка с героя и принтирани негови изображения до детските дрехи в цветовете и символите на съответния филм. Атрибути на Спайдърмени и Елзи изпреварват въображението на детето и то и родителите му се увличат да насмогват на набавянето на всички нови елементи от „колекцията“. Така идентифицирането с приказен или филмов герой и възможността за формиране на социални умения и качества се измества от притежаването на всички предлагани в търговската мрежа негови символи и това създава предпоставка за невротизиране с рано преживявана съревнователност с другите не в аспекта на стремеж за развитие-усилие-постижение, а в аспекта на притежанието, на количеството, а за съжаление и на търговската цена.

Още в ранната възраст на детето съвременните млади родители имат изкушението да сложат в ръцете му компютъра под формата на електронни игри. Компютърни, конзолни игри, игри на таблет, на лаптопа на родителите или на детски лаптоп поглъщат вниманието му, фиксирано в навременната реактивност според стимула. То е тихо, съсредоточено. Първоначално избрани тези игри заради прогресивния характер на електрониката, впоследствие заниманията с тях удивляват родителите със спокойствието и тишината, което им осигуряват. Детето прекарва в тях повече от час или два. При него настъпва преумора, социално изключване от реалността поради вглъбеността в електронно-игровата друга „реалност“. Силно активизираното ляво полукълбо на главният мозък формира връзки между центрове, които се включват бързо при всяко ново изиграване, тренира рефлексии с бърз анализ и детето взема решения, които няма време да обмисли и осъзнае. Новият стимул в сюжета на играта идва неочаквано, посреща се бързо, приема се или с яд от несправяне при загуба, или също с много кратко задоволство пак поради бързината, с която се появява следващият нов стимул и няма време участникът да се наслади на постижението. В съперничеството с електронен дразнител липсва комуникация. Детето е самотен играч, който, макар изоставащ в развитието на общуването, се преживява като все по-компетентно в електронните игри, особено чувайки такива коментари и похвали от близките си.

В собствената консултативна практика зачестяват случаите с деца с изоставане на емоционалното развитие и на социалните умения, като в един от тях психологическото консултиране беше препоръчано от учителката на детето поради

проявени признаци на аутизъм в училище – избягващ очен контакт с учителката и връстници (не и с психолога и родителите), липса на положителна емоционална експресивност (отново не и с психолога и родителите), нисък праг на фрустрация при малки конфликтни ситуации с връстници в училище, при които поведенческите му реакции, свързани със силна раздразнителност и опозиционно поведение, съчетано с опасни действия, се проявявали при най-малкия негативен за него стимул. Детето още в предучилищна възраст въпреки е прекарвало по-голямата част от времето на компютъра. Родителите са се радвали на бързите му рефлексии в игрите и на перспективата в бъдеще да стане компютърен специалист. В психодиагностиката се потвърди изоставане на социалния опит и в развитието на емоционалната сфера без голяма част от типичната симптоматика за аутизъм. След консултирането родителите разшириха представите си за проблема и възприеха идеята за по-интензивно общуване на детето с тях и с връстници и за включването му в разнообразни игри и занимания, които също отговарят на неговите интереси. При двама юноши на 16 и 17 г. запълването на свободното време не с учене и общуване с връстници и семейството, а само с компютърни игри, беше довело до симптоматиката на социална фобия. Общуването им се свеждаше само до Skype комуникация с по един връстник, също отдаден на компютърните игри, с които бяха партньори. Едно от момчетата – 17-годишен, имаше фобия от устно изпитване в училище, проявяваща се с висока тревожност, прилошаване и отказ от говорене дори и да е подготвен по материала. Поради силното му увлечение по компютрите и поради заявката му въпреки, че иска да се развива в тази насока, родителите (с добри материални възможности) му бяха купили висок клас компютър, на който да програмира и създава проекти за всичко, което роди въображението му. Момчето обаче не показваше никаква мотивация за каквито и да е опити да изпробва специалните възможности на компютъра, липсваше му воля да преодолее инерцията да го ползва само като отдаден геймър. Рядко излизаше да се види с други връстници, чувстваше се неудобно при общуване с тях. Не изпитваше интерес към общуване и с момичета, въпреки че беше привлекателен за тях. От възможностите на психологичното консултиране той прояви интерес само към похвати за преодоляване на „сценичната треска“ при изпитване и при презентации по теми на семинарните форми, каквито провеждат в училище. Другото момче – на 16 години, също отдаден през цялото извънучилищно време на компютъра, според майка му и приятелката му в ежедневието изглеждал „като в сън“ без възможност да концентрира вниманието и усилията си в каквото и да било друго, без интерес към външния си вид, обстановката въпреки и навън. Успехът му в езиковата гимназия беше среден, без притеснения от множеството двойки, които получаваше в клас. Консултациите с него не продължиха поради липса на разбиране за проблем от негова страна.

Стремежът на производителите да предложат колкото се може по-„интерактивни“ играчки (кавичките са заради липсата на особена активност у детето при занимания с повечето от тях) – цветно атрактивни, звучащи, движещи се, намира отклик в изкушението у родителя една или повече атрактивни играчки да го отменят в заниманията с детето, когато е уморен. В същото време се радва на играчка, каквато не е била позната в неговото детство, а сега той може да я осигури на детето си.

Така наред с пеещите кукли и плюшени герои, които са занимателни, с дистанционно задвижваните коли и хеликоптери, които наистина тренират координация и пространствена ориентация, на пазара на детски играчки са и литературни герои разказвачи на приказки с програмирано възпроизводство на запис на артистично изпълнение и движения на лицето на съответната кукла. При

тази възможност проблемът съчетава два аспекта – на функцията на играта и играчката и на начина на слушането на приказки.

Според обяснение в Енциклопедия по психология [р. Корсини, 1998, 354]: „Независимо от своята форма или структура играта е мотивирана от взаимодействие на условията на играча със средата. Средата трябва да съдържа елементи, подпомагащи взаимодействието с елементите в мотивационното състояние на човека. Това води до дейност, характеризирана от удоволствие, интерес и редуциране на напрежението. Пораждащите игрово поведение елементи могат да са сходни на тези, които събуждат любопитство и водят до изследователско поведение.“. Пиаже описва своята таксономия на играта, която основава на теорията си за когнитивното развитие, с твърдението, че на всеки етап от развитието доминират определени типове игра. Доминиращите типове игра за етапите на развитие според Пиаже [р. Корсини, 1998, 354] са представени в Таблица 2. Освен, че даден етап се характеризира с доминиращи тенденции (както и с типа игра), видима от таблицата е и връзката между всеки следващ възрастов етап и предхождащия го тип игра, в която детето е натрупало достатъчно опит за постъпателното развитие.

Таблица 2. Доминиращи типове игра в различните етапи на развитието по таксономията на Пиаже

Възрастов етап, години	Тип игра	Особености
Сензомоторен етап – първите 2 години от живота	Играта-практика	Повтаряне на модели движения или звуци, започвайки със сученето и гукането и развивайки се в крайна сметка в реагиране на средата по начини, в които дейностите се сменят системно и се наблюдават техните ефекти.
Предконцептуал на фаза – след 2-рата година	Символни игри – игри „наужким“	Детето е способно да овладява символните функции. Използва обектите като неща, различни от тяхната видима функция. Също поставя себе си в символни взаимоотношения с външния свят.
Интуитивен етап – от 4 до 7 г.	Игри с правила	Интересът е насочен към структурирани ситуации и социални взаимодействия с другите. Постепенно типовете правила се придвижват от сензомоторни до колективни, защото по-рано правилата са били приети, тъй като дават структура и повторение, а сега се приемат поради социалните ограничения и изисквания на групата.
11-12 г.	Съревнователни игри	Появява се кодифицирането на правилата.

Според Дей (Day, H.I., 1981) петте типа игра, които той идентифицира, невинаги са разграничени, а се различават главно по своя източник и цел. Представяме ги според Енциклопедия по психология на Корсини, но в обобщен вид:

1. Изследователска игра – тип, модифициран от несигурност по отношение на обектите и събитията в средата. На ниво игра-практика може да възникне, когато някакъв нов обект е привлякъл вниманието на бебето.

2. Творческа игра – по-сложна проява на изследователската игра, изискваща способността да се символизира, както и запознатостта с изкуствените или физическите характеристики на стимула (играчката).
3. Разнообразна игра – възприема се като безцелно взаимодействие със средата като цяло, когато е породена от скука.
4. Подражателна игра – повторна, структурирана и символна. Нейна цел е постигане на компетентност и овладяване.
5. Катарзисна игра – терапевтична по цел, тя може да приеме всякаква форма. Обикновено тенденциозна, деструктивна и символна; вътрешна – в смисъл на редуциране на възбудата, тя не изглежда да се асоциира с положителен хедонистичен афект или удоволствие.

Изследванията на факторите за развитие на играта (Корсини, 355-356) поставят играчката и други обекти на първо място сред тези, които влияят в социалната игра на бебетата и проходящите деца с извода, че ролята на обектите в социалната игра изглежда, че се променя в развитието. При изследвания на деца от 6 до 14-месечна възраст се установява, че взаимодействието с връстниците не зависи от и може да се редуцира чрез наличието на играчки, но във втората година изглежда, че играчките подпомагат взаимодействието.

Ако изследваме какво значение би имала такъв тип интерактивна играчка – която разказва приказки, установяваме, че тя не би могла да изпълни функции на развитието във възрастовите етапи, по-скоро се вписва в типа „разнообразна игра“ от типологията на Дей, но може да служи като посредник във взаимодействието между деца. По отношение на приказките, които възпроизвежда с програмирания аудиозапис, тя би изпълнила роля в типа на разнообразната игра, ако детето има опит от възприемането на съответните приказки от жив прочит – родител, учител, по-големи деца, ако има формиран интерес към слушането на приказки и изградена представа за персонажите. Това я прави обаче неподходяща за ранна възраст, а по-скоро за по-късна предучилищна възраст, ако детето е слушало прочит от родителите, ако е посещавало детска градина. Още по-голяма степен на разнообразие и развиваща занимателност би предоставила такава играчка, в случай, че възрастният има усет за създаване на игри, примерно: „Познай от първите думи коя е приказката“, „Кажи думите на героя“ (с включване на пауза при записа, за да участва с изпълнение детето), „Познай какво ще стане по-нататък“ и др. Такива игри поддържат чрез играта отново живата връзка между детето и друг. Иначе „Мечо Пух – разказвачът на приказки“ скоро би се оказал скъпо устройство за възпроизводство на няколко приказки, което не може да замени ролята на родителя разказвач или четящ от книга, нито дори сутрешния театрален блок от радио програма от типа „Добро утро, мили деца“, където изпълнението е адресирано до хиляди деца, които в този момент го слушат, нито пък старите грамофонни плочи и съвременните дискове с приказки, които детето може съзнателно и по свой избор да пуска, слуша и спира.

Общото по отношение на риска от разболяване и задържане на развитието при разгледаните съвременни удобства

Детето комуникира чрез Образа на тялото (Долто, 2005) и чрез съответния на другия – този на майката, на връстника, на друг от семейството или чужд. При дефицит на включеност в общуване на родителите с него „незапълненото място“ се запълва с напрежение – покачват се тревожността, неспокойствието, негодуванието, агресивността, които се изразяват парадоксално към близките, към връстниците, към себе си със специфична във всеки случай телесна и/или психологична симптоматика. Причината – неудовлетворени потребности у детето, които то не

осъзнава и няма опит, за да намери добър начин да удовлетвори. Неосъзнаването им обаче и от страна на родителите с нежеланието да преодолеят собствената инерция и да вложат кураж за себенадмогване по отношение на собствените проблеми води до решения, целящи да компенсират дистанцирането си от нуждите на детето, да използват „посредничества“ с мерките или стимулите, които избират за него, с интенцията да се задържат самите те на един изоставащ в развитието си на родители етап – родителска незрелост.

Заклучение

Статията разглежда някои съвременни удобства, поддаването на които представлява риск да се превърнат в пречки за детското здраве и развитие при незряло родителско отношение за избора и използването им. Създаването им като модел, продукт, производството, търговията и начинът на рекламирането им показват, че се експлоатират опознати родителски слабости. Така подкрепяни от съвременната цивилизация, въпреки широкия достъп до научна и популярна информация, изглежда, че определени тенденции на неефективен контакт между родители и деца имат свойството да се самоподдържат.

За превенция на тези проблеми при консултирането на бъдещите родители – по програмите на Акушеро-гинекологичните отделения, в кабинета на общопрактикуващия лекар, на педиатъра, в частните консултации – препоръчително е акцент да бъде не само подготовката за раждане, храненето и хигиената на бебето, а контактът на майката и другите членове на семейството с детето. В отделни случаи такива консултации може да предразположат родителите към посpecialизирано психологическо консултиране или психотерапия, ако личната им ситуация е белязана от проблемен контакт с техните родители в детството им. Тогава всяка играчка на пазара, дори и наглед безсмислена, би намерила своето „ново създаване“ чрез откриване от детето и семейството му на смислов потенциал в нея – като провокатор за изследване и творческо „превръщане“ или като средство за развлечение.

Литература / Reference

1. **Долто, Ф.** (2012) Когато се появи детето. Колибри.
2. **Долто, Ф.** (2005) Несъзнаваният образ на тялото. София.
3. **Долто, Ф.** (2009) Основни етапи на детството. Колибри.
4. Енциклопедия по психология. (1998) Р.Корсини (ред.). София.
5. **Клайн, М.** (2005) Любав, завист, благодарност. Избрани статии. София.
6. **Уиникът, Д.** (2008) От педиатрия към психоанализа. Център за психосоциална подкрепа. Българско пространство за психоанализа.
7. **Чешмеджиева, П.** (2013) Ефикасност на психокорекционната и компенсаторна работа при деца на 7-9-годишна възраст с минимални мозъчни дисфункции. - Педагогически новости. Годишно научно списание на РУ "А.Кънчев", 1/2013. 95-105.
8. **Чешмеджиева, П.** (2014) Условия за ефикасност в индивидуалното, семейно и групово психологическо консултиране на родители по проблеми на детското здраве и развитие – В: Сб. научни доклади. VII-ти национален конгрес по психология. София, 31 октомври – 2 ноември 2014 г.
9. **Чешмеджиева, П.** (2016) Родителската и педагогическа незрелост като фактори за агресия при децата и перспектива за превенция на насилието чрез груповото психологическо консултиране на родители и учители. Сборник доклади Българо-френска научно практическа конференция „Превенция на насилието в ежедневието“. София.
10. <http://www.pk.mcdir.ru/lib2/info/4295.htm> Фридрих, Е (2006) Триангуляция.

Създаване на психология на успеха в класната стая

Пламена Стоянова Петрова

Студент в магистърска програма „Консултиране на деца и семейства“, Русенски университет „Ангел Кънчев“, Факултет „Природни науки и образование“, катедра „Педагогика, психология и история“
lancer260@abv.bg

гл.ас.д-р Деница Александрова Алипиева,
Русенски университет „Ангел Кънчев“, Факултет
„Природни науки и образование“, катедра „Педагогика,
психология и история“
dalipieva@uni-ruse.bg

Promoting psychology of success in the classroom

Plamena Stoyanova Petrova
Pr.Assist. Denitsa Aleksandrova Alipieva, PhD
Faculty of Natural Sciences and Education
Angel Kunchev University of Ruse

Abstract: *Every teacher meets the necessarily to manage and control student's activity, collaboration and motivation of success in classroom. In this article it will be showed practical strategies and techniques for identifying and stimulating of student's motivation, engagement, academic self-efficacy and self-concept. There will be reviewed the theoretic and practical ideas of success psychology/Auer, 1992; Benham, 1993; Klein & Keller, 1990; Joseph, 1992; Rennie, 1991; Solley & Stagner, 1956/, oriented toward promoting of orientation to mastery, sense of belonging and internal locus of control.*

Key words: success psychology, motivation, engagement, academic self-efficacy, internal locus of control

ВЪВЕДЕНИЕ

Всеки преподавател се е срещал с необходимостта да обнови и прецизира учебно-възпитателните си методи и средства спрямо индивидуалните личностови особености и нивото на мотивация и самооценка на учениците, както и спецификата на социално-психологическия климат в класната стая. Наличието на редица смущения в процеса на обучение и възпитание на подрастващите са сигнал пред учителите, че трябва да изберат ключови категории от фактори, с които да фасилитират процеса на учене и формиране на личността на учениците. Една нова област от педагогическата психология е тази на психологията на успеха (Auer, 1992; Benham, 1993; Klein & Keller, 1990; Joseph, 1992; Rennie, 1991; Solley & Stagner, 1956), която прилага еkleктично теориите за социално-груповото влияние, на организациите и атрибутивните модели за мотивацията и вътрешната локализация на контрола. Тя дава възможност на преподавателя да се прояви не само като учител, но и като ефективен лидер с мениджърски функции в класната стая.

Как да разпознаваме и управляваме индивидуалните способности на учениците?

Идентифициране на личностовите фактори за академичен успех сред подрастващите

Преди да се обърнете към основните техники за ръководство на учениците чрез принципите на психологията на успеха, би следвало да познавате основните движещи фактори при мотивацията им за учене и постижения. При всеки един ученик те са изразени различно, като интензитетът на проявата им зависи от семейната среда, нивото на самоосъзнатост и мета-рефлексивни способности на учениците и техния самоконтрол.

Най-лесно бихте разпознали, че ученик е мотивиран да работи по задълбочеността и системността при полагането на учебен труд, независимо от възможните трудности при усвояването на материала (Breaktrough, 2009). Но за да се стигне до такова усърдно учене и самоусъвършенстване, са необходими редица не толкова академични, колкото личностови фактори като висока мотивация, желание за ангажимент и усеждане за Аз-ефикасност (Breaktrough, 2007, 2009). Изследванията показват, че тези „неакадемични“ или „социални/емоционални“ фактори са свързани с учебните постижения и с инициативността в класната стая (Breaktrough, 2007). Обзорът на научната литература относно академичния успех и учебната включеност посочват като най-често срещани следните предиктори:

1. Мотивацията, усеждането за въвлеченост и учебната дисциплина

Според проучване, осъществено от организацията Брейктру през 2009 (Breaktrough, 2009) най-силният предиктор на учебния успех е проявената самодисциплина при усвояването на учебния материал. Тя е определена от авторите като ключов компонент на мотивацията и се обяснява в количествен аспект като броя часове през седмицата, през които учениците се отдават на учебна самоподготовка, и в качествен – като търсенето на нова информация и любознание (Breaktrough, 2008). Други учени установят положителна корелационна връзка между ангажимента и академичната успеваемост. Ангажиментът се характеризира с учебни действия от подрастващите, които надвишават изискванията на учителите; разговори с преподавателите относно учебния материал; саомониторинг и проявен самоконтрол при усвояването и представянето по учебните задачи и различни стратегии у тях за постигане на по-задълбочено разбиране и свързване на новия учебен материал с предходния учебен опит (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004).

Мотивацията и ангажиментът не са вътрешни характеристики, които учениците притежават или не, а се стимулират от външната образователна среда (Breaktrough, 2009). Изследванията показват, че учениците са повече мотивирани и въвлечени в учебна среда, която е интелектуално конкурираща и социално поддържаща. Те са склонни да са ентусиазирани и системни /т.е. академично успешни, дори и при затруднения, както в училище, така и извън него/, когато се чувстват свързани с училището чрез чувство за общност към класния колектив и когато учителите и значимите възрастни ги обгрижват внимателно (Waxman, Grey & Pardon, 2003). В студията си Дженифър Фредрикс, Робърт Балфънс и сътрудници подчертават значението на такива техники като даването на предизвикателни и интересни задачи, които са свързани с ежедневието; окуражаването на учениците да дават обратна връзка за материала; осигуряването на повече възможности за избор и самостоятелност в учебната работа; дискусии върху идеи и дебатиране на мненията; ясни и непроменливи инструкции от страна на учителя (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004).

2. Аз-ефикасността и академичната Аз-концепция

Аз-ефикасността и академичната Аз-концепция, както свързаните с тях черти като самоувереност, асертивност и склонност към умерени рискови решения,

корелират, ако не и дефинират академичния успех (Bandura, 1997). Психолозите считат, че действията на индивида могат да бъдат много по-добре предвидени по личните оценки за неговите способности, отколкото по реалните му възможности (Collins, 1982). Например, ако ученик смята, че има добри математически умения, ще се включи в кръжок по математика, докато друг, който мисли, че не е добър в тази област, няма да участва в кръжока, макар и двамата да се представят еднакво на математическите тестове в училище. Аз-ефикасността на учениците не само влияе върху изборите им, но и върху качеството на полаганите от тях усилия и системност, особено ако те смятат, че могат да контролират процеса на учене, за да постигнат успехи (Waxman, Grey & Pardon, 2003).

Стабилните академична Аз-концепция и Аз-ефикасност могат да бъдат развити по няколко начина, сред които се отличава усещането за майсторство в учебните задачи. Когато ученик разбере или овладее ново знание или умение, неминуемо неговото/нейното чувство за Аз-ефикасност се повишава. Ефективни стратегии при осъществяването на усещането за успеваемост са стъпковото обясняване на задачите с ясни инструкции и обратни връзки и задаването на специфични учебни цели (Waxman, Grey & Pardon, 2003). Друг метод за повишаването на Аз-ефикасността е моделирането, като се показва значението на успеха и майсторството пред учениците. Моделирането е успешно, когато между ученика и моделиращият има сходни характеристики / например, еднакъв произход, религия, социален статус и т.н. (Pejares, 2002). Позитивната подкрепа на учениците е друг основен компонент от процеса на изграждане на Аз-ефикасността. Тя трябва да включва високи изисквания и педагогически оптимизъм от страна на учителите, че подрастващите ще успеят в бъдеще (King, 1996; Pejares, 2002).

3. **Вярванията и очакванията на учениците**, че обучението, което получават в момента е необходимо и ще донесе полза в бъдеще за техния личностен и професионален успех

Повечето ученици искат да постигнат по-високо образователно ниво, но не го виждат в конкретни стъпкови планове, което може да се изрази в невъзможност да се контролират краткосрочни задачи като подготовката по отделни дисциплини, определянето на приоритетите в ученето, създаването на система за самообучение и самовъзпитание и др. Подкрепата на желанието на учениците да продължат обучението си чрез образователно и професионално ориентиране са от съществено значение за успешната реализация на подрастващите (Bedsworth, Colby & Doctor, 2003).

Създаване на психологията на успеха в класната стая

Психологията на успеха се свързва със самооценката, постижението, вътрешната мотивация, движението, като изследванията доказват, че всички тези съставки водят до развитие и успех (Auer, 1992; Benham, 1993; Klein & Keller, 1990; Joseph, 1992; Rennie, 1991; Solley & Stagner, 1956). Съществуват три главни предпоставки за изграждане на позитивна ориентация към успеха:

1. Ориентация към майсторство срещу безпомощност /или чувство за Аз-ефикасност/;
2. Определено ниво на усещане за принадлежност и приетост;
3. Вътрешен срещу външен локус на контрол.

Изграждането на ориентация към майсторство срещу безпомощността

Каръл Дуюк и сътрудници (Dweck, 1999) в тяхното лонгитюдно изследване, продължило повече от 30 години, показват много полезна парадигма за оценяване на Аз-концепцията, постижението и мотивацията. Те демонстрират в изследователски серии с ученици, че бъдещият успех не е толкова резултат от заложи или настоящото ниво на способностите, а повече на адекватна стратегия или ориентация на индивида спрямо задачите. Изследванията, както и логиката,

подкрепят идеята, че равнището на усещането за компетентност на субекта /или неговата Аз-ефикасност/ се свързва с нивото на самооценката (Davis, 1992). Различните когнитивни стратегии, които човек може да избере, за да постигне усещане за компетентност не ще доведат до еднакъв „щастлив“ край, особено в дългосрочна перспектива. Дук предлага полезни критерии за разграничаване на тези два контрастиращи стила за усещане на способностите и резултатите от тях:

1. „Опит да изглеждаме умни“ или „Да скрием, че не сме глупави“ – тази стратегия покрива традиционната представа за интелигентността и способностите като дадено качество, което не се развива във времето. Тук учениците се разделят на две основни групи – на способни и неспособни, като двете групи приемат поведение, с което искат да покажат най-високите си способности. Те вярват, че ако са успешни, това ще покаже, колко са умни или талантиливи. Така, започват да избират задачи, които ще ги представят в добра светлина пред другите – такива, с които могат да се справят, или избягват твърде сложните задания;

2. „теория за частичния напредък“ – тази група ученици разглежда интелигентността и способностите като нещо, което се развива във времето и не като фиксирано количество. Те възприемат ученето и усвояването на знания и умения като инвестиция в процеса на своето развитие.

