

ДЕТЕТО И ДЕТСКИЯТ СВЯТ

Сборник с доклади от
Национална научнопрактическа
конференция
София • 1-2 юни 2024 г.



КНИГА 1

Университетско издателство „Св. Климент Охридски“

ДЕТЕТО И ДЕТСКИЯТ СВЯТ



Редакционна колегия

зл. ас. г-р Даниела Рачева,

Факултет по педагогика, катедра „Теория на възпитанието“

доц. г-р Ваня Божилова, декан на Факултет по педагогика,

катедра „Теория на възпитанието“

проф. г-н Нели Иванова, Факултет по педагогика

доц. г-р Йорданка Николова, Факултет по педагогика,

катедра „Теория на възпитанието“

зл. ас. г-р Даниел Полихронов, Факултет по педагогика,

катедра „Теория на възпитанието“

зл. ас. г-р Екатерина Томова, Факултет по педагогика,

катедра „Теория на възпитанието“

зл. ас. г-р Теодорина Милушева, Факултет по педагогика,

катедра „Социални дейности“

зл. ас. г-р Александър Христов, Факултет по педагогика,

катедра „История на педагогиката и управление на

образованието“

зл. ас. г-р Вероника Рачева, Факултет по педагогика,

катедра „Дидактика“

ДЕТЕТО И ДЕТСКИЯТ СВЯТ

Сборник с доклади
от Национална научнопрактическа
конференция
София • 1–2.06.2024 г.

КНИГА 1

София • 2024
Университетско издателство „Св. Климент Охридски“

Отпечатването на настоящия сборник и публикациите в него са част от дейностите, реализирани в рамките на Проект № 80-10-46/09.04.2024 г., предназначен за частично финансиране на научен форум от Фонд „Научни изследвания“ на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ за 2024 г.

Рецензенти

доц. д-р Ваня Божилова

доц. д-р Йорданка Николова

Научен редактор

проф. д-р Нели Иванова

© 2024 Даниела Рачева, съставител

© 2024 Полина Драганова, рисунка на корицата

© 2024 Антонина Георгиева, дизайн на корицата

© 2024 Университетско издателство „Св. Климент Охридски“

ISSN 3033-1080 (Print)

ISSN 3033-1099 (Online)

*Екипът, реализирал Националната научнопрактическа конференция „Детето и детският свят“ и съставил настоящия сборник, **изказва дълбоката си благодарност към:***

доц. д-р Ваня Божилова – декан на Факултета по педагогика – за безрезервната подкрепа на всеки етап от реализирането на проекта;

проф. глпн Нели Иванова – за ценните напътствия и споделения опит, за вдъхновяващото сътрудничество, за сърцатото участие във всички дейности, съпътствали организацията и реализацията на проекта, и за компетентната редакторска работа върху настоящия сборник;

Полина Драганова, 7 г., ученичка в 108 СУ „Н. Беловежков“ – София – автор на приказната рисунка на корицата и носител на специалната награда на журито в съпътстващите Националната научнопрактическа конференция „Детето и детският свят“ конкурс за детска рисунка и изложба „Нарисувай детския свят“;

METRO – България – за доверието и за безрезервната подкрепа, която ни оказаха при реализирането на Националната научнопрактическа конференция „Детето и детският свят“.

СЪДЪРЖАНИЕ

Въведение / 11

ДЕТЕТО И НЕГОВИЯТ ВЪТРЕШЕН СВЯТ

Антония-Мария Алиех

Училищните фактори, които влияят върху вътрешния свят на детето / 15

Слав Славов

Възпитателните стратегии на Слънчевата педагогика за устойчиво психично здраве на децата / 26

Яна Рашева-Мерджанова

Детските ритуали като естествено ценностно отношение към живота / 44

ДЕТЕТО И НЕГОВОТО СЕМЕЙСТВО

Моника Богданова

Да се родиш с инвитро – трудността на разказа / 59

Кристина Станева, Мирослава Славейкова

„Седемте навика на високоефективните хора“ от Стивън Кови и как промяната в гледната точка помага на децата / 70

Станимира Иванова

Общуването между родител и учител в процеса на възпитание на ученика в начална училищна възраст / 78

Дария Ковачева

Домът или училището – къде се раждат бъдещите лидери / 92

ДЕТЕТО И НЕГОВОТО УЧИЛИЩЕ

Екатерина Томова

Възпитателната компетентност като компонент от педагогическата компетентност на учителя / 101

Нега Жечева

Нагласи на учениците в гимназиален етап относно елементи, свързани с формиране на интеркултурна компетентност в часовете по превод / 117

Златка Чаргакова

Училищни и междуучилищни проекти, свързани със семейството, националната идентичност и толерантността / 131

Елена Андонова

Методът „Големи помагат на малки“ за развитие на емоционална интелигентност / 137

Пламен Бъндев

Аспекти на ранното чуждоезиково обучение / 142

Небоиша Ангонов

Образование и възпитание в родолюбие на учениците от начална училищна степен в Р. Сърбия / 153

ДЕТЕТО И ЛИТЕРАТУРАТА ЗА ДЕЦА**Нели Иванова**

Подходът на учителя при изучаване на художествен текст в 1–4 клас / 163

Мая Сотирова

Текстове в смесен (непрекъснат и прекъснат) формат в литературата за деца / 171

Даниел Полихронов

Формиране на оценъчни способности у погрстващите за отклоненията в поведението през погледа на съвременни български автори / 183

Теодора Вълева

Светът на доброто в творчеството на Теодора Вълева / 197

Весела Фламбурари

Значимостта на фентъзи романите за деца / 201

Петя Кокудева

Мечокът-изобретател или за нуждата от креативност не само в писането на литература, но и в представянето ѝ пред деца / 208

Анета Дучева

„Трудните“ теми в съвременната българска литература за деца – опит и впечатления / 213

Мая Дългъчева

Онова, което поливаш, расте! / 219

Юлия Спиридонова

Бъди ми приятел / 225

Рагостина Николова

Кога е смела детската книга / 232

Росица Чернокожева

Литературата за деца и психоанализата – вярната симбиоза / 238

Десислава Кръстева

Четящото дете / 246

Петър Камбурски

Стимулиране на просоциално поведение у учениците чрез изучаване на литературни произведения (анализ на читанките за I клас / 255

ДЕТЕТО В ДИГИТАЛНИЯ СВЯТ

Магдалена Иванова

Възможности на изкуствения интелект за работа с художествен текст (разказ) – 4 клас / **265**

Иван Господинов

Как ще учат вече децата / **273**

Елина Даганова

Използване на съвременни дигитални технологии в обучението по биология / **281**

ДЕТЕТО И СВОБОДНОТО ВРЕМЕ

Даниела Рачева

Възпитателен потенциал на училищните художествено-творчески дейности в занимания по интереси / **291**

Цвятко Луджев

Младежки клуб „Ивайло 2023“ / **299**

Стефан Витанов

Съчетаване на традиция и иновация – част от програмата за подготовка на кадри на детско-юношеската школа към ДФА „Ф. Кутев“ / **302**

Гергана Димитрова

Образователни и възпитателни възможности на неформалните занимания с фолклорно пеене / **306**

Мариела Станчева

Обучението по математика чрез бордови игри / **314**

ДЕТЕТО И НЕГОВИТЕ РАЗЛИЧИЯ

Калоян Дамянов, Галя Мийкова

Арт терапевтична подкрепа в приобщаващото образование / **325**

Кристина Спасова, доц. г-р Диана Игнатова

Нагласи на учителите относно приложението на персонализирани подходи при учениците с дислексия на развитието в начална училищна възраст / **340**

Миглена Механджийска

Приобщаването – процес на приемане, ефективно общуване и мотивиране / **350**

ДЕТЕТО И СВЕТЪТ НА ЗАВИСИМОСТИТЕ

Даниел Полихронов

Съвременни тенденции в проблемните зависимости / **359**

Боряна Николова-Христакова

Рисковото поведение като функция на зависимост и съзависимост в контекста на засилващата го взаимодействиева прересивност на семейната и училищната среда / **373**

ВЪВЕДЕНИЕ

Всяка година, в първия ден от юни, светът празнува Международния ден на детето.

Началото на този празник е поставено с решение на Световната конференция, посветена на детското здраве и благосъстояние, проведена в Женева през 1925 г. От трибуна на тази Женевска конференция за пръв път е отправен категоричен призив към възрастните да предоставят на децата всичко, което е необходимо, за добруването и за благоденствието им.

Международните чествания на празника започват от 1950 г., но в България той се празнува от далеч по-рано, тъй като цар Борис III издава специален указ за него още през 1927 г. По този начин нашата държава се превръща в една от първите държави в международната общност, които поемат инициативата да напомнят ежегодно на човечеството за гълга към децата му.

На този ден и до днес светът всяка година си напомня, че децата са онази важна част от човешкия род, която се нуждае от специална грижа и закрила, защото е носител на любовта, на живота, на бъдещето. На този ден всяка година светът си припомня правата на детето и прави равностметка на това, което е постигнал, и на това, което все още чака да бъде постигнато, за да живеят децата ни в мир, в разбирателство, в един по-добър свят – сега и в бъдеще.

И макар от Женевската конвенция да е минал почти цял век, все още има деца, които гладуват, които живеят в страх за живота си, които полагат непосилен за годините си труд. Все още има деца, които не получават необходимото им образование, и такива, които умират дори от лечими болести. Все още ние, възрастните, не сме постигнали надеждите на женевските призови от 1925 г., да превърнем този свят в едно по-добро място за живеене и за развитие на всички деца – независимо какви са и къде са.

Посветени на децата и на тези, които формират детската личност, ние, преподавателите от Факултета по педагогика на СУ „Св. Климент Охридски“, заставаме уверено зад каузата да направим света по-хуманен и по-отговорен към живота, здравето, благоденствието и бъдещето на децата. Ние искрено вярваме, че образованието е верни-

ят път към мира, и че знанието е гарант за мирното съжителство и общуване между хората и народите.

Ето защо именно в този празничен ден – Международния ден на детето, ние – преподавателите и учените от Факултета по педагогика, сме заедно с наши партньори и съмишленици – специалисти, експерти, практики от различни области и сфери, за да споделим знания и опит, и отново да се замислим с какво всеки един от нас може да спомогне за подобряване на живота на най-милото ни – на децата ни.

Гл. ас. г-р Даниела Рачева

**ДЕТЕТО
И
НЕГОВИЯТ ВЪТРЕШЕН СВЯТ**

УЧИЛИЩНИТЕ ФАКТОРИ, КОИТО ВЛИЯЯТ ВЪРХУ ВЪТРЕШНИЯ СВЯТ НА ДЕТЕТО

Антония-Мария Алшех

педагогически съветник, 35 СЕУ „Добри Войников“, гр. София

Анотация: Училищният живот играе ключова роля в развитието на децата и юношите като социални индивиди, които впоследствие влияят върху развитието на обществото в страната. Училището е защитен фактор, който насърчава и подкрепя здравословни взаимоотношения и положителни постижения. Свързаността и компетентността са основните потребности, които учебната среда създава между учениците и учителите и между съучениците. Важно е училището да създава усещане за значимост и свързаност у децата, за да може пограстващите да имат готовност да развиват в синхрон междуличностни и учебни постижения и умения, които са част от вътрешния свят на детето.

Ключови думи: вътрешен свят на детето; училище; училищни фактори; училищен живот на детето.

SCHOOL FACTORS THAT AFFECT THE INNER WORLD OF THE CHILD

Antonia-Maria Alsheh

pedagogical advisor 35 SEU “Dobri Voinikov”, Sofia

Annotation. School life plays a key role in the development of children and young people as social individuals, who will subsequently influence the development of society in the country. The school is a protective factor that promotes and supports healthy relationships and positive achievements. Connectedness and competence are the main needs that the learning environment creates between students and teachers and between classmates. It is important for the school to create a sense of importance and connectedness in children, so that young people can be ready to develop interpersonal and academic achievements and skills that are part of the child's inner world.

Keywords: child's inner world; school; school factors; child's school life

Въведение

За да можем да разгледаме училищните фактори, които влияят върху вътрешния свят на детето, би трябвало да се спрем преди всичко на теориите за развитието на психиката в детско-юношеска възраст. Целта на психическото развитие е да се създадат механизми за приспособяване на детето към изискванията на средата. В работата с деца в училище много често педагози, психолози и други специалисти в сферата на образованието се позовават на световноизвестните теории за психичното развитие, тъй като те описват сходни поведенчески модели, които се срещат при повечето изследвани деца. Тези теории подпомагат работата на специалистите по посока разбиране на потребностите, които се различават във всеки един отделен етап от развитието на младия индивид.

Теоретичен анализ

Ще започнем с основоположника на психоанализата и човекът, който пръв описва детското развитие в психосексуалната теория, която и до сега е с нестихваща популярност и важност при разглеждането на развитието на детето. Фройд е от първите изследователи, които доказват, че в психическо отношение детето не е умален модел на възрастния индивид и че психичният свят се подчинява на специфични закономерности, които са различни за всеки отделен етап от развитието. При нормално следване или отклонения от тези закономерности протичат процеси, които рефлектират пряко върху формирането на човешката личност и върху съдбата на зрелия човек. Тук е важно да споменем „егото“, като част от структурния модел на психиката, според теорията на Фройд, което има за задача да овладее изискванията на „то“ (не-съзнаваните нагони), да ги приспособи по социално приемлив начин към действителността и да удовлетвори забраните и ограниченията на „свъръза“. Какво означава това? Тази инстанция се ръководи главно от принципа на реалността, който е жизнено важно да започне да се развива между втората и третата година, за да се поставят основите на адекватното и приемливо свързване на детето със света и другите около него. Ако този процес не е започнал още преди училищна възраст, то това рефлектира негативно върху готовността на ученика да се обучава и развива здравословно в училищна среда. Това се вижда по трудността при спазване на пра-

вила в класната стая, при зачитане на лични граници на съученици и учители, при липсата на самоконтрол над импулсите и желанията на тялото.

Друг момент, който е изключително важен от теорията на Фройд, е създаването на „свърхаза“, който се развива най-късно в човешката психика и отговаря за моралното съзнание, определящо кое е позволено и кое не е. Споменавам и тази инстанция от теорията, защото тя отговаря за усвояването на ценностите на обществото от детето. Т.е. това е моментът на интернализиране на модели на поведение от детето, които отговарят за създаването на представата за човешката съвест. Училището има водеща роля при създаване на подходящи и приемливи поведения, които ще са полезни и след завършване на средното образование. Това е моментът на създаване на умения за учене и спазване на правила, които са неизменна част от училищния живот. Ученик, който не успял да преодолее някои от предходните конфликти от развитието си, не може да приеме ролята на ученик, на когото главната роля е да бъде „воден“ от учителя през усвояването на голям обем от знания и компетентности (Ганова, М.).

Важно е да се спомене, че преминаването през отделните стадии на психо-сексуалното развитие е от огромно значение за формирането на личността. Успешното или неуспешното преодоляване на конфликтите влияе върху вътрешния свят на детето и типа характер, който личността започва да формира още в ранно детство. Поне по един въпрос са единодушни психолозите и това е темата за създаването на личността, която не съвпада с раждането на човека.

Една от най-популярните съвременни теории за цялостното развитие на личността през целия жизнен цикъл е на Е. Ериксън, който въвежда една много важна идея, която Фройд пренебрегва. А именно идеята за изначалната връзка между човека и обществото, която Ериксън поставя по-високо от несъзнаваните нагони на Фройд. И тук идва моментът да се спомене, че Ериксън въвежда формирането на два основни стремежа: постигане на компетентност и изграждане на идентичност. По-късно в доклада ще се спомене за изследване на потребности, които са посочени от учители и ученици за основни при взаимодействията в училищна среда.

Изграждането на идентичност или Его-идентичност представлява сложно психично състояние, което има четири страни: индивидуалност, цялостност, континуитет и социална солидарност.

Последната страна е свързана с формирането на идентичност върху идентифициране или свързване със социална група и приемането на нейните ценности. Т.е. свързването с хората и света е от решаващо значение за детето при изграждане на психосоциалната идентичност (Blatchford, Pellegrini & Vaines, 2015).