Интересно е, че двете групи ученици по различен начин възприемат неуспехите и „фаловите“ в ученето. Например, първата група с представа за фиксираната способност при трудна и неуспешна задача имат външен атрибутивен стил на обяснение на неуспеха си – посочват, че задачата е твърде трудна и нищо не могат да направят по-нататък за нейното подобрене и усвояване. Обратно, учениците с гъвкав и продължителен атрибутивен стил от втората група приемат вътрешен модел за обяснение на провала си – те умствено „проиграват“ възможните начини за успешното разрешаване на задачата, като използват самоинструкции и позитивна мотивация при решаването ѝ.

В изследванията на Дук се доказва, че двете групи придобиват и различни жизнени проекти. Първата група ученици често развива т.нар. „страх от провала“, което се съпровожда с повишена изпитна и социална тревожност. Скоро точно този феномен се превръща в модел на безпомощността.

Втората група приемат повече предизвикателства, тъй като вярват в своите възможности поради вътрешния атрибутивен стил, с което се саморазвиват и позитивно се ориентират към усвояването на знанията и уменията до майсторство.

Ето защо, от изключително значение пред учителя е да изгради мотивация за майсторство, основан на вътрешен атрибутивен стил сред своите студенти /Табл.1/.

Табл. 1: Практики за изграждане на ориентация към майсторство и безпомощност

Създаване на ориентация към майсторство	Създаване на ориентация към безпомощност
- Посочвайте целите на обучението /т.е. тези, които показват, какво, колко и как ученикът трябва да учи/ - Осигурете фокус върху понятията и процесуалните зависимости между тях - Акцент върху усилието и приложението на задачите - Преобръщане на традиционните стереотипни представи за групиране на учениците по способности и интелигентност /умни и глупави/ - Даване на текуща обратна връзка и позитивна оценка, свързана с процесуалната	- Давайте цели само при изпита /т.е. тези, които измерват способностите на учениците/ - Фокус на края и резултатите - Акцент върху способностите и интелигентността - Подкрепа на тези стереотипни представи - Лични оценки и награди, лежащи върху оценяването, колко добър и умен е

страна на задачата - Маркиране на най-важните страни от информацията и представянето. - Окуражавайте учениците да правят грешки и да поемат рискове. Създайте доверие, като ги изведете от техните зони на комфорт. - Имайте високи очаквания за своите студенти и техните способности /педагогически оптимизъм/. Не приемайте себеобезцяване, бягство, особено относно техните усилия и прогрес. - Помогнете на учениците да поддържат линия на движение в тяхната работа. Не им давайте възможност, да тълкуват миналото си като неуспех, а като възможност да учат и да растат. Забранете им, да се възприемат като типични неудачници или отличници. Насочете вниманието им към това, което правят и да се наслаждават на процеса, каот по този начин ще намалите стреса и ще повишите креативността в учебно-възпитателния процес.	ученикът . - Маркиране само на това, което ви е достъпно и може да изброите. - Карайте учениците си да избягват грешките, които съпровождате с повишена критика. Намалете доверието в техните възможности. - В обратната връзка използвайте език, който посочва някои от вашите ученици като по-талантливи от другите. Казвайте, къде ученикът се справя добре или зле. Окуражавайте ги да работят върху това, в което са добри и да избягват задачи, където не се справят добре. - Постоянно напомняйте на учениците за техните неуспехи в миналото и че трябва да внимават за това в бъдеще. Говорете само за крайните резултати от тяхната работа, а не за процеса на усвояване на знанията.
---	---

Създаване на чувство за принадлежност и приетост в класа.

Този втори фактор в модела на психологията на успеха отразява не само нивото, на което всеки ученик се чувства желан и част от колектива на класа, но и това, на което самият индивид се харесва и приема такъв, какъвто е. Колкото повече човек се вижда приет и приемлив, толкова повече ще изявява своя автентичен Аз, ще действа свободно и открито ще се представя пред другите (Osterman, 2000). Чувството за принадлежност е изключително важно за менталното здраве на младата личност и способства на умението да се вярва и да се рискува (Inderbitzen & Clark, 1986).

Изследванията разкриват взаимовръзката между чувството за принадлежност и самооценката (Davis & Peck, 1992; Katz, 1993; Osterman, 2000; Washiawotok, 1993). Доказано е, че изграждането на климат на приемане и принадлежност в класа повишава постиженията на учениците в него (Dembrowsky, 1990; Rhoades & McCabe, 1992; Washiawotok, 1993).

Табл. 2. Практики, които повишават или понижават чувството за приемане и принадлежност на учениците в класа

Повишаване на чувството за принадлежност и приетост	Понижаване на чувството за принадлежност и приетост
- Демонстрирайте позитивно приемане и оценки към всички ученици. Избягвайте мнението, че харесването или приемането ви е свързано с представянето им в училище или тяхната дисциплина. Изпратете ясно съобщение, че ги харесвате такива, каквито са. - Използвайте кооперативни задачи, в които взаимосвързаността е на първо място. Съвместните учебни дейности са много полезни за развиване на умения за сътрудничество. - Възлагайте конкретни задачи и определяйте групите от ученици, които ще ги	- Комбинируйте вашите оценки с вашето поведение спрямо тях. Подсигурете се, че учениците ви ще знаят, че тези от тях, които харесвате, ще получат награди, така че да ви „обърнат“ на тяхна страна. - Изолирайте учениците си, като ги заставяте да работят предимно самостоятелни задачи. - Позволете на учениците да си създадат свои клики от приближени. Дайте

изпълняват, като ги разместват в съвместната им работа. Подрастващите се нуждаят да работят и да разчитат на другите членове на класа, не само на техните приятели.

- Не приемайте никакво отказване или отрицателно говорене за себе си от учениците. Изисквайте и моделирайте позитивни взаимоотношения и уважение през цялото време. Създайте култура на респект, толерантност и взаимно изслушване.

- Оценявайте всеки ученик скрито от другите. Избягвайте сравнение между тях. Помогнете им да не се съпоставят. Подкрепете ги да развият свои собствени стандарти за работа, които да се доближават до добри резултати.

- Минимално използвайте състезанията за маловажни резултати.

- Приемайте различията и разпознавайте уникалните дарби на всеки от вашите ученици. Накарайте ги да разказват за себе си, за своите способности и работа. В малките класове може да използвате поемите „Кой съм аз?“.

- Бъдете истински, достъпни, обгрижващи и емоционални. Също се разкрийте пред учениците си.

- Открийте начини самите ученици да влязат в ролята на учители / например, връстници обучават връстници, помагачи ученици, лидерство в ежедневните дейности и т.н./. Създайте чувството, че класът е техния клас. Наблегнете на извънкласните дейности.

- Със замисъл карайте учениците да допринасят за общата работа в класа. Намерете видни и системни начини за еднакво включване на учениците в работата.

- Изградете чувство за общност в класа.

- Утилизирайте договор или кодекс на класа, който да стои на видно място. Създайте усещането за ясни и навременни последици между поведението и продуктите от него. Накарайте учениците да ви вярват, като бъдете постоянни, справедливи и ясни.

им възможност да избират групи от партньори, с които да работят винаги заедно.

- Не правете нищо или от време на време обслужвайте учениците, които са изложени или са обидени от другите. Поддържайте твърдението, че „Деца са си деца“ и се обръщайте на другата страна, когато видите, че някой обижда или злоупотребява с другите ученици в класа. Приемете, че вниманието никога няма да достигне високи нива.

- Съобщавайте оценките на учениците публично. Използвайте сравнението на оценките като мотивация за повишаване на резултатността в работата им.

- Принуждавайте учениците да се състезават за награди / например, вашето внимание, по-висок статус в групата и др./.

- Фаворитизирайте някои от своите ученици. Покажете пред всички, защо те са по-харесвани от тях и в какво ги превъзхождат. Забранявайте саморазкриването в класа.

- Бъдете неутрални и незаинтересовани, преподавайте само заради работата.

- Не давайте възможност за самоизява на учениците, като по този начин запазете контрола върху преподаването за вас. Създайте чувството у учениците, че това е техния клас, а не техния.

- Разчитайте предимно на ученици, които са се представяли добре преди.

- Позволете в класа да се изгради временна култура, която се дефинира от неформалните групи, печелившите и загубилите и емоционалната самозащита.

- Позволете на класа сам да избира дефинициите за това, какво е провинение и как да се наказва то. Използвайте агресията и гнева, за да подчиняват подрастващите.

Създаване на вътрешен локус на контрол у учениците.

Третият фактор при психологията на успеха се дефинира като вътрешна причинност и ориентация към личната отговорност. Колкото повече сме вътрешно локализирани, толкова повече усещаме, че контролираме своята съдба. Той се базира на разбирането, че между поведението и резултатите има причинно-следствена зависимост. Чрез внимателно контролирани действия и мониторинг

върху последиците от тях, младите хора се учат да атрибуцират причините за успеха или неуспеха вътрешно. Така постепенно те започват да усещат сила и отговорност и да се учат от своя опит и преживявания.

Изследванията доказват строга корелация между високите нива на самооценка на учениците и техния вътрешен локус на контрол (Fitch, 1970; Hagborg, 1996; Klein & Keller, 1990; Sheridan, 1991). Различни студии показват еднакви резултати относно това, че подрастващите с по-високи равнища на интернална локализация имат и по-добър учебен успех (Auer, 1992; Bar – Tal & Bar – Zohal, 1993; Wang & Stiles, 1976). Всъщност, вътрешният локус на контрол в тях се доказва като по-мощен предиктор, дори и от високия коефициент на интелигентност и социоикономическия статус на изследваните лица (Hagborg, 1996). Посочва се, че и той се явява и медиатор, фасилитиращ преодоляването на стресори в фрустриращи ситуации (Meaneу, 2003).

Инструкциите относно поведението на учениците за повишаване на интерналния локусу на контрол включват ясно дефиниране на взаимоотношението между действието и резултата от него /Табл.3/. Подрастващите трябва да се научат, че постиженията са директно свързани с техните усилия и поведение. За да се подпомогне това възприятие у юношата е необходимо, да се създаде набор от алтернативни възможности за избор, които той/тя да оцени и да разбере.

Табл.3. Практики за формиране на вътрешен и външен локус на контрол у учениците

Практики за повишаване на вътрешния локус на контрол	Практики за повишаване на външния локус на контрол
· Давайте възможност на учениците да избират сред възможни алтернативи и да оценяват последиците от тях върху развитието им. Поддържайте социалната рамка, основана на свобода и отговорност при избора на поведението. · Използвайте ясни, конкретни и специфични за задачата инструкции и критерии за оценяване. Целите на обучението трябва да са строго фиксирани. Напредвайте с малки стъпки напред в работата си, като разделяте на „блокове“ изпълнението по задачата. · Открийте начини да оценявате процеса на решаване на задачата или поведението на учениците, когато е възможно. Учениците не винаги могат да контролират действията си, но на 100 % могат да се анализират, как биха се представили добре. Когато оценяваме процеса, създаваме психологията на успеха. · Дайте възможност на студентите да се изказват и сами да ръководят своите социални контакти в класната стая. Подсигурете се, че последствията са незабавни и ясни. Ако учениците проявяват агресия или нарушават дисциплината, ги наказвайте със системни и последователни влияния. · Създайте среда, която е освободена от необходимостта за обяснения и оправдания. Никога не питайте учениците за тях.	· Бъдете диктатор в класната стая. Избягвайте да давате възможност на учениците да избират. Смятайте ги за незрели за правенето на житейски планове и избори. Бъдете неясни и реактивни, ако някой свободно изразява мнението си или прави свои собствени неща. · Оставете вашите критерии за оценяване липсващи или мистериозни. Накарайте учениците да смятат, че вашите стандарти са субективни, като разпространявате твърдението, че „ще разпознаете добрата работа, като я видите“. · Оценявайте само крайния продукт, никога процеса на решаване на задачата. Прилагайте само тестове и стандартизирани оценки.. · Авторитарно водете правила в класната стая и бъдете непоследователни в прилагането им. Използвайте субективни и арбитражни обяснения за своите наказания. Наблягайте на болката във възпитанието и оформянето на колектива на класа. Осигурете усещането, че ако учениците ви разстройват, незабавно ще ги накажете. · Изпратете съобщение до учениците, че добрите оправдания могат да доведат до онеправдание.

· Учете подрастващите на умения за разрешаване на проблеми и култивирайте очакваемостта в класната стая. Учениците да поемат отговорност чрез самостоятелна и съвместна работа. Създайте умения за разрешаване на конфликти, така че те сами, без помощта на възрастен, да успяват да ги преодоляват.. · Използвайте персонализирани договори с учениците и терапевтирайте, когато е необходимо. · Въвеждайте съзнателно и критично мислене и поведение. Помогнете на учениците да повишат личното си ниво на съзнателност върху последствията от поведението им и причините за техните проблеми в ученето и взаимоотношенията. Започнете, като покажете своето собствено ниво на саомониторинг и педагогическа рефлексия.	· Приемете, че учениците са склонни да бъдат конфликти по природа. Когато те избухнат, се ядосвайте, защо ви въвличат в това и ги обвинявайте публично за тяхната некомпетентност и агресивност. Дръжте ги зависими от тях и от вашите оценки. · Прекарайте цялата учебна година в наказания и засрамване на вашите възпитаници. Използвайте фрази като: „Кога ли ще се научиш?“. · Останете си реактивни, неконтролиращи и непоследователни в мисленето си и това на учениците. Използвайте много поучения, чувство за вина и хронифицирайте неуспехите им, за да изпратите послание до тях, че трябва да се развият.
--	--

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Когато оценявате всеки от трите фактора, ще установите, че всяко усилие даже в една зона на влияние в тях ще доведе до развитието на останалите. Всяка област допълва другите. Всъщност те произхождат от един и същ източник и са база на нашето съществуване. Ориентацията към майсторство ще допринесе за по-високо самоуважение и желание другите също да успеят. Когато човек стане по-самоуверен и осъзнава мястото си в групата, той ще се чувства по-окуражен за позитивни промени по себе си.

Всички горепосочени личностови фактори /мотивацията, ангажиментът, Аз-ефикасността, образователните очаквания и др./ и методите за повишаване на психологията в класната стая повлияват върху академичните постижения и от друга страна, обясняват защо високите бележки в училище невинаги са предиктор на успех в живота по-късно. Ето защо е необходимо стимулирането на формиране на реалистична самооценка, основана на мониторинг и вътрешна локализация на контрола, с ясно отчитане на собствените възможности върху стабилни, вътрешни характеристики. Контролирането на учебната среда от учителя чрез мениджерските умения, които предоставя психологията на успеха, би дало възможност за ранно идентифициране на способностите на учениците, вътрешна мотивация, ориентация към постигане на майсторство в обучението и задълбоченост в усвояването на нов учебен материал.

Литература / Reference:

1. **ACT** (2008). *The forgotten middle: Ensuring that all students are on target for college and career readiness before high school*. Iowa City, IA.
2. **ACT**. (2007). *The Role of nonacademic factors in college readiness and success*. Iowa City, IA.
3. **Anderman**, L. & Midgely, C. (1998). *Motivation and Middle School Students*. Eric Digest.
4. **Auer**, C.J. (1992). A Comparison of the Locus of Control of First and Second Grade Students in Whole Language, Basal Reader, and Eclectic Instructional Approach Classrooms (Doctoral Dissertation, Northern Illinois University, 1992). *Dissertation Abstracts International*, 53 (11), 3856.

5. **Ayling, G.** (2009, in submission) Report of an adolescent transition, a possible intervention for the stress response and diseases in adult life. *International Journal of Epidemiology*.
6. **Balfanz, R.** (2009) *Putting Middle Grade Students on the Graduation Path: A Policy and Practice Brief*. National Middle School Association.
7. **Bandura, A.** (1997) *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman; Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performances: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124, 240-261.
8. **Bar-Tal, D. B., and Bar-Zohar, Y.** (1977). The Relationship between Perception of Locus of Control and Academic Achievement. *Contemporary Educational Psychology*. 2, 181-99.
9. **Bedsworth, W., Colby, S. & Doctor, J.** (2006) *Reclaiming the American Dream*. The Bridgespan Group.
10. **Benham, M.J.** (1993). *Fostering Self- Motivated Behavior, Personal Responsibility, and Internal Locus of Control* , Eugene, Oregon.. Office of Educational Research and Improvement (ERIC Document Reproduction No. ED 386 621).
11. **Choy, S.** (2002). "Access and Persistence: Findings from 10 Years of Longitudinal Research on Students," American Council on Education.
12. **Collins, J. L.** (1982). Self-efficacy and ability in achievement behavior. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York
13. **Csikszentmihalyi, M** (1991) *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harpers. New York.
14. **Davis, L.E., and Peck, H.I.** (1992). *Outcome Measures--School Climate: Curriculum and Instruction*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association (ERIC Document Reproduction No. ED 353 335).
15. **Dembrowsky, C.H.** (1990). *Developing Self-Esteem and Internal Motivation in At Risk Youth*. Practicum Paper (ERIC Document Reproduction No. ED 332 130).
16. **Dweck, C.** (2000) *Self-Theories; Their Role in Motivation, Personality and Development*. Lillington, NC: Psychologists Press.
17. **Fitch, G.** (1970). Effects of Self-Esteem, Perceived Performance and Choice on Causal Attributions. *Journal of Personality and Social Psychology*. 44, 419-427.
18. **Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A.** (2004). School engagement: potential of the concept: state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-119.
19. **Gates** Education Policy Paper. *Closing the graduation gap: Toward high schools that prepare all students for college, work and citizenship*. Seattle, WA: Bill & Melinda Gates Foundation, 2003.
20. **Ginott, H.** (1972) *Teacher and Child*. New York. Avon Books.
21. **Hagborg, W.J.** (1996) Self-Concept and Middle School Students with Learning Disabilities: A Comparison of Scholastic Competence Subgroups. *Learning Disability Quarterly*. 19,(2) 117-26.
22. **Huberman, M., & Middleton, S.** (2000). The dilution of inquiry: A qualitative study. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13, 281-304.
23. **Hunter, J., Csikszentmihalyi, M.,** (2003) Positive Psychology of interested adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 27-35.
24. **Inderbitzen, H. M., and Clark, M. L.** (1986). The Relationship between Adolescent Loneliness and Perceptions of Controllability and Stability. *Paper*

presented at the Annual Meeting of the Southeastern Psychological Association, Orlando, Fl. April.

25. **Katz, L.G.** (1993). Distinctions between Self-Esteem and Narcissism: Implications for Practice. Perspectives from ERIC/EECE, Monograph Series, No 5. ((ERIC Document Reproduction No. ED 363 452)

26. **King, J.** (1996) *Improving the odds: Factors that increase the likelihood of four-year college attendance among high school seniors*. New York, NY: College Board.

27. **Klein, J. D., and Keller, J. M.** (1990). Influence of Student Ability, Locus of Control, and Type of Instructional Control on Performance and Confidence. *Journal of Educational Research*, 83(3) 140-46.

28. **Meaney MJ.**(2001) Maternal care, gene expression and the transmission of individual differences in stress reactivity across generations. *Annu Rev Neurosci* 4,1161-1192.

29. **Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W.** (1991). Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.

30. **Osterman, K.F.** (2000) Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367.

31. **Pajares, F.** (1996). Self-efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, Winter 1996, Vol. 66, No. 4, pp. 543-578

32. **Pajares, F.** (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. Retrieved May 29, 2009 from <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>

33. **Rennie, L.J.** (1991). The Relationship between Affect and Achievement in Science. *Journal of Research in Science Teaching*, 28 (2) 193-09.

34. **Rhoades, J. and McCabe, M.E.** (1992). *The Cooperative Classroom: Social and Academic Activities*. Position Paper (ERIC Document Reproduction No. ED 363 583).

35. **Sharidan, M. K.** (1991). Self-Esteem and Competence in Children. *International Journal of Early Childhood*, 23, (1) 28-35.

36. **Shindler, J.** (2003) *Creating a Psychology of Success in the Classroom: Enhancing Academic Achievement by Systematically Promoting Student Self-Esteem*. Classroom Management Resource Site, CSULA. Retrieved on 10/11/08 from www.calstatela.edu/faculty/jshindl/cm.

37. **Solley, C.M. and Stagner, R.** (1956). Effect of Magnitude of Temporal Barriers, Types of Perception of Self. *Journal of Experimental Psychology*, 51, 62-70.

38. **Tanksley, M. D.** (1994). *Building Good Self-Esteem for Certain Fifth Grade Children through Cooperative Learning, Individualized Learning Techniques, Parental Involvement, and Student Counseling*. Practicum Paper (ERIC Document Reproduction No. ED 367 095)

39. **Wang, M. and Stiles, B.** (1976). An Investigation of Children's Concept of Self-Responsibility for their Learning. *American Educational Research Journal*. 13, 159-79.

40. **Washinawotok, K.** (1993). *Teaching Cultural Values and Building Self-Esteem*. Practicum Paper (ERIC Document Reproduction No. ED 366 470).

41. **Waxman, H., Gray, J. & Padron, Y.** (2003). *Review of Research*

Дидактическото моделиране в обучението – основа за личностно развитие на учениците

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

Didactic modeling training - the basis for personal development of students

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

Abstract: Modeling method provides an opportunity to unite empirical and theoretical knowledge in pedagogical research. By modeling the process of studying the teaching object of the experiment, it is possible to draw logical structures and scientific abstractions. Didactic nature of modeling can be defined as a way of organizing learning in which students through research and creative activity learn new objects, processes and phenomena. Through didactic modeling problem is solved by the students while the teacher acts as a facilitator in acquiring new knowledge, skills and competences.

Keywords: model, modeling didactic training, students, personal development

Моделирането в научното и учебното познание като дейност, процес и метод през последните десетилетия придобива все по-голяма актуалност. В различните сфери на науката се изучават конкретни обекти и явления, като се илюстрират съществените им признаци чрез едни или други модели. Методът на моделирането е подробно анализиран като метод на изследване и метод на научно познание в трудовете на А. Мол, Р. Код, Р. Леклерк, Х. Партай, Дж. Диксън и др.. Тези учени изследват възможностите за онагледяване на явленията и процесите с модели.

Моделирането представлява процес на създаване , изследване и използване на модели. За създаването на модели се използват два типа материали, което от своя страна определя два вида модели – предметни и абстрактни.

Предметното моделиране се основава на модели, възпроизвеждащи определени физически, динамични, геометрични и други функционални характеристики на обекта на моделиране.

Абстрактните модели са конструкции, построени чрез мислене и съзнание.

Значението на понятието „педагогическо моделиране“ би могло да се обясни с разкриване значението на термина „модел“. Моделът е изкуствено създаден обект под формата на схема, физическа конструкция, знакови форми или формули, подобен е по структура на изследвания обект или явление и притежава всички негови свойства, взаимовръзки и отношения

между съставните му елементи. (Бешенков, 2002, с.336).

Условно моделите могат да се класифицират в три групи:

- физически – притежават сходна на оригинала природа;
- веществено-математически – физическата им природа се отличава от тази на оригинала, но е възможно чрез математическо описание да се пресъздаде поведението на оригинала;
- логико-семиотични – конструират се с помощта на специални знаци, символи и структурни схеми. (Лодатко, 2010, с.148).

Педагогическите модели обикновено се причисляват към втората и третата група.

Моделирането в областта на педагогиката има две основни приложения:

- Като метод в педагогическите експерименти и изследвания;
- Като образователен метод (дидактическо моделиране).

В изследването на педагогическите процеси имат място образни, концептуални и математически модели. Образните модели се определят като елементарни, субективни модели, опиращи се на действителността. Прекодирането на даден образен модел с цел неговия пренос от един субект към друг води до следващия вид модел – концептуалния. Концептуалните модели, в зависимост от изразните средства, биват вербални (устни или писмени) и графични (изобразителни). Математическите модели се изграждат на основата на индуктивно-статистическия подход към педагогическите процеси, имат обективен характер и се потвърждават експериментално. (Павлов, Кузманова, 1990).

Цялостният процес на дидактическото моделиране условно може да се раздели на четири етапа:

- В първия етап се формира първоначалният образ на обекта на две равнища – познание и абстрактно мислене;
- Вторият етап включва прехода от образа към модела – най-трудният етап, тъй като моделът не е обикновен сбор, а целенасочен синтез от характеристики на обекта и същевременно трябва да отговаря на много специфични изисквания, свързани с по-нататъшното развитие и използване на модела;
- Третият етап е познавателен – извършва се проверка за адекватността на създадения модел спрямо обекта и се внасят необходимите корекции и допълнения (важна роля тук играе “мисленият експеримент” с модела);
- В последния, четвърти етап се търси мястото на създадения и проверен модел в изградената система от модели. (Павлов, Кузманова, 1990).

Основното предимство на този метод е възможността оригиналът да се представя в по-опростен вид, като се отделят неговите съществени характеристики, признаци и свойства. Съчетаването на моделирането с другите методи на научното познание увеличава неговите възможности като познавателен метод. С основание може да се твърди, че моделирането е всеобщ метод на научно изследване и обучение, който може да се използва от всички науки, без изключение и на всички етапи на научното познание.

Във връзка с най-разнообразните подходи за оптимизиране на обучението моделирането намира все по-широко приложение в образованието. Дидактическото моделиране има непосредствена връзка с

нагледността и онагледяването в обучението. То развива познавателната активност както на нивото на сетивното познание, така и на нивото на абстрактното мислене – подпомага се мисловната дейност както в затворения цикъл нагледно-абстрактно-нагледно, така и при видоизменения цикъл абстрактно-нагледно-абстрактно. Дидактическото моделиране е една от съвременните образователни технологии, които осигуряват стабилен преход от равнището на знанията, уменията и навиците към по-високото равнище на общото интелектуално развитие на учещите. Някои автори, изследвайки възможностите на моделирането в обучението изтъкват необходимостта от формиране у учащите се на компетентност за учебно-познавателно моделиране като една от най-важните задачи на учителите (Цанков, 2010). Според Н. Цанков „моделирането в обучението безусловно ще води до развитие на мисленето на учениците, до активизиране на процесите в мотивационно-познавателната им сфера, до прилагане на полученото знание в нови проблемни ситуации. Моделите изпълняват определени познавателни функции и един от особено перспективните аспекти на моделирането е свързан със създаване на модели от самите ученици, улесняващи учебно-познавателния процес (Цанков, 2010, с.104).С основание авторът прави разграничение между понятията „дидактическо моделиране“ и „моделиране в обучението“. Първото понятие се разглежда като метод от системата от методи за изследване и опознаване на обекта на дидактиката и неговите изменения, а второто по своята същност е метод на обучение. Тази теза развива и К.С. Флехсиг (Flechsig, 1996). Той подчертава, че учителят не е непосредствен регулатор в процеса на учене и обучение – той по-скоро е модератор в една отворена учебна среда и действа в условията на широка палитра от учебни ситуации. По такъв начин процесът на учене и обучение подлежи на индиректно въздействие чрез проектирането на учебните среди и ситуации.

Дидактическото моделиране като методически похват, според автора, има отношение към процеса на учене, дидактическите материали, мястото и времето за провеждане на обучението, обучаващите и обучаемите, както и използваните средства и методи на работа. Тази общност образува т.н. учебен аранжимент. С други думи, моделите при дидактическото проектиране описват равнищата на развитие на даден учебен аранжимент, както и фазите на неговото планиране и провеждане. Така се обхваща цялата палитра от дейности, условия и средства за организирането на обучението като цяло.

Дидактическото моделиране присъства във всички образователни степени и видове училища. Още в предучилищната и началната училищна степен се поставят задачи за моделиране. В това отношение се разграничават пет фази:

- Първата фаза включва задачи за устно описание на познати обекти, явления и любими герои, създаване на образни модели с конструктор и рисунки, съчинения по познати теми (за началния курс);
- Втората фаза обхваща моделирането на многокомпонентни системи – децата трябва да обхванат множества от отделни обекти и да разкрият вътрешните връзки и взаимодействия между обектите във всяко множество;
- Третата фаза се свързва с човека – съчиненията по различни теми от сложните човешки взаимоотношения се разглеждат като първа стъпка в “интелектуалното моделиране”;

- В четвъртата фаза задачите за моделиране имат инверсен характер. Освен прехода от реалността към модела се прилага и обратният преход – от модела към неговия обект-партньор, както и от създадения модел към нов модел с по-висока степен на абстрактност;

- Петата фаза включва задачи за моделиране чрез компютър – компютърно дидактическо моделиране. (Павлов, Кузманова, 1990).

Не съществува единство между учените по въпроса за целесъобразността от използването в процеса на обучението схеми и знакови формули, дотолкова, доколкото тези модели обикновено не излизат извън рамките на съществуващата информация, а и не изпълняват основната функция на модела – получаване на нова информация за обекта. Независимо от различните интерпретации на едни или други автори по отношение на мястото на моделирането в обучението, почти всички от тях приемат, че:

а) съществен признак на модела е способността му да отразява адекватно едни или други страни, свойства, отношения, връзки, елементи, параметри на изучавания обект;

б) моделът се намира в отношение на подобие (сходство, съответствие) с изследвания обект, но не е тъждествен с него;

в) моделът е мислено представен или веществен (определен) система, значително по-проста от оригинала, за да облекчава изучаването му;

г) моделът е „междино звено“ , подпомагащо практическото и теоретическото изследване на обектите от реалната действителност.

Според Салмина (Салмина,1981), схемите и знаковите формули, използвани в обучението, могат да се разглеждат като особен вид модел, сходен с научните по своите характеристики, защото както и при научния модел, учебният модел играе ролята на заместител на изучавания обект. И този модел трябва да се намира в съответствие с изучавания реален обект, тъй като в противен случай неговото изучаване няма да дава точна информация за реалните обекти. Работейки с модела, учащите се получават нови знания, които не са имали преди, въпреки че на практика тези знания не са абсолютно нови. Пълна аналогия на учебните модели с научните модели се достига там, където, ученикът работи с модела на формални закони и правила, присъщи само на модела, и само резултатите от работата сравнява с действителността. (Салмина, 1981) С други думи, повечето модели, създавани в обучението могат да изпълняват своите функции като средство за анализ и решение само при условие, че точно се разграничават елементите на модела и неговата структура и се сравняват с реалната действителност, т.е. работейки с модела винаги следва да се има пред вид реалността, която стои зад него.

Заслужава внимание и схващането на С.П. Баранов (Баранов, 1981, с.27), според който ученикът използва при познавателния процес модела като средство за опознаване на оригинала, на тези закономерности, които са присъщи на разглежданите обекти от заобикалящия свят. Казано по друг начин, ученикът може въобще да не мисли за оригинала, защото за него цел на познанието е моделът, т.е. учебният материал. От тези позиции обучението се разглежда като изкуствено организирана познавателна дейност с цел да се ускори индивидуалното психическо развитие и да се овладеят опознатите закономерности на обкръжаващия свят. В това твърдение би могло да се открият 4 съществени признака: родов (най-близък

род) – обучението като познавателна дейност; три видови (видово отличие) – обучението като изкуствено организирана познавателна дейност за разлика от естествено и исторически формиралата се; обучението като усвояване на закономерности, открити и зафиксирани в опита на човечеството; обучението като ускорено познание в индивидуалното развитие на учащите се.

Използването на дидактическото моделиране е тясно свързано с все по- задълбоченото изучаване на същността на учебно – възпитателните процеси и явления, както и с теоретичните основи на дидактическите изследвания. Педагогът, като изследовател, може да разработва модели с насоченост към оптимизиране на структурата на учебния процес; към активизиране на познавателната способност на учениците, както и използването на личностно – ориентирания подход към участниците в учебно – познавателния процес.

Литература / Reference:

1. **Баранов**, С.П. Сущность процесса обучения., М., 1981
2. **Бешенков**, С.А. Моделирование и формализация, Методическое пособие , М. :БИНОМ. Лаборатория знаний, 2002
3. **Лодатко**, Е. А. Моделирование педагогических систем и процессов Славянск : СГПУ, 2010
4. **Павлов**, Д. Образователни информационни технологии, Университетски курс. Модул втори. С., 2001
5. **Павлов**, Д., Е. Кузманова Използване на компютърната техника в образованието. Методически разработки, III ч. С., Народна просвета, 1990
6. **Салмина**, Н.Г. Виды и функции материализации в обучении. МГУ, М., 1981
7. **Цанков**, Н. Моделирането в научното и учебното познание. С., 2010
8. **Цанков**, Н., Л. Генкова Компетентностният подход в образованието. Бл., 2009
9. **Flechs**ig, K.N., Kleines Handbuch didaktischer Modelle. Bonn., 1996
10. **Богатырев**, А.И. Теоретические основы педагогического моделирования (сущность и эффективность), Издательский дом «Образование и наука»,
11. [Електронен ресурс].URL:<http://www.rusnauka.com> (посетен на 08.07.2016)

Формиране на активна емпатия у учениците от начална училищна възраст чрез използване на възможностите на изобразителното изкуство

Зюлейха Карман – докторант Софийски университет
„Свети Климент Охридски“
Стойко Иванов – проф. дпн Софийски университет
„Свети Климент Охридски“

Forming active empathy among pupils in primary school age by art

Zyuleyha Carman – PhD Candidate , Sofia University "St.
Kliment Ohridski"
Prof. Dr. Stoiko Ivanov - Sofia University "St. Kliment
Ohridski"

Abstract: *The current article defines the term "active empathy" and introduces the results of long-term experimental study of its formation among pupils in primary school by the means of art. The goal of the study is to examine, expand and improve the possible pedagogical approaches and methods to the formation of active empathy among pupils.*

Keywords: active empathy, students, art

В съвременната педагогическа психология има подчертан интерес към личностно-ориентираното обучение, което е силно повлияно от принципите на хуманистичната психология и педагогиката на сътрудничеството. В този контекст със своята значимост изпъква необходимостта от формиране и развитие на активни емпатични умения у учениците още от начална училищна възраст. Емпатията е важна и съществена за развитието на малките ученици понеже благодарение на нея те разбират по-добре преживяванията, отношенията, състоянията и активностите, както на своите връстници, така и на възрастните, с които общуват. Уменията на учениците да съчувстват, да съпреживяват и да изразяват съпричастност към другите е фактор, който оптимизира взаимодействията между субектите на професионално-педагогическото общуване още в начална училищна възраст. Всичко това разкрива актуалността и практико-приложната значимост на настоящата статия.

Понятието „емпатия“ се използва за пръв път в психологията от Е. Титченер в смисъл на „сливане“, „съчувствие“ и „емоционално отреагиране“. В следващите периоди от развитието на психологията като наука разбирането за това явление еволюира и в наше време в него се влага смисъл на: психичен процес, който помага да се разберат чуждите преживявания; механизъм на познанието; човешка активност, допринасяща за оптимизирането на междуличностното общуване; проява на особен вид внимание към другите хора. Смята се, че емпатията се намира в тясна връзка със сродните ѝ механизми – съчувствие и взаиморазбиране (С. Жекова, Е. Пенчева 1989). Чрез съпреживяването хората откликват на емоционалните си състояния, по-добре разбират преживяванията си един от друг.

Р. Вердербер и К. Вердербер (2003: 90) определят емпатията като „преживяване на чувства, мисли и нагласи на другия човек“. Те посочват три варианта на проявите на емпатията: емпатично реагиране (преживяване на емоционални реакции, сходни с действителните или очакваните прояви на емоциите

на другия човек), приемане на перспективата (представяне на себе си на мястото на другия) и симпатическо реагиране (чувство на загриженост, съучастие, състрадание, насочени към другия човек поради попадането му в определена ситуация).

Емпатията се разглежда от някои автори и като важно професионално качество за представителите на редица професии, между които без съмнение са професиите на психолога и педагога. Благодарение на емпатията те усъвършенстват своята сензитивност и умения за слушане. К. Роджърс във всичките си трудове подчертава значението на емпатията за установяването на доверителен контакт между хората. Той пръв описва емпатичното внимание и слушане, като разяснява, че те се базират на сливането между емпатията и идентификацията. С. Джонев (1996 т. 2: 16) пише: „Емпатията е не само явление, тя е качество на личността. Със своята адекватност по отношение на преживяванията на другия тя представлява достоверна права и обратна информация за него, чийто източник е у самия познаващ индивид“. Според Й. Начев (2009: 210) „Когато в междуличностните отношения поне от едната страна е налице готовност да се разбере вътрешния мир на събеседника, определяме процеса на комуникиране като емпатично общуване. При него съществува стремеж да се улови психическото и емоционалното състояние на човека в конкретния момент и отношението му към другите участници в процеса на комуникиране“. В „Речник по психология“ Л. Десев (2010: 145) пише: „Емпатия (от англ. empathy – съчувствие, съпреживяване, умение да се поставиш на мястото на другия) – емоционална отзивчивост, чувствителност към преживяванията на другите хора, приобщаване към техния емоционален живот, разбиране и споделяне на психическите им състояния и преживявания.“ Показател за значението на емпатията за междуличностното общуване е, че към нейното изследване са насочват творческите си търсения редица български психолози, като: С. Жекова, Е. Пенчева (1989), Х. Живкова (1998), Р. Стаматов (2001), които са написали монографични проучвания за това явление. В техните трудове се изследва качествената природа на емпатията, нейните структурни характеристики и процесуалния ѝ характер. В консултативната психология и психотерапията емпатията се дефинира като помагачо алтруистично поведение възникващо в резултат на чужди преживявания и целящо да се окаже помощ на хората, имащи нужда от такава.

От написаното следва, че емпатията е способност на индивида да отразява правилно преживяванията на другите хора, да им съчувства, като отчита техните състояния и мотиви, ценностни ориентации и установки и да им демонстрира това със средствата на речевата и неречевата комуникация. Тя се разграничават физиологични, кинестични, афективни и мотивационни процеси. Следователно тя е сложно психично образувание, което се изгражда от познавателен, емоционален и поведенчески компонент. Първият се изразява в правилното тълкуване на преживяванията на партньорите, вторият се проявява в съчувствие на емоционалното им състояние, третият в демонстрирането на това съчувствие чрез използване на „езика на тялото“ или подходящи глаголни форми. Например, аз виждам, че днес си много радостна или очите ти изглеждат тъжни. В зависимост от обстоятелствата е възможно да доминира една от посочените страни. Необходимо е да се подчертае, че проявите на емпатията се обуславя от ценностните и мотивационните нагласи на личността.

За постигането на целта и задачите на настоящата статия използваме понятието „*активна емпатия*“. Тя представлява действен социалнопсихологичен процес, който се изразява чрез следните три способности: 1. Способност за определяне и разпознаване на чуждите емоционални състояния, преживявания и отношения. 2. Способност в някаква степен за отъждествяване с тях чрез подходящо емоционално отреагиране и съпреживяване. 3. Способност за намирането и

реализирането на адекватен начин на преживяваните емоции и чувства с цел оказване на психологическа помощ. Активната емпатия се характеризира с афективно реагиране на чувствата с чувства, което спомага за отразяване на уникалната неповторимост на другите хора, като по този начин им се оказва действена психологическа помощ. Формирането и развитието на активната емпатия предполага: 1. Наличието на определено общо ниво на емпатия и подходящи теоретични знания, както за нея, така и за сродните ѝ понятия като „емоции“, „емоционална интелигентност“, „идентификация“, „рефлексия“ и др. 2. Социално-желани емоционални и познавателни мотиви и най-вече устойчиви и еднозначни въздействия от страна на обществото. 3. Възпитателни и дидактични методи за използване на емпатията в учебния процес и за нейното реализиране и усъвършенстване.

В настоящата публикация се представят резултатите от дългогодишно изследване за формиране на активна емпатия у учениците от начална училищна възраст чрез средствата на изобразителното изкуство проведено от З. Карман. **Обект** на изследването са проявите на активна емпатия на учениците от начална училищна възраст чрез похватите и методите на изобразителното изкуство. **Предмет** на изследването е формирането на активна емпатия у учениците от начална училищна възраст чрез похватите и методите на изобразителното изкуство. **Целта** на изследването е разкриване, разширяване и усъвършенстване на възможните педагогически подходи и методи за формиране на активна емпатия у учениците от начална училищна възраст чрез средствата на изобразителното изкуство. **Задачите**, които се поставят за реализиране на целта, са следните: 1. Да се разкрият основните характеристики на активната емпатия. 2. Да се разработи и апробира експериментален модел за формиране на активна емпатия у учениците от начална училищна възраст чрез средствата на изобразителното изкуство. **Хипотезата** на изследването намира израз в следните допускания: Рисуването и рисунката като специфичен начин на отразяване на реалността може да има значително влияние върху подобряването на активната емпатия на учениците от начална училищна възраст. В процеса на изобразителната им дейност те могат да усъвършенстват своите емпатични способности. Допуска се, че възприемането и прякото наблюдаване на дадено природно явление (в случая – наводнение) въздейства положително при правилното предаване на същото явление чрез избора на цветовете и използването им като изразно средство за предаване на състояния, чувства и емоции в рисунката (страх, напрежение и тъга) и този избор на цветове носи повече сведение за спонтанното изразяване и за експресивността на рисунката. За постигането на целта на изследването, решаването на поставените в него задачи и проверката на хипотезата му са използвани комплекс от методи адекватни на неговия предмет.

Изследват се еднократно едни и същи психични особености на представители на различни групи лица. Подборът на изследваните лица не е по случаен принцип. **Контингентът** на участващите в изследването ученици са от реално съществуващи класове от една и съща възраст от три различни училища. (**ЕГ** – експериментална група и **КГ-1** – контролна група от ОУ „Св. П. Хилендарски“ – с. Езерче, община Цар Калоян и **КГ-2** от ОУ „И. С. Тургенев“ – гр. Разград), **КГ-3** и **КГ-4** (ученици от 3 и 4 клас на СОУ „Л. Каравелов“, кв. Аспарухово – гр. Варна).

При подбора на методите на изследването бяха спазвани следните принципи: изследователският инструментариум да бъде достъпен и понятен за изследваните лица т.е. да бъде съобразен с техните възрастови особености; изследователските процедури да не бъдат по-продължителни от 30 минути, за да не се преуморяват и разсейват опитните лица, защото това се отразява негативно на върху резултатите от проучването; по време на изследването се следеше за самостоятелното и

индивидуално отговаряне на поставените въпроси. Родителите на учениците бяха уведомени за провеждането на изследването и те изразиха съгласието си децата им да участват в него. Основните **методи** за събиране на първичната емпирична информация са наблюдението, беседата, диагностициращия експеримент, експертната оценка и анализа на продуктите на дейността.

По време на провеждането на изследването се съществи включено системно наблюдение – преди периода на изследването, по време на изследването и след това за проследяване на ефекта от експерименталното въздействие. Целта на наблюдението е диагностициране на проявите и развитието на активната емпатия чрез анализа на рисунките на участниците в изследването и реакциите им по време на процеса на рисуване и обсъждането на получените резултати. Проведеното наблюдение бе насочено към решаването на следните задачи: да се направи статусна диагностика на групите изследвани лица; да се провежда процесуална (текуща) диагностика през целия период на изследването при експерименталната група; да се осъществи заключителна диагностика чрез индиректно и директно наблюдение. В плана за наблюдение на активната се открояват следните етапи: 1. Осигуряване на достъп до средата за наблюдение, получаване на разрешение от директорите на училищата в гр. Разград и кв. Аспарухово, гр. Варна и уговорка с представител от обучителния център за ученици във връзка с провеждането на експеримента с рисунките – гр. Разград. 2. Установяване на процедурата за наблюдение. 3. Подготовка на техническото оборудване – фотоапарат, телефон за звукозапис, пособия за рисуване и др. 4. Провеждане на самото наблюдение. 5. Запис и отчет на резултатите от наблюдението.

Беседата като метод за събиране на първична емпирична информация бе използвана за въвеждане в задачата за рисуване на тема „Наводнение“, а също за уточняването на определена информация както от изследваните лица, така и от хора, които добре познават психичните им особености (родители, приятели, учители и др.). Главното при нея е, че се обръща внимание на естествеността, на непринудеността на обстановката, на междуличностния контакт между участниците в изследването. При беседата с изследваните лица в максимална степен бе проявена търпеливост, доброжелателност и умения за индивидуализиран подход.

Експертната оценка и анализа на резултатите от дейността се използват за установяване на разликата в рисунките на изследваните групи ученици, рисували на тема „Наводнение“.

В **ЕГ** са включени 11 ученици, но са анализирани 7 рисунки. В **КГ-1** има 15 ученици, в **КГ-2** – 12 ученици от ОУ „И. С. Тургенев“ – гр. Разград, в **КГ-3** и **КГ-4** (16 ученици от 3-ти и 16 от 4-ти клас на СОУ „Л. Каравелов“ от кв. Аспарухово на гр. Варна).

Първият етап на изследването започна през месец април на 2010 г., когато учениците от **ЕГ** бяха във втори клас. На тях бе представена темата „Природни бедствия“ чрез използване на иновационни и интерактивни методи и технологии: открит урок; презентация; ситуативна игра; демонстрации за правилното положение на главата по време на земетресение; междупредметни връзки на учебния предмет „Изобразително изкуство“ с други форми на изкуството като музика и художествен текст. Със същите ученици бяха проведени два конкурса. Един за рисунка на тема „Моите спомени от наводнението в Цар Калоян през 2007 година“ и друг конкурс за написване на съчинение по преживяване на тема „Моите спомени от наводнението в Цар Калоян през 2007 година“.

По време на открития урок бе направена връзка с изученото в часа на класа за природните бедствия (часовете за Гражданска защита). Използвани бяха и междупредметни връзки с музиката, като учениците пяха песни за природните бедствия и за Гражданска защита, разучени в часа на класа. По време на часа бяха

проведени много занимателни и обучителни игри. Проведено бе практическо упражнение за правилната позиция на тялото по време на земетресение, като сериозно внимание бе обърнато на положението на главата – да е наведена надолу и прибрана между коленете. Това бе постигнато чрез една от занимателните задачи в презентацията, където учениците трябваше да открият правилното поведение на децата по време на земетресение от показаните картини. Те сами излизаха и демонстрираха правилната позиция на тялото и главата. Освен правилно поведение, учениците трябваше да откриват и неправилното от картините. Например „Къде не трябва да се застава по време на наводнение?“. В презентацията бе използван и реален авторски клип от голямото наводнение в гр. Цар Калоян през 2007 г. Децата споделиха своите тъжни спомени от него.

Този урок продължи във времето, като бе осъществена междупредметна връзка с Изобразително изкуство, Български език и литература. В часовете за отдих на учениците от **ЕГ** (3 клас за учебната 2011/12) бе зададена тема да изразят чрез рисунка и съчинение по преживяване своите спомени от трагедията по време на голямото наводнение в Цар Калоян през 2007 г. За оценяване на най-добрите рисунки бе избрано жури от 3-ма ученици, които въз основа на написаните предварително на дъската критерии трябваше да изберат най-сполучливите, а те са: спазена ли е темата „Голямото наводнение в Цар Калоян през 2007 г.“; използвани ли са подходящи цветове; как е композирана рисунката; предадено ли е с повече образи наводнението; отразено ли е достатъчно подробно природното бедствие; завършена ли е рисунката. Най-хубавите и добре построени съчинения учениците прочетоха на глас пред целия клас. Така чрез междупредметната връзка с изобразителното изкуство и български език, бяха установени прояви на активната емпатия, емоционалното възприятия и яркостта на спомените на учениците за природното бедствие, сполетяло ги на такава ранна възраст.