Не можем да кажем, че същата важност, която Ериксън придава на социума и свързването с другите, присъства и в Когнитивната теория на Пиаже, защото там фокусът е върху логико-аритметични операции и стадии. Т.е. според Пиаже умственото развитие на детето е спонтанен, относително независим от обучението процес, който се подчинява на биологични закони. Или по-точно децата не могат да се научат на нещо, докато съзряването не им даде нужните предпоставки. Например, те не могат да се хранят сами, докато не достигнат възраст, в която да могат свободно сами да държат лъжицата. Когнитивното развитие определя кога и как може да се научи нещо ново. Тази теория и етапите на развитие на когнитивните операции ни дават структуриран и лесен модел на изследване на паметта, вниманието, концентрацията и интелекта на детето, но не и на социалните умения. Пиаже не отдава нужното значение на социума като роля при развитието на когнитивните процеси и търпи критика от много изследователи по това време. Един от тях е видният представител на руската школа – Л. Виготски, който упреква Пиаже в това, че описва психичното развитие на детето, развитието на висшите психични функции, извън социалната и културна среда, която заобикаля детето. Според Виготски детското развитие се осъществява в социума и социалната среда играе основна роля във всички аспекти от развитието. Свързването и обучаването на детето се случва най-лесно и достъпно, ако се извършва от близки по възраст съученици, защото по-малкото „разстояние“ между близки по възраст деца благоприятства по-лесното възприемане и учене на нови знания и умения (Димитров, 2022).

Върху споменатата теория са базирани няколко съвместни програми, които се реализират в общата ни работа с МК – Лозенец и 35. СЕУ „Добри Войников“. Една от програмите е свързана с обучение на ученици от 9-те класове, в МК – Лозенец на тема: „Психоактивни вещества“, които след това ще предадат наученото чрез представяне на уроци за превенция на употребата на ПАВ на ученици от 8-те класове. Това е бъдеща програма, която има за цел да активира потенциала на ученици, които имат изявени лидерски качества,

или ученици, които са застрашени от отпадане от образователната система заради различни фактори. Те биха били полезни и ценни в реализиране на превантивна програма.

Свързването и важността на социума има важна роля и в консултациите на педагогическите съветници и психолози с ученици и учители. По-често причината да бъдат изпратени ученици в кабинета на училищния психолог и педагогическия съветник е липсата на уменията за зачитане на авторитета на учителя и влошени междуличностни отношения с останалите деца в класа. Забелязвам, че има трайна тенденция, от две години и повече насам, учениците да не могат да се свързват позитивно със свои връстници, което довежда до голям процент на агресия и неразбирателство. Също така, повечето ученици с поведенчески проблеми споделят, че имат нужда да бъдат важни и значими за връстниците и учителите в училище. Други казват, че е важно за тях да се чувстват компетентни и зачетени от учителите. Липсата на потребността от свързаност и компетентност в училище повишава риска от девиации в поведението на учениците. Може би е добре да помислим върху това – какво може да създаде усещането и преживяването за благополучие у децата в училище?

Благополучие в училище

Децата прекарват по-голямата част от деня си в училище. По този начин училищният живот влияе както върху основните психологически нужди на децата, така и върху тяхното поведение, което е свързано със задоволяване на основни потребности. Също така, училището определя стандартите и модели на поведение и нагласи към света, които биват използвани и след завършването на училище. Няколко проучвания за ефектите от училището върху развитието на учениците показват, че един от важните компоненти в училищната среда е психосоциалният елемент от личността. Разбирането за начина, по който задоволяването на основните психологически потребности на децата в училище влияе върху тяхното просоциално или антисоциално поведение е от огромно значение за насърчаване на приемливо и предотвратяване на неприемливото поведение (Erikson, 1959).

Основавайки се на теорията за основните психологически потребности, група учени изследват преките ефекти от задоволяването на три основни психологически потребности (нуждата от:

автономност, свързаност и компетентност) в училище върху просоциалното и антисоциалното поведение. В училищния контекст нуждите от автономия представляват индивидуални желания на ученика за изпитване на чувството за свободна воля; нуждите от свързаност са индивидуалните желания за изпитване на чувството за принадлежност към училище, което включва връзка с техните учители и връстници; потребностите от компетентност – индивидуалните желания за ефективно взаимодействие с училищния контекст и за изживяване на възможности за развитие и демонстриране на индивидуални способности. Съответно, скалата, която е използвана в изследването, е за основните психологически потребности на по-растващите в училище и ефектите от тях върху двата типа поведение. Извадката от изследвани лица е 801 китайски деца на възраст 10 години, като се прилага на три етапа през интервал от 6 месеца.

Според резултатите задоволяването на нуждите от свързаност и от компетентност в училище (но не и от автономия) оказва пряко въздействие върху просоциалното поведение. Също така, задоволяването на нуждата от свързаност в училище е с по-голямо въздействие за предотвратяване на антисоциалното поведение, в сравнение с другите две потребности. Това изследване показва, че задоволяването на нуждите от свързаност и компетентност в училище повлиява пряко върху просоциалното и антисоциалното поведение. Нуждата от автономия в училище има значително по-малък ефект върху просоциалното и антисоциалното поведение. Проучването доказва какви са положителните ефекти от задоволените потребности на учениците в училище, които водят до увеличаване проявите на просоциално поведение и намаляване тези на антисоциалното поведение (Erikson, 1959).

Удовлетворяването на основните психологически потребности е основна движеща сила за индивидуалното поведение, която предсказва резултатите както от представянето, така и от благосъстоянието на индивидуалната личност в различни области от живота.

Други изследвания фокусират вниманието си върху негативните аспекти от липсата на задоволяване на основните потребности на учениците в училище – фактор, предпоставящ и негативните аспекти на поведението на учениците. Училищната среда, която не успява да удовлетвори основните потребности на учениците, предразполага по-растващите към емоционална и поведенческа дисрегу-

лация в общуването с другите. Именно тези ученици са по-склонни да възприемат пасивни стилове на справяне с липсата на удовлетвореност, като например: започване на пушене, пиене и т.н.

Антисоциалното поведение се състои от агресивно и престъпно поведение, което води до физическа или психологическа вреда върху хора и тяхната собственост. Предходни изследвания често се фокусират върху темперамента, характера и социалната подкрепа като фактори, предопределящи антисоциалното поведение. През последните няколко десетилетия все по-голям брой проучвания подчертават значението на индивидуалния принос на характеристиките на детето, съчетани с взаимодействията със средата, които могат да доведат до поведенчески проблеми у децата. Т.е. обръща се все по-голямо внимание върху взаимоотношенията с другите като основен фактор за появата на нежелателно поведение, в сравнение с личностните характеристики като водещ фактор (Tian, Zhang & Huebner, 2018).

През периода на училищната възраст социалните взаимоотношения на децата в училище включват предимно техните учители и връстници. Нарушените социални отношения със значими други (т.е. учители и връстници) може не само да не успеят да задоволят нуждите от връзка, но да доведат и до последващо антисоциално поведение. Тази теория е в съзвучие с идеята за социално-емоционалното развитие и учене, която предполага, че неуспешните взаимоотношения с учители и връстници в ранните училищни години ескалират в по-сериозни форми на антисоциално поведение в по-късните години. Неотдавнашно проучване показва, че антисоциалното поведение е често в комбинация с училищни затруднения, което усложнява пребиваването на учениците в училището. В същото проучване се споменава за нарастващ дефицит на социалните умения, което автоматично повишава и честотата на антисоциалното поведение сред децата. Тези данни показват, че е необходимо да се обърне повече внимание на развиването на социални умения и компетентности в училищни условия (Graham, Powell & Truscott, 2016).

Субективната когнитивна оценка на качеството на цялостния училищен живот на ученика е част от общата удовлетвореност от живота. Използвайки вътрешните стандарти у ученика, свързани с няколко специфични области на училищния живот, като например постижения, преподаване, училищно управление, може да се повлияе сериозно върху удовлетвореността от училището.

Мярката за удовлетвореност от училище отразява степенята, в която детето е адаптирано към училищната среда, както и дали училището осигурява среда, която насърчава психичното здраве. Съществуват както теоретични, така и емпирични обосновки за твърдението, че удовлетворението от училище се влияе от задоволяването на основните психологически потребности в училище. Теоретично, чрез много изследвания, се доказва, че при колебанията в задоволяването на нуждите директно се посочват и колебания в благосъстоянието на ученика.

Като един от аспектите на глобалното субективно благополучие е доказано също, че удовлетворението от живота пряко влияе върху задоволяването на основните психологически нужди при юноши и възрастни. Освен това, тези потребности в училище предсказват училищното благополучие, включително и като когнитивно измерение и положителното и отрицателното въздействие като емоционално измерение на благополучието на ученика. Изследователите предполагат, че оценките на учениците за тяхното представяне в училище се основават на това колко добре средата удовлетворява основните психологически нужди. По този начин удовлетворението от училище, като субективно преживяване, може да осигури лично отражение на това колко добре училищната среда задоволява потребностите от автономия, свързаност и компетентност. Например децата, които са приети от своите връстници, са по-склонни да съобщават, че се радват да ходят на училище.

Освен това, както се предполага от Verkuyten и Thijs (2002), връзката между училищните оценки и удовлетвореността от училище може да бъде опосредствана от възприятията на учениците за компетентност, което показва, че удовлетвореността от училище може да е отражение на необходимостта от възприемана компетентност. Въпреки че не са описани проучвания за връзката между автономията и удовлетворението от училище, литературата за удовлетвореността от живота може да подкрепи взаимовръзката, тъй като удовлетворението на погроставащите от живота е значително свързано с възприеманото насърчаване на автономността от техните родители (Graham, Powell & Truscott, 2016).

Ролята на връстниците в развитието на детския свят

Съществува амбивалентен възглед за отношенията с връстници, произтичащ от психологическата теория и редица изследвания. От една страна, има добре установена позиция, че отношенията

с връстници имат особена стойност за социалното и дори когнитивното развитие. В известната си книга Юнис (1980) адаптира теориите на Пиаже и Съливан, за да покаже как отношенията между връстниците се различават от отношенията възрастен – дете, като доказва, че равенството, сътрудничеството, реципрочността и взаимността допринасят за социалното развитие. Тази положителна гледна точка получава допълнително измерение с теорията за социализацията, която омаловажава ролята на родителите и другите възрастни в полза на важната роля на групата и особено на групата от връстници (Erikson, 1959). Това доказва още веднъж, че теорията на Виготски е много по-приложима и важна за развитието на детето като социален и взаимодействие субект, в сравнение с теории, които изключват социума като фактор.

Други изследвания споделят, че не е изненадващо, че учениците от всички възрасти поставят значителен акцент върху значението на приятелите за тяхното благополучие, идентифицирайки ползите от това да имаш някого, с когото да се „смееш“ и да се забавляваш, както и да те защитава и „отстоява“ (Graham, Powell & Truscott, 2016).

Ролята на учителите в развитието на детския свят

Учениците също възприемат отношенията си с учителите като особено важни за тяхното благосъстояние, описвайки различни начини, по които учителите подобряват благосъстоянието на учениците, включително – изслушване и успокояване на учениците, спомагане тяхното развитие, подпомагане при трудности и преподаване по творчески и ангажиращи начини: „Един от моите учители седна до мен, когато плачех веднъж и като цяло ми помогна, изслуша ме, даде ми съвет“ (ученик от 11 клас); „Е, има само един вид учител, който ви дава щастие, от което се нуждаете за деня... Това е такъв, който се опитва да направи ученето забавно, а не скучно“ (ученик от 8 клас) (Graham, Powell & Truscott, 2016).

Интересен факт от изследването е, че трите режима на признание – обгрижван, уважаван и ценен – са проучени с участниците, за да придобият представа за прилагането им в училищна среда. До голяма степен фокусът както върху учениците, така и върху учителите във връзка с понятията да бъдат обгрижвани, уважавани и ценени е насочен към връзката ученик – учител (нак там).

В изследваните групите ученици, понятието „да бъдеш обгрижван“ обикновено се обсъжда от учениците в контекста на училищната култура или техните взаимоотношения с учителите. „Понякога учителите ви карат да се чувствате в безопасност, например когато минавате през портата, се чувствате в безопасност и добре дошли. Учителите ви карат да се чувствате като у дома си, защитени“ (ученик от 5–6 клас); „Грижата за учениците трябва да е основен приоритет на училището – независимо от всичко. Оценките явно рефлектират върху училището и затова ги искат толкова високи. Това трябва да има значение, но грижата за учениците и как се чувстват учениците в училище трябва да е основен приоритет, независимо от всичко“ (ученик от 11 клас) (Graham, Powell & Truscott, 2016).

Коментираните изследвания подчертават, че взаимоотношенията имат първостепенно значение за благополучието на детето в училище. Учениците отдават по-голямо значение на свързаността с другите съученици, но не пренебрегват и връзката с учителите. Признаването, уважението и зачитането в общуването между ученик и учител е еднакво важно и за двете страни. Отговорността да се свързват позитивно един с друг е разпределена между участниците в общуването. Взаимоотношенията имат главна роля във формирането на позитивен вътрешен свят и позитивно отношение към училищния живот. Необходимо е в бъдеще повече да се работи върху развиване на социални умения у погроставащите, защото се забелязва прогресираща тенденция – липса на компетентности и умения за свързаност и доверие към другите. Теориите, които се фокусират върху взаимоотношенията на детето със света и другите, винаги ще играят важна и незаменима роля в психосоциалното и емоционалното развитие на детето.

Литература

Ганова, М. Теориите на Зигмунд Фройд и Ерик Ериксън за психичното развитие в периода на юношеството. НБУ.

Димитров, Д. (2022). Лекции по Развитие в детско-юношеска възраст.

Blatchford, P., Pellegrini, A.D., & Baines, E. (2015). *The Child at School: Interactions with peers and teachers*, 2nd Edition (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315726953>.

Erikson, E. (1959). *Theory of identity development*. E. Erikson, *Identity and the life cycle*. Nueva York: International Universities Press. Available from: <http://childdevpsychology.yolasite.com/resources/theory%20of%20identity%20erikson.pdf>. Last access: 13.06.2024.

Graham, A., M. Powell & J. Truscott (2016). *Facilitating student well-being: relationships do matter*, Educational Research, DOI: 10.1080/00131881.2016.1228841.

Tian, L., Zhang, X. & Huebner, E.S. (2018). *The Effects of Satisfaction of Basic Psychological Needs at School on Children's Prosocial Behavior and Antisocial Behavior: The Mediating Role of School Satisfaction*.

ВЪЗПИТАТЕЛНИ СТРАТЕГИИ НА СЛЪНЧЕВАТА ПЕДАГОГИКА ЗА УСТОЙЧИВО ПСИХИЧНО ЗДРАВЕ ПРИ ДЕЦАТА

Слав Славов

директор, ЧОУ „Изгрев“, гр. София

Анотация: Стратегията е целенасочен и систематичен подход за постигане на дългосрочни цели чрез използване на планирани действия и методи. В контекста на възпитанието, стратегията включва прилагането на принципи и подходи, които подпомагат цялостното развитие на детето. Образователната среда играе ключова роля в този процес, тъй като тя не само формира интелектуалното развитие на децата, но и значително влияе върху тяхното емоционално и психично здраве. Среда, която е позитивна, стимулираща и балансирана, подпомага устойчивото психично здраве и създава условия за хармонично развитие на ум, сърце и воля. Докладът изследва връзката между психичното и физическото здраве, и образователния напредък, като разкрива, че те са неразривно свързани, взаимно се допълват и това влияе пряко върху образователните резултати на учениците.