Таблица №1

Сравнителен анализ на рисунките на ЕГ, КГ-2, КГ-3 и КГ-4 за наводнението по отношение на детайлите на рисунките

ИЗСЛЕДВАНА ГРУПА		ЕГ		КГ-2		КГ-3		КГ-4	
	ДЕТАЙЛИ ОТ РИСУНКИТЕ	БР	%	БР	%	БР	%	БР	%
1.	Наклонени (полегнали), счупени или изкоренени дървета	6	85,7%	1	8,33%	8	50%	9	56,25 %
2.	Дървета, потънали във водата	6	85,7%	2	16,7%	7	43,75%	8	50%
3.	Брой на изобразените къщи- 1 къща	0	-----	4	33,3%	6	37,5%	5	31,25 %
4.	Брой на изобразените къщи- 2 и повече от 2 къщи	7	100%	6	50 %	2	12,5%	6	37,5%
5.	Къщи, потънали във вода	6	85,7%	4	33,3%	7	43,75%	10	62,5 %
6.	Деца в къщите, на терасите или по покривите, викащи за помощ	5	71,4%	1	8,3%	4	25%	4	25 %
7.	Коли, потънали във вода	6	85,7%	2	16,7%	9	56,25%	6	37,5 %
8.	Изобразяване на тъмни облаци, дъжд, светкавици	3	42,8%	8	66,7%	15	93,75%	11	68,75%
9.	Изобразяване на слънце	0	0 %	1	8,3%	0	0 %	0	0 %
10.	Животни и хора, потънали във вода	1	14,2%	0	0 %	8	50%	12	75 %

Анализ по показател 1 от таблица №1: Наклонени (полегнали), счупени или изкоренени дървета.

50 % от участниците в **КГ-3** и 56,25 % от участниците в **КГ-4** са изобразили в рисунките си наклонени, счупени или изкоренени дървета. От **Таблица 1** се вижда, че при учениците от **ЕГ** процентът също е висок – 85,7% , а при **КГ-2** – 8,33%. Това може да се обясни с факта, че наклонените дървета в рисунките поначало се интерпретират като отражение на миналото и преживени силни емоции. Счупеното дърво пък говори за голям шок от силни преживявания и емоции. Падналите клони се тълкуват като крайна негативност и депресия. Този така важен детайл присъства у голям процент от **ЕГ** и **КГ-3** и **КГ-4**, защото наводнението като природно бедствие е оставило трайни и незабравими лоши спомени у децата. Едно от нещата, което свързват с думата „наводнение“, един от най-характерните белези за наблюдавалите това природно бедствие, се очертават наклонените (паднали, изкоренени или счупени) дървета. Факта, че са го преживели и видели този така характерен детайл доказва, че наблюдаваното бедствие се отразява по-детайлно, с повече истински елементи в рисунката, така, както е било всъщност. Само 8,33% от учениците от **КГ-2** са отразили този детайл в рисунките си, най-вероятно, защото за тях този така характерен белег не е толкова важен, понеже не са го преживели и не са били преки свидетели на това природно бедствие. Изкоренените, наклонени и изпочупени дървета са натоварили силно и емоционално учениците от **ЕГ**, **КГ-3** и **КГ-4**, оставили са трайни следи в техните спомени, затова присъстват като важен детайл в техните рисунки, което пък дава пълнота, яснота на изобразяваното бедствие.

Анализ по показател 2 от таблица №1: Дървета, потънали във водата.

Преобладаващата част от учениците от **ЕГ** – 85,7%, 31,25 % от **КГ-3** и 50 % от **КГ-4** са изобразили дърветата, потънали във вода, докато при **КГ-2** този процент е по-нисък – 6, 7%. Както вече бе посочено при анализа и тълкуването на наклонените, счупени (изкоренени, полегнали) дървета, така и наличието на този детайл в по-голяма част от рисунките на **ЕГ**, **КГ-3** и **КГ-4** може да се обясни еднозначно с интерпретирането на първия показател. Това доказва, че експериментираният ученици рисуват по-детайно и предават по-реално даденото природно бедствие, тъй като са били свидетели на такова, отколкото **КГ-2**.

Анализ по показател 3 от таблица №1: Брой на изобразените къщи – 1 къща.

При **ЕГ** няма нито една рисунка, в която да има само една къща т. е. всички са нарисували по две къщи, а при **КГ-2** този брой е 4, което означава 33,3%., при **КГ-3** е 37,5% и **КГ-4** е 31,25%. Изобразяването на къща застрашена от прииждащите води трябва да се тълкува като много показателен признак и фундаментален елемент при представяне на такова бедствие като наводнението.

Анализ по показател 4 от таблица №1: Брой на изобразените къщи – 2 и повече от 2 къщи.

От Таблица №1 става ясно, че 100 % от **ЕГ** са нарисували по две къщи при поставената им задача, а учениците от **КГ-2** – 50 %; **КГ-3** 12,5 %, **КГ-4** 37,5 %. По-голямата численост на къщите в рисунките на експериментираният може да се обясни с факта, че същите имат предимство в детайлното и експресивно представяне на бедствието, защото са го наблюдавали, а не само слушали, чели от книга или гледали от филм като учениците от **КГ-2**.

Анализ по показател 5 от таблица №1: Къщи, потънали във вода.

Този детайл е много интересен и показателен в изследването, защото както при анализиране на наклонени, счупени и изкоренени дървета (показател 1), така и тук процентът при **ЕГ** е 85, 7%, докато при **КГ-2** той е 33, 3%. В рисунките на **ЕГ** къщите са наводнени, почти потопени, някои изцяло във вода. При **КГ-3** е 43,75 %, а **КГ-4** – 62,5 % . Много е реалистично това изобразяване, защото гледайки и сравнявайки реалните фактическите снимкови материал от наводнението става

видно, че те са досущ еднакви и предадени с подробности – дърветата изкоренени, къщите във вода.

Анализ по показател 6 от таблица №1: Деца в къщите, на терасите или по покривите, викащи за помощ.

Голяма част от учениците от **ЕГ** – 71, 4 % са изобразили в рисунките си деца, викащи за помощ, а **КГ-2** само 8, 3 %. Тази драстична разлика в процентно съотношение между двете групи, може да се дължи на преживения силен психичен шок у **ЕГ**. По техни разкази и такива на други деца, свидетели на наводнението, най-уплашени били децата и наистина са викали за помощ. В съчиненията, които писаха учениците от **ЕГ**, споделят уплахата, описват бедствието като ужасяващо и страшно. С особено силно впечатление са децата, живеещи в близост до реката, както пишат и те в съчиненията. Всички хора и деца и възрастни казват, че тази уплаха все още я има у тях, и при всеки по-обилен валеж, започват да се притесняват, дори и да не спят, дежурят, докато отmine тревогата (вестник „Стандарт“ от 16 август, 2008 г.).

В 71, 4% от рисунките на **ЕГ** има застъпен този много потресаващ и показателен елемент, докато при **КГ-2** процентът е 16, 7%. Тук се доказва връзката на превантивната подготовка на **ЕГ** (провеждането на открит мултимедиен урок с много практически упражнения, демонстрации; откриване на правилно и неправилно поведение от илюстрации по време на наводнение; провеждането на изходящ дидактически тест) с Изобразителното изкуство. В случая обучаваните от **ЕГ** са овладели и запомнили основното правило по време на наводнение: Да не заставаме под мостове, подлези, надлези, а ако сме в къща, да търсим най-високото място в нея-покрива или по-горния етаж. Това е основната причина на която се дължи най-вероятно факта, за ниския брой рисунки с деца на покрива на **КГ-2**, която освен, че не е била свидетел на такова бедствие, но и не е била обучавана иновационно и интерактивно при запознване с тази тема. При **КГ-3** и **КГ-4** изследвания показател 6 е 25 %.

Анализ по показател 7 от таблица №1: Коли, потънали във вода.

Също като показател 1, 2 и 5 , в които процентът на **ЕГ** е 85, 7 %, и тук, при анализа на този, в 85, 7 % от рисунките на **ЕГ** присъства елемента коли, потънали във вода. При **КГ-3** е 56,25 % и **КГ-4** е 37,5%. Това е така, защото потъналите във вода и преобърнати коли в действителност, са направили силно впечатление на учениците от **ЕГ**, **КГ-3** и **КГ-4**, когато са наблюдавали наводнението. Относително малък е процентът на рисунките на учениците от **КГ-2** – 16,7 % . Но това е обяснимо, защото не са били преки свидетели на това бедствие, за да го отразят детайлно и подробно като тези, които са го наблюдавали.

Анализ по показател 8 от таблица №1: Изобразяване на тъмни облаци, дъжд и светкавици.

Тъмните облаци и дъждът в детските рисунки се интерпретират като тревожност и силно безпокойство. Интересен е фактът, че тук процентът на **КГ-2** е по-висок – 66, 7% в сравнение с този на **ЕГ-42, 8%**. Това може да се дължи на факта, че именно с тези детайли – дъжд и облаци **КГ-2** свързват наводнението. Тоест това, което те знаят за наводнението се свежда до основно дъжд и облаци. Но това далеч не е така. Ако си представим една рисунка само с дъжд и облаци в нея, едва ли ще се досетим, че е изобразено наводнение, ако няма допълнителните елементи: наводнени къщи; полегнали и изкоренени дървета; коли, потънали във вода и деца, викащи за помощ.

При **КГ-3** този показател също се проявява в 93,75% от рисунките и при **КГ-4** в 68,75 % от тях.

Анализ по показател 9 от таблица №1: Изобразяване на слънце.

По принцип слънцето в детските рисунки се тълкува другояче, но в случая слънцето не е типично за рисунка на наводнение. Поради тази причина най-

вероятно в нито една от рисунките на **ЕГ**, **КГ-3** и **КГ-4** няма изобразено слънце (0 %), а в 1 от рисунките – 8, 3% на **КГ-2** има. Учениците от **ЕГ** свързват слънцето със слънчево настроение и приятни емоции, а наводнението за **ЕГ**, **КГ-3** и **КГ-4** далеч не е такова, затова не присъства този елемент никъде.

Анализ по показател 10 от таблица №1: Животни и хора, потънали във вода.

Едно от децата от **ЕГ** (14,2%) е добавило много интересен и показателен елемент, отговарящ на реални моменти от наводнението, а именно – животно, удавено във водата. При **КГ-3** е 50%, а при **КГ-4** е 75%. Прави особено впечатление, че нито един ученик от **КГ-2** не е отразил този детайл в своите рисунки. Реалните факти от наводнението в Цар Калян през 2007 г. са, че освен много удавени животни, има и 8 жертви на хора, в памет на които е издигнат паметник в центъра на града. Една от жертвите е дете на 7 години от с. Езерче.

Сравнителният анализ на рисунките на участниците в **ЕГ**, **КГ-2**, **КГ-3** и **КГ-4** в зависимост от използваните цветове за пресъздаване на наводнението също предоставя ценна информация за особеностите на активната емпатия. Връзката цвят – емоция е известна отдавна на психолозите и се използва за диагностика именно на определени емоционални състояния. Най-често тя се основава на анализ на цветовете предпочитания (Алексиева 2000, Занков 2005, Маркова 2005, Минчев 2000, Чешмеджиева 2012 и др.). Според специалистите използваните цветове в детските рисунки са много показателни за психиката на техните автори, за доминиращите им отношения, нагласи и настроения. Преобладаването на определени цветове в рисунките е признак, че у авторите им има афинитет към психичните състояния или свойства, чийто символи са тези цветове.

От таблица 2 става ясно, че учениците от **ЕГ** представят наводнението така: 100% от тях използват повече наситени цветове, докато пък **КГ-2** – само 8,3% са използвали наситени цветове. В 71, 4 % от рисунките на **ЕГ** преобладава наситено синият цвят, при **КГ-3** е 62,5% и **КГ-4** – 43,75% , а при **КГ-2** той се наблюдава едва в 16,7% от рисунките. Също много характерен цвят за рисунките на учениците от **ЕГ** е червеният цвят и съчетанието му с кафяво и други тъмни цветове – 71,4%, а при **КГ-2** този процент е едва 16,7%.

Интересен е фактът, че при **КГ-3** и **КГ-4** процентът е еднакъв при използването на тази смесица от цветове – 68,75%. Това съчетание на много червено с други цветове е индикатор и признак за преживяване на депресия. Освен това използването на прекалено много червено в рисунките се интерпретира като състояние на тревожност и емоционално напрежение. Тези психични състояния са били типични за малките ученици по време на наводнението в гр. Цар Калоян през 2007 година.

Преобладаващите наситено сини нюанси – в рисунките на **ЕГ** – 71,4 % говорят за липса на настроение или висока чувствителност., а само 16,7% от **КГ-2** са използвали наситеното синьо при предаване на наводнението. Това е така най-вероятно, защото не са така емоционално натоварени и напрегнати, както **ЕГ**, **КГ-3** и **КГ-4**. Затова **КГ-2** в 83,3% от рисунките изобразява бедствието с бледо син цвят.

Жълтият и оранжевият цвят в рисунките на **ЕГ** (42,8%) е използван дотолкова, колкото да се предаде понякога фона на къщите. При **КГ-2** процентът на използване на тези цветове е 33,3%. При **КГ-3** е 18,75%, а при **КГ-4** 12,5% и то само за изобразяване на светкавиците, които силно са впечатлили най-вече **КГ-3** и **КГ-4**.

В резултат на направения анализ на използваните цветове в рисунките се потвърждава установеното от цитираните вече автори, че предпочитанието на определени цветове пред други цветове, се свързва с актуално преживявани емоции, чиито индикатори в рисунката са именно съответните цветове. Откроява се и другият важен извод, че възприемането и прякото наблюдаване на дадено

природно явление от **ЕГ**, **КГ-3** и **КГ-4** е предоставя повече и по-разнообразни възможности при изразяването на активната емпатия чрез средствата на изобразителното изкуство. Точното предаване на явлениято наводнение се осъществява чрез избора на цветовете и използването им като изразно средство за предаване на състояния, чувства и емоции. (В анализираниите рисунки това са състоянията страх, тревожност, депресия, напрежение и тъга.) Използваните цветове помагат за по-детайлното и цялостно възприемане на рисунките. Чрез тях по-добре се изразява тяхната експресивност. Това понятие в изкуствата, според П. Чешмеджиева (2008) „означава художествена изразителност, но по отношение на детската рисунка го разглеждаме и като свобода на изказа, и като преживяване, като емоция, изказана с езика на тялото или пък с думи (децата често си говорят, когато рисуват, съчиняват цели истории, след като са завършили рисунката, която ги е вдъхновила), като отношение към изобразяването – красивото и доброто се рисуват красиво, а грозното и лошото се рисуват грозно, небрежно, като се деформират. Експресивността носи живот на картината. Тя проявява детските мисли, чувства, настроение, отношение.“ В този смисъл тя е важен белег и на активната емпатия.

Таблица 2

Сравнителен анализ на рисунките на ЕГ, КГ-2, КГ-3 и КГ-4 за наводнението по отношение на цветовете в рисунките

ИЗСЛЕДВАНА ГРУПА		ЕГ		КГ-2		КГ-3		КГ-4	
ЦВЕТОВЕ В РИСУНКИТЕ		БР.	%	БР.	%	БР.	%	БР.	%
1.	Използване на бледи цветове	1	14,2%	11	91,7%	2	12,5%	0	0 %
2.	Използване на по-наситени цветове	11	100%	1	8,3%	14	87,5%	16	100 %
3.	Преобладава повече наситено синият цвят	5	71,4%	2	16,7%	10	62,5%	7	43,75%
4.	Син цвят, но много блед	0	0 %	10	83,4%	0	0 %	0	0 %
5.	Преобладава червеният, кафевият (съчетание на червено с други тъмни цветове-черно)	5	71,4%	2	16,7%	11	68,75%	11	68,75%
6.	Жълт или оранжев цвят	3	42,8%	4	33,3%	3	18,75%	2	12,5 %
7.	Зелен цвят	4	57,1%	5	41,7%	3	18,75%	4	25 %

През вторият етап изследването продължи през годините, до учебната 2012/13 година, когато учениците от **ЕГ** бяха вече в пети клас. През месец май 2013 г. бе проведено изследване и с ученици от втори и трети клас от ОУ „И. С. Тургенев“ – гр. Разград (**КГ-2**), които не са били преки свидетели на природното бедствие наводнение. Те бяха помолени да нарисуват рисунки на тема „Наводнение“ и да изобразят това, което са чували и знаят за природното бедствие от училище, филми и разкази. Рисунките на учениците, наблюдавали наводнение (**ЕГ**) и рисунките на учениците, които не са наблюдавали наводнение **КГ-2** бяха предоставени на две групи лица от гр. Разград в обучителен център за ученици по различни предмети. 1. Предложено бе на ученици и възрастни, обучаващи се при професионален учител по изобразително изкуство да разпределят предварително разбърканите рисунки в две групи: на деца, наблюдавали наводнението и на ненаблюдавали. 2. С друга група лица – ученици и възрастни от същия център, но не участващи в обучение по изобразителното изкуство, проведохме същия експеримент.

Третият етап продължи през учебната 2013/14 година, като с учениците от **ЕГ** бе повторен експеримента с рисунки. Бяха помолени да се върнат в спомените си назад във времето- в злополучната 2007 година, и сега като по-големи ученици в 5

клас, да се опитат да нарисуват отново своите преживявания от бедствието след 7 години.

В края на месец март на 2016 г., проведохме следващият пети етап от лонгитюдния експеримент с ученици от СОУ „Л. Каравелов“ от кв. Аспарухово, гр. Варна. Целевата група за изследване бе избрана от това училище, защото през 2014 г. учениците, учащи там, също стават свидетели на природното бедствие наводнение. Контролната група (**КГ-3**), които участват в експеримента е трети клас (16 ученици) и (**КГ-4**) е четвърти клас (16 ученици). И на тях като на **КГ-2** им бе поставена задача да рисуват на тема „Моите спомени от наводнението в Аспарухово през 2014 г.“. Предварително им бяха дадени инструкции, че могат да рисуват с различни материали, тоест избора е техен. Стигнаха до извода, че наводнение най-добре може да се предаде с водни бои, отколкото с флумастери и моливи. Класните ръководители и на двата класа споделиха, че досега не им е поставяна такава тема след ужаса и травмата, на която са станали свидетели. След края на поставената рисувателна задача, бе проверено как се възприемат чужди детски рисунки на ученици, свидетели на наводнение. Проведен бе и с тях експеримент под формата на игра. Задачата на участниците в него бе да се опитат да разпределят предоставените им рисунки на две групи: на рисунки на деца, наблюдавали наводнение и на рисунки на деца, ненаблюдавали наводнение. Учениците от **КГ-3** успяха да отделят 6 от 7 правилни рисунки (85,7 %) , а **КГ-4** 5 от 7 правилни рисунки (71,4 %). Последва беседа, като предварително заеха най-добрата за тях поза (на земята – седнали, легнали, други до експериментатора). С тяхно разрешение бе направен звукозапис на разговора. Започнаха да разказват за това къде са се намирали по време на наводнението, как са се почувствали, задаваха въпроси и за особеностите на наводнението в Цар Калоян, за реакциите и чувствата на ученици по време и след природното бедствие. В резултат на проведения експеримент се обогати активната емпатия и емоционалния опит на учениците. Те преживяха своеобразен катарзис и явно в определена степен отреагираха на негативните си чувства. По време на провеждането на експеримента участниците в него имаха възможност да изразят своите емоции (както чрез средствата на изобразителното изкуство и играта, така и вербално), да проявят съпричастност и съчувствие.

Експеримента с разпределяне на рисунките на две групи се проведе и с учители от специализация по психология към ДИКПО – гр. Варна през месец юли 2016 година. В техните отговори най-голямо внимание се обръщаше на колите в рисунките на децата, на дърветата, на викащите за помощ деца. Впечатляваха се дали на рисунките има изображения на вятър, буря, дъжд, облаци и как те са изразени чрез използваните цветове в рисунките. Всичко това разкрива, че те като експерти обръщат внимание на показателите, които са анализирани в таблица № 1. От 7 рисунки, те откриха и разпределиха правилно 5, т.е. 71,4 %.

Изводи:

1. Получените резултати и направените им анализи напълно потвърждават предположенията при формулирането на хипотезата на изследването. Проучването към този етап показва, че при ученици, които са били преки свидетели на дадено природно бедствие (в случая – наводнение), степента на експресия, точност, цветова гама и др. в техните рисунки се отличава от рисунките на тези, които не са го наблюдавали.

2. При експеримента с разпределянето на рисунките на две групи, при различните изследвани лица (от гр. Разград и гр. Варна) процентите са почти идентични. Това доказва, че когато в дадена рисунка има повече типични елементи за активната емпатия пресъздадени със средствата на изобразителното изкуство (наклонени, счупени дървета; коли; хора и животни, потънали във вода; деца, викащи за помощ; характерните за бедствието цветове) преживяванията на

авторите им се разпознават вярно и точно от лицата, които я възприемат и анализират. Следователно, когато дадено явление е изобразено с повече подробности, с правилно подбрани цветовете и детайли с цел предаване на някакво емоционално чувство, то експресивността на рисунката е видна и може да бъде различена от всеки човек, без значение дали той има опит в областта на изобразителното изкуство или не.

3. Използването на иновационни и интерактивни методи в обучението, междупредметните връзки с Изобразително изкуство, Музика, Български език и литература, има потенциал за повишаване качеството и ефективността на учебния процес с цел не само формиране на ключови компетентности у учениците за действия при природни бедствия, но и развиване, стимулиране на активната емпатия на малките ученици.

4. Проведената изследователска работа имаше и формиращ ефект. Тя допринесе за подобряване самочувствието на учениците и обогатяването на социалната им опитност при евентуален сблъсък с извънредни ситуации. Изобразителната дейност с разнообразните си средства и форми, приложени в оптимална среда, води до разширяване на възприятията и представите на децата, като по този начин се развива не само творческото им въображение, но и активната им емпатия.

5. Резултатите и заключенията от проведеното изследване могат да бъдат ценни при провеждането на специални курсове, семинари, както и в обучението на учители. Описаният подход за формиране на активна емпатия със средствата на изобразителното изкуство може да помогне на бъдещите специалисти – студенти и младши учители, работещите в практиката на помагащите професии (психолози, социални работници, възпитатели в образованието) за тяхното професионално усъвършенстване.

Литература / Reference:

1. **Алексиева, Е.** (2000) Рисунките в психологическите изследвания на личността. София.
2. **Вердербер, Р., К. Вердербер** (2003) Психология общения. Санкт Петербург.
3. **Десев, Л.** (2010) Речник по психология. София.
4. **Джонев, С.** (1996) Социална психология. София.
5. **Жекова, С., Е. Пенчева** (1989) Съпреживяването. (Емпатията в педагогическата практика). София.
6. **Живкова, Х.,** (1998) Емпатията в социалните взаимоотношения. София.
7. **Занков, О.** (2005) Развитие и диагностика на изобразителните способности на децата от предучилищна и начална училищна възраст. В. Търново.
8. **Маркова, Д.** (2005) Диагностични възможности на детската рисунка. София.
9. **Минчев, Б. и др.** (2000) Ръководство за изследване на детето – I част. С., 2000, 231.
10. **Стаматов Р.** (2001) Емпатията. Пловдив.
11. **Чешмеджиева, П.** (2008) Зависимост на експресивността на рисунката при 5–6-годишните деца от спонтанността в изразяването. Научни трудове на Русенски университет „А. Кънчев“.
12. **Чешмеджиева, П.** (2012) Развитие на изразителността в детската рисунка чрез изкуството при възпитанието на 4–6-годишните деца. Автореферат на дисертация. Шумен.

Наставничество в учителската професия – същност, цели и функции

ас. Маргарита Пенева
Тракийски университет, Департамент за информация и повишаване квалификацията на учителите, Стара Загора
slavova76@gmail.com

Mentoring in the teaching profession – essence, aims and functions

as. Margarita Slavova Peneva
Department for Information and In-Service Teacher Training,
Trakia University, 6010 Stara Zagora, Bulgaria,
slavova76@gmail.com

Abstract: *Mentoring is not just a process of developing practical skills, it is a component of a system of knowledge which requires a completely new approach to work. The present article looks at concrete tasks which aim at achieving the mentoring goals in the interests of all who are involved. An emphasis is put on the nature of the relationship between the mentor and the young specialist, and different ways of organizing the process are also given.*

Keywords: mentoring, teachers, teaching profession, mentor, young specialists

В училищната система процесът на наставничество се изразява в предаване от по-опитния и квалифициран учител на своя наставляван (млад специалист) знания и умения, които са необходими на последния за ефективно изпълнение на професионалните му задължения. Обучението на младия учител на работното място заслужава особено внимание, защото днес то представлява един от най-ефективните методи за повишаване на квалификацията, проверен във времето и отработен от много поколения.

Но наставничеството не следва да се разглежда като процедура за адаптация на младия учител към спецификата на работа в училище. То преследва решаване на тесен кръг от професионални задачи в областта на преподавания предмет и класното ръководство, а в същото време адаптацията предполага включване в широка система от отношения вътре в училището като цяло. Адаптацията и наставничеството също се отличават и по продължителност. А и самото наставничество може да има различни времеви рамки: в някои случаи процесът на формиране на необходимите умения може да заеме една–две седмици, но съществуват и други умения, усвояването на които може да отнеме повече време или даже да бъде непрекъснат процес. В идеалния си вид наставничеството трябва да бъде непрекъснато, обезпечавайки постоянното развитие на младия специалист.

Обаче тук има две ограничения. Първо: знанията и уменията на наставника не са безгранични. Рано или късно наставлявания може да «надскочи» своя наставник. В този случай процесът на наставничество загубва практически смисъл. Затова наставникът винаги трябва да бъде една крачка преди наставлявания или за сметка на външно допълнително обучение, или за сметка на саморазвитие в хода на интензивен обмен на информация с наставлявания. От казаното произтича второто ограничение: наставничеството вече не е просто процес на развитие на практически умения, а съставна част на система от знания, която изисква принципиално друг подход към работата.

Бъдейки гъвкав, като практически метод, наставничеството е особено ефективно в следните случаи:

1) при високо текучество на кадри, когато е необходима оперативна подготовка на нов специалист;

2) минимизиране на професионалните грешки при пълноценното навлизане в длъжност и намаляване на високата степен на професионален риск в работата на учителя;

3) когато наставникът е наставник по призвание.

Целта на наставничеството на педагогическите кадри е „... да окаже помощ на младите учители в тяхното професионално развитие; да бъде формирано институционално кадрово ядро на персонала на институцията.” (Дорожная, 2015, с. 1)

Наставничеството като процес засяга интересите на всички взаимодействащи си субекти: обучаемия млад специалист, наставника и организацията – работодател. На Фиг. 1 е представен вариант на такова взаимодействие (М. Хаймина, 2014).



Фиг. 1. Взаимодействие между субектите в процеса на наставничество.

За постигане на целта и реализация на интересите на всички участващи страни е нужно чрез наставничеството да се решат следните задачи (с използване на (Дорожная, 2015, с. 2)

- Да се затвърди интереса на младия учител към педагогическата професия и го укрепи в образователната институция (учителския колектив);

- Да се ускори процеса на професионалното развитие на учителя, за да развие способността си самостоятелно и ефективно да изпълнява задълженията си по длъжностна характеристика;

- Процеса на наставничество да допринесе за успешното адаптиране на младия учител към организационна култура, за усвояването на най-добрите традиции на училището, съзнателно и творческо отношение към задълженията на учителите.

От така разписаните задачи на наставничеството релевантно следват очакваните резултати:

- подобряване на професионалната компетентност на младия учител на новото работно място;

- развитие у младите специалисти на необходимите умения и способности на провеждане на иновационни преподавателски дейности, отговарящи на изискванията на ДОО;

- всеобхватно развитие на притежаваните от младия учител специализирани познания в предметната област и методиката на преподаване;

- професионална адаптация на младия учител.

По отношение на броя на хората, които участват в комуникацията, наставничеството може да бъде (с използване на (В. Османлиева, 2012Б, с. 1)):

- *персонално* – наставник с един наставляван от него човек;

- *групово* – наставник или група от наставници, общуващи с група от наставлявани.

По вида на отношенията, наставничеството може да се раздели на:

- *неформално* – човек се свързва сам с желания наставник и той се съгласява да установят такива отношения;

- *формално* – от организация по наставническа програма за развитие на заетостта;

От своя страна формалното наставничество може да се раздели на:

- *традиционно* – включва дълготрайни отношения, при които наставникът напътства своя наставляван в кариерата му;

- *наставничество по специални проекти* – при него наставникът подкрепя и напътства наставлявания за кратък период, по време на проект, който обичайно трае от няколко седмици до няколко месеца.

Процеса на наставничество може да се реализира чрез следните форми (според (М. Хаймина, 2014, с. 8 и сл.))

1. Колективна: педагогически съвет, методически семинари, заседания на микрогрупата „Школа за наставничество“, кръгла маса, педагогически работилници, заседания на предметните МО, „Ден на младия учител“.

2. Групова: групово консултиране, групови дискусии, обзор на педагогическа литература; проблемно - делови игри, психологически тренинги, гледане на видеофилми на заснети уроци.

3. Индивидуална: индивидуални консултации, практически занятия (майсторски клас, открити уроци, посещения на занятия, провеждане на фрагменти от уроци и извънкласни мероприятия, проектиране на етапи от урока, съставяне на план-конспекти на уроци, на часа на класа, на родителски срещи, разработка на работни програми и календарно - тематични разпределения и др.).

3.1. Протичане на процеса на наставничество в образователни институции.

Анализът на протичането на процеса на наставничество може да бъде направен според различни признаци за класификация, елементите на които не се изключват взаимно. Основните са отговорностите, които се приемат от страните – участници и дейността им по време на реализацията на наставничеството.

При извеждане на преден план на първия признак В. Османлиева предлага следните фази на протичане на наставничество процеса (В. Османлиева, 2013):

Първа Фаза – Идентифициране

В тази фаза се идентифицират отговорностите на наставника и наставлявания. Важно е да са ясни целите на отношенията им и ключовите компетенции, които са необходими за ефективността и на двете страни.

От една страна отговорностите на наставника са:

- 1) *ясно да разбира своята мотивация да стане наставник;*
- 2) *да е съгласен да бъде наставник, на базата на реална преценка на неговите умения и опит;*
- 3) *да бъде отворен да бъде наставник на хора, които не са специалисти в неговата сфера.*

От друга страна, отговорностите на наставлявания са:

- 1) *да разбира мотивацията и желанието си да има наставник;*
- 2) *да избере своя наставник, на базата на предварително ясни критерии, релевантни на неговите кариерни цели;*
- 3) *да разшири своето търсене за наставник, като включи нетрадиционни сфери и организации.*

Втора Фаза – Преговаряне

Договарят се отговорностите, поемани от наставника и наставлявания. Това е т.нар. *“бизнес фаза”*, когато партньорите се съгласяват за целите и резултатите, решават какви са основните правила, уточняват детайлите и логистиката и разработват план за наставничеството, попълнен с критерии за успехите. Докато формалните наставнически програми е възможно да изискват меморандум за разбирането на процеса, или дори подписването на договор, тази фаза служи по-скоро за управление на очакванията, създаване на взаимно разбирателство и изграждането на основа за доверие.

От една страна, отговорностите на наставника в тази фаза са следните:

- 1) *да има ясно разбиране за очакванията на наставлявания и за произтичащите отношения;*
- 2) *ясно да комуникира своите очаквания към наставлявания;*
- 3) *да адаптира своята обратна връзка за стила на учене на наставлявания от него.*

От друга страна, отговорностите на наставлявания в тази фаза са следните:

- 1) *да има ясно разбиране за очакванията на наставника и произтичащите отношения;*
- 2) *ясно да комуникира своите очаквания към наставника;*
- 3) *да информира своя наставник за предпочитания от него стил на обучение.*

Споделени отговорности и за двете страни са: да бъдат гъвкави и да желаят да променят своите очаквания и планове, да имат план (формален и неформален) с ясни глобални цели и подзадачи за изпълнение, да разработят съвместно стратегия за изхода и да бъдат реалистични за времетраенето на техните ангажменти един към друг, за да могат заедно да развиват отношенията и себе си.

Трета Фаза – Фасилитиране

Тази фаза съставлява същността на наставническия процес. За наставника тази фаза означава „съзнателно откриване на възможностите на хората, като са необходими подкрепа и наставления, за да могат да бъдат достигнати от наставлявания”. За наставлявания тази фаза може да бъде трудна, но е доста задоволителна, защото тогава той разпознава своите силни и слаби страни и ги адресира чрез необходимите действия и възможности.

От една страна, отговорностите на наставника в тази фаза са следните:

- 1) да съветва, а не да е диктатор;
- 2) да съветва само за това, което знае и да признава, ако не знае нещо, или да насочва към други хора със съответните познания;
- 3) да осигурява съответстващи примери и ресурси;
- 4) да разпознава слабостите на протежето, но да изгражда неговите силни страни;
- 5) да дава градивна критика.

От друга страна, отговорностите на наставлявания в тази фаза са следните:

- 1) да слуша активно и да допринася за разговорите;
- 2) да разбира, че наставникът не разполага с всички отговори на света и да има желание да ги потърси;
- 3) да признава своите слабости, но да гради своите силни страни;
- 4) да приема и размишлява върху градивната критика.

Споделените отговорности и за двете страни са: да не избягват трудните разговори, периодично да измерват прогреса си и да преоценят своите отношения, да празнуват успехите, да разчитат един на друг.

Четвърта Фаза – Завършване

Щом отношенията между наставник и наставляван са били осъществени и подхранени, е важно да се разбере при какви параметри сътрудничеството ще се промени или приключи. Завършването на наставничеството не означава, че отношенията са се провалили. Много често, това означава, че първоначално поставените цели на наставничеството са били постигнати и е време то да завърши и всеки да продължи напред.

Отговорност на наставника е след завършването на наставничеството да се даде обратна връзка за успехите, докато наставляваният е отговорен да информира периодично наставника за своя прогрес. И двете страни трябва да почувстват кога е време да приключи наставничеството, както и заедно да изготвят оценка на преживяното и най-вече да си благодарят взаимно. Естествено, наставляваният не трябва да забрави да почита и уважава наставника си.

При завършването и двете страни могат да го отбележат с празнуване. След това наставникът може да продължи наставническия процес с други хора, докато наставляваният може да даде приноса си към професията и да стане доброволно наставник на другите.

При поставяне на акцента върху дейностите процеса на наставничество може да бъде описан по следния начин (с използване на (Наръчник, 2012, с. 8; Дорожная, 2015, с. 1)):

Анализ на потребностите. Изборът на форми на работа с младите специалисти трябва да започва с уводно проучване, тестване или интервю, където те ще говорят за своите трудности и проблеми. По време на първоначалната среща наставникът ще трябва да определи *потребностите на наставлявания – опит (професионален, приложение на ИКТ, контакти в социални групи и др.), знания, конкретни нужди от наставляване*. Тези дейности се реализират основно през първа и втора фаза на протичане на процеса на наставничество.

Определяне на целите. *Наставникът и наставляваният* може да определят известен брой цели, опирайки се на потребностите на *наставлявания* и първата им среща. Те трябва да бъдат записани и от двамата (препоръчваме наставникът да потвърди целите, като изпрати съобщение на наставлявания след първоначалната среща). Препоръчително е в началото да не се тръгва към поставяне на много цели (обикновено 3 е приемливо). В хода на работата винаги може да се добавят нови.

Също така препоръчваме за определянето на тези цели да се използва **SMART criteria**. С други думи те би трябва да са:

Specific (Специфични) – това, което наставникът иска трябва да е изразено ясно и недвусмислено.

Measurable (Измерими) – как ще разберете, когато целта е постигната?

Attainable (Достижими) – целта трябва да е реалистична.

Relevant (Приложими) – т.е. да се отнася към условията на преподаване на наставлявания.

Time-bound (с поставени срокове) – винаги да има краен срок за постигането на целта.

На основата на формулираните цели се разработва съвместна програма за наставничество. С тези дейности приключва втората фаза от протичането на наставничество процеса.

Редовен контакт. Уточнете с наставника кога да се срещнете отново. Процесът на наставничество ще функционира най-добре, ако се уговорите за даден ден/час за среща (препоръчваме ви един път седмично) и да обсъдите напредъка.

За да бъде взаимодействието с младия специалист конструктивно наставникът не трябва да забравя, че не може и не трябва да бъде само „наставник“ (да поучава младия и неопитен учител или само да демонстрира своя собствен опит). Наставничеството е постоянен диалог, междуличностно общуване, следователно, наставникът трябва преди всичко да бъде търпелив и целеустремен. В работата си с младия учител той трябва да приложи най-ефективните форми на сътрудничество: бизнес и ролеви игри, работа в "малки групи", за анализ на ситуации, за развитие на делова комуникация, лидерство, способност за вземане на решения, способността за убедително аргументиране на мисли и позиции. Организирането на контактите се реализира през всички фази на протичане на процеса на наставничество.

От представените фази и дейности в процеса на наставничество на преден план изпъква общуването между двата субекта (наставник и наставляван). То най-пълно се разкрива при анализирането на неговите **три относително самостоятелни страни** (С. Тончева, 2014):

- ✓ комуникативна (обмен на информация),
- ✓ интерактивна (взаимодействие),
- ✓ перцептивна (междуличностно възприемане).

Комуникативната страна в процеса на наставничество се реализира между заинтересовани лица с различен опит. Това налага максимални усилия и от двете страни за реализация на възможностите на двата канала на потока на информация – правата и обратната връзка.

- За правата връзка: ясно изразяване на собствените очаквания; липса на декларативен и авторитарен стил на поднасяне на информацията; уведомяване за всеки възникнал проблем и настъпили промени.

- За обратната връзка: адаптиране към стила на поднасяне на информация на другия; разбиране на очакванията на другия.

Основните цели на взаимодействията между наставника и наставлявания са (В. Османлиева, 2012А, с. 2):

- борба за взаимни ползи – подкрепа за постигане на целите на другия;
- съгласие за конфиденциалност – това е критичен момент в изграждането на доверени отношения, с цел достигане на пълния потенциал на взаимоотношенията;
- ангажимент за откровеност – и двете страни ясно да заявят, какво очакват да получат от тези отношения и тяхната визия за това, как ще постигнат целите си;
- слушане и учене – взаимните ползи и честността се постигат, когато и двете страни умеят да чуват и уважават гледната точка на другия;

- изграждане на работещо партньорство – сътрудничеството за постигане на общите професионални цели води до запознаване с предпочитания работен стил, дневни задължения и професионални аспирации;

- водене чрез личен пример – делата оставят най-силно и трайно впечатление;

- бъдете гъвкави – може да имате ясно дефинирани цели и все пак процесът на изпълнение също може да е толкова важен, а на моменти дори и повече от самите цели.

Взаимоотношението в наставничеството трябва да се изгради много внимателно, като се вземат в предвид следните аспекти (Обучителен, 2014):

- Наставничеството е организирано взаимоотношение, в което партньорите трябва внимателно да се подберат;

- Управлява се чрез ясно установени и договорени правила между партньорите/участниците;

- Доброволен е и всеки партньор трябва да приеме избора на другия, в случай че той реши да се откаже от партньорството;

- Той е доверие между страните;

- Основната му цел е да отговаря на нуждите на наставляваните;

- Той е механизъм за споделяне на опит между две страни, двупосочна улица с ползи за двете страни.

От описаното по-горе протичане на процеса на наставничество е видно, че наставниците имат водеща позиция при изграждането на взаимоотношенията между участващите страни. Според М. Хаймина (М. Хаймина, 2014, с.6 и сл.) могат да се разграничат четири основни етапа, имащи отношение към функционалната страна на наставничеството:

Първи етап. Организация на «Школата за наставничество», разработване, разглеждане и утвърждаване на «Насоки за дейността на Школата за наставничество».

Втори етап. Анкетиране на младите учители с цел разкриване на първоначалните затруднения в педагогическата им дейност.

Трети етап. Съставяне и реализация на дългосрочен план за работа (програма) на «Школата за наставничество» и планове за работа на учителите - наставници.

Четвърти етап: проследяване на нивото на професионална компетентност на младия педагог, определяне степента на неговата готовност за изпълнение на функционалните му задължения.

Тези етапи са разписани за ситуация, в която има регламентирано съществуване на специализирани школи (както е в Руската федерация). За другите страни подобна организация е възможна на училищно ниво в методически или други обединения.

Литература / Reference:

1. **Дорожная** (2015). Дорожная карта развития системы наставничества в МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 9, г. Надыма». Достъпен чрез: <<http://www.nadym-9.ru>>

2. **Наръчник** (2012). Наръчник за обучаеми. Достъпен чрез: <<http://aplanet-project.org/page/mentee-support>>

3. **Обучителен** (2014). Обучителен Пакет за Наставници по проект „Наставничество за възрастни“ по програма „Леонардо Да Винчи“ с национален координатор община Сливен. Достъпен чрез: <www.adults-mentoring.eu>

4. **Османлиева, В.** (2012А). Наставникът и ролята му в бизнес развитието на предприемача – част първа. Достъпен чрез: <<http://www.startitsmart.com/mentorstvo/>>
5. **Османлиева, В.** (2012Б). Наставникът и ролята му в бизнес развитието на предприемача – част втора. Достъпен чрез: <<http://www.startitsmart.com/mentor2/>>
6. **Османлиева, В.** (2013). Наставникът и ролята му в бизнес развитието на предприемача – част трета. Достъпен чрез: <<http://www.startitsmart.com/mentor3/>>
7. **Тончева, С.** (2014). Наставничество в сестринството (образователни и организационни аспекти). Варна, Медицински университет "Проф. д-р П. Стоянов", Катедра „Здравни грижи“, ФОЗ.
8. **Хаймина, М.** (2014). Из опыта работы творческой микрогруппы «Школа наставничества» МОУ СОШ № 4. Достъпен чрез: <<https://www.google.bg/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd>>

Дигиталните технологии и обучението на дигиталните младежи

Доц. д-р Теменужка Богданова Бухчева
Русенски университет "А. Кънчев"
Филиал- Силистра
tbuhcheva@uni-ruse.bg

Digital technology and the training of digital youth

Assoc. Prof. Dr. Violet Bogdanova Buhcheva
University of Rousse "A. Kanchev "
Subsidiary Silistra
tbuhcheva@uni-ruse.bg

Abstract: *The existing educational system and commonly used methods of teaching in the learning process are faced with the difficulty holding the attention of digital students. The students are placed in situations of consumers of certain content, expecting themselves to manage the virtual environment and to interact with it. Our experience as parents and teachers shows that there is a fundamental difference between the way children think, learn and communicate, and the way the school interact with them. Digital children were born in a different world, they live at different speed, their brain functions differently and it is impossible to be adapted to the form of the existing educational system. The only solution is: the educational system has to be adapted to them. How to adapt the educational process to the digital generation?*

Key words: digital technology, digital youth educational environment, training, e-education

ВЪВЕДЕНИЕ

“Деца та трябва да развиват своето критично мислене и грамотност в боравенето с цифровите технологии и медии, за да играят активна роля в едно приобщаващо общество. Те се нуждаят от възможност и насоки как да ползват подходящи за тяхната възраст инструменти, които ще им помогнат да ползват интернет безопасно и отговорно.”

Съобщение от комисията до Европейския парламент, 2012 г.

«Забравете поколенията X и Y. Бъдещето на Европа лежи върху крехките рамене на дигиталното поколение – ентусиазирани и ориентирани в света на новите технологии и готови да ги използват, за да осигурят собственото си и това на континента светло бъдеще.»

Ева Паунова - един от най-младите депутати в Европейския парламент.

ИЗЛОЖЕНИЕ

Образованието с нищо не е по-различно от останалите сфери на социалния живот – то също се подчинява на общите закони на социално-икономическото развитие. Образованието е призвано да има водеща роля в реализацията на новата икономика – икономиката на знанието. Училището е естествената среда, в която децата следва да се научат да ползват компютри и Интернет и да осмислят значението на дигиталните технологии за обществото.

Основните движещи сили на дигиталните технологии намират израз в:

- потенциала на електронното обучение, което прави образованието по-достъпно и по-демократично;
- по-големите потребности и очаквания на учениците и студентите;
- по-благоприятни условия за учене на учениците и студентите;
- необходимост от обучение през целия живот.

Кои са дигиталните деца?

Родените сред дигиталните технологии и живеещите с интернет, са едно ново поколение. За тях светът има различни измерения, самите те са различни. Това е нова възможност за динамично развитие и лична реализация, но и нова зависимост и риск от деформиране. Съвременните деца и младежи имат уникалната способност да използват едновременно няколко различни вида медии. Децата и младежите от така нареченото поколение Z - дигитално поколение, са обхванати в мрежата на новите медии и тя все по-силно се заплита около тях.

Необходимо е да осмислим, че:

- от една страна младите поколения използват новите дигитални технологии за да изграждат своите социални мрежи, за да придобиват друго измерение за свобода, за да създават своя нова култура, за да променят езика и общуването си, за да се възползват от шанса да намерят професионална среда... ;
- от друга страна в мрежата и чрез нея, мощно се генерира прекомерен индивидуализъм на мисленето и на ценностите, дава се простор за насилие и проява на агресия, за криминалност....;
- битът и домът на новите поколения се дигитализира. Семейният уют, споделеност и доверие имат нови измерения. Интернет даде живот на виртуалното приятелство, връзка, но също и на киберпрестъплението и злоупотребата.

Налице е безпокойството ни за дигиталните младежи. Съвременните информационни и комуникационни технологии нахлуха в нашия живот и подрастващите прекарват по-голяма част от времето си в Интернет, играят компютърни игри, споделят и комуникират във Фейсбук и Скайп. Съществуващата образователна система и масово използваните методи на обучение в учебния процес трудно задържат вниманието на дигиталните ученици. Дигиталните ученици са поставени в ситуации на консуматори на определено учебно съдържание. А те очакват сами да управляват виртуалната среда и да си взаимодействат. Опитът ни като родители и преподаватели показва, че има фундаментално разминаване между начина, по който децата мислят, общуват и учат, и начина, по който училището взаимодейства с тях. Дигиталните деца са родени в различен свят, живеят на различна скорост, мозъците им функционират по различен начин и е невъзможно да бъдат адаптирани към образователната система във вида, в който тя съществува. *Единственото решение е: образователната система да се адаптира към тях.*

Как да адаптираме образователния процес към дигиталното поколение?

Необходимо е: хармонизиране на поколенческите отношения. Тези отношения се проектират и в училищна среда. Налице е конфликтност между така наречените „дигиталните жители“ (младите) „дигиталните имигранти“ (поколението на родителите и прародителите). **Към поколението на родителите се отнасят и по-голяма част от учителите, работещи към този момент в българското училище и ангажирани с обучението на дигиталното поколение.**

Да потърсим отговор на въпроса защо днес учениците са слабо заинтересовани:

- В повечето случаи обучението протича бавно и тромаво, с линейно и последователно представяне на знанията;
- Заданията са индивидуални и изискват критично мислене и творческо прилагане на усвоените знания;

- Усилията на учениците не се възнаграждат своевременно, а след продължителен интервал от време;
- Учебният процес е недостатъчно гъвкав...