Ключови думи: възпитателни стратегии; слънчева педагогика; устойчиво психично здраве; хармонично развитие; психично здраве на децата; образователна среда

EDUCATIONAL STRATEGIES OF SUNSHINE PEDAGOGY FOR SUSTAINABLE MENTAL HEALTH IN CHILDREN

Slav Slavov

Principal, Private School "Izgrev", Sofia

Annotation. A strategy is a focused and systematic approach to achieving long-term goals through the use of planned actions and methods. In the context of education, strategy involves the application of principles and approaches that support the overall development of the child. The educational environment plays a key role in this process, as it not only shapes children's intellectual development but also significantly influences their emotional and mental health. An environment that is positive, stimulating and balanced promotes sustained mental health and creates conditions for the harmonious development of mind, heart and will. The paper explores the relationship between the mental and physical health and the educational progress, revealing that they are inextricably linked, complement each other, and that this has a direct impact on students' educational outcomes.

Keywords: educational strategies; Sunshine pedagogy; sustainable mental health; harmonious development; children's mental health; educational environment

Въведение

Слънчевата педагогика, вдъхновена от Учителя Петър Дънов, представлява уникален образователен подход, насочен към хармоничното развитие на детето. Тази педагогическа система обхваща не само теоретични познания, но и възпитава емоционалното, социалното и духовното развитие на учениците.

В сърцевината на Солнчевата педагогика лежат принципите на любовта, мъдростта и истината, които спомагат за формирането на балансирана личност и устойчиво психично здраве от ранна детска възраст. Основната цел на този доклад е да изследва как конкретни стратегии от Солнчевата педагогика може да бъдат приложени за подобряване на психичното здраве на децата. Тези стратегии включват използването на дихателни упражнения, музика и движение, работа с цветове и символи, както и интеграцията на природата в образователния процес. В допълнение, докладът разглежда приложението на Паневритмията – комплекс от упражнения, създадени от Петър Дънов, които са проектирани да подобрят както физическото, така и психическото здраве. Чрез подробен анализ на тези направления, докладът предлага конкретни насоки за включването им в образователните практики, с цел създаване на по-здравословна и стимулираща учебна среда за децата.

I. Дихателни упражнения за регулация на емоциите – техники и практики

1. Описание и значимост

Дихателните упражнения са един от важните компоненти на Солнчевата педагогика, който помага на децата да управляват стреса и емоциите си по здравословен начин. Тези техники не само спомагат за физическото здраве, но също така подобряват концентрацията, насърчават спокойствието и подпомагат емоционалното разбиране.

2. Приложни техники

Практикуването на упражнения за осъзнато дишане от децата е чрез естествен и релаксиращ начин на дишане. Тази техника е особено полезна преди изпити или в други стресови ситуации, като е особено ефективна за начало на учебния ден.

Дълбокото дишане е практика, която включва бавно вдишване през носа, задържане на дъха и бавно издишване отново през носа.

Този метод е изключително ефективен за намаляване не само на моментно напрежение, но и при трайни състояния на стрес и психически натоварвания от различен характер.

3. Приложение в образователната среда

Учителите може да включват кратки сесии за дихателни упражнения в началото или края на учебни часове, за да помогнат на учениците да се фокусират или релаксират. При обучение на учителите, дихателните техники може да бъдат представени като метод за справяне с конфликтни ситуации в класната стая и училището.

Много проучвания подкрепят въздействието на дихателните упражнения върху умственото и емоционално здраве. Те показват значително подобрение в управлението и повишаване на вниманието, както и общото благосъстояние на децата. Дихателните техники са изключително полезни за регулиране на емоциите и намаляване на стреса, като едновременно с това подобряват концентрацията. Научните изследвания в тази област показват, че съзнателното дишане може да активира релаксацията отговор на тялото чрез вегетативната нервна система, намалявайки производството на стрес хормони като кортизол. Такова дишане не само помага за намаляване на тревожността, но също така повишава усещането за общо благосъстояние и позитивно настроение.

Според изследвания, публикувани в списанието на Националната академия на науките на САЩ, краткосрочното обучение по медитация включва техники за съзнателно дишане, за вниманието и саморегулацията. Това подчертава потенциала на дихателните упражнения за подобряване на когнитивните функции и емоционалното управление.

Тези данни са интегрирани в контекста на Слънчевата педагогика, която е основана върху цялостно хармонизиране на ум, сърце и воля. Включването на дихателни упражнения в образователната програма може да помогне на децата да развият по-добър контрол над своите емоции и да подобряват своето психично здраве. Практикуването на тези техники е полезно не само за физическото здраве, но и играе ключова роля за емоционалното и психологическото благополучие на децата.

II. Музиката и движението като средство за емоционално изразяване – примери за упражнения и активности

1. Значение на музиката и движението като комбинация от фактори на образователната среда

Музиката и движението в тяхната свързаност са мощни инструменти за емоционално изразяване и развитие, предлагащи на децата уникален начин за изразяване на чувства и преживявания, които може да бъдат трудни за артикулиране с думи. Те също така стимулират мозъчната активност и подобряват физическото здраве.

2. Музикални игри и упражнения

Включване на различни музикални и органически съчетаните с тях специални двигателни упражнения от Слънчевата педагогика, са мощни инструменти в учебния процес, които децата могат да използват за самоизразяване. Организирането на системни двигателни утринни комплекси и интегрирани сесии в организацията на учебния ден и в отделните урочни единици, позволяват на децата да изразят своите емоции и да усетят радостта от физическата активност.

3. Приложение в образователната среда

Учителите може да включват музикални и танцови активности като част от редовните учебни часове или в специализирани музикални и телесни възпитания. В някои случаи, музиката може да бъде използвана като форма на терапия за деца със специални образователни нужди или за тези, които изпитват стрес и психологически дискомфорт, като изследванията подчертават значимата роля на музиката и физическата активност за подобряване на психическото здраве и емоционалното изразяване. Например в изследване от Verywell Mind Кендра Чери разкрива психологическите ползи от слушането на музика, колко мощни могат да бъдат музикалните интервенции, сравними с ефектите от упражненията по отношение на повишаване на самочувствието и положителната хормонална активност в мозъка и тялото. Отбелязва се, че музиката може да предизвика реакции в мозъчната активност, които са свързани със слушането и възприемането, което е особено важно в терапевтични среди. Музиката има трансформативна сила за психическото благополучие, с нейния ефект за социална подкрепа и насърчаване

на емоционалната компетентност. Тази способност на музиката да свързва хората може да се използва за създаване на общности, които поддържат социална кохезия и намаляват чувството за самота, което има пряк ефект върху общото психическо здраве – по материали от статия на Фатима Рейнолдс в Американската психиатрична асоциация.

Тези данни може успешно да се интегрират в рамките на Слънчевата педагогика, която притежава уникален набор от музикално-двигателни комплекси и отделни упражнения, като същевременно акцентира върху балансираното развитие между ума, сърцето и тялото. Включването на музикални и физически активности в образователния процес може да помогне на децата не само да подобрят своето физическо здраве, но и да развият ранни умения за по-добро емоционално изразяване и управление на стреса, което е основополагащо за тяхното психическо благополучие.

III. Цветовете и тяхно въздействие в учебната среда – психологическо влияние на цветовете

1. Ролята на светлината и цветовете върху съзнанието

Цветовете играят важна роля в психологическото въздействие върху учащите, като може да повлияят на настроението, концентрацията и дори на когнитивните процеси. Различните цветове може да стимулират или да успокояват учениците, което ги прави мощен инструмент в образователната среда.

2. Психологически аспекти на цветовете

- Синьо: насърчава спокойствието, помага за концентрацията и намалява стреса.
- Зелено: осигурява усещане за хармония и умиротворение, подходящо за обучение и четене; засиленото присъствие на цвета в неговите интензивни краски може да задържи процесите на споделяне и даване.
- Жълто: стимулира умствената енергия и креативността, но в големи количества може да предизвика тревожност.
- Червено: вдъхновява динамичност и енергия, но трябва да се използва спестено, тъй като може да увеличи нервността.

3. Приложение в образователната среда

Изборът на цветове за стени, подове, мебели и образователни материали може да бъде стратегически планиран, за да се създаде

оптимална учебна среда. Цветни кодове може да бъдат използвани за улеснение на учебния процес и подобряване на организацията и запаметяването на информация.

Множество изследвания показват, че адекватното използване на цветове може да подобри образователните постижения и да намали чувството на умора и стрес при учениците. Цветовете са използвани и в терапевтични ситуации за подпомагане на деца с различни образователни нужди. За анализ на психологическото влияние на цветовете в учебната среда и приложението им за създаване на съдържателна обстановка, статията във *Verywell Mind* предлага ценна информация (*Color Psychology: Does It Affect How You Feel? – Как цветът влияе на настроението, чувствата и поведението*):

„Цветовете може драстично да повлияят на нашите настроения, чувства и емоции. Цветът е мощен комуникационен инструмент и може да се използва за сигнализация за действие, повлияване на настроението и дори за предизвикване на физиологични реакции“.

Изследването подчертава, че изборът на цветове и кодирането им в учебната среда може да окаже значително влияние върху ученето и психическото здраве на обучаващите се, като предлага примери за това как спокойните и меките цветове може да помогнат за създаване на по-приятна и по-малко стресираща атмосфера. Това откритие е интегрирано в рамките на Слънчевата педагогика като подход за подобряване на учебната среда чрез избор на подходящи цветове, които способстват усещането за спокойствие и подпомагат психичното здраве на децата. Така, цветовете в учебната среда не само улесняват визуалното възприятие, но имат реален принос за общото благополучие на учениците, като това може да се използва като убедителен аргумент в защита на значението на добре подбраната палитра в училищната обстановка.

4. Принос на Слънчевата педагогика

Реорганизирането на учебни пространства с оглед на психологическото въздействие на цветовете показва значими подобрения в поведението и учебния успех на учениците.

Слънчевата педагогика разполага с практически и ментален инструментариум за ползване на цветовете в психичната реалност на човека и в частност – интроспективния свят на детето. Този ефект на светлината и цветовете има доказан резултат във въздействието върху характера и поведението на учениците.

IV. Гимнастически упражнения за подобряване на психическото здраве – специфични практики

1. Физическата активност и психичното здраве

Гимнастическите упражнения са от съществено значение не само за физическото здраве, но и за психическото благополучие на учениците. Редовната физическа активност може да намали симптомите на стрес, тревожност и депресия, като същевременно подобрява самочувствието и социалните умения.

2. Комплекси от двигателни упражнения в Слънчевата педагогика

Специалните двигателни упражнения на Слънчевата педагогика подпомагат релаксацията и концентрацията, подобряват гъвкавостта и помагат в управлението на стреса. Активното движение увеличава сърдечната дейност и подобрява общото физическо състояние, силата и издръжливостта. Бавното и концентрирано изпълнение на упражненията укрепва мускулите в дълбочина, води до по-добра обща физическа форма. Учителите планират редовни физически активности в рамките на учебния ден, които спомагат за разтоварване на напрежението и увеличаване на учебната мотивация. В Слънчевата педагогика са разработени специализирани модули, като елементи и допълнение на физическото възпитание. Те включват разнообразие от упражнения, насочени към подобряване на психическото здраве:

- Паневритмия – комбинация от музика, движения, текст и идеи;
- Комплекс 6 упражнения;
- Комплекс 7 упражнения;
- Комплекс 21 упражнения;
- Петъчни упражнения;
- 9 упражнения за добродетелите;
- 4 упражнения за волята.

3. Научни изследвания

Изследванията показват, че ученици, които редовно участват във физически упражнения, имат по-ниски нива на стрес и тревожност, по-добро управление на емоциите и общо повишено усещане за добро самочувствие. Изследванията посочват също и значимите ползи от гимнастическите упражнения за психическото и физическото здраве. В научните среди се обсъжда редовното практикуване на физически упражнения, което намалява чувствителността към

реакциите на тялото при тревожност и помага при облекчаването на симптомите на други често срещани състояния. Изследванията са в подкрепа на тезата за значението на гимнастическите упражнения за психичното здраве – статия от д-р Катарина Стар.

Гимнастическите упражнения имат значително влияние върху психическото и физическото здраве. Изследванията показват, че редовните упражнения, особено гимнастиката с музика, може да подобрят психическото благополучие, като намаляват симптомите на депресия и тревожност, увеличат самочувствието, както публикува един от източниците: „USA Gymnastics“, с автор Карън Коган. Тези съвременни изследвания са същевременно и доказателства, интегрирани в Слънчевата педагогика, която цели хармоничното развитие на децата чрез реално включване на физическите дейности в образователния процес. Такива упражнения не само укрепват тялото, но и способстват за психическото благополучие, като предоставят инструменти за регулиране на стреса и развитие на емоционалната устойчивост у учениците.

V. Ролята на природата и външната среда – въздействието на природния контакт

1. Природата като образователна среда

Достъпът до природна среда и редовното излагане на учениците на външни дейности имат доказано положително въздействие върху физическото, емоционалното и психическото здраве. Природата спомага за намаляване на стреса, подобрява настроението и увеличава способността за концентрация.

2. Възможни приложения в образователната среда

Учебни часове може да се провеждат на открито, което означава разработка и провеждане на учебни занятия сред природата; това позволява на учениците да учат в по-динамична и стимулираща среда. Включване на елементи като растения, вода, минерали и др. природни материали в учебните проекти и експерименти; създаване и поддържане на зелени зони в училищния двор или наблизо, където децата могат редовно да прекарват време – това са постижими приложения за интегриране на елементи от природната среда, които имат мощно влияние върху поведението и когнитивните способности на учениците. Училищата може да разработят свои учебни градини, които да служат не само за отмора, но и за образователни цели, като например изучаване на биология и екология.

Реализацията на проекти изисква и предполага активно участие на учениците в опазването и подобряването на околната среда.

3. Предимства на модела

Изследванията показват, че учениците, които прекарват време в природата или имат редовен достъп до зелени пространства, имат по-ниски нива на стрес и умора. Те също така показват по-добри резултати в обучението, особено в научните предмети. В презентирани на случаи от училища, които са интегрирали природата в своите учебни планове, са забелязани значителни подобрения в образователните постижения и социалното взаимодействие между учениците.

Ползите от включването на природни елементи в образователния процес и тяхното въздействие върху психичното здраве е представено в статия от Минг Куо, Майкъл Барнс и Катрин Джордан за *Frontiers* – 3-тият най-цитиран и 6-тият по големина изследователски издател и платформа за отворена наука. Изследванията показват, че преживяванията на открито и взаимодействието с природата може значително да подобрят както образователните постижения, академичните – при студенти, така и социално-емоционалното развитие на децата. Друго подобно изследване: „Обучение, базирано на природата в ранните години“ (*Children and Nature Network: „Nature-Based Learning in the Early Years“*) доказва, че:

„Обучението в природната среда в ранните години предоставя на децата възможност да изграждат основна оценка към природния свят, което е фундаментален принос за тяхното общо благополучие“.

В статията „The Benefits of EE and Nature Connections in Early Childhood“ от Северноамериканската асоциация за екологично образование се доказва, че:

„Програмите, базирани на образованието в природата, поддържат редица учебни резултати, включително в областта на математиката, науката, езика и грамотността, като същевременно укрепват социалните и емоционални умения“.

Тези изследвания са пряко свързани с принципите на Слънчевата педагогика, като подчертават значението на хармоничното развитие и връзката с природата, както за подобряване на ученето, така и за психическото здраве. Интеграцията на природните елементи в образователния процес може да служи като мощен инструмент за усъвършенстване на образователната среда и да подпомогне развитието на по-здрав и щастливи деца.

VI. Възпитание на ума, сърцето и волята – методи и стратегии за балансирано развитие

1. Идеалът на равностранния триъгълник на ум, сърце и воля – символ на хармоничното развитие

Синхронното възпитание на ума, сърцето и волята е фундаментален холистичен принцип в Слънчевата педагогика, който цели да развие хармонично и балансирано всички аспекти на личността. Този подход подчертава значението на интегрираното образование, което включва не само умствено, но и емоционално и волево развитие.

Това означава, че:

- Учениците се учат на критично мислене и рефлексия чрез дискусии и задачи, които стимулират умственото им развитие.
- Децата се включват в образователно интегрирани проекти и програми за развитие на емоционалните умения, които помагат на учениците да разбират и управляват своите чувства.
- Използват се двигателни упражнения за решаване на вътрешни проблеми: възпитателни стратегии, които развиват волевите качества и способността да се вземат решения в сложни ситуации на стрес, тревожност, депресия и други вътрешни динамики на психологическото развитие.