Фактът, че информацията е „на една ръка разстояние“, демотивира децата да натрупват знания. Да бъдеш знаещ, просто не е актуално – знанията са в „Мрежата“. Това, което тревожи най-много съвременния педагог, е липсата на респект у учениците. Респект не само към личността на учителя, но и към неговите квалификация, опит и знания, че дори и към знанието като явление. Каквато и морално-ценностна система да са опитвали да изградят родителите, в конкуренция със социалната мрежа, те губят битката. Социалната мрежа действително подтиква тийнейджърите да бъдат креативни и да изразяват себе си, но важно е в каква посока ще бъдат мотивирани да реализират уменията си. Дигиталните младежи, които толкова ни разочароват и смущават, всъщност са интелигентни и креативни. Нашата главна задача е да открием качествата, които те притежават и да направим всичко възможно, за да разгърнем потенциала им.

Мисията на образованието изисква обучението на поколение Z и идващите след него поколения, да се насочи към активно изграждане на знания чрез електронни ресурси и комуникация чрез ангажиране на различни канали. Реализиране на мисията чрез структурните елементи на образователната технология-образователната парадигма, методите на обучение, средствата за обучение, формите на обучение, учебното съдържание и др. Преподавайки на дигиталните деца е необходимо - да ги наблюдаваме, да ги питаме, да ги предизвикаме, да уважим техните интереси, да опитаме да разберем идеите им, чак тогава ще бъдем в състояние да им помогнем да станат по-добри, ангажирани и самостоятелни ученици. Всичко това може да се постигне, ако масово се прилага интерактивно и електронно обучение чрез възможностите на дигиталните технологии, като стратегия за преподаване.

Сравнителният анализ на традиционното и съвременното дигитално обучение е представен в таблица 1.

Таблица 1

Сравнителен анализ на традиционното и съвременното дигитално обучение

Аспект	Традиционно обучение	Съременно обучение
Подход	Учебното съдържание е водещо	Процесът е водещ
Фокус върху	Учителя	Обучаваният е в центъра на обучението
Ударението пада върху	Знанията за...	... Знанията как
Активност на обучаваните	Работят индивидуално	Работят в малки групи
Характер/дух	Конкуренция/съревнование	Сътрудничество
Роля на обучавания	Пасивна / получател на знания	Активна / генерираща знания
Очаквания на обучаваните	Зависимост	Независимост

Уроците са	... стриктно планирани	... гъвкави
Темите са	...наложени	... обект на преговори
Грешките	... не трябва да се правят	... са, за да се учи от тях
Свободата на действие на обучаваните е	... ограничена	... широка
Оценяването е	... сумативно / изпитване	... формиращо / даване на обратна връзка
Възглед за света	правилно / неправилно черно / бяло	несигурност / нюанси на сиво
Цел	Практиката да се теоретизира	Теорията да се прилага в практиката

ИЗВОДИ

Електронното обучение с използване на дигиталните технологии ще гарантира знанията и уменията, придобити в училище и в университета, да служат на учениците и студентите в обществения и професионалния им живот.

Дигиталните технологии ще формират мобилно и адаптивно общество, което да се приспособява към промените в работното място и обществената среда и да е синхронизирано с дигиталната среда.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В Българското образователно пространство в сферата на висшето образование си съжителстват разнообразни и разнолики практики на интегриране на електронното обучение. Институционалните стратегии за развитие на това обучение променят облика му и формират различни модели с различни характеристики и ефективност. Настоящите дигитални ученици, носители на характеристиките на т.н. дигитално поколение са настоящите и бъдещи студенти. Като използваме при обучението им в университета технологии, които те използват ежедневно, можем да провокираме тяхния интерес за активно участие в учебния процес. Дигиталните технологии ще създават стимули и ще променят стила на учене на учениците и студентите, което ще доведе до постигане на по-високи резултати и по-висока ефективност на обучението.

Литература / Reference:

1. **Иванова, А.**, Дигиталното поколение и предизвикателствата към образователната система, Русенски университет, Осми Национален семинар по електронно обучение София, 27.11.2009
2. **Райкова, Ж.**, Стоянова Д. Използване на технологията „добавена реалност“ с мобилни устройства в обучението по учебния предмет „Човекът и природата“ в началното училище. 41-ва национална конференция по въпроси на обучението по физика, „Проблеми и перспективи пред образованието по физика в средното училище и университетите“, 25-29 септември 2013г., София, 184-189 стр.
3. **Райкова, Ж.**, Стоянова, Д., Кафадарова, Н., Стоянова-Петрова, С. Използване на технологията „добавена реалност“ с мобилни устройства в процеса на обучение, Коала прес, 2014, ISBN 978-619-7134-11-7
4. **Стойкова, В.**, А. Иванова, А. Смрикаров, Добри практики при е-обучение на студентите от дигиталното поколение, Научни трудове на Русенския университет - 2012, том 51, серия 3.2
5. <http://www.academic-forum.eu/afon2010/panel6.php>

Ритмичният модел – проявление на духа в народното изкуство

Гл. ас д-р Люба Златкова, ШУ „Епископ К. Преславски“,
гр. Шумен
liuba.zlatkova@gmail.com

Rhythmical model – development of the spirit in folk arts

Liuba Atanasova Zlatkova, PhD
Shumen university „Ep. K. Preslavski“, Shumen, Republic of Bulgaria
liuba.zlatkova@gmail.com

Abstract: *The study posits that there is connection between the rhythmical constructions (rhythmical models) and the historical periods for which they are typical. Rhythm may give us information about the epoch, nationality, traditions, history and human development. It assumes that the models are condensed knowledge about the development of human consciousness and a reflection of human thought. This understanding gives us a reason to speak about the rhythm as a cycle, which includes in a small piece all the human knowledge just like a hologram.*

Key words: *rhythmical code, rhythmical model, hologram, folk poetic words, embroidery*

Да познаваш другите е интелигентност;
да познаваш себе си е истинска мъдрост.
Да научиш другите е сила;
да овладееш себе си е истинска сила.
(Дао Дъ Дзин)

Живеем в епоха на бързи времена. Бързата промяна в житейските ситуации ни принуждава да бъдем гъвкави, да решаваме трудно предвидими казуси и да търсим различни начини за това. Търсенето в тези променени времена трябва да се откъсне от външното, физическото, тленното и да потърси следи в наглед очевидни неща, които са до нас, виждаме ги всеки ден, използваме ги и мислим, че ги познаваме – следите от нашето минало и настояще, знаците, скрити в погледа, в сетивата ни, белезите на националния ни дух – нашият **фолклор** в цялата си многоизмерност.

Фолклорът (англ., *folk* – народ, *lore* – мъдрост). може да притежава религиозни или митични елементи, обвързан е с традициите на всекидневния живот и често обединява практичното и езотеричното в единен разказвателен „пакет“ (Т. Живков). **Мъдростта** е съчетание на жизнен опит, разум и интуиция. В основата ѝ лежат качества на характера: съчувствието, състраданието, алтруизмът, себепознанието. Мъдростта като ценност се разглежда в културните, философски и религиозни източници като (благо)разумно и целенасочено приложение на знанието, което е най-ценено в обществото. Фолклорът често се смесва с митологията и понятията *религия* и *религиозни вярвания* обикновено се изключват. Така например римската религия е наречена „мит“ от християните, а мит и фолклор стават два термина, които обхващат разкази, които не кореспондират с доминиращата социокултурна структура на убеждение (идеология или философия).

„Под фолклор в България се разбира онази част от традицията, свързана с аграрните времена на обществото, която съдържа форми на творчество, които могат

да се определят като художествени. Става дума за музика и народно изкуство и най-вече за песента и танца, за словесния фолклор в цялото му многообразие – от приказката до пословицата и поговорката – и за пластичното изкуство, което откриваме най-вече в шевицата, в каменната пластика, в дърворезбата, в изображенията върху хляба и др“ (Т. Живков).

Народното изкуство съчетава в себе си всички проявления на различните изкуства като специфика. В него присъстват и музика, и изобразително изкуство, и архитектура, и слово, но в неделимо единство, без елитарността на съвременните им аналози. Т. е. всяка страна от тази симбиоза събира в себе си чертите на националното, стилово, жанровото и ги пречупва през призмата на епохата и битието на хората. Приказката, текстът на народната песен, гатанките, пословиците, скороговорките, използвайки изразните средства на словесното изкуство, са проявление на мисленето и вярванията на човека в епохата, през която са създадени. Песните и танците съдържат белезите на времето, проявени чрез елементите на музиката и движенията. Облеклото и аксесоарите носят характера на селището, повтарят природни форми, наподобяват цветове на сезоните, на флората и фауната на мястото. Къщите, мостовете, градините, дворовете са съобразени с географията на района, с климата, а стилът и украсата им са свързани до голяма степен с начина на живот, поминъка и културата на населението. Следователно можем да направим **предположение**, че различните страни на българския фолклор – словото, музиката, танца, облеклото, градежа съдържат в себе си знание за цялото, за духа и битието на народа ни, за неговите корени и мисията му в бъдещето.

За да продължим да живеем, да се развиваме духовно, да вървим по пътя на еволюцията се налага да разгадаем скритото знание за това кои сме и от къде идваме, какво носим и как да го поднесем на себе си и на света, т.е. да открием кода.

Код е правило за преобразуване на информация (буква, дума, фраза, жест), представена с един знак, в друг, който може да е от различен вид

В комуникацията и обработването на информацията, „*кодиране на информацията*“ означава представянето ѝ като данни и съответно промяната ѝ чрез аритметично или друго подобно действие. Съответно „*декодиране*“ е обратният процес на преобразуване на данните в разбираема за получателя форма.

В изкуството кодът има значение на минимум информация, представена стилизирано с помощта на изразните средства на съответното изкуство, която е необходима и достатъчна, за да се получи по-пълна картина на процесите и явленията в обществото през определена епоха, за народа, създал стила и направлението в това изкуство. С други думи предположението, че има културен и исторически ключ за получаване на картина на битието на човечеството в който и да е момент от неговото съществуване, лежи в самите произведения и художествени стилове на различните изкуства. Изкуството отразява нивото на развитие на мисленето и съзнанието на хората в определен исторически етап. То е пряко проявление на психиката на човека и на преживяванията на личността в различните културно-исторически епохи. От приложно-практическа страна това може да се наблюдава в материалния им бит, в предметите на ежедневието. От културно-естетическа – изкуството в различните му форми показва от една страна битието на хората в тази епоха (чрез изобразителното изкуство, приложните изкуства), а от друга – разбирането на това битие и предаване на мислите, енергиите, вътрешния свят чрез абстрактността на звука и движението в музиката и танците. Това разделяне на абстрактното и конкретното, както и на изкуствата в културно-исторически план, що се отнася до стиловете им проявления е условно. Съществуват определени фактори, които могат да служат за жалони в

разгадаването на един времеви отрязък с помощта на едно или повече изкуства и техните артефакти.

Всички части от цялото, наречено народна мъдрост имат един общ елемент, който ги обединява и им дава енергия – ритъмът.

Ритъмът е основен, организиращ фактор във Вселената. Като такъв той управлява всички процеси в житейския път на човека и във физически, и в духовен план. Ханс фон Бюлоф казва: „В началото бе ритъмът! Така започва Библията на музиката“. Ако трябва да сме по-точни, така започва и продължава битието, редуват се природните и жизнени цикли, периодите в развитието на човечеството. Това е и пътят на еволюцията на *homo sapiens* – еволюция на мисленето и на съзнанието.

Има една мисъл на Хермес Трисмегист, един от Учителите на човечеството, който казва: „Каквото горе, такова и долу“. Отнесено към настоящата тема, тя би могла да се перефразира в следната насока – както Ритъмът обуславя вселенските цикли в широк смисъл, така той стои в основата на мисленето, което се проявява в човешките действия и се отразява в изкуството, като форма на проявление на Битието. Можем да предположим, че цялата човешка култура и цивилизация е заключена в артефактите на всяко изкуство, независимо от това какъв материален израз придобиват те. Или – Ритъмът е скелетът, въображението създава индивидуалност, изразните средства на изкуството извеждат на живот трансформирано и стилизирано знание, а ние, днешните хора, разчитайки езика на всяко изкуство като символност, може да получим информация, да видим картината на отдавна минали причини и следствия, облечени в цветове, шарки, фигури, слова, музика. В основата на цялото това знание стои Негово Величество Ритъмът и държи ключа към разгадаването на света.

Изкуствата, като форма на проявление на мисленето и битието на човека и обществото, което ги създава притежават характерни за всяко едно от тях ритмични модели, които имат специфични особености не само по отношение на конкретното изкуство, но и по отношение на историческото време, в което са създадени и живеят. В най-чист вид, без примеси и компилации ритмическата модалност битува в жанровете на народното изкуство и отразява промените и развитието на човешкото мислене, което от своя страна е и причина, и следствие за развитието на съответното изкуство.

Ритмичен модел може да се нарече всяко повтарящото се явление или последование, което има своя структура, характерни елементи от житейската или културната сфера, организирани съобразно спецификата на тази сфера, има определена продължителност и се повтаря на принципа на остинатност в зависимост от характера и материала на елементите си. (Л. Златкова, 2016)

Ритмични модели могат да се намерят в артефактите на всяко изкуство, в което е заложено знание. В най-голяма степен това се отнася до различните страни на народното изкуство. Различните елементи на модела са различните страни на забравеното знание, а откриването им дава цялостна картина на битието. Затова всяко изкуство може да се разглежда и като своеобразна холограма на цялото – цялото в една малка частица.

Всичко във Вселената е всъщност Едно! Още в Кибалион е казано: „Въпреки че Всичко е в Цялото, също толкова вярно е, че Цялото е във Всичко.“ Според физика от Лондонския университет Дейвид Бом и неврофизиолога от Станфордския университет Карл Прибрам Вселената е своего рода гигантска холограма, Тогава всяка материална частица може да се тълкува като холографска лента, която съдържа отговори на въпроса за миналото. Това дава право да се предположи, че Ритмичните модели в изкуствата носят информация за миналото и представляват миниатюрни **холограми** на част от миналото, на различни епохи и стилове, на събития и човешки съдби.

Не винаги и за всяко нещо в историята има писмени данни, но народното изкуство пази спомена за събития, хора, раждане, живот, смърт, страдание и радост, любов и омраза, смях и тъга и всички нюанси на съществуването, облечени в изразните средства на музика, хореография, архитектура, литература. Колкото и да са различни изразните средства на всяко изкуство, процесите и събитията, които те пресъздават, са обединени от единен житейски ритъм, оформени са в цикли на основата пак на ритъма, а *ритмичните модели*, които се създават в тяхното проявление, носят белези на време, бит, житейски условия, етнос и са стилизирани образи на отношения, връзки, резултати от живота. Т.е. всички те са една **холограма** на човешкото мислене в определен етап от развитието на народа, който ги създава, цялото, проявено в неговата най-малка частица. Най-новите научни изследвания доказват, че Вселената е гигантска холограма. Тази идея обединява и религия, и философия, и наука.

Информация за Вселената, за Цялото се съдържа във всяка нейна част, в нас самите и във всяка наша клетка: „Точно както всяка част на една холограма съдържа образа на цялото, всяка част на вселената обгръща цялото. Това означава, че ако ние знаем какъв подход да изберем към нея, можем да открием по принцип цялото минало и неявните следствия за цялото бъдеще, които са също забулени във всяка малка част на пространството и времето“ (М. Талбът, 2003).

Холограмата притежава фантастичен капацитет за съхраняване на информация и е възможно да се запишат множество различни образи върху една и съща повърхност. Идеята за холограмата обяснява и разпознаването на познати неща. „Под холограмата остава скрит един по-дълбок ред на съществуване, едно необятно и по-първично равнище на реалността, което поражда всичките обекти и явления на нашия физически свят по приблизително същия начин, по който дадена холографска плака поражда холограма“ (М. Талбът, 2003).

Ритмичните модели в изкуството имат естествена връзка със **стила**. Казваме „има стил“ за всяко нещо или всеки човек, който има собствена „физиономия“, характерен облик. Стилът това е човекът, личността – позната или непозната, която създава материалното и културно битие. В изкуството стилът се оформя на основата на общи белези, които стават отличителни черти на творбите от дадена епоха, поколение, група творци или отделен художник (автор).

Стилът на всеки майстор отразява до известна степен народността му, общите племенни черти, вкуса и схващанията на народа, чийто син е той. В стиловете на различни майстори от една и съща народност се забелязват еднакви черти, колкото и малко да са наглед. „Творчеството на тия гении прилича на отделни върхове, които се издигат обаче от обща земя. Затова и става дума за **народностен стил**, който се мени според времето, но продължава да пази най-главните си признаци“ (Б. Райнов, 2002). По тях може да се определи кой народ или коя страна са създали дадено произведение, без да се има предвид, откога битува то и кой е неговият създател. Затова говорим за японски, за арабски, египетски, холандски или български стил. В основата на стила стои ритмическа последователност от елементи на даденото изкуство, а тяхното своеобразие от комбинации е носител на белези, по които може да се идентифицира националността и епохата на съществуване на явление или артефакт на изкуството. С други думи ритмичните модели, като носители на белезите в едно изкуство, събират най-важните черти, по които може да се разпознае стила на епохата, националността, автора. Като своеобразен ключ те откриват холограмата на своето време.

В зависимост от това на кое изкуство е стилизиран образ един модел, неговите елементи и специфичните съчетания между тях са различни и показват различна страна от цялото.

В музиката ритмичният модел има пряко отношение към музикалните жанрове в тесен смисъл. Настоящото изложение визира танцувалната музика и танца като първичен жанр, а като **ритмичен модел** – комбинацията от ритмически изразни средства – метрум, ритмически рисунък, темпо и логически акцент, обединени в дву- или четири тактово построение, който в най-голяма степен разкрива характеристиката и спецификата на жанровата музика, музиката с приложно-танцувален характер, танцувалната музика и музикално-танцувалния жанр.

Разновидността, към която спада определен текст, музикално произведение, филм или др. се нарича **жанр** (фр. genre-род, вид). Жанровете са се появили в процеса на човешкото развитие и тяхното разнообразие е в пряка връзка с разнообразието от житейски дейности. Музикалният **жанр** е вид музикално произведение, което е носител на типизирано съдържание, възниква при определени социокултурни условия във връзка с явленията и тенденциите в съответната епоха с нейната музикална практика. Анализът на жанровите средства и идентифицирането на жанровите белези разкрива както съдържателната страна на музикалната творба, така и динамизма на музикално-историческия процес. Жизнената среда, в която битуват музикалните жанрове отразява особеностите на музикалното мислене, присъщи на историческата епоха, естетическите и творческите възгледи на композиторите.

Музикалната теория определя **танца** като първичен жанр заедно с песента и марша, а музикалните произведения – като разнообразно съчетание между песенност, танцувалност и маршовост. **Танцът** е вид изкуство, в което художествените образи се създават със средствата на пластическите движения и изразителни пози на човешкото тяло, изпълнявани в ясен ритъм. В него се отразява емоционално-образното съдържание на музикалните произведения.

Р. Дж. Конинууд счита, че „всеки език е особена форма на телесен жест, следователно танцът е майка на всички езици”. Първобитната музика е почти неотделима и подчинена на танца. Музикалните инструменти отбелязват пулсацията, а ритмическият елемент рязко преобладава над мелодическия. Древните имат различен начин на възприемане на света. Вибрациите на ритъма в ритуалните танци и музика са в пряка връзка с космическите вибрации, което е част от космологията на човека в този исторически период. Ритмическото начало, което се развива благодарение на трудовата практика, е важен момент от и в организацията на труда и разпределянето на психофизическата енергия, на синхронизиране на различните структури на нервната система.

В зората на човешката цивилизация изкуства и битови дейности вървят ръка за ръка, те са едно цяло. В най старите културни слоеве музиката, танцът, словото, пантомимата и другите изкуства са слети в едно, така както и животът е част от разбирането за цялостност и неделимост на Вселената и Космоса. Гръцката орхестика обединява танц, гимнастика, пантомима, пеене, прозодическо четене, музикални инструменти и др.

От най-дълбока древност, от недрата на народното творчество се зараждат разнообразни видове произведения с различен характер – лиричен, драматичен, епичен. Ранната музика е застинала и фрагментарна, в нея липсва забързаност и конфликтност. В ритмичните модели, характерни за нея присъстват дълги тонови трайности и ритмическо еднообразие, те отразяват времето, в което живее тази музика.

Изкуството на Ренесанса излиза на улицата и по площадите, насища с цветове и живот емоционалния изказ и „засилва темпото”. Неговата синкретичност е, като че ли, най- одухотворена – пътуващи театри, театър на маските, странстващи артисти и музиканти. Танците са умерени, по-скоро плавни или тържествени като процесия. Преобладават танци в три и четиривременни метруми с еднакви или

близки тонови трайности и еднакъв ритъм. Танцуват се по групи двойки. Ритмичните модели на павана, галярда, алеманда, шакона, сарабанда, гавот и др. са с двутактово построение, като повечето от тях започват с ауфтакт.

Барокът оразмерява формите, ритмизира конструкциите, създава аристократичност, пищност, „надменност“ в музиката и останалите изкуства. Надделява разумът, намалява емоцията, изкуството се доближава до космическото съвършенство, до Бога. Бароквата музика споделя естетическите принципи на изобразителното изкуство и литературата на епохата. Общ елемент е склонността към орнаментация, като ролята на орнамента видимо отслабва, както в музиката, така и в архитектурата, когато барокът отстъпва на класицизма. Танцуваната музика през този период е предимно в тривременен метрум. Ритмичните модели на танците са двутактови построения, а ритмичният рисунок започва да се разнообразява (в мазурката вече присъства точкувана група на първо време), което дава отражение върху движенията на танците.

Емоционализирането на времето в края на 18 и началото на 19 повишава заряда и в изкуството, а истинското великолепие на формите идва след това. Забързаната процесуалност подпомага за разнообразяването не само на музикалните форми и изпълнителската интерпретация, а и на всички изкуства. 18 и 19 в. е времето, в което се раждат редица национални музикални школи в резултат от създаването на нови или новоосвободени държави. Това дава отражение и върху ритмичната специфика на музиката, жанровото и формално разнообразие, както и върху спецификата на танците и танцуваната музика в частност. Много от т. нар. битови танци преминават в балните зали и там променят своето амплуа към по-аристократично, пишно и зрелищно. Болеро, полка, валс, галоп, хабанера и др. са танци, които демонстрират промяната, освободеността – външна и в духовен план на човешкото съзнание, което дава отражение и в ритмическите комбинации в музиката на тези и други танцови образци на епохата. Основните общи черти са: по-бързо до много бързо темпо (полка, галоп), жив, весел, игрив характер или плавен и вихрен (при валса). Някои от танците се играят вече по двойки. Ритмичният модел може да бъде и четиритактово построение, като логическият акцент се свързва с подскока, а не с причукването на токовете.

Хорото е колективен танц и знаков ритуал за българския фолклор и за други балкански народи, при който участниците се подреждат в кръг, линия или други формации. Темпото на различните хора варира от бавно до бързо, музиката е предимно в неравноделни размери. В българското землище видовете хора са почти 100. Счита се, че зад хорото се крие дълбок езотеричен пласт, а то ни е завещано от древните траки и е имало за цел да съединява човека с Космоса. В миналото хорото винаги се е играело в кръг, като в самия център заставал гайдар. Според изследователите това напомня въртенето на планетите около Слънцето. За пресъздаване на слънчевия цикъл говори и фактът, че хорото се движи обратно на часовниковата стрелка, каквото е и движението на небесните тела. Предполага се, че хорото се е играело само по празнични събития, за да се изпълнят хората с енергия от Вселената. Танцуващите в един и същ ритъм са искали да слеят душите си с природата и техния създател. Хорото често се играело в кръг и като култ към Слънцето, а хората се хващат за ръце, за да демонстрират единството на общността. Слънцето е било основното божество на повечето древни религии, включително и за прабългарите. Всеки един детайл от хорото е обмислян много внимателно, за да се създаде мощна вибрация, с която хората да се съединят с Космоса. (www.memoriabg.com, 2016)

Дайчово хоро

Водено северняшко хоро в размер 9/16, разпространено под различни имена в цялата страна. Играе се бързо, най-вече със съпровод на някакъв оркестър, а също така и на песен. Жените и мъжете се залавят смесено.