2. Приложение

Създават се интерактивни уроци, които съчетават елементи от различни учебни предмети, за да се предложи по-широка перспектива за развитие на ума, сърцето и волята едновременно; проекти със социална насоченост: инициативи, които насърчават учениците да работят върху проекти, имащи обществено значение и изискващи активно участие и лидерски умения. Изследванията в областта на образованието подчертават значението на балансираното възпитание на ума, сърцето и волята. В статията от Heart-Mind Online (Центърът за мир и образование на Далай Лама), интелектуално-емоционалната свързаност се разглежда като особено ефективен инструмент за развитието на социални и емоционални умения при деца и възрастни. Рамката подчертава пет основни човешки качества, които спомагат за общото благополучие и са основа за създаване на подкрепящи учебни и развиващи среди.

Допълнително, дискусиите по време на Vancouver Peace Summit, споделени от Dalai Lama Center, акцентират върху значението на образованието на сърцето в допълнение интелектуалното обучение

ние в училищата. Изтъква се необходимостта от холистичен подход в образованието, който да обхваща не само интелектуалното, но и емоционалното и социалното развитие на децата.

3. Изводи

Тези изследвания и наблюдения са интегрирани в принципите на Слънчевата педагогика, която цели хармонично развитие на личността. Включването на методи и стратегии за развитие на ума, сърцето и волята подпомага създаването на богата и стимулираща учебна среда, която способства за психическото и емоционално здраве на децата. Това подкрепя идеята, че образованието трябва да балансира различните аспекти на човешкото развитие, за да подготви децата за успешно справяне с предизвикателствата на съвременния свят.

VII. Хранене и неговото значение за психичното здраве – научни и практически насоки

1. Описание и значимост

Храненето има много важна роля в развитието и поддържането на психичното здраве на децата. Балансираната диета осигурява необходимите хранителни вещества, които влияят на мозъчните функции и емоционалното състояние. Балансирано хранене включва разнообразие от храни в диетата, богати на витамини, минерали и антиоксиданти, които са известни с това, че подобряват настроението и функциите на мозъка. Насърчаване на консумацията на храни, богати на омега-3, които подпомагат мозъчната дейност, може да предотвратят психични разстройства и умствени дисфункции. Ограничаване на високо преработените храни и захарите, които може да влошат настроението и да предизвикат енергийни колебания са застъпени в интегралната здравна програма на Слънчевата педагогика – публикувана на сайта на училище „Изгрев“, София – Панчарево.

2. Приложение в образователната среда

Създават се образователни насоки и програми за хранене; разработват се проекти, които учат децата за значението на здравословното хранене и как това влияе на тяхното учене и поведение; предлагат се здравословни закуски и обеда; предоставят се здравословни алтернативи по време на училищните часове и междучасия, които насърчават добрите хранителни навици.

Множество научни изследвания показват връзката между храненето и психичното здраве, подчертавайки, че децата, които се хранят здравословно, имат по-добра концентрация, по-малко проблеми с настроението и по-добри учебни резултати. Ребека Клей в статията от 2017 г. показва връзката между храната и психичното здраве – публикувана в „Домашен монитор по психология“.

„Мозъкът работи недостатъчно при дефицит и изисква качествено гориво от храната, което влияе върху функциите и настроението. Диета с високо съдържание на рафинирани захари може да увреди мозъка. Добрите бактерии в червата играят важна роля за психичното здраве и общото здравословно състояние“.

Горепосоченото доказва Ева Селхъб в статия на висшето медицинско училище на Харвардския университет. Училища, които са въвели програми за здравословно хранене са забелязали значителни подобрения в общото поведение и обучителните постижения на учениците.

VIII. Символите в Слънчевата педагогика и тяхното значение – изучаване на ролята на символите и техния език във възпитанието и обучението

1. Символите – ключове към вътрешния свят на човека

Символите са важен аспект от Слънчевата педагогика, тъй като предоставят дълбоки визуални и концептуални средства за изразяване и разбиране на сложни идеи. Те могат да улеснят ученето и да помогнат на учениците да възприемат по-абстрактни концепции. Използването на символи в учебни материали и включването им в учебници и образователни материали за по-добро запаметяване на информацията; разработването на учебни активности, които включват тълкуване и създаване на символи, подпомагат креативното мислене и разбирането, като основополагащи ментални процеси.

2. Приложение в образователната среда

Символите имат своето място в класната стая: декорация на класната стая с образователни плакати, съдържащи символи, подсилват учебните цели. Интерактивните символни упражнения и утвърждения под формата на игри и други насърчават учениците да изследват и разбират символите и тяхното значение. Редица статии колективно подчертават как символите може да бъдат ефективно използвани в образователната рамка за насърчаване на

по-дълбоко разбиране – централен принцип в Слънчевата педагогика. Те предоставят теоретична подкрепа и практически примери за това как интегрирането на символи в преподаването може дълбоко да повлияе на образователните резултати и ангажираността на учениците, като изследват значението на символите в педагогиката и тяхната роля в образованието, което е съдържателно интегрирано в принципите на Слънчевата педагогика:

„Семиотиката предоставя инструменти за анализиране на функционирането на символите в различни образователни контексти, предлагайки прозрения как те предават значението и помагат в учебния процес“ – цитат от Франсоа Тошон от монографията му „Знаци и символи в образованието: образователна семиотика“.

Друга статия обсъжда символите като съществена част от образователната семиотика, влияейки на това как концепциите се разбират и усвояват, което е съществено за Слънчевата педагогика, фокусирана върху дълбоко символно разбиране: *Diagrammatic Teaching: The Role of Iconic Signs in Meaningful Pedagogy* (Legg, 2018).

„Иконичните знаци, като представят концепции визуално, играят ключова роля в когнитивното развитие на учениците, като улесняват сложните идеи в разбираеми символи“. Това е обобщение на научна публикация на Катрин Лег от 2016 г. във PhilArchive, разработен и управляван от Центъра за цифрова философия към Западния университет, за ролята на визуалните и иконични символи в преподаването и за това как те могат да подобрят разбирането и запомнянето. Това съвпада с акцента в Слънчевата педагогика за създаването на цялостни и интуитивни учебни среди.

Може да се направи извод, че училища, които са въвели символно обучение в своите програми, може да постигнат забележителни подобрения в учебния процес и ученическото взаимодействие.

IX. Паневритмията като метод за подобряване на психичното и физическото здраве – основи и приложение

1. Същност и характеристика на Паневритмията като музикален, социален и културен феномен

Паневритмията е комплекс от упражнения, създадени от Учителя Петър Дънов, които комбинират движение, музика и пеене. Този метод е разработен за хармонизиране на ума, тялото и духа, като подобрява както физическото, така и психическото здраве на практикуващите.

Паневритмията включва серия от ритмични движения, които са синхронизирани с музикални композиции и песнопения. Тези движения са проектирани да увеличат енергията и да подобрят емоционалното благополучие. Тя интегрира динамични медитативни елементи, които спомагат за успокояване на ума и намаляване на стреса. Паневритмията има дълбоко философско значение и съчетава хармонично музика, движение, мисъл и слово. Участниците поддържат изправена и добре балансирана поза, докато се движат в кръг. Всяко от упражненията на Паневритмията разкрива основна философска идея, изразена чрез името, движенията, музиката и текста на песента. Паневритмичните движения са плавни и следват музикалните тактове, които вървят ритмично в бавно до умерено темпо.

2. Приложение в образователната среда

Паневритмията може да бъде интегрирана в програмите за физическо възпитание, като алтернатива и допълнение на традиционните спортове и упражнения, без самата тя да бъде тясно дефинирана като спорт. Паневритмията има съдържателни характеристики на лечебна гимнастика, която е придружена от музика и това придава значителна част от обяснението на научно доказанния ефект от нейното практикуване.

Паневритмията е подходяща за здравни и образователни програми, които целят цялостното развитие на учениците, включително тяхното социално и емоционално благополучие.

3. Научни изследвания

Паневритмията помага за подобряване на концентрацията, укрепване на телесното здраве и развитие на позитивни социални взаимоотношения между учениците. Може да бъдат посочени изследвания и статии на авторите: Людмила Червенкова, Николай Ишев, НСА; Даниела Анчева Пандулчева, ВТУ. Те разглеждат Паневритмията и нейния ефект, като дават информация за основните компоненти и представят някои от изследванията върху нея. В техните публикации се обсъждат ключовите компетенции, определени в Европейската рамка от 2006 г., и как Паневритмията представлява пример за дейност, която отговаря на изискванията на трансверсалните компетентности към учебната програма и учебното съдържание.

В допълнение може да се добави наличието на значителни емпирични изследвания за разработка и тестване на въпросник за клю-

чова компетентност на базата на дефинициите за съставлящите ги знания, умения и отношения в Европейската рамка.

Тези статии заедно предоставят обща представа за това как Паневритмията служи като холистичен образователен инструмент, който е полезен за физическото, психическото и духовното здраве, резониращ с целите на Слънчевата педагогика за развитие на балансиран и хармонизиран индивиди.

Заклучение

В доклада са разгледани разнообразни стратегии на Слънчевата педагогика, насочени към подпомагане на психичното здраве на децата от ранна възраст. Слънчевата педагогика, обогатена с философията на уравновесено и хармонично развитие, предлага цялостен подход, обхващащ физическото, умственото и емоционалното здраве на учащите.

- Основите на Слънчевата педагогика задават рамката за развитие чрез любов, мъдрост и истина, подкрепяйки устойчивото развитие на всеки аспект от живота на детето.

- Дихателните упражнения са изтъкнати като важен инструмент за регулиране на емоциите, като помагат за снижаване на стреса и подобряване на концентрацията при учене.

- Музиката и движението се разглеждат като средства за емоционално изразяване и подобряване на социалните умения и самочувствието.

- Цветовете в учебната среда играят ключова роля във формирането на положително образователно пространство, като влияят върху настроението и поведението на децата.

- Гимнастическите упражнения спомагат за физическото и психическото благополучие, като подобряват не само физическата издръжливост, но и устойчивостта към стрес.

- Природата се използва като средство за намаляване на напрежението и укрепване на връзката със самите себе си и общността, тя е и първостепенен фактор за изграждане на образно мислене.

- Възпитанието на ума, сърцето и волята обхваща комплексни методи за балансирано учебно развитие, като изгражда силни, мотивирани и емоционално интелигентни личности.

- Храненето се разглежда като съществена част за поддържането на добро психично здраве, подчертавайки връзката между здравословните хранителни навици и благополучието.

- Символите в педагогиката помагат за дълбоко психологическо и интуитивно усвояване на знания, като улесняват по-значимо и продължително обучение.

- Паневритмията, като метод, подчертава своето приложение не само в педагогиката, но и като средство за подобряване на общото здраве, като обединява физическото движение с музика и динамична медитация.

Световният педагогически опит ясно показва, че създаването на подкрепяща и здравословна образователна среда е от съществено значение за поддържането на психичното здраве на децата и техния образователен напредък. Ранните интервенции и интегрираните подходи може значително да подобрят както психичното, така и физическото здраве на децата, което в крайна сметка води до по-добри образователни постижения, изграждане на качества на характера и цялостно благополучие.

Ролята на Слънчевата педагогика

Слънчевата педагогика, разработена на базата на учението на Петър Дънов, предлага уникален подход за създаване на структурирана и взаимнообусловена среда, която подпомага психичното здраве на децата. Основните принципи на Слънчевата педагогика включват:

Фактори на физическото и психическото здраве: светлина, въздух, вода и храна

Тези фактори са съществена част от Слънчевата педагогика и са важни за физическото и психичното здраве на децата. Светлината и въздухът подобряват когнитивните функции и настроението, докато водата и храната осигуряват необходимите хранителни вещества за правилното функциониране на тялото и ума.

Интегрирани образователни методи

Включването на гимнастически и дихателни упражнения, музика и движение в учебния процес спомага за намаляване на стреса и подобряване на концентрацията и емоционалното състояние на учениците. Изследванията показват, че физическата активност и интеграцията ѝ в социално-емоционалното обучение може да имат значителни положителни ефекти върху психичното здраве.

Възпитателни стратегии

Слънчевата педагогика едновременно развива и подобрява умствените, емоционалните и волевите качества на децата. Това се постига чрез създаване на баланс между ума, сърцето и волята, което е в основата на хармоничното развитие на личността.

Подкрепяща образователна среда

Слънчевата педагогика създава структурирана и взаимнообусловена среда, която осигурява личностното развитие и самостоятелността на децата. Тя включва положителното социално взаимодействие и предоставя подкрепа чрез постоянни връзки с учителите и връстниците.

Чрез структурирането на учебния процес и използването на методите на Слънчевата педагогика, образователната среда става по-подкрепяща и благоприятна за психичното здраве на децата. Ранните интервенции, които включват социално-емоционално обучение, управление на стреса и физическа активност, може да намалят риска от психични разстройства и да подобрят образователните постижения. Този интегриран подход не само подпомага развитието на умствените и емоционални способности, но също така създава условия за по-добро здраве и благополучие през целия живот.

Литература

Ancheva, D. (2012). Key Competences with Paneurhythmy. In: Interactiver und kompetenzorientierter Unterricht/ Interactive and Competence-Oriented Education. Hamburg: Verlag Dr.Kovac

Bergland, C. (2021). Research Suggests Music Is Just as Powerful as Exercise at Improving Mental Health. Verywell Mind. Available from: <https://www.verywellmind.com/research-suggests-music-is-just-as-powerful-as-exercise-at-improving-mental-health-5195991>.

Chervencova, L. K., & Ishev, N.N. (2015). Introducing Paneurhythmy – Group Exercises, Music, Poetry, Geometry and Nature Combined in Favor of Health. European Journal of Physical Education and Sport, 10(4). DOI: 10.13187/ejpe.2015.10.172.

Duke Health. (2022). The Power of Breath: The Surprising Benefits of Conscious Breathing. Duke Health Blog. Available from: <https://www.dukehealth.org/blog/power-breath-surprising-benefits-conscious-breathing>.

Education Semiotics. (2022). Signs and Symbols in Education: Educational Semiotics. Available from: https://www.academia.edu/4736844/SIGNS_AND_SYMBOLS_IN_EDUCATION_EDUCATIONAL_SEMIOTICS.

Hartig, T. et al. (2008). Green space, urbanity, and health: how strong is the relation? Proceedings of the National Academy of Sciences, 105(34), 11505-11510.

Harvard Health Publishing. (2015). Nutritional psychiatry: Your brain on food. Harvard Health Blog. Available from: <https://www.health.harvard.edu/blog/nutritional-psychiatry-your-brain-on-food-201511168626>.

Heffner, H. (2021). The mental health benefits of exercise. Verywell Mind. Available from: <https://www.verywellmind.com/mental-health-benefits-of-exercise-2584094>.

Lee, C. (2022). Color Psychology. Verywell Mind. Available from: <https://www.verywellmind.com/color-psychology-2795824>.

Legg, C. (2018). Diagrammatic Teaching: The Role of Iconic Signs in Meaningful Pedagogy. In: Inna Semetsky (ed.), *Edusemiotics – a Handbook*. Springer. pp. 29-45.

North American Association for Environmental Education. (2021). The Benefits of EE and Nature Connections in Early Childhood. Available from: <https://naaee.org/programs/eeworks/benefits-early-childhood>.

Paneurhythmy. (2021). Key Competences with Paneurhythmy. ResearchGate. Available from: https://www.researchgate.net/publication/351103251_Key_Competences_with_Paneurhythmy.

The Science Behind Heart-Mind Well-Being in School. (2020). HeartMind Online. Available from: <https://heartmindonline.org/resources/the-science-behind-heart-mind-well-being-in-school>.