Еленино хоро

Хоро в размер 7/8. Едно от най-популярните и любими хора в България. Играе се смесено, като играчите се хващат за длани със спуснати надолу ръце, които размахват едновременно в ритъма на хорото. Води се кръгово или витовато в най-свободни форми.

Ганкино хоро

Смесено хоро в 11/16 размер. Произхожда от средна северна България. Днес се изпълнява с много темперамент и пъргавина. Играе се на инструментален съпровод. Танцьорите се хващат за пояс или за ръце. Хорото се развива в кръг или като водено

Копаница

Хоро в размер 11/16, по начало водено, изпълнявано много живо. Играе се в Софийско, в Западна и Същинска Средна гора и Западна Тракия. Играта е съсредоточена предимно в краката, които се движат пъргаво и леко. При копаницата, добила най-широко разпространение в България, играчите са хванати на леса за пояс, при което ръцете и тялото не вземат самостоятелно участие в играта. Женските и смесените копаници се изпълняват на песен или със съпровод на народни инструменти. Мъжките копаници се играят винаги с инструментален съпровод. Танцовите фигури са предимно тритактови. Макар и рядко, има фигури и от повече тактове – 4, 6 и др. Докато женските хора се състоят от 2-3 танцови фигури, мъжките имат много повече фигури, различни по съдържание една от друга.

Самоковско хоро

Играе се смесено от мъже и жени, хванати за длани или за пояс, в затворен кръг или водено в отворен кръг, на песен – с пеене и отпяване или с инструментален съпровод на същата мелодия. Има една тритактова танцова фигура, в много случаи леко варирана.

Грънчарско хоро

Грънчарското хоро е в размер 9/16 с втори дълъг дял. Играе се в Северозападна, Средна и Северна България. Наречено е на песента, на която се играе – „Грънчар си грънците продава”. На хорото мъжете и жените се хващат смесено в затворен или отворен кръг или във верига, която водят витообразно. Изпълнява се със съпровод на народни инструменти или духова музика. Грънчарското хоро се състои от една, в по-редки случаи от две танцови фигури, различни по трайност в отделните селища.

Добруджански ръченик

В размер 7/16, играе се само от мъже. Участниците в него правят едни и същи движения, без да се залавят помежду си. Свободните ръце вземат дейно участие в играта. Движенията в ръченика са свързани с ежедневието на добруджанеца и в тях са вплетени моменти и от трудовия живот, които са предадени с много чувство за мярка и с непринудена танцувалност.

В музиката ритмичният модел се явява идентификация на съответния танцувален жанр, т.е. неговата музикална същност има свой ритмичен модел, който

е характерен само за него и при прозвучаването на музика от този жанр, ритмичният модел се явява константа, белег, код за разпознаването му. В българския музикален фолклор, тази характеристика е много по-силно изразена поради спецификата му. Нашият фолклор е уникален така, както е уникален и народа ни, но най-ярко изразеният белег на тази музикална уникалност е ритмичният фактор – неравноделните размери, безмензурните песни. В народните песни, особено тези в неравноделна метрична пулсация ритмичният модел на съответния танц и пулсацията съвпадат, като по този начин създават много по-силна енергия, която въздейства и на слушатели, и на изпълнители. В тази енергия е заключен не само живота, но и цялата мисия на нашия народ.

Народната песен е съчетание на музика и слово. Музиката има своята модалност, чрез ритмичните си модели, словото на народната песен е в симбиоза с музиката. Ритъмът тук може да се разглежда в няколко аспекта: текстът на песента е повествование, което води към разкриване на определена житейска ситуация. В него са сплетени от една страна хора и техните житейски съдби – Микрокосмос, а от друга – цялата космогония на живота, който носи собствена цикличност – Макрокосмос. Раждане, детство, женитба, живот, старост и смърт – вселенският цикъл е хоризонтален, но той притежава и вертикал. В словото на музикалния ни фолклор задължително присъства оценката – горе е небето, слънцето, светлината, живота, долу е злото, тъмнината, луната и мрака. Тази оценка е в синхрон с нивото на духовно развитие на човека. Универсален принцип в народо-песенната система е „човекът е преди, над и след събитията“.

„Частича от историко-цивилизационните системи, българската народна песен има своя ос на ценностите и гради значителна част от своя художествен свят върху опорните точки на тази ос. За разлика от много други явления обаче, народната песен размества или по-точно уравновесява различните ценностни измерения в динамично, изпълнено с особена вътрешна сила равновесие“ (Н. Георгиев, 2004).

„Всичко получава ценностна маркираност, но и всичко крайно в измеренията си – било то радост или злощастие, фантастичност или реалност, жестокост или доброта – уляга в срещата си с противоположни единици и в общия тон на надредния резултат. Така се изгражда уравновесена, спокойно изравнена картина на света, наблюдавана от скрита художествена гледна точка, която застава над кипящото напрежение от страсти и контрасти и без да допуска широкото им разгръщане, функционира като пълноценна художествена овладяност на действителността“ (Н. Георгиев, 2004).

Така както християнският кръст има хоризонтална и вертикална страни и символизира движението на живота от инволюция (долната страна на кръста) към еволюция (горната страна на кръста), така и в текста на народната песен това е скрито, закодирано – движението и ритъмът носят тази насоченост и сочат посоката на развитие. Оценките са относително непроменими – причина – следствие. Човекът от равнината приема за добро и светло това, което е познато за него – полето, нивата, равнината. За него зло е това, което не му е познато – планината, гората, високите върхове. Цветовите контрасти и антитези понякога се разгръщат на по-широка основа и прерастват дори в строителна рамка на цялостната творба. В една песен (по В. Стоин. 151), разказваща за опит на турчин да потурчи българка, българското и турското се съсредоточават около два цветови центъра - българското около бялото, турското около разноцветното. Според първите стихове на творбата Мария набелва платно на бяла Росица с бяла вода. Стъпила на бял камък, тя „наемва“ бялото платно, когато край нея минава цар Мурад.

Ако се погледне текста на народната песен като ритмика, прави впечатление, че ритъмът присъства като здрав градивен елемент. В народната песен няма ритмични стъпки, които изграждат професионалната поетична творба. Текстът на

една народна песен се състои от равен брой срички и не се променя в процеса на изграждане на образите и протичане на действието (хайдушката песен например е в осемсричен стих с цезура на петата сричка, юнашката в десетсричен с цезура на четвъртата и пр.) (Н. Георгиев, 2004).

1. (песен от сборника на В. Стоин)

Два се змея, два се змея
на планина бият,
та убиха черна арапкиня,
та потекло до три реки кърви

2. (песен от сборника на братя Миладинови)

Потекла ми е вода, вода сунгерлия, (А)
понесла ми е круша, круша шербетлия, (Б)
под крушата има един шарен одър,
на одър ми седи мома Ангелина (В)

Акцентът, ударението идват от цезурите на определено място, което засилва темпото и дава плътност на поетическата енергия. Липсата на римуван текст допълва силата на въздействие, тъй като по този начин се избягват формални промени, които биха могли да отклонят вниманието от същността на поетичното повествование. Теоретическото единство между семантика и структура се отразява в конкретното единство на българската народна песен чрез едно поразително точно и богато изоморфно съответствие между двуделността в нейния смислов свят и двуделността в нейния строеж. Раздвоението в семантическия обем, в логическото единство, в гледните точки, в субектно-граматическата определеност, в събитийното развитие, в измерителите на правдоподобие и в другите смислови и ценностни измерители "съвпада" с полярното раздвоение в структурните отношения, в типа на връзките между съставките, в темпа на движението между тях. Смисловото, логическото, модалното и ценностното раздвоение се разгръща в структура, в която близко съседното, повторителното, съсредоточеното, забавеното действа редом с далечно скокообразното, неизреченото, ускореното. „Пространствената и темпоралната верижност носят в себе си значението на вътрешна взаимна обвързаност и взаимна подкрепеност на отделните съставки, на оправдаването и осмислянето на една съставка чрез друга“ (Н. Георгиев, 2004).

Народната песен е не само формален и игров знак сам за себе си, тя е изпълнена с важно житейско, нравствено, идейно и естетическо съдържание. И тъкмо противоречието между тези две относителни крайности и резултатът от тях дава облика на народнопесенната система, защото това противоречие е и част от основополагащото за народната песен единство на противоположности.

В стари времена, когато българите общували на междуселските пазари и панаири или по празници, от костюма на мъжа или жената се добивала представа за социалното и семейното им положение. Момчетата и момичетата до пубертетна възраст носели еднакво облекло, недиференцирано по пол. По различни елементи от облеклото на момичето или жената можело да се определи дали е влязла в пубертета, дали е годеница или млада невеста, дали е вдовица и т.н. Женският пояс бил с пискюли, като момата слагала пискюлите от лявата страна на кръста, омъжената жена – отдясно. Ако една мома вече си имала изгора, сменяла мястото на китката, с която се кичела – вместо да е отляво, я слагала отдясно.

До преди около шестдесет години българската народната носия е била вид документ за самоличност. По отличителните ѝ белези може да се разбере от коя област идва даден човек, от кой род е и дори дали е семеен, или не. Шевиците по

дрехите не са просто шарки, а древни мотиви, предавани и ревниво пазени от поколенията.

Основен елемент в носията е шевицата. **Шевицата** е винаги ритмична – по полите, ръбовете на ръкавите, кръгово затворена, което символизира житейския кръговрат. Циклите, през които трябва да премине животът на човек без прескачане и без отклонение, защото всяко прескачане означава излизане от този цикъл. В орнаментите по шевиците се срещат петли, които са символ на мъжката потенция, змийчета, които се редуват едно след друго. Те са символ на демоничния свят – носител на плодonoсна сила. Затова ги има по женските ризи, а ги няма по мъжките. Среща се паунът – птица, която много често се плоди и при всяко плодене сменя перата си. Затова от годежа до изтичане на фертилитета на жената тя се кичи с паунови пера.

Българската шевица е нещо много специално и не случайно е украсявала дрехите на нашите предци. Предназначението ѝ е много по-дълбоко. В нея е вложена сила, послание, защита. Везана около пазвите на ризата, шевицата обхваща с влиянието си гърлото и гърдите. По този начин покрива и предпазва зоната на пета (гърлена) чакра и стига до сърдечната чакра. Много от шевиците по *литаците* на жените, както и пендарите, обхващат и слънчевия сплит, който има отношение към успеха в материалния свят. *Ментето* (от *менш*, „малко“) е горна дреха без ръкави и с богата украса от гайтани) и *елека* на мъжете са били бродирани или пък извезвани с гайтани, носейки както естетическо, така и енерго-информационно въздействие.

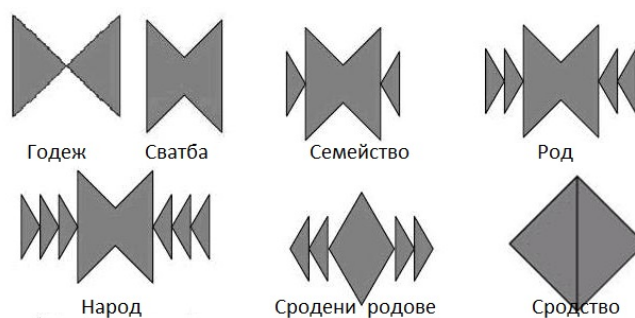
Българката е имала дълбоко познание за значението на шевиците като геометрия (в по-голямата си част шевиците са стилизирани изображения, формирани като комбинации от геометрични форми). „На нивото на кръста – където се създава и заражда жизнената енергия, са носени пафтите. Те представляват комбинация от ляво и дясно насочени спирали, които са свързани със съзидателната и разрушителната сила. Обединявайки двете сили в едно, този накит е осигурявал защитен пояс около жената. Предпазвали са и втората чакра, свързана със съзидателната сила на жената. Самите пафти като форма са генератор на торсионни полета и са свързани със защитата на тази зона от външни въздействия, и с подсилване на женската енергетика.“ (В. Владимирова, 2016)

В своята култура българите носят задълбочено знание за това каква е силата на традиционното ни облекло. На подсъзнателно, на духовно ниво, ние имаме познанието за смисъла и силата на шевицата.

При бродирането „посоката на повторение на бодовете е от ляво на дясно, сходно с писането в българския език. По същия начин изписваме буквите, които свързваме в Думи, а от тях правим изРЕЧения“ (Т. Илиева, 2016). По същия начин – от ляво на дясно се изписват и нотите на петолинието, и фигурите на танца. „Конецът изпълнява функцията на Мъжкото (оплождащо) начало, което втъква (втъква) своята Същност (цвят, дебелина, материал) в бялата повърхност на плата. Резултатът – Образно Слово.“ Какво представлява шевицата? Шевицата в носията на българката е разказ как се е развивал светът, отношенията с боговете, отношенията между мъжа и жената. За да бъде разчетен кодът, е редно да знаем какви са били представите на старите българи за света.

Колкото е по-богата една жена, толкова повече орнаменти и цветове има по дрехите ѝ. Елементите, които оформят ритмичния модел на шевицата – ромб, X, свастика и сувастика, дървото на живота, геракът, Богинята Майка и техните съчетания могат да се разглеждат като холограма на бита, социалния статус и мястото ѝ в йерархията – в семейството и в обществото. Символите са едни от първите писмени знаци още от зората на човечеството. И обикновено носят в себе си уникална информация.

Един от основните символи е **ромбът**. Това е женското начало. Ромбът може да има няколко разновидности. Различните съчетания показват:



Символът „Канатица”, известен от чипровските килими:



Той е един от най-древните и широко разпространени символи по света, запазил се без изменения от дълбока древност до наши дни. Първото известно изображение е от около 5300 години пр.н.е. На почти всички места по света, фигурата символизира вечен живот (или дълголетие), използва се като амулет за защита от зли сили и негативни влияния и е символ, който носи щастие и благоденствие на притежателя му. „Канатица” може да се преведе като „Криле”,

Символът на ябълката се тълкува като плодородие и знак за любов в българската сватбена обредност

Знакът X е вселенски знак и означава защита. Асоциира се с женските признаци, представлява преграда или край. Той обединява алфата и омегата – началото и края.

Свастика и сувастика Свастиката (санскр. – су асти, – "Да бъде добро"), в българския фолклор се свързва с култа към Слънцето и светлината. Този символ съдържа в себе си познание за Вселената и е втъкан в целия ни бит и философията на народа ни. Прадедите ни са го изобразявали върху всички възможни материали – камък, глина, дърво, тъкан и шевица. Свастиката в шевицата е своего рода пожелание за благополучие.

Дървото на живота е митологема. То свързва този свят с отвъдния. Дървото олицетворява *цикличния характер на космическата еволюция* – живот, смърт – чрез раззеленяването и окапването на листата всяка година. Корените му са населени с дребни подземни животинки, в клоните и над короната се подслоняват и летят птици – по този начин дървото свързва земния и небесния живот.

Короната олицетворява небосвода с неговите реални и свръхестествени обитатели. Стволът разделя небето от Земята и съответства на средния, земния, човешкия свят. Корените символизират долния, подземния свят. То може да се интерпретира като път към света на небесните богове или подземните зли сили.

Този символ присъства и в шевицата на българката. Той бива представен по няколко начина. Може да е клонка, завършваща с пиле, може да е човекоподобна фигура, или насложени един върху друг триъгълници.

Геракът е птица. Това е гарванът, който е кацнал на световното дърво. В средата на пазвата ѝ е световното дърво, а отгоре, на яката има черно везмо. Това е въпросният герак. Това е символ, който придава завършеност на всичко, той е пазител на семейното огнище.

Богинята Майка е друг символ, който присъства в българската бродерия. В повечето случаи тя се изобразява с ромба. Но има и още един образ – под формата на лоза. Самата тя е съставена от други символи, за да се подсказва, че майката има организираща функция.

Знакът по дрехата на българите е служел за украса, но е имал и защитна функция в миналото. Това е кодираният, символен език за ангелските (невидимите) сили, които да го четат и разпознават. Образите (символите), според Мирча Елиаде (М. Елиаде, 2002), показват всичко, което е непокорно на понятията. Или Символът предхожда и превъзхожда Понятието. Той е носител на съответната Същност преди тя да е “облечена” в съответното Слово. Украсата на облеклото, дело на българката, носи отпечатъка на семейно-родовите традиции, на миросгледа и нравите. Именно тя се отличава с най-пълноценна етническа натовареност, с роля на социален регулатор. Основните цветове, използвани за направата на шевицата са червено и зелено върху бяла основа (ризата).

Шевицата е „разказ“. Използвани са „клишета“ – еднотипни образни компоненти, организирани във фриз. Българите са разказвали чрез везаната шевица, чрез „монтажа“ на стъпките – елементи на хорото и чрез словото – било то песен или приказка. Този тип фолклорно мислене е наречен от науката монтажно мислене. Везаната шевица е типичен пъзел. Тя е „регламентирана“ за изпълнение в даденото село. Всяка от фигурите има символика. Ако не се изпълнят според канона, би се объркал езикът на общуването. Същото се отнася и за частите от облеклото – всяка от тях има своята семантика. Пространството е геометризирано и всяка геометрична форма предизвиква съответни енерго-информационни феномени. Това е и причината шевиците ни да имат такава значимост за хората, които ги носят и съответното влияние върху телата ни.

Шевицата е винаги ритмична – по полите, ръбовете на ръкавите, кръгово затворена, което символизира житейския кръговрат. Циклите, през които трябва да премине живота на човек без прескачане и без отклонение. Човешките фигури в шевиците са наредени точно както е структурата на семейството – мъжка, женска, малки ромбчета – децата. И това се повтаря до безкрай, за да няма край кръговратът на живота, на родословието, на фамилията. И което е най-впечатляващо, върху най-ранните църковнославянски книги, които са били ръкописни, в заглавията се виждат същите фигури – петел, паун, змей и същите плетеници от ромбове и многоъгълници. Ритмични модели на житейските, социалните, обществените цикли, холограма на живота в един негов миг, знание и мисъл, (за) минало и бъдеще.

Хермес Трисмегист оставя принципа на ритъма — всяка песен си има своя ключ, но и всяка тайна си има своето време. Принципът на ритъма гласи, че „всичко тече навън и навътре. Вътре се осветява, за да се изнесе навън“. Приложността му виждаме и в изкуството — магията в словото, сенките и полусенките, музиката, цветовете, движението. Гениите са гении именно защото са открили тази тайна! Същността на живота е ритъм!“ (В. Толев, 2000)

Статията предлага на вниманието на читателя един нов поглед към духовната еволюция на човека през призмата на изкуствата и ритмичния модел като средство и носител на знанието.

Литература / Reference:

1. **Владиминова В.** (2016) В българската шевица се крие код, който предпазва и акумулира енергия, <http://portal12.bg/V-bylgarskata-shevitsa-se-krie-kod-koyto-predpazva-i-akumulira-energiya.p2195>
2. **Георгиев, Н.** (2004) Българската народна песен, ел. изд. LiterNet
3. **Елиаде, М.** (2002) Митът за вечното завръщане: Архетипи и повторения, С. „Захари Стоянов“
4. **Живков, Т. Ив.**, <http://old.omda.bg/bulg/ethography/folklor.html>
5. **Златкова, Л.** (2016) „Ритмичният модел в изкуството – холограма на епохата (шевицата)“, в: „Иновации в образованието“, Шумен
6. **Илиева, Т.** (2016) „Образната реч в българската народна бродерия“, <http://www.bgnow.eu/news.php?cat=3&cp=0&newsid=73805>
7. **Райнов, Б.** (2002) Стил в изкуството, Култура и критика, ч. I, Критически зигзаг, LiterNet
8. **Талбът, М.** (2003) Холографската вселена, „Изток – запад“, София
9. **Толев, В.** (2000) Социалното развитие и ритъмът на духа, „НУР“ 1/2000
10. <http://www.memoriabg.com/2016/06/17/tainstvenite-bg-hora/>, 2016

Интернатната система в Намибия – минало и настояще

гл. ас. д-р Росица Михайлова, Шуменски университет
„Епископ Константин Преславски“, Педагогически
факултет, катедра „Социална работа“,
r.mihaylova@shu.bg

School hostel system in namibia – history and presence

Senior assistant PhD Rosica Petrova Mihaylova
“Konstantin Preslavski University” of Shumen, Faculty of
Education, Department of “Social work”
r.mihaylova@shu.bg

Abstract: *School hostels in Namibia have their long history and evolution and with the time they have been establish as an integral part not only of education but also of nurturing and development of children. By their functions school hostels have more socio-pedagogical nature, but because they are essential for access to education for children of Namibia, they are integrated into the structure of the Ministry of Education, Arts and Culture and their aim is to facilitate education in areas where Ministry can't approach education near to the people.*

Keywords: Namibia, school hostel system, condition, legal framework, management and structure

Интернатите към училищата в Намибия имат своята дълга предистория и развитие като с времето са се етаблирали като неразделна част не само от образованието, но и от възпитанието и развитието на децата. Възникването, развитието и съществуването на интернатна система се обуславя от няколко определящи за страната фактора:

- рядко заселеното на големи дистанции население прави невъзможно осигуряване на училища, достъпни за всички на пешеходни дистанции;
- големите разстояния затрудняват и често правят невъзможен достъпа на деца с физически увреждания до образование;
- осигуряване на достъп до образование на маргинализираните групи деца като например тези от типа номадски племена – химба и бушмените; деца на работещи във фермите (голяма част от територията на Намибия е заселена с ферми - огромни площи, отдалечени понякога стотици километри до най-близкото населено място); деца на улицата; неглежирани деца; деца преживели различни злоупотреби и деца от отдалечените райони;
- осигуряване на подслон на деца, които за да имат достъп до образование живеят отдалечено от своите семейства и домове в неподходящи, несигурни и нехигиенични условия – без достъп до течаща вода и подходящо хранене.

Според функцията си интернатите имат по-скоро социално-педагогически характер, но тъй като са от особено значение за достъпа до образование на децата на Намибия, са интегрирани към структурата на Министерството на образованието, изкуствата и културата, въпреки че не изпълняват образователни функции. Целта на Министерството на образованието, изкуствата и културата не е да предоставя възможности за настаняване, тоест интернатите са единствено необходими, за да

улесняват образованието в областите, където министерството не може да доближи образованието до хората. Въпреки този така прагматичен възглед на министерството интернатите са се превърнали в интегрална част от образованието и според нормативните документи трябва да предоставят здравословна и възможно най-близка до дома атмосфера, задоволявайки физическите, психологическите и духовните нужди на всяко дете (Ministry of Education, 2004).

Към настоящия момент в Намибия съществуват и функционират редица държавни, общински и частни интернати в отделните административни области на страната. Частните интернати също имат възможност за субсидиране от държавата – предимно относно храната.

Интернатната система в Намибия, въпреки благородния си замисъл, подлежи на промени и развитие в много аспекти. Голяма част от интернатите се помещават в стари и имащи голяма нужда от ремонт сгради. Децата често живеят в лоши битови и хигиенни условия. Много интернатите имат проблеми и с пълноценното и разнообразно, здравословно хранене, но едно от най-големите предизвикателства си остава социално-педагогическото взаимодействие с децата, начина на възпитание и отглеждане, квалификация и качество на персонала, както и съотношението на персонала към броя на децата.