<https://www.psychiatry.org/news-room/apa-blogs/power-of-music-in-mental-well-being>

<https://heartmindonline.org/resources/heart-mind-well-being-a-powerful-tool-for-educators>

<https://static.usagym.org/PDFs/About%20USA%20Gymnastics/wellness/bodyimage.pdf>

<https://www.childrenandnature.org/resources/research-digest-nature-based-learning-in-the-early-years>

<https://www.apa.org/monitor/2017/09/food-mental-health>

<https://www.health.harvard.edu/blog/nutritional-psychiatry-your-brain-on-food-201511168626>

ДЕТСКИТЕ РИТУАЛИ КАТО ЕСТЕСТВЕНО ЦЕННОСТНО ОТНОШЕНИЕ КЪМ ЖИВОТА (Детските лични ритуали или онтогенеза на роговото детство)

проф. дн Яна Рашева-Мерджанова
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Анотация: Текстът представя един възглед за ценностната природа на роговите ритуали, за нейното социално унаследяване и естествено ѝ проявление в детските ритуали като ценностно отношение към живота. Обосновава се педагогическата съзнателна подкрепа на детското ритуализиране като ключово за развитието на индивидуалната ценностна система и за съхраняване на универсалните ценности на рогово социално равнище. Споделя се личният професионален опит за естествено ритуализиране на съвместния живот и в образованието, като се представя апробиран ресурс (интеркултурно методическо пособие) за ценностно продуктивно ритуализиране – Тематичен Коледен Късметен Календар. Животът като един ритуален жест „ВДЪХ-ИЗДЪХ“.

Ключови думи: ценности – рогови ритуали – социално унаследяване – детско естествено ритуализиране – педагогическа подкрепа – интеркултурно методическо пособие

CHILDREN'S RITUALS AS A NATURAL ATTITUDE TO LIFE (Children's Personal Rituals or Ontogeny of Generic Childhood)

Prof. Dn Yana Rasheva-Merdjanova
Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Annotation. The text presents a view of the valuable nature of generic rituals, its social inheritance and its natural manifestation in children's rituals as a value attitude towards life. The pedagogical conscious support of children's ritualizing is justified as key to the development of the individual value system and to the preservation of universal values at the generic social level. Personal professional experience of natural ritualizing of coexistence and in education is shared, and an approbated resource (intercultural methodological manual) for value-productive ritualizing is presented – Thematic Christmas Luck Calendar. Life as a Ritual Gesture "IN-BREATH – EXBREATH".

Keywords: values; generic rituals; social inheritance; children's natural ritualization; pedagogical support; intercultural methodological manual.

Въведение

За да осигурия бързо и радостно приемане и спестя под-разбиращи се, но утежняващи научни аргументации, ще се позова на Естествения, Безспорен и Неоспорим Авторитет, на един от „Всепризнавателите“ – на Писателя на Рода – на една от Книгите на Рода – на Приказната приказка на Рода – на „Малкия принц“.

Която, всъщност, ни обяснява и учи на ритуализиране на всяка истинска връзка, защото същността ѝ е универсална ценност – Любовта, Грижата, Раздялата (другата страна на Любовта), Самотата (другата страна на Заедността-Споделеността), Смелостта, Правото на избор, Приятелството, Вътрешната стойност на нещата, Безкористността. Нали за всяка от тези ценности се появяват веднага примерите от книгата? И така:

Първо

Ритуалите – родово детство за съхраняване на ценностите

Възпитанието и формирането на културна и цивилизационна ценностна идентичност е първа и основна задача на съвременното образование. Но макар терминът да е от втората половина на 20-ти век, историята на човешките ценности е историята на човешкия род – от момента, в който той се заема нарочно с оцеляването си – отсява важните за племето неща, ценните неща, любимите неща, и ги подсигурира с всички сили и ресурси.

Ритуалите датират от племенната епоха и са утвърден механизъм за споделяне, приемане, въвеждане, гарантиране на значимостите – ценностите. Затова смело и истинно можем да твърдим, че ритуализирането е живеене на детството на Рода ни. През епохата на детството си човешкото племе спонтанно и постепенно съзнателно прави ритуали за всяко важно нещо и всички участват в това. Ритуализирането е една от първите съзнателни организирани колективни дейности на Рода ни – изразява колективното родово единно ценностно отношение към силите около и в човека – природните стихии, животни, растения, богове – всичко значимо за нас. Кое е значимото за рода и индивида? От което зависи оцеляването, съхраняването, нарастването, развитието, добруването.

Ритуалът е дейност, която съхранява, поддържа, гарантира ценностното отношение на всички към най-важните неща в живота на групата. В онези начални епохи няма разлика между общи и индивидуални ценности – този „лукс“ човечеството може да си го позволи

в модерната епоха. Затова и съгласуването между едните и другите е проблем на съвременните общества. За мост на „сдобряване“ между тях днес се опитваме отново да използваме универсалните всечовешки ценности. Защо? Като изначални, неоспорими, родово споделяни, доказали ролята си в развитието еволюцията на Рода. Проявленията и вариациите на проявленията на ценностно отношение към универсалното, обаче, днес са много – и различни на Родово, на Социално, на Общностно, на Групово, Персонално равнища. Хармонизирането на ПОВЕДЕНЧЕСКО равнище е проблематизирано сериозно.

Но ето как нашето родово начало ни среща със Спонтанна Способност – гарба на Човека да оценностява – да цени Живота. На Човека-Дете-Род в контекста на филогенеза.

Тук следва да подчертаем няколкото основни същностни отливки на ценностите от потребностите, интересите, целите, мотивите:

1. Веднъж установени, ценностите не зависят от степента си на удовлетворение както интересите, потребностите, мотивите, които се сменят с други след задоволяването и реализирането им (нека си припомним Маслоу и неговата йерархия на потребностите). Ценностите, дори и защитени, прогължават да са актуални за личността. Те представляват не ситуационни, а жизнени приоритети и затова са валидни за целия или за по-голямата част от живота на човека.

2. Смятам, че има достатъчно основания да разграничаваме (освен двойката субективни значимости/обективни социални норми) други три модуса/тип функционалност на ценностите, обособили се в научната история на тяхното изследване:

А. Онтологичнен модус – същности обекти/феномени – семейство, майка, родина, деца, родов герб / професия, труд, фирмата, колегиалната общност и т.н.

Б. Атрибутивен модус – характеристики на същностите – разбирац, верен, нежен, справедлив, креативен, безкористен, милостив, честен, любящ и т.н.

В. Релационен модус – отношения между същностите – семейственост, любов, справедливост, свобода, равенство, свобода на словото...

В развитието на ценностите се установява Парадокса на Ла Пиер – противоречието между декларирано нагласи и реализирано поведение.

Универсалните ценности представляват глобални жизнени приоритети за РОДА, оттам и за индивида. Ценностите не се употребя-

ват от човека, нито от Рода, те преди всичко се съхраняват и с това му помагат да се чувства Човек, т.е. реализиран самият той като ценен за социалния живот. Механизми за съхраняване и развитие на ценностите са традициите, обективирани чрез ритуалите – и на родово, и на персонално равнище.

Второ

Преобръщане на ритуалите в социално ДНК за оценностяване

Постепенно милионите години еволюционно развитие натрупват безкрайни вариации – и елегантни, и етични, и хуманни, и зротескни, и ужасяващи, и гнусни, и частични, и повсеместни, НО всички те – вдъхновявани и възможни чрез ценностно отношение, придружавано с все по-разнообразни вариации и на ритуали. Ценностите са различни, ритуалите различни, но принципът е неизменен – значимото и важното се обозначава, приема или налага, символизира и разпространява, за да тържествува и се гарантира поддържа-нето му, а с това – животът, добруването и просперитетата на цялото и/или индивида. С една дума – оценностяването (осмислянето на върховно безусловно важното, скъпото) като вътрешна страна, а ритуализирането като видима външна страна на процеса на развитие на рода, Е ПРИНЦИПЪТ, който действа неотклонно и той се превръща в един вид съгъстен общоприет, неопровержим социален родов опит, който се предава от поколение на поколение като „социално ДНК“ – същото като човешката усмивка. Не коментираме съдържанието на ценностите (то се променя през епохите), отбелязваме неизменността на принципа на оценностяване в еволюционното развитие на Рода.

Невероятно, изумително красиво постижение на човешката природа, изразено от Блез Паскал – „Човекът е мислеща тръстика“. Нека чуем още веднъж в сърцето си обяснението: „Човек е само тръстика, най-крехкото нещо в природата, но той е мислеща тръстика... Величието на човека се корени в съзнанието за неговото нищожество. Дървото не съзнава нищожеството си. Следователно човек е нищожен, щом съзнава нищожеството си, но същевременно е велик именно защото го съзнава“.

И разбира се, реалистичността и критиката спрямо съдържанието на ценностите: „Загрижеността на човека към гребните неща и равнодушието му към най-важните е безспорно странно извращение на човешката природа“.

Блез Паскал. *Мисли.*

Трето

Детското естествено ритуализиране – проявление на социалното ДНК за оценностяване

Защо могат да оценностяват децата? Защото ВЯРВАТ – в универсалните човешки ценности. Не са разочаровани, не се колебаят – дошли са при нас с тази убеденост, предадена им чрез социалното унаследяване на милионния еволюционен опит на рода. Вярват в:

- Любовета;
- Свободата;
- Родителя;
- Детето;
- Щастието;
- Живота;
- Справедливостта;
- Своето-Личната Собственост.

Вярват в Естественото Право!!!! Затова и само затова „посягат“ на „чуждата вещ/играчка“ – ако успеят да си я вземат, макар и за малко, защо да не си поизграят?

Действат принципите на естеството – на естественото право. Полагаме сериозни усилия в онтогенеза да отучим детето от естественото право, за да можем да започнем да го учим на съвременното върховенство на Закона – човешкия, местния, конюнктурния, винаги с „изключения“ и компромиси, и с актуализации, с недостатъчност и роящи се прецеденти.

В такъв период от нашето родово развитие към „днешна дата“ се концентрирам върху детското поведение. Не е трудно да забележим, че то е низ от ритуали – естествени, спонтанни, адекватни, неназрапливи. Та това е повече от естествено – онтогенеза да проявява филогенеза! Нали сте „изтърпявали“ и вие невероятните „причудливи“ ритуали на мъниците около нас:

На заспиване: по определен начин с определената играчка, поза, гуми, човек, одеяло, осветление...

На обуване, събличане – обличане: последователност, сгъване на свалените дрехи, последователност на крака...

Ядене: прибори, време, съдове, как да е нарязана салатата, от коя страна чашата с вода, столче...

Играене: кога, какво, с кого...

Четене: кои книги по кое време, поза, кой да чете, глас, осветление, хапване или друго нещо...

Миене: точно как търкаме със сапуна, по колко паста на четката за зъби, каква да е водата, колко силна...

Оооо, не, не са капризи (Малкият принц разбира с помощта на Лисичката Своята Роза), не са суеверия (далеч са още от това), не са и просто навизи (тези детайли не са механични, а са съзнателни и стриктно, и с наслаждение/тържествено, без бързване, спазвани).

Всичко това е проява на естественото отношение на оценностяване – придаване на смисъл (без мислене – абсолютно просветлени) на родовите естествени значимости-ценности. Случва се родовото социално закодиране и социално унаследяване като социално ДНК. Децата идват с този дар – надарени са да оценностяват.

Мисля, възприемам, отнасям се към детето като към естествен пазител, преносител на родовите ценности – показва ни ги, отстоява ги, защитава ги, съхранява ги – доколкото може.

Четвърто

Деформация и потискане на детските ритуали

ЗАЩОТО – в неразбирането си на горното, ние ограничаваме, negliжираме детските ритуали. Потискаме ги. ЗАЩОТО са „изнервящи ни, гразнещи, неприемливи, бебешки, вредни, срамни, невротични, аутистични...“ и т.н. Какво се случва с децата ни – наистина стават „аутистични“, затворени, срамежливи, страхливи, агресивни, асоциални... Откъсваме ги от Естеството и те реагират с пасивни (от затваряне до разболяване) или активни (от капризи до тайно причисляване и търсене на съответна среда, но вече много рискова) съпротивителни техники – доколкото и докогато могат.

След този процес на „очистване“ – започваме „на чисто“ и е много трудно да ги учим на универсални ценности, национални, социални, лични – след отчуждението е много трудно. Съгласуването е трудно, хармонията е изгубена.

Тази деформация се е случила и се случва непрестанно (от нас) на общосоциално равнище. Когато влезем в парадокса на ЛА ПИЕР на противоречие между деклариран и фактически ценности. А нашето съвременно общество функционира чрез, в този парадокс – нашето общество Е този парадокс. Последните векове въз-родиха идеологемите, манипулациите, расизма, войните, корупцията – на ново, преднамерено и абсолютно съзнателно равнище, и което е още по-трагично – като че ли са общоприемливи – СЪГЛАСИХМЕ СЕ С ТЯХ, като с неизбежни, непреодолими и заради това – и „нормални“ в глобалната епоха!?

Пето

Пътят – Разбиране и съзнателна подкрепа на детските ритуали

Чрез Съ-творяване заедно на ритуали. С-поделяне и прозрачност на ценности и мотиви между различните им проявления в групата, общността, нацията, колектива, вътре в личността и душата. Къде по-естествено може да се случва това раз-говаряне от нарочната формираща среда – педагогическата – семейство, училище, център, школа, читалище. Затова днешното общество така настоява за диалог и реално партньорство между всички тях за личностно ориентирано образование, но в граждански и универсален регистър, а с резултати на универсално равнище. Търсим механизми – формални и неформални, законови и методически, за действие. Защото сме в критично състояние на безверие, симулиране, неавтентичност.

Затова предлагам моя опит, като покана–предложение за партньорство, като един верифициран и фалсифициран пример за съ-творяване на ритуали с децата (ми) – всичките като Едного.

Шесто

Един пример

Инструментът е Родов Календар – Цикличен, Късметен, Тематичен, Ритуален (4):

Първо, защо „родов календар“ – времеви ценностен аспект на модела – всяка генеалогична перспектива търси пространствено обхващане на ключови взаимозависимости с насоченост и организираност във времето. А човешките календари са изначалният, постоянен, макар и различен в различните култури, механизъм за с-родяване на общността и организирането ѝ във времето. ВРЕМЕТО НА РИТУАЛА.

Второ, защо „цикличен“ – темите, въплътените ценности, ритъмът на календара се синхронизират в и чрез естествените времеви периоди – сезонни, годишни, многогодишни цикли, синхронизирани между българската и другите културни традиции. ПОВТОРЯЕМОСТТА НА РИТУАЛА.

Трето, защо „късметен“ – пространствен аспект на модела – защото в „късмета“ Календарът оформя и завещава в конкретен есенциален продукт океана от човешки типови култури. Човешкото културно пространство-космос се оразмерява, подрежда и само затова – и побира в коледния късметен календар. Канализираме го да

тече „ред по ред“, година след година, цикъл след цикъл. „Късметът“ има и друга персонална функция – да провокира трудния разговор на всеки с неговата съдба. Можем ли да „преговорим“ с Късмета си? Само за нас ли да го пазим, или ще го умножим, ако го разделим – както парчетата от баницата? Вероятно сред близките, в доверителна среда, ще бъде по-лесно да се отговаря, защото човек може да се почувства като представител на всички с подобен късмет и да се синергетизира с тях. В условията на съвременното образование и на съвременната семейна среда това е много важно.

Четвърто, календарът е тематичен, но започваме с Коледа заради ценностния и народностния фолклорен аспект на идеята. Без приемствеността и предаването на културата между поколенията, човешкото пространство-време не би могло да трае, т.е. не бихме могли да бъдем като вуг.

Но освен на Коледа, той може да се използва в различни ситуации и по различни поводи, които тематично съответстват определената година – например Великден може да се отбележи с късметена питка „Скрижали, Златни правила, Аркани“; Пролетта да се отбележи с „Природна градина“; празник на изкуствата с „Танци“ или денят на културата с „Басни и приказки“ и т.н.

Пето, защо „ритуален“ – технологичен материализиращ аспект на календара. Ценностите се обозначават като наше специално съхраняващо, уважително отношение към тях чрез определени церемонии. По този начин културната и цивилизационна традиция е намерила универсален за всички култури и общества механизъм: чрез символите, ритуалите и церемониите ценностите, като нещо енигматично и вътрешно, необяснимо и „мета“, да бъдат уловени, изявени, материализирани и предадени на следващите поколения. Разнообразието е огромно, но принципът е еднороден.

Шесто, защо „метакултурен инструмент/механизъм“ – практически приложен аспект – заради (не)тайното желание на автора моделът на Тематичния Родов Календар да бъде приет и вариативно използван в разнообразната образователна среда.

Прототипът на Инструмента – Коледният късметен календар, се „роди“ постепенно и при продължителна „бременност“ (много повече от 9 месеца) в двадесетилетната история на лични отношения с децата ми и тяхната приятелска общност в търсене на интегриран, лесен, достъпен, но богат и ефективен начин да си говорим, да споделяме, да живеем заедно живота (си) в разнообразието и богатството му. Така, след дълги години, спазването на Календара

се превърна в разширяваща се традиция, моментът на теглене на коледните културни късмети се превърна в ритуал, а роговата културна принадлежност и доверителната лична връзка – в ценност. Споделям го с всички вече като оценностен (вътрешен аспект) и ритуализиран (реализационен аспект) опит. Безспорната окултурваща оценностяваща мощ на ритуалите идва от:

- гълголетие то им, защото са съхранявани и предавани през всички отделни животи и през поколенията;
- авторитета на архетипажите и артефактите, които ги на- селяват;
- представителния разпознаваем стил на реализация;
- креацията и импровизацията, които позволяват.

Но тези характеристики изискват обществени и личностни качества, които превръщат ритуализирането за оценностяване в трудно ниво на съвременното обучение/живот: постоянство, при- емственост, преданост, оригиналност, автентичност.

В обобщение, времево и пространствено конкретният Коледен късметен календар се разкрива като **интердисциплинен метаме- ханизъм за реализиране на универсалната културно-образовател- на концепция: образованието има възможност да функционира като действителен оценностяващ механизъм за цивилизационно/ културно развитие на равнището на ритуализиране на дейности и на символизиране на техните продукти, защото така им се при- дава значим смисъл, който учещите се могат да транслират в жи- вота – и личен, и на обществото.**

Методическа обработка

Философска основа на предлагания опит е синергетическата философско-образователна парадигма, която включва всички участ- ници в процеса на обучение като равноценостни, автономни и взаимноследящи се системи, взаимно и само-регулиращи се чрез отвореност, непрекъснат обмен на информация и дисипативни ест- ествени (спонтанни и рефлексивни) процеси на синхронизация – синергетизация (Рашева-Мерджанова, Я., 2017: 41–60).

Принципи на методическа обработка: синергетичност – съот- ветност; аксиологичност – ценностност; продуктивност в два аспекта: дейностен – ритуализиране и резултативен – като арте- факти, създадени от самите млади хора.

Методически указания за употреба и усъвършенстване на календара

Съдържателни

КТКК (Коледният тематичен късметен календар) може да се използва широко – по всички учебни предмети във всички степени на формалното образование и във всички форми на образованието, включително и за самообразование, включително и в семейна неформална среда – там, където решаваме да създаваме и да предаваме култура в широк и в тесен смисъл.

Вариации: каквито и съдържателни вариации да направите, важно е да се стремите да съхраните принципа на „интер...“ – на представителство на различните области на човешкия познателен и културен опит.

Организационни и технически

В училищна среда през месец ноември учениците могат да си изтеглят „коледните късмети“ – по двама в екип и да подготвят своите проекти върху тях – с надеждна и нова информация, със симболизиране и изработване на модели, макети, с демонстрации, с предизвикателства и закачки, с примери, с лични оценки, с отговор на въпроса „Какво ми носи този късмет – предизвиква ли ме с нещо, искам ли да го променя, съответства ли ми, как се вписва в следващата ми година, в жизнения ми проект?“ В предколедните дни може да се организира открито занятие „Празничен обред“ (или „Добре дошли“ или „Коледни късмети“...) на представяне на коледните късмети – могат да се реализират бинарни занятия, смесени кръгли маси с участие на родители, на по-малки или по-големи ученици, на братя и сестри, на приятели. И съвсем просто и лесно – да предложим на учениците да приложат календара у дома, заедно със своите близки.

Коледен късметен календар в 12-годишни цикли: Природна градина, Поговорки, Нумерология, Родов паспорт, Национални девизи, Басни/животни, Дзенкоани/гатанки, Филми, Кабала, Танци/божества, Народни песни/двустихия, Скрижали/Среден път/Арки, Приказки, Цветове, Културни символи, Билки и зграбе, Защитени видове, Екстремни спортове/не-покорени върхове и ...

Табл. 1

Късмети Години	Природ на градина	Пого- ворки	Нуме роло- гип	Родов Пас- порт	Нацио- нални девизи	Басни/ Живот- ни	Дзен- коани/ Гатан- ки	Фил- ми	Каба- ла	Танци/ Бо- жест- ва	Нар. песни/ Дву- стишия	Скри- жали/ Среден ня/ Аркани
2011	X											
2012		X										
2013			X									
2014				X								
2015					X							
2016						X						
2017							X					
2018								X				

Заключение

Мислим (можем вече) **Онтогенеза като Традицията на Живота** като универсално Съ-съ-ществуване – поддържане на Филогенеза, Ритуал на филогенеза – **тъкмо чрез детското ритуализиране**, което освидетелства и демонстрира този естествен живот. Той се предава като универсален и като Традицията да се живее – от поколение на поколение, от човек на човек. Ритуалът Живот ни се по-казва от децата. Децата са Жреци на Живота и така се отнасям към тях. Те ритуализират **не специални нарочни дейности, не създават вън от живота** ритуали, те **ритуализират естествените жизнени дейности, самото Естество**, по-казват ни „обикновения“ живот като свещен, правят го красив ритуал, живеят го красиво – с това **възвръщат естественото значение и смисъл на термина „ритуал“**.

Тези идеи и са **ключови, според мен, за разбиране и преосмисляне**, за преценка на нашето отношение, реакции, цялостното ни поведение спрямо децата. **Пре-осмисляне на Образованието като свещен ритуал по предаване на Човешката култура**. Образование-

то – Традиция Родова да се съз-дава, твори, съ-творява в единение
Културата на рода ни.

И така, да обобщим:

- Детските ритуали въплъщават естествено ценностно отношение към Живота;
- Детските ритуали са проявление социално унаследяване на родовите ценности;
- Ето защо е смислена и ключова, за Бъдното еволюиране в Естеството на Човечеството, Педагогическата съзнателна аксиологическа подкрепа на детското ритуализиране на Естеството;
- ЗАЩОТО Детските ритуали са проявление на родовото естествено оценностяване на Живота И Детските лични ритуали са, всъщност, Онтогенеза на Родовото ни детство;
- Децата са Жреци на Естествения живот – всяко дете е наш Малък принц и наша Малка принцеса;
- Съвместното сътворяване на ритуали и на културо-ценностно формиращи ресурси е мисия на Образованието на Бъдещето в най-чистия смисъл на „Културно общение“, завещано ни и от нашия Цветан Стоянов.

И от Малкия принц, който има една върховна ценност – виждането на **Невидимото** – виждане със сърцето – **Любовта**. Има Ритуал на запознанство с всеки (като „входящ“ тест) – „Нарисувай ми овца в чекмедже“ и „Какво е това?“ (дали ще види боата, глътнала слон, или шапка?). Учи ритуалите от Лисичката:

- Ритуалът на срещата за ПРИЯТЕЛСТВОТО: „трябва да идваш в точно определено време – защото ако зная, че идваш в 3 часа, ще мога да подготвя сърцето си“.

- Ритуалът на превръщането на липсата в ЗАЕДНОСТ-ВЗАИМНОСТ – „косите ти имат цвeта на узряло жито и като ги видя, ще виждам теб“.

Малкият принц учи летеца на ритуали (защото разпозна „запознанството“: разпозна боата и рисува овцата): ритуала на РАЗДЯЛАТА-СМЪРТ-ЖИВОТ: „като гледаш звездите нощем, ще чуваш смеха ми“ – гледане на звездите.

Малкият принц се връща при своята единствена оценностена вече роза – разбирайки грижите за нея като о-смислени ритуали – да я полива, да я покрива вечер с похлупак, да слуша оплакванията ѝ, да се радва на бодлите ѝ, да гледат залезите заедно – ЛЮБОВ И ГРИЖА.

НЕВИДИМАТА СТРАНА НА НЕЩАТА – ГЛЕДАНЕ СЪС СЪРЦЕТО.

И ето, аз те моля: Оооо, нарисувай ми..., Оооо, каква мила овца в чекмедже!

Благодаря ти – виждаш невидимото ми искане даже преди да го изговоря, защото се по-знаваме – „Ти си другото ми Аз – Аз съм другото ти Ти“. Или просто „Ин Лак Меш“ (толтекският гревен поздрав на единението синергично на всичко с всичко).

Струва си да се живее/работи (едно и също е) за това. То и друго същностно/съществено няма. Децата ни препредават щафетата на ЖИВОТА като един родов ритуален жест „ВДЪХ-ИЗДЪХ“. Благодаря (им, ви).

Литература

Арместо, Ф. (2004). Цивилизациите. София.

Рашева-Мерджанова, Я. (2017). Синергетическа философия на образованието. Синергетическа училищна педагогика. Синергично образование. София.

Рашева-Мерджанова, Я. (2024). Ценности. Ритуали. Образование (от подхода до инструмента). София. под печат.

**ДЕТЕТО
И
НЕГОВОТО СЕМЕЙСТВО**

ДА СЕ РОДИШ С ИНВИТРО – ТРУДНОСТТА НА РАЗКАЗА

проф. дпн Моника Богданова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Анотация: Днес в асистираната репродукция се намесват не само различни професионалисти и социалната среда, но и медиите, които теглят томбола за ин витро процедури. Често детето става залог, разменна монета, желаният обект – то се отелесява, фантазира и комерсиализира, с манифестирани най-добри намерения.

В интимността се нахлува, отново с най-добри намерения, докато в естествената, човешка история на зачатие то постепенно се вписват изпитания, провали, разочарования, които детето събира в себе си. И ако не в това поколение, те могат да бъдат предадени в следващото или дори на поколението след това, когато внучето ще има своите въпроси. Нищо не се предава по-лесно от тревожността, нищо от психичното не изчезва.

И едновременно с това – темата за важноста да се разказва на детето за зачатие с помощта на медицината остава табу. Не само заради трудността на разказа от страна на родителите, но и заради натиска на близките, на средата – „Бебето е тук, не е нужно да се говори повече!“. А гали?

Ключови думи: асистирана репродукция, психоанализа, Ф. Долто.

TO BE BORN INVITRO – THE DIFICULT STORY

Prof. Dr.Sc. Monika Bogdanova

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

Annotation. Today, assisted reproduction involves not only various professionals and the social environment, but also the media, which draws the raffle for in vitro procedures. Often the child becomes a pledge, a bargaining chip, a desired object – it is fleshed out, fantasized and commercialized, with the best intentions manifested. Intimacy is invaded, again with the best of intentions, while the natural, human history of conception is gradually inscribed with trials, failures, disappointments that the child gathers within itself. And if not in this generation, they can be passed on to the next, or even the generation after that, when the grandchild will have their questions. Nothing is transmitted more easily than anxiety, nothing mental disappears. And at the same time – the topic of the importance of telling the child about conception with the help of medicine remains taboo. Not only because of the difficulty of the story on the part of the parents, but also because of the pressure of the relatives, of the environment – “The baby is here, there is no need to talk anymore!”. Is it?

Keywords: assisted reproduction, psychoanalysis, F. Dolto

Контекстът

Темата за раждането на деца чрез асистираната репродукция е актуална и социално значима не само заради демографската криза в България, но и заради статистиката – от 2009 г. до 2023 г. с подкрепата на държавния фонд за асистирана репродукция са родени над 20 000 деца, още десетки хиляди са родени без финансовата подкрепа на държавата¹. Това поставя множество въпроси, свързани с раждането и живота на тези бебета, за отношенията в семейството, за отношението на близките, роднините, на обществото. Някои са:

- Различно ли е поведението на бебе, родено след инвитро – отговорът: не е по-различно отколкото на бебе, родено след дълго очакване, множество трудности и натиск от средата. Живеем във време, в което уж всички подпомагат майчинството, но всъщност го правят още по-тревожно, безпомощно и в крайна сметка – не-радостно. Дават се всякакви съвети, правят се алгоритми, развяват се „правила за успешност“, което не само не помага на връзката между майката и бебето, но заличава естествения майчински инстинкт, вродената ѝ способност да погледне в новия живот и да може да прозре желанието на бебето да го има, порива му за живот. Всички нарушения в ранна детска възраст са в резултат именно на нарушената връзка с бебето, с невъзможността на родителите да общуват с него, отвъд грижата за тялото. Но това не е много популярна теза, а и специалистите, които наистина са подготвени в полето на ранното детско развитие също не са много – те са психотерапевти и психоаналитици. Въпреки наличието на няколко месечни курсове за сертифициране на *консултанти по...*

- Различно ли е поведението на родителите на дете, родено след инвитро – отговорът: не, не се различава от поведението на останалите родители, но когато става дума за зачеване с т.нар. „донорски материал“ има множество въпроси, за които не винаги родителите са подготвени. Въпреки постиженията на епигенетиката, твърде рационално е да им се каже: „Все пак 9 месеца сте били заедно“ или „Избрали сте най-добрия донор, всичко ще е наред“. Необходимо е време и готовност на семейството да премине през собствените си преживявания и за бебето да спре да се говори като за *инвитро бебе*. Някъде се правят връзки с осиновяването, но аналогията не може да бъде директна. Тук има и етични казуси – с анонимността

¹ Липсва официална статистика, цифрата се тиражира от медиите.

на донора, с желанието за бебе на всяка цена, със самотното родителство.

- Инвитро процедурата не е ли насилие върху тялото на жената – отговорът: рационално заради множеството интервенции, но почти винаги това е свързано и с психичното – очакването, напрежението, изострената чувствителност, не-желанието, не-готовността, личната история.

- Всички имат право на щастие – отговорът: целта на живота се определя от принципа на удоволствието, чиято програма „е в разпра с целия свят – както с макрокосмоса, така и с микрокосмоса./.../ бихме казали, че намерението за „ощастливяване“ на човека не влиза в плана на „сътворението“. Онова, което в тесния смисъл на думата наричаме щастие, извира по-скоро от внезапното задоволяване на потребности, от разтоварване на дълго трупано напрежение и по природата си е възможно само като епизодичен феномен./.../. Затова и възможностите ни за щастие са ограничени от нашата конституция. Далеч по-малко трудности ни коства да изпитаме нещастие. Страданието ни заплашва от три страни: от собственото ни тяло, което – предопределено за упадък и разложение – не може да избегне дори болката и страха като предупредителни сигнали; от външния свят, който може да вилнее срещу нас със свръхмощни, неумолими, разрушителни сили; и накрая, от отношенията ни с другите хора“ (Фройд, 2019, с. 92-93).

- Социалният натиск да се раждат деца – отговорът: „Онзи, който по този начин бива застава постоянно да реагира в съответствие с предписания, които не изразяват нагонните му склонности, от психологическа гледна точка води живот, който надхвърля възможностите му, и обективно погледнато, може да бъде качествен като лицемер, независимо от това дали самият той ясно е осъзнал това несъответствие, или не. Няма спор, че съвременната ни култура благоприятства в извънредна степен формирането на подобен вид лицемерие. Можем да се осмелим да твърдим, че тя е изградена от подобно лицемерие и би ѝ се наложило да претърпи радикални изменения, в случай че човек би се наел да заживее в съответствие с психологическата истина“ (Фройд, 2019, с. 44-45).

- Кой ще гарантира решението на етичните казуси – отговорът: инвитро на хомосексуални двойки, множеството опити по желание, границата във възрастта и т.н.