Корените на интернатната система и прототипа на интернатите се открива в историческото развитие на страната свързано с навлизането на мисионерите в нея и процеса на християнизация. В южната част на Намибия образованието на децата започва още през 1805 г. с навлизането на лондонски мисионери (B. Fuller, 2000). В северните части на страната доста по-късно с навлизането на католическите мисионери през началото на 20 век, навлиза и стремежа към образование и възпитание на децата. В област Каванго мисионерите навлизат много трудно, с многократни неуспешни опити и жертви в началото на 20 век. В хрониките на местната католическа църква навлизането в област Каванго е названо *„Епичната история на Каванго“* (A. Beris, 1996). Експедициите към тази област не биха могли да се сравнят с нищо, което бихме могли наистина да си представим – неналична инфраструктура в първите години на 20 век, пустиня, пясъчни пътища, суша, дъждовни сезони, малария, много диви животни, различни местни племена и неимоверно дълги и трудни експедиции от столицата до тези части с каруци теглени от биволи. Голяма част от първите мисионери отпавили се към област Каванго са загинали от опасностите по пътя (най-вече малария), неопитността и все още слабите познания за страната, нейния климат, природа, бит и култура. Друга част са били пропъдени от местните племена и техните крале. За да се установят където и да било мисионерите са трябвало да получат разрешението и благоволенieto на местните крале. Основно желанието на кралете било образование за техните деца. Първата успешна и установена трайно мисия била Ниянгана през 1910 г. (A. Beris, 1996). Тъй като разстоянията, от които са идвали децата в мисиите, за да се научат да четат и пишат, били често прекалено големи, мисиите започват да приютяват децата и с това полагат корените на интернатната система в Намибия. С развитието и изграждането на следващите мисии се развива постепенно и обучението на децата, обособяването на помещения за неговото провеждане както и помещения за настаняване на децата – бъдещите интернати. В повечето случаи първоначално това са били семпли постройки или традиционни колиби. Обучението първоначално се е състояло най-вече от четене, писане, религиозно обучение. В повечето случаи след часовете децата са помагали в селско стопанството на мисиите или други трудови дейности провеждани в тях. Селско стопанствата към мисиите са спомагали неимоверно много за изхранването не само на мисионерите, но и на приютените в тях деца. Интернатите като термин се споменават в хрониките на католическата църква още през 1923 г. във връзка с една от последващите в област Каванго мисии

– Андара, която имала голяма и процъфтяваща градина за изхранването на децата в интернатите (А. Beris 1996). Обучение и интернати се развиват и в мисиите в Каванго открити след това – 1928г. в мисията Тондоро, 1929 г. в мисията Буня, 1930 г. в мисията Шамбию. Обучението на децата в училищата към мисиите не е имало за цел само чисто академичното образование, но и визията децата да се научат на „дисциплина, точност и трудолюбие“ (А. Beris, 1996).

С установяването и утвърждаването на мисиите се развиват и утвърждават и техните образователни институции, в това число и интернатите, които изпълняват спомагателна за образованието на децата функция. С течение на времето мисионерите развиват начални и основни училища, гимназии, както и колеж за обучение на учители. Всички тези институции са съпътствани от изграждането към тях и на интернати за настаняване на децата, които се обучават в тях. Годици наред образователните институции, както и интернатите са били ръководени и обслужвани от немските мисионери – свещеници, монаси и монахини. С развитието и израстването на църквата в Намибия институциите постепенно преминават в ръцете на свещениците, монасите и монахините от местното население. Това е съпроводено с редица затруднения и предизвикателства поради недостатъчната или липсваща образователна подготовка на местното духовенство. Много от младите свещеници и монахини са поставяни на управленски постове свързани с интернатите към мисиите или са ангажирани с директното обгрижване на децата в интернатите без да имат нужната управленска и/или педагогическа подготовка за работа с деца. Това поставя и пред голямо предизвикателство качеството на предоставяните услуги в частните интернати към католическите мисии от гледна точка не само на доброто управление на интернатите, но и също толкова съществено от гледна точка на доброто и ползотворно социално-педагогическо взаимодействие с децата – социалните умения и компетенции, които придобиват или не придобиват, ценностната система, която изграждат.

Колониалният период на Намибия се характеризира с редица неравенства и дискриминация в различните сфери, в това число и в сферата на образованието. Немският колониален период (1884-1915) бележи наченките на държавните образователни институции, но те са изключително и само за белите заселници. С настъпването на Южно Африканския колониален период от 1915 г. постепенно училищата и интернатите започват да преминават в държавния сектор, но до 1960 г. в северната част на Намибия (в това число и в област Каванго) училищата и интернатите принадлежат изключително на мисиите. След 1960 г. и в северната част започва постепенен процес на преминаване на училищата и интернатите към държавния сектор, но до 1962 г. все още 48% от системата остава подвластна на мисиите (B. Fuller, 2000). Образователната система в този период на Намибия също силно е повлияна от режима на сегрегация наложен от Южна Африка. Училищата, учебните планове и качеството на образование са били различни за местното население, за цветнокожите и за белите. Това довежда до редица трудности и предизвикателства след извоюването на независимостта на страната през 1990 г.

Интернатната система също бива повлияна от историческите и политическите процеси, протичащи в страната. Погледнати от чисто битов аспект различните интернати се намират в различно състояние в зависимост от това, къде и от кого, и за кого са били открити. Интернатите за децата на белите заселници са били с по-висок стандарт на живот и са се помещавали в по-качествени и добре оборудвани бази. В интернатната система в Намибия, предимно сред държавните интернати, е разпространена класификационна система, която дава на интернатите различна категория, базирана на тяхното качество, условия на живот и състояние. Категориите са обозначени с латинските букви от А до Е. Категория А обозначава интернатите с основни и недостатъчни минимални благоприятни условия; категория

В с умерени условия; категория С с умерени условия и повече удобства докато категориите D и E обозначават интернатите с условия и удобства над общите стандарти. Последните две категории са били в миналото предимно интернати за децата на белите заселници и се срещат много рядко в много малко от областите на Намибия. Болшинството от интернатите в страната попадат в първите две категории А и В. Повечето частни интернати, особено тези към мисиите също лесно биха могли да се съотнесат към категориите А и В – с вече остарели бази, нуждаещи се от належащи ремонти и не дотам добри условия на живот за децата.

Това поставя настоящото състояние на интернатната система в страната пред редица предизвикателства за обновяване и развитие както на битово-сградния фонд, така и на качеството на предоставяната услуга, респективно качеството и образованието на персонала, който я предоставя.

Едни от основополагащите документи за управлението на интернатите са *Закона за образованието № 16 от 2001 г.* и *Административния наръчник за интернатите на държавните училищни интернати.*

Законът за образованието дава основни насоки за структурирането, функционирането и управлението на интернатите, докато разработения през 1991 година Административен наръчник за интернатите, ревизиран през 2004 година, дава по-детайлна информация и инструкции за функционирането и управлението на този тип заведения. Насоките в наръчника са за държавните интернати, но тъй като и частните попадат под наблюдението и контрола на инспекторите от Министерството на образованието, изкуствата и културата, то би следвало да са запознати с изискванията и да прилагат по-голямата част от тях. Частните интернати имат своята самостоятелност и различия в управленската си структура, но същевременно и много идентични паралели с управлението и функционирането на държавните интернати.

Въпросите по функционирането и управлението на държавните интернати са разгърнати детайлно в Административния наръчник за интернатите в 15 глави, отнасящи се до: откриването и управлението на интернат, персонал, настанените в интерната ученици, административния офис на интерната, финансови въпроси, материална база и оборудване, хранене и доставка на храна, медицински услуги, домашна обстановка, въпроси свързани с гости и посетители на интернатите, публични отношения, както и въпроси свързани с ХИВ и СПИН проблематиката (Ministry of Education, 2004). Откриването и закриването на държавните интернати става след решение на Министерството на образованието, изкуствата и културата. Държавните интернати са подчинени на областните инспекторати и техните служители, но главно отговорно лице за управлението и ръководенето на интернатите е директора на съответния интернат. Директорът на училището, към което е съответния интернат, е главната управленска инстанция, но той делегира правата по управлението на интерната на *директора на интерната*. В училища с до четирима учители на пълен щат директорът на училището може същевременно да изпълнява и функциите на директор на интерната към училището, а за училища с повече от четирима учители на пълен щат това не е препоръчително (Ministry of Education, 2004). Директорът на интерната е отговорен за неговото менажиране – планиране, организация, ръководене и упражняване на контрол. Наръчникът описва подробно мениджърския модел и по какъв начин той би трябвало да се изпълнява. Функциите за планиране на директора са свързани с цялостната политика на интерната, разработването на различни процедури, изготвяне на бюджет, вземане на решение, решаване на проблеми, формулиране на цели, изготвяне на програми и евалюиране на цялостния процес. Организационните му функции от своя страна са свързани с развитие на организационната структура, описание на задачите, упражняване на авторитет, делегиране и координиране. Неизменно за една

ръководна мениджърска позиция е и упражняването на контрол като за директорите на интернатите това е контрол върху прилагането и изпълнението на съответните стандарти, наблюдение и оценяване, евалюиране, корекционни действия и стимулиране (Ministry of Education, 2004). Мениджърските функции на директора не са свързани само с управлението на персонала, финансите и настанените деца, но и на сградния фонд и битовите условия, склада и оборудването, здравословното хранене, благоприятните условия, осигуряване на близка до домашната среда, медицинските услуги, публичните връзки, гостите и посетителите на интерната (Ministry of Education, 2004). Директорът на интерната изготвя също така годишен план за управлението от него интернат, който представя пред директора на училището за разглеждане и дискутиране. Функциите и отговорностите на директора на интернат са респективно отбелязани и в Закона за образованието №16 от 2001 г. в глава IV, член 37 и 38.

Следващо звено в управленската система е *супервизиращ учител*, учител от училището към което е интерната и на когото му е възложена задачата от директора на училището да супервизира интерната в рамките на една година. Супервизиращият учител респективно е подчинен както на директора на училището, така и на директора на интерната и изпълнява поставените от тях задачи. По преценка на директора и по-голям брой настанени ученици в интерната супервизиращите учители могат да бъдат двама или повече. В глава трета от Административни наръчни се описват и задълженията на супервизиращите учители, които са свързани с:

- подкрепа на директора на интерната в прилагането на правилата на интерната сред възпитаниците му и следене за поддържане на добра дисциплина и ред между тях;
- ежедневно инспектиране на спалните помещения, столовата и кухнята, които се ползват от децата настанени в интерната, като съществено при контрола е поддържането на чистотата, реда и следене за доброто състояние на материалната база (гардероби, прозорци, врати и т.н);
- инспектиране на произволни спални след вечерния час;
- придружаване на децата във времето им за учене и осигуряване на атмосфера, подходяща за това, следейки едновременно времето за учене да бъде използвано пълноценно и по предназначение от учениците;
- придружаване на децата по време на храненията и следене на добри обноски при хранене (Ministry of Education, 2004).

Съществена позиция в организацията и управлението на интернатите заемат също така *интернатни съвети* със тях. В чл.33 от Закона за образованието се казва, че за ефикасното управление на всеки държавен интернат, всяко училище с такъв трябва да учреди към него интернатен съвет (The Educational act, 2001). Интернатният съвет трябва да включва не по-малко от трима и не повече от петима от членовете на училищния съвет, за да се разграничава от него, а също така може да включва родители на деца настанени в интернатите. В случаите, когато интерната обслужва нуждите на повече от едно училище, в интернатния съвет трябва да влязат членове респективно от училищните съвети на тези училища. Директорът на училището и директорът на интерната също са част от интернатния съвет, но без право на глас при гласувания (Ministry of Education, 2004). Събранията на интернатния съвет трябва да се състоят поне веднъж на всеки учебен срок. Интернатният съвет според Закона за образованието и Административния наръчник за интернатите има следните функции:

- да подкрепя, съветва и консултира директора на интерната и училищния съвет, респективно директора на училището, по въпроси отнасящи се до благосъстоянието на интерната и децата настанени в него;
- получават редовни доклади за дейностите на интерната;
- да се информира редовно и да проследява условията на живот в интерната и при необходимост и належащи въпроси свързани с това да уведомява директора на интерната и училищния съвет;
- да получава, разглежда и разследва жалби и оплаквания от родители или деца настанени в интерната и да уведомява директора на интерната за тях;
- да упражнява основен контрол върху управлението на интерната, в това число и счетоводство и финансови въпроси;
- да препоръчва правила и норми на поведение за децата настанени в интерната;
- да спомага за здравето благосъстоянието и хигиената на децата настанени в интернатите (The Educational act, 2001).

Интернатните съвети нямат директни управленски правомощия, но могат да дават препоръки на директора на интерната, при необходимост и на директора на училището, както и да се обръщат директно към инспектора за интернатите към Министерството на образованието, изкуствата и културата, ако препоръките им не бъдат взети под внимание от управленския орган.

Разглеждайки управленската структура в частните интернати биха могли да се направят следните паралели и съпоставки с управленската структура на държавните интернати:

- позицията на директор/мениджър на частните интернати се заема най-често от действащия в мисията и отговорен за нея свещеник;
- дейността на мениджъра свързана с интернатите се подпомага от супервайзор (ръководител), който контролира и пряко организира дейностите в интерната; тази ръководно позиция интегрира в себе си ролите на супервизиращия учител и главния иконом в държавните интернати; позицията в частните католически интернати към мисиите често се заема от мисионерка или друго лице определен от свещеника;
- някои от частните интернати на католическата църква нямат към тях учреден и действащ интернатен съвет както са задължени да имат държавните интернати според Закона за образованието и Административния наръчник за интернатите.

Финансирането и издръжката на държавните интернати се осъществява чрез държавни субсидии и такси, които родителите на настанените деца трябва да заплащат всеки учебен срок. От 2013 година насам образованието за децата в Намибия е безплатно, но не и настаняването в интернатите. Таксите за интернатите са типични както за държавните, така и за частните такива. Частни интернати също могат да кандидатстват за субсидии от държавата, като предимно това са субсидии за перото по храненето на децата. Останалите пера, свързани с битовите разходи, заплати, поддръжка и т.н. частните интернати в повечето случаи трябва да покриват само чрез таксите на деца, евентуална допълнителна дейност като градинарство или животновъдство и дарения от различни донори и благодетели.

Отделът за интернатите към Министерството на образованието, изкуствата и културата на Намибия е създаден през 1991 г. и изпълнява функциите на контролен орган по отношение на интернатната система. Преди независимостта на страната местните власти са били отговорни за собствените си интернати. Поради тази особеност в исторически план от развитието на интернатите се наблюдава и различие в стандарта, архитектурата, помещенията и условията на живот, администрацията, както и отношението и отдадеността на персонала в различните

административни области на страната. Не по-малка роля играе и факта дали интернатите са държавни или частни.

Отделите към Министерството на образованието, изкуствата и културата отговорни за интернатите, съобразно основната цел на интернатите свързана с подsigуряване на всяко дете в Намибия достъп до ефективно образование чрез задоволяване на физическите, психическите и духовните нужди на детето, изпълняват следните основни функции:

- максимално използване на способностите и потенциала на персонала свързан с интернатите в създаването на правилно управление и развитие на персонала;
- развитие на позитивна нагласа (лоялност, отговорност, учтивост) в децата чрез възпитателно взаимодействие;
- създаване на ефективни интернатни офиси, служещи като административен център на интернатите;
- промяна на администрацията на интернатите по такъв начин, че да бъде достъпна за родителите и устойчива за министерството;
- изграждане и поддържане на съоръжения, необходими за управлението на интернатите;
- информиране на всички служители в интернатите по отношение на доставките и оборудването, както и на списъците с различните квоти;
- подsigуряване и проследяване на това всяко дете настанено в такъв тип заведение да получава три основни хранения на ден, добре балансирани, здравословни и на достъпна за родителите и Министерството цена;
- установяване на добър контрол върху гостите и посетителите на интернатите;
- създаване на атмосфера близка до семейната среда във всеки интернат.

Министерството на образованието, изкуствата и културата функционира в тринадесетте административни области на Намибия, като във всяка област има областен офис. Във всеки от областните офиси има отдел отговорен за интернатите и централен такъв отдел ситуиран в столицата Виндхук. Държавните, както и частните интернати, са под контрола на главния инспектор по образованието, който е отговорен за цялостната координация и провеждана политика за всички интернати в Намибия. Интернатите в отделните административни области са отговорност на областния инспекторат по образование с неговите старши инспектори за интернатите и главни служители за интернатите (Ministry of Education, 2004).

Според наръчника за управлението на интернатите всяко настанено дете в тях има право на собствено легло, матрак, гардероб, както и на подходящи условия за живот, свързани с достатъчната вентилация и светлина в спалните помещения, както и функциониращи и безопасни санитарни помещения (Ministry of Education, 2004). Тези изисквания са проблематични за почти всички интернати в страната. Според одиторски доклад интернатите в цялата страна са в лошо състояние, а някои от тях дори са били обявени от Министерството на здравеопазването и социалните услуги за негодни за обитаване от хора, като 30 % от интернатите са били затворени, а други 40 % обявени за много порутени (E. Sheehama, 2014). Най-проблематичните сфери в страната са често липсата на електричество, неадекватната поддръжка и належащата нужда от множество ремонти, нефункционираща или блокирана канализация, сигурността на децата в интернатите не е достатъчно подsigурена, интернатите са претъпкани и понякога се налага деца да споделят леглата и гардероби (E. Sheehama, 2014). В одиторският доклад за държавните интернати в област Каванго се отбелязва още:

- капацитетът на интернатите е преизпълнен, което е предпоставка за влошаване на условията на живот на децата;
- често се ползват общи гардероби, които в повечето случаи са разбити;
- често прозорците са също счупени и не са обезопасени;
- канализацията е в лошо състояние и често има проблеми със запушването ѝ;
- много от тръбите и душовете са спукани и има течове или не функционират;
- често срещан проблем е и нефункциониращи тоалетни, като понякога децата ходят просто навън в храстите;
- интернатите използват като питейна вода за децата непечистена такава от реката, което създава предпоставки за различни болести;
- в някои от интернатите децата от бушменски произход са настанени в палатки без подходящи условия (E. Sheehama, 2014).



Фиг. 1 Органиграма на Министерство на образованието, изкуствата и културата на Намибия (ср.3, гл.1, 1.6)

Сградният фонд е остарял, често непригоден за обитаване от деца според европейските представи, критерии и стандарти за отглеждане и възпитаване на деца извън семейна среда. Хигиенните и санитарните условия са на или под минималния

допустим праг. Храненето е непълноценно и често недостатъчно. Ключовата роля на персонала не е осъзната и оценена, респективно липсва качествен и добре работещ персонал.

Спалните помещения на децата са претъпкани, с невинаги достатъчно светлина и вентилация и несъздаващи условия нито за лично пространство, нито за създаване на атмосфера близка до семейната среда. Ситуацията в различните интернати е различна според наличния сграден фонд, но масово в едно спално помещение са настанени минимум поне 20-30 деца. Често срещан проблем е и липсата на матраци или наличие на вече непригодни такива, липсата на спално бельо и одеяла, тъй като интернатите не винаги ги предоставят, а някои от родителите не са в състояние да ги подсигурят за децата си.

Личните гардероби често липсват, ползват се от повече от едно дете или са разбити като в тях се побира целия наличен багаж на децата – от обувки и дрехи, през учебници, санитарни материали до храна. Помещенията ползвани от децата са не само остарели, порутени и подлежащи на ремонт, но често и бездушни, мрачни, некомфортни и неуютни. Липсва всякакъв признак на естетическо оформление – картини, цветя и прочие – до известна степен разбираемо при наличие на незадоволени основни човешки потребности според теорията на Маслоу. Това затруднява и възпрепятства респективно и естетическото възпитание на децата, настанени в интернатите.

Счупените врати, прозорци, тоалетни са част от ежедневието на децата поради факта, че почти всички деца настанени в интернатите идват от среда много по различна от помещенията, в които биват настанявани. Израсналите в традиционните колиби в саваната деца се сблъскват с редица предизвикателства и нови умения, които трябва да усвоят – правилното ползване на баня и тоалетна, боравенето с врати и прозорци, начина, по който се отварят и затварят, за да не бъдат повредени – неща, които за повечето от нас изглеждат нормални и на които не обръщаме внимание, но които създават неимоверни затруднения за децата на саваната в процеса им на адаптиране в интернатите. Често срещан проблем е и този с хигиената, както личната такава на децата, така и на помещенията. Липсата на топла вода в баните допълнително допринася за проблема, особено през зимните месеци, когато температурите на места в страната падат и под нулата. В повечето случаи още с първата крачка към спалните помещения в интернатите посетителя се сблъсква с острата миризма на урина и застоял въздух. Тъй като родителите на децата трябва да осигуряват хигиенно-санитарните материали те много често липсват поради високия праг на бедност.

Санитарните помещения – бани и тоалетни са в окаяно състояние, порутени, частично нефункциониращи, далеч от хигиенните изисквания и норми. Проблемите свързани с тях са не само с липсата на топла вода и подходящи хигиенни условия, но и липсата понякога изобщо на вода, нефункциониращи душеве, нефункционираща канализация.

В повечето случаи в интернатите липсват обособени общи помещения за учене и организиране на свободното време, както и библиотека. При наличност на такива обстановката не е пригодна за гореспоменатите цели – липсват столове и маси, често липсва и осветление в помещенията за учене. В свободното си време, ако не им е възложена някаква трудова дейност в мисията, децата са оставени на самотек. Организирането и провеждането на педагогически смислени и интересни занимания в свободното от училище време на децата, особено през почивните дни, е по-скоро непознато. Често липсва и социално-педагогическото взаимодействие като цяло както и възпитаването и придобиването на различни ценности и социални умения извън чисто академичните знания придобивани в училище. Това се дължи до голяма степен и на персонала ангажиран с децата. В интернатите, както държавните

така и частните, се приемат деца от двата пола, като част от сградите са обособени само за момичетата, а друга част само за момчетата. За всяка една от групите отговаря по един човек, който бихме могли да сравним с позицията на възпитател в нашите условия, но който в същото време няма почти никакво образование. Персоналът работещ с децата е със завършен 10 клас, в много случаи и без тази степен, без никакво допълнително образование, в това число и без педагогическа правоспособност и познания в сферата на социално-педагогическото взаимодействие с деца. В същото време е и крайно недостатъчен – типичното съотношение персонал-деца за интернатите е един човек отговарящ за всички момичета, които варират между 100 и 150, и респективно един отговарящ за приблизително същия брой момчета. Много често тези хора, както ги наричат особено в област Каванго – интернатна майка и интернатен баща, имат много слаба взаимовръзка и отношения с децата, понякога не знаят и всички имена, отношенията са по-скоро безлични и бездушни, базирани на задоволяване на минимални битови потребности на децата. Дори и при най-голямо желание физически е невъзможно установяването на добър контакт и обръщане достатъчно внимание на всяко едно от стотиците деца. Допълнително към това много често този персонал се използва като помощен в кухнята, пералнята и други дейности на интернатите във времето, което децата имат училище, което допълнително влошава качеството на предоставяната услуга.

Потребността от промяна на ситуацията, в която се намират интернатите към училищата в Намибия към момента е силно осезаема не само в битово-материалните условия, но и в цялостния както административен, така и социално-педагогически процес.

Литература / Reference:

1. African Union, *African Charter on the Rights and Welfare of the Child*, OAU Doc. CAB/LEG/24.9/49 (1990), entered into force Nov 29, 1999: Addis Ababa, Ethiopia, 1990.
2. **Beris**, A.P.J. From mission to local church, Published by R.C. Church, Windhoek, 1996.
3. **Fuller**, B. and Prommer, I. Population-Development-Environment in Namibia. Background Readings. IIASA Interim Report, May 2000.
4. Ministry of Basic Education, Sport and Culture, Division: Inspectorate and Hostel Management, Hostel Administrative Guide for Government School Hostels, 1991, revised 2004.
5. **Sheehama**, E., Nelwamondo, G. Follow-up performance audit report of the auditor-general on the Ministry of Education – Administration of the government school hostels for the financial years 2008, 2009, 2010 and 2011, Windhoek, 2014.
6. The Education Act 16, Namibia, 2001.
7. The constitution of the Republic of Namibia, 9. February, 1990.