Някои щрихи

При раждането всяко новородено вече има свое несъзнавано вписване на първостепенните означаващи, организирани като в аутистичен анклав² във вътрешността на пространството, на времето и на желанието на майката. По време на бременността мисълта, вниманието и гласът на майката непрестанно „*пишат върху тялото-текст*“ и вписват върху кожата на фетуса означаващи вериги, плетейки с три нишки (символична, въображаема и реална) грешка, която го обгръща и топли с ритъма на сърцето и на дишането ѝ. Гласът на майката импрегнира петте сетива и нюансира всички цветове в схващането за себе си, във вътрешната перцепция и виждането на бебето в утробата³. Тя има миризма, температурата, консистенцията, вкуса, формата, плътността и силата, които създават всички състояния на тялото у бебето: радост, екстаз, болка, тревожност, уплаха...

Може да се каже, като Фройд, когато говори за хипнозата, че думите на майката са магически и многоцветни само по време на бременността и кърменето, защото когато текат с кръвта и млякото, те предават на фетуса и на новороденото представата за всички тези съответни психотелесни състояния. Когато майката мълчи, ако е глухоняма (в буквалния смисъл, или поради отричане), или ако е приспана по време на бременността и кърменето, тя предава повече интензитет на цветовете и на формите на думите чрез архаичното структуриране на *мисловния акт* (das Denken), който предава мисълта като действие, като писане и цветни картини, както в съня. И все пак, това писане би могло вече да се извършва след седмата седмица, създаването на аутистки анклав може да бъде в основата на редица симптоми поради *структурната дезорганизация на фундаменталната синхрония на системата на означаващите*, която провокира смущения в признаването на себе си, на сексуалната идентичност и понякога на дефицитите, повече или по-малко тежки, на перцепцията на собственото тяло (агнозии, синестезии...). У говорещия субект, всяко усещане вече е „завързано“ с първостепенните майчини означаващи и значително структу-

² Анклав – „територия, затворена в друга територия“, от лат. *Inclavare*, което означава „затварям с ключ“, заключвам.

³ От 70-те години на 20 век се знае, че то чува, вижда и докосва с всичките си сетива след седмия месец.

рирано във фундаменталната синхрония и в майчиния *лаланг*⁴. още по време на вътреутробния живот. Резултатът от травматичните събития, настъпили по време на бременността и раждането, в генеалогията е много силен, защото реалната смърт на детето в критичните фази засилва интензивността на тревожността и на несъзнаваните фантазми, предадени на транспоколенческо ниво.

Да не се приеме идеята, че детето не е плод на креативната сила на един мъж, на една жена, или на някой професионалист не е без последици. Едната от последиците се отнася до статута му: ако детето е право, то сигурно е, че в крайна сметка се пренебрегва измерението на Другия, на несъзнаваното (Настоявам на правото си да имам дете, като в същото време отказвам да се замисля какво вътре в мен пречи на желанието ми). Така можем да си помислим, че още от феталния живот, детето се структурира в майчиния *лаланг*. За говорещия субект усещането със сетивата вече е акт на създаване.

С детето като право, дори няма нужда да си задаваме въпроси. Да кажеш *право* означава задължително да направиш различни постъпки, достатъчно е само да имаш средствата да ги направиш. И все пак, въпросът, който тези хора съзнателно, или несъзнателно заобикалят, рано или късно отново се поставя пред тях и то в устата на детето: „Мамо, аз защо си нямам татко?“, или пък: „Мамо, ти носила ли си ме в корема си?“

Детето става възможно само при срещата на две гамети – мъжка и женска. То е плод на тази среща и не може да стане по друг начин, поне до момента. Зачеването означава наличието на мъж и жена, това е факт. С други думи, хетеросексуалността не е сексуално предпочитание – тя е факт. Сексуалното предпочитание въвежда друго измерение на сексуалността, доколкото тя се отдалечава от създаването на потомство. Една сексуалност е стерилна поради факта, че се практикува с партньор от същия пол. Този избор не е невинен, тъй като радикално променя концепцията ни за семейството. Вече няма нужда да се диференцираме като мъж и жена, или да обвързваме желанието за дете със сексуалното желание, за да заченем и да изградим мечтаното семейство.

Тъй като клиничният опит ни учи, че детето участва във всеки един сценарий, предшестваш идването му на бял свят. Това изниква първо под формата на въпрос: „Защо нямам татко или мама?“, „Ти защо си нямаш любим?“ И после, през юношеството, някои от тези

⁴ Виж повече в: Богданова, М. (2017). Бебето, Детето и техният език. С.

геца, особено онези, които живеят с един родител, развиват силна реакция на отхвърляне спрямо родителя, тъй като отсъствието на другия пол задълбочава въпроса с египовия комплекс.

Третата точка се отнася за майката и произтича от първите две. Когато асистираната бременност се получи, или не се получи, или когато детето се появи вследствие на гонорство на сперма, или на яйцеклетка, лекарят или донорът заемат мястото на третия.

Ако тук се позова на наблюдението на Фройд относно детето, което си играе с макарата (*ford da*), ще кажа, подобно на Лакан, че детето се е научило да командва символчната си майка. В тази символчна игра детето е способно да я кара да се появява и после да изчезва. Според Лакан, в това ходене напред-назад на символчната майка, детето се учи да свиква с отсъствието ѝ, както и с фрустрацията. То е способно да го прави толкова по-добре, колкото развитието му му позволява да достигне до боравенето с езика и с метафоричната му стойност.

За да стигне дотук, детето е около реалната майка, онази, която отговаря на искането му много преди то да владее метафората. Тази майка е безусловната подкрепа на субекта у бебето си – когато бебето плаче, тя отговаря, придавайки по този начин смисъл на този плач и поради този факт, този смисъл се превръща в означавано. Тогава бебето получава отговор от Другия. Детето е залог на нейния Друг, съдбата му на говорещо същество също⁵.

Човешкият субект трябва да срещне своя Друг, Друг, който да му отговори, или да не му отговори. И въпреки че майката възплащава другия, майчиния друг за детето, когато Другият отговаря, отговорът винаги е свързан с фантазията. Фантазията произтича от друга реалност, която не е непосредствената реалност на връзката с майката

Долто, Фуко и въпросът за истината

Понякога да се разкаже автентичната история на едно раждане не е никак лесна работа – думите блуждаят, бият се или изчезват... или не-са-предадени през поколенията, а нишката не-желание, не-случване за Дете има различни цветове и сила, я(р)кост... Когато Ф. Долто твърди, че трябва да се говори на бебетата за това, което

⁵ „Нужни са три поколения, за да се стигне до психоза“ – за Ф. Долто това е основа на подхода ѝ към психотичните деца. Трябва един от родителите на субекта да има празнота в до-египовата, или в египовата структура, и да е срещнал в несъзнаваната структура на партньора си аналогична липса.

ги засяга, я смятат за луд мистик, но това не спира педиатрите, които нямат отговори за състоянието на кърмачето, да се обърнат към нея. Именно гумите към тях им връщат вкуса към живота, вписват ги в историята им – гуми, които позволяват на детето да открие своето желание, да се измъкне от безизходицата на недоизказаното. Освен това, казването-на-истината е важно за детето, тъй като за него всичко, което се случва наоколо „и което то наблюдава, е означаващ език. То мисли върху него“. При всички случаи, то (някак вече) знае, че има въпроси, които не се задават, а психоаналитиците – че има едно минало, което прави бъдеще-с-въпроси. Особено когато е прибегнато към донорство, преживяванията на родителите често (о)стават още по-объркващи, а усещането за „чуждо дете“ – болезнено.

Детето има нужда да знае истината за своя живот, но тогава, когато родителите са готови да му я разкажат. Доколкото юношеството е второто раждане (а според мен третото – след постъпването на място за деца), въпросите от детството се появяват с пълна сила. И ще бъде по-лесно да се припомни казаното в ранното детство, а не да се отваря „кутията на Пандора“ – защото от една житейска ситуация, не много стандартна, но житейска, мълчанието и срещите с премълчаване вече са я трансформирали от „кутията на живота“.

Веднага щом съберат кратки и ясни гуми, родителите могат да разкажат за зачатията на детето, а когато не могат, да кажат: „Има нещо, за което трябва да поговорим, но още търсим гумите с баща ти/с майка ти. Има една история за твоето раждане, която скоро ще разбереш“⁶. При всички тези случаи са важни гумите за съпровождане, „истинното слово“, за което Ф. Долто пише⁷, което изисква определена сензитивност и професионална подготовка – не по всяко време, не всеки, не всичко. Освен това, понякога *казването-на-истината*

⁶ Заради тази трудност на родителите „Зеленият двор“ издаде книгата „Да се родиш с инвентар“, написана от г-р Мириам Сежер – известен френски психоаналитик, и Катрин Долто – хипнотерапевт, и двете с дългогодишен опит с (бъдещи) майки и бебета. Преводът на български език е на г-р Маргарита Тарейн, а илюстрациите към българското издание са на световно признатия астро-фотограф Михаил Минков – магични са и подканват към създаване на приказка. Книгата „Да се родиш с инвентар“ е първата книга, издадена на български език, която има за цел да разкаже историята на едно раждане с помощта на асистирания репродукция – разказ, който би дал възможност на родителите да намерят гуми към детето си, а на детето – да чуе своята история.

⁷ Виж повече в: Долто, Ф. (2006). *Всичко е език*. София: Колибри.

„прави пробив и създава риск: възможност, поле на опасности, или във всеки случай неопределена вероятност“ (Фуко, 2016а, с. 105).

Освен физическото насилие (което при бебета и малки деца също се установява трудно), насилието на бездумието е още по-невидимо. То е нишката, която издърпва силите на детето и води го без (д)умието му. И не се наблюдава само при бебетата и децата, лишени от родителска грижа – езикът на родителите, разбран само като реч, не обгръща с поглед детето, не го удържа (по смисъла на Уиникот) и не му създава Живот.

Как да се разпознава тънката нишка между грижата, обгрижването и нахлуването в тялото на бебето, на детето? Насилието е свързано и с отделянето, с причиняването на болка на фетуса, с недоуказаното.

От друга страна, свръхпротективността е съвременна тенденция – децата са в капана на невъзможността да разгърнат потенциала си, да изобретят живота си, да се впишат като можещи човешки същества. Хипнозата около детското тяло и възбудата около всяко действие на детето е нещо, за което Франсоаз Долто е апелирала към родителите – да се гържат с децата си като с уважавани гости. Ако преди много години те са се целували „докато спят“, сега е по всяко време, без да се усеща тяхното не-желание. А децата изпитват ужас, че ще се превърнат в „изсмукани биберони“. И отново Ф. Долто: „Връзката майка-дете не се изчерпва с целувки и милувки. Много е лесно да злоупотребим със своята сила, да се втурнем към детето и да го задушим от нежности. Без съмнение, ако не се преминава в крайни вълнения, приятното за майката е приятно и за детето. Но езикът и всичко, подготвящо за него, трябва да присъстват“ (Основни етапи на детството). Не всеки път е лесно, но нали развитието на децата е в пряка връзка с развитието на родителите – когато искат нещо от детето си, следва да отделят същото време да поискат и нещо от себе си.

Луиз Ламбриш (2018) провокира заговарянето за насилието, за което често не може да се заподозре. Страданието на бебето, детето е от разнороден порядък – то повръща, има колики, диария, запек, анорексия, булимия, кожни проблеми и т.н. Именно от майката, но и от педиатъра, акушер-гинеколога зависи как тази грижа ще се инсталира в спокойствието и вярата в майчинството, а на месата няма да бъде усетена като насилие от детето.

Темите за детеубийството, кръвосмешението, пораженията нанесени от майката будят различно отношение и съпротиви –

как да се приеме, че съществуват? Единствено разширяването на контекста прави възможен анализът: „Майката запазва детето за себе си или лишавайки го от живот, от правото му да диша, или отказвайки му автономността и затварянето на отвърстията му. И в двата случая, за детето няма място“ (Ламбриш, 2018, с. 129).

Съществуват и множество въпроси около насилието за-раждане. Въпреки напредъка на асистираната репродукция, всъщност може ли да се каже, че желанието за бебе често анулира Желанието на бебето? И как то ще символизира своето раждане, подпомогнато от лекар? А „сурогатното майчинство“? Как бебето ще преживее изоставянето от биологичната майка, за да се осинови в желанието на другата? Особено като е известна значимостта на перинаталния период. Как ще се обговори раздялата и каква следа ще остави?

„Да уважаваме бебето, независимо откъде идва и по какъв начин е било заченато, означава първо при раждането да му дадем символична рамка съобразно реалността на произхода му, като му запазим ориентирите, на които може да се опира, за да се изгради и в крайна сметка да стане автономен субект, способен да намери мястото си в социалното пространство“ (пак там, с. 19).

Цялата симптоматология в клиничната картина на аутизма е изградена чрез много ранни откази и изоставяния, които свидетелстват за активното отхвърляне на Другия, към който детето се придържа. Този отказ е отбранителен, той е свидетел за една среща, винаги травматична, с полето на езика. Детето отстъпва именно от тази среща. Но тъй като отдалечаването е започнало, вече няма връщане назад. Аутизмът се намира в полето на езика, но не е достатъчно „оборудван“, за да си служи с означаващото.

Фуко разработва понятието Parrêsia, откровено-говорене, формулирайки трите „необходими и достатъчни критерия за конституирането и характеризирането на онзи, от когото човек има нужда, за да има отношение към себе си“ – човек на години, с добра репутация и човек на parrêsia (Фуко, 2016а, с. 81). Понятието parrêsia е „на кръстопътя на задължението да се казва истината, процедурите и техниките на управляемост и конституирането на отношението към себе си. Казването-на-истината от другия като съществен елемент от неговото управляване над нас е едно от съществените условия, за да можем да формираме адекватно отношение към самите нас, което ще ни донесе и добродетелност, и щастие“ (Фуко, 2016а, с. 82).

Понятието *parrêsia* е донякъде „понятие-паяжина“, малко изследвано, с три оси – „казване на всичко, казване на истината, откровено говорене“ (Фуко, 2016а, с. 120), което не може да съществува без демокрация, „разбрана като признаване на равенството между всички граждани, и следващото оттук даване на свобода на всеки от тях да говори, да изразява мнение, да участва по този начин в решенията“ (Фуко, 2016а, с. 245).

В *parrêsia* присъства и идеята, че човек казва онова, което действително мисли, което действително смята за истина. В този смисъл *parrêsia* е откровеност, би могло да се каже: тя е изповядване⁸ на истината (Фуко, 2016а, с. 264). Но това не е „просто позволенията да се казва всичко, а е, от една страна, задължение да се казва истината, а от друга страна, задължение, придружено с опасността, каквато се съдържа в казването на истината“ (Фуко, М., 2016а, с. 410).

Друга поредица от проблеми от въпроса за *parrêsia* Фуко вижда в проблема за „управлението на душата, за психагогията. От какви истини се нуждае човек, за да ръководи себе си и да ръководи другите, като и за да може добре да ръководи другите, ръководейки добре сам себе си? Какви познания, какви упражнения и т.н.?/.../. Към кого и към какво трябва да се обърне човек за това формиране на *parrêsia*, за дефинирането на мястото на *parrêsia*, на моралните условия, в които може да се казва истината, и на начина да се водят душите“ (Фуко, 2016а, с. 419).

Няма да отговорим на всички въпроси, но в заключение, заради каузата на Бебето и на Детето:

Въпросът „Защо?“ се осъществява символично, когато малкият човек започне да говори на човешки език. Неизбежно се появява: „Защо ти...?“, „Защо те...?“, „Защо...?“.

Изненадващото е, че много бързо, ако сме били така наивни, че да си мислим, че можем да дадем интелигентен и разумен отговор на това „Защо?“, ние си даваме сметка, че за голямо разочарование на детето, на онова, което то се надява да чуе, знанието не идва с един отговор. Това, което е важно, е че то не очаква възрастния, на когото задава въпроса си, да няма отговор. Много бързо разбира, че то държи ключа към един въпрос, който няма радикален отговор. Въпросът „Защо?“ вече е отговор. Фактът, че го поставя, е отговор на факта, че като човешко същество, още щом проговори, то е структурирано като въпрос. Именно затова Лакан пише голямото S зачеркнато: разбираме S и въпросителен знак... ако съм структу-

⁸ Profession – вкл. с нюанса на „публично изповядване“, или на „занятие“.

риран като въпрос, не знам в какво се състои той, следователно отговарям, казвайки „Защо“?

Всъщност, истинският въпрос не е толкова „Защо?“, тъй като нищо не дава отговор на Детето, а защо съществува това „Защо“? Така е устроен човекът. Разказът е приказка...

А авторът на текста-съгба е човек, който „прави публични нещата, които всички неясно са чувствали; човек, който притежава специална способност, способността да направи публично скритото, негласното, който извършва истинска творческа работа“ (Бурдуйо, 2012, с. 59).

Литература

Богданова, М. (2017). Бебето, Детето и техният език. С.

Бурдуйо, П. (2012). Полета на гуха. С.

Долто, Ф. (2006). Всичко е език. С.

Ламбриш, А. (2018). Насилието над бебета. С.

Фройд, З. (2019). Текстовете за културата. С.

Фуко, М. (2016). Генеалогия на модерността. С.

Фуко, М. (2016а). Управляването на себе си и на другите. С.

Bertos, A. (1997). *Le Sens du mouvement*, Paris.

Lacan, J. (1991). *L'envers de la psychanalyse. Le Séminaire, livre XVII (1969–1970)*.

СЕДЕМТЕ НАВИКА НА ВИСОКОЕФЕКТИВНИТЕ ХОРА ОТ СТИВЪН КОВИ И КАК ПРОМЯНАТА В ГЛЕДНАТА ТОЧКА ПОМАГА НА ДЕЦАТА

**Кристина Станева
Мирослава Славейкова**

*Специалност „Неформално образование“, III курс,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

Анотация: В статията се анализира концепцията на Стивън Кови за развитието на вътрешни принципи и ценности, седем ключови навика, които водят до личностен растеж и повишаване на потенциала, компетентностите на всеки човек да изгради здраво семейство и бъде добър родител.

Ключови думи: седем навика, високоефективен, независимост, прогрес, личен потенциал.

“THE SEVEN HABITS OF HAIGLY EFFECTIVE PEOPLE” BY STEPHEN COVEY AND NOW A CHANGE IN PERSPECTIVE HELPS CHILDREN

**Christina Staneva
Miroslava Slaveykova**

*Bachelor “Non-formal education”, III year,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

Annotation. The article analyzes Stephen Covey’s concept of developing inner principles and values, seven key habits that lead to personal growth and increase the potential, competence of each person to build a healthy family and be a good parent.

Keywords: seven habits, high performance, independence, progress, personal potential.

Въведение

Съвременният родител пребивава в динамична среда на бързоразвиващи се информационни технологии. Множество експерти и организации провеждат обучения за родители и предават познание чрез лекции, семинари, книги, както и чрез средствата на социалните

мрежи (Facebook, Instagram и пр.). Самите родители също все повече споделят своя опит и възприети добри практики не само чрез срещи на живо, но и чрез информационните канали на социалните медии.

В тази обстановка съвременният родител може да се почувства подкрепен, тъй като има бърз и лесен достъп до информация, но обемът и разнородността ѝ може да му подейства объркващо. Посланията, които получава от експерти и други родители, е възможно да са в противовес с убежденията, с които е израснал или които е придобил, както е възможно и самите послания да си противоречат помежду си.

В такава ситуация на множество гледни точки е лесно да се разбере значимостта на личната система от ценности и убеждения, която е като „кормилото“ в „морето“ от послания. Освен обусловените от семейния и личния опит убеждения и формирани от семейството и обществото ценности, съществуват универсални принципи, които водят до дълготраен успех и изграждане на добри взаимоотношения във всяка сфера на живота, включително семейната, в това число и в ролята на родител.

Стивън Кови, автор на издадената през 1989г. книга „Сегемте навика на високоефективните хора“ е международно признат авторитет в областта на лидерските умения, експерт по въпросите на семейството и организационен консултант¹.

В контраст със съвременното течение на „Етиката на личността“, Кови обръща внимание на принципите на ефективния живот, които са в неговата основа. Авторът описва тези принципи като естествени закони, по които се води всяко цивилизовано общество, всяко семейство или организация, които са постигнали успех, а именно: справедливостта, цялостността и честността, зачитането на човешкото достойнство, чувството за дълг и служене, принципът за доброто качество и съвършенството, лични-

¹ Стивън Кови е учител, семеен експерт, организационен консултант и автор на редица книги, свързани с лидерството и семейните отношения. Има магистърска степен по бизнес администрация от Харвардския университет и докторат от университета „Бригам Янг“, където преподава организационно поведение и бизнес мениджмънт, асистент е и на президента. Съпредседател е на FranklinCovey – международна компания с повече от четирихиляди професионалисти, чиято мисия е да помагат на хората, организациите и семействата да станат по-ефективни чрез прилагането на доказани принципи и естествени закони. От множеството отличия, които получава в живота си, като най-смислена той приема Наградата за бащинство на Националната инициатива за бащинство.

ят потенциал и растежът, търпението, полагането на грижи и окуражаването.

Как тези принципи се свързват с родителството и предизвикателствата, пред които е поставен съвременният родител? В началото на книгата Стивън Кови споделя казус от личния си живот. Неговият син има затруднения в училище – не се справя с преподавания материал, с тестовете и дори с инструкциите на тестовете. Реакциите на околните не закъсняват, като му се подиграват и споделят, че се чувстват неудобно в негово присъствие. В социално-емоционален и физически план момчето е незряло и некоординирано за възрастта си. Първоначалният подход на родителите, в стремежа си да подкрепят своя син, е да използват **техники за позитивно мислене**, като му дават окуражаващи послания, насърчават го и при най-малък напредък и правят забележка на хората, които му се присмиват. Родителите обаче виждат, че този подход не дава резултат, а дори напротив – тяхната силна разтревоженост и чувство за безпомощност допълнително влияят на самооценката на сина им.

Стивън Кови и съпругата му Сандра осъзнават, че са били напрегнато съсредоточени в **„социалното огледало“**, отразяващо доброто поведение на другите им деца и неприемливото поведение на сина, който има затруднения в училище. Социално обусловените им мотиви за сравнение не са в съзвучие с техните най-съкровени ценности и водят до условна любов и чувство за малоценност в сина им. Осъзнават, че са се задълбочили повече в начина, по който виждат и решават проблема, отколкото в онова, което би било наистина добро за сина им. Като резултат от тази перспектива, те възприемат сина си като изостанал и неадекватен, независимо от това колко много внимават в отношението и поведението си спрямо него. Усилията им са напразни, защото посланието, което реално му дават, е: „Ти не си способен и трябва да бъдеш закрилян“. Заключение, до което стигат, е: за да променят ситуацията, първо трябва да променят себе си, т.е. **своите възприятия**. В резултат на това двамата решават да насочат усилията си върху самите себе си – не върху прилаганите техники, а върху най-дълбоките си мотиви и начина, по който възприемат сина си. Стъпката, която правят, е да **оттеглят свърхзакрилящото си присъствие от своя син и да застанат „отстрани“**, за да видят неговата индивидуалност и ценност, вместо да се опитват да го променят. Тази промяна им позволява да видят в сина си потенциал, който би могъл да реализи-

ра по свой собствен начин и в своето темпо, да го подкрепят, да му се радват и да го ценят.

Първоначално синът им преминава през мъчителни фази на отдръпване, защото е свикнал със закрилата на родителите си и от присмеха на другите. Родителите обаче остават спокойни, негласно давайки посланието: „Ти нямаш нужда от нашата защита. При теб всичко е наред“. С течение на времето техният син започва да чувства увереност в собствените си сили; започва да постига успехи в академично, социално и физическо отношение – избран е неколкнократно на ръководни позиции в студентски организации, изявява се като прочут в целия щат атлет, постига най-високите академични оценки; става отговорен и добросърдечен, което му позволява да контактува пълноценно с различни хора.

С този пример Стивън Кови онагледява на практика **моделът „отвътре-навън“**, който описва в книгата си. Според него е нужно да започнем промяната първо в себе си – с нашите парадигми, характер и мотиви. За да разрешаваме проблемите си ефективно, е нужно ново ниво на по-задълбочено мислене – парадигма, основана на принципи, а не на „бързи“, но повърхностни техники.

Промяната, обаче, трябва да започне отвътре. Никой не може да накара другия да се промени, ако той самият не го желае. Същото се отнася и до начина, по който един родител отглежда и възпитава своето дете. Той може да го научи на важни уроци, ценности и отговорност, но не може да извърви неговия житейски път. Ето защо Кови описва в своята книга, че за да интегрираме принципите на ефективния живот в характера си, е нужно да работим върху своите навици. Поради тази причина той развива своята парадигма на основата на седем навика (принципи), които бележат пътя: **Зависимост – Взаимозависимост – Независимост**, който в същността си е **пътят на зрелостта**.

С по-подробното разглеждане на тези принципи, ще се разясни цялостната картина за изграждане на ефективни навици у всеки човек и това би довело до по-отговорно родителство.

Първият навик **„Бъдете проактивни“** подчертава значението на поемането на отговорност за собствения живот и действия. Добре познатият психиатър Виктор Франкъл, пръв развива най-основния навик – проактивност. По своята същност, терминът означава поемане на контрол върху собствените избори, основани на ценности, като се действа съзнателно и обмислено, а не на състояния, базирани на чувства. За родителите, овладяването на този на-

вик може да има значителен положителен ефект, като се учат да поемат отговорност за своите действия и решения, без да обвиняват външни фактори за проблемите си. Това им позволява да бъдат по-ефективни, както и да дават добър пример за своите деца. Проактивният родител може да контролира своите реакции в стресови и непредвидени ситуации, а това е много добър начин да покажат на децата си, че въпреки трудностите, винаги има начин да се намери решение. Това създава среда, в която децата се чувстват сигурни и подкрепени, знаейки, че техните родители ще се справят с предизвикателствата по конструктивен начин. Един от ключовите аспекти на проактивността е фокусът върху кръга на влияние – или казано накратко, нещата, върху които можем да упражняваме контрол. Когато родителите се съсредоточат върху това, което могат да променят, вместо да се тревожат за неща извън техния контрол, те стават по-спокойни и ефективни. Това поведение се предава на децата, които се научават да се концентрират върху собствените си усилия и възможности, вместо да се опитват да прожектират своите мисли или действия върху другото.

Следващият Навик 2 „**В началото имайте предвид края**“ акцентира върху необходимостта за по-ясна визия за бъдещето, както и действия, насочени към постигане на конкретни дългосрочни цели. Тази сентенция се базира на принципа, че всичко се създава по два пъти – мислено и физическо. Стивън Кови дава пример с това да построим къща. Първоначално ние създаваме образа ѝ във нашето въображение и след това преминаваме към нейното построяване. Защо го правим? Защото, ако първоначално не създадем този „мисловен план“, а преминем към действието (в случая построяването на къща), то тя няма да бъде стабилна и може да рухне. Това важи за всяка част от нашия живот. Що се отнася до овладяването на този навик за родителите може да има дълбоко въздействие по отношение развитие на стратегическо мислене и планиране на действията си така, че да са в съответствие с целите и ценностите им. Когато децата наблюдават своите родители как планират и преследват с ясна представа целите си, то това ги учи на постоянство, на значението и смисъла за целеполагане, както и развива тяхното стратегическо мислене. Важно е, обаче, децата да разберат, че всяко действие има някакви последствия и че е важно да знаят какво искат да постигнат в дългосрочен план. Освен това, разбирането и прилагането на този навик, би помогнал и на родителите, и на децата да станат по-постоянни и целеустремени.

Практическата реализация на двата навика създава Навик 3 **„Поставяте най-важните неща на първо място“**. Стивън Кови подчертава значението на приоритизирането и управлението на времето, което трябва да е в съответствие с нашите цели и ценности. Родителите, които овладяват този навик, ще могат да разпознават и поставят дейностите, които са от най-голямо значение за тях и за семейството им на първо място. А личният пример, който ще дадат на своите деца би бил такъв, че приоритизирането на задачите ще им спести много време и усилия, но и ще допринесат за постигането на техните цели и за личностното им развитие. Ключът за това се крие в отказа на по-маловажните задачи, които отклоняват вниманието от основните приоритети.

Освен поставянето на ясни цели и приоритизиране на задачи, високоефективните хора мислят на принципа **„Печеля/печелиш“**. Това е Навик 4, чийто акцент е върху търсенето на взаимноизгодни решения и е една от шестте парадигми на човешките взаимоотношения. Родителите, които прилагат навика, създават позитивна и подкрепяща семейна среда, основана на комуникация, сътрудничество и изграждане на силни връзки, базирани на доверие и уважение. В ежедневието това може да се прояви чрез изслушване на мненията и нуждите на всеки, като се обсъждат възможни решения или се търсят варианти, чрез които всички страни да бъдат удовлетворени. По този начин родителите учат децата си нагледно как прилагането на принципа **„Печеля/печелиш“** ще им помогне да развият умения за решаване на конфликти и изграждане на устойчиви взаимоотношения.

Най-важното умение в живота на всеки човек е комуникацията, а нейни форми са четене, писане, говорене и слушане. Четирите форми, които ако използваме добре, ще бъдем ефективни. Според Стивън Кови най-трудната промяна в парадигмата за много хора, е емпатичното слушане, защото всеки човек се стреми да покаже себе си, преди да е чул отсрещния. Именно Навик 5 **„Стремете се първо да разберете, а след това да бъдете разбрани“** подчертава значението на активното слушане и емпатията. В книгата си, авторът отбелязва, че ако успеем истински и дълбоко да се разбираме, различията няма да бъдат пречка за комуникация и развитие. Защо е важно това? Родителите, които прилагат навика, развиват способността да изслушват активно и емпатично своите деца, като се опитват да разберат техните чувства, нужди и проблеми, преди да предложат решение или да дадат съвет. Това би съз-

гало една семейна атмосфера, изградена на откритост и доверие, където децата се чувстват чути и разбрани. А когато те виждат, че родителите им ги разбират, са по-склонни да споделят своите чувства и да търсят подкрепа. По този начин се научават да бъдат по-съпричастни и толерантни към другите гледни точки и разбират значението на слушането и уважаването на различията.

Навик 6 „**Единодействайте**“ е синергията, в чиято основа лежат, разгледаните до момента пет навика. Начинът, по който се създава и възпитава едно дете, е единодействие. А синергията може да се срещне навсякъде около нас – в общуването, в класната стая, в бизнеса, в природата. Въпреки че тя може да бъде и отрицателна – когато един човек не желае да приеме друга гледна точка. Но какво означава „синергия“? Кови я описва като: „цялото е повече от сбора на отделните части, а връзките на частите на една с друга е решаващ елемент от цялото“. Или – чрез съвместната работа в семейството ще се постигнат по-добри резултати, отколкото всяка отделна личност би могла да постигне самостоятелно. Синергията се създава, едва когато взаимодействието между родителите и децата води до резултати, надхвърлящи сбора от техните индивидуални приноси. Какво се има предвид? Активното търсене на начини за включване на всички членове на семейството в процеса на вземане на решения и/или решаване на проблеми, вместо налагане на лични мнения, ще насърчи всеки член от семейството да споделя открито своите идеи и гледни точки. Това би развило у децата умения за сътрудничество и изграждане на толерантност, уважение и самочувствие.

Всичко това е възможно да се постигне при постоянство и за да се усъвършенства човек в процеса на своето личностно развитие, е необходимо да усвои и последния Навик 7 „**Намочете секупата**“. Израз за редовно, постоянно, мъдро и балансирано обръщане на внимание на четирите измерения на човешката природа (физическо, духовно, умствено и социално-емоционално). Последният навик насърчава рефлексията, поставянето на приоритети и стремеж към постоянно учене и растеж. Проактивните родители насочват вниманието си върху собственото си развитие и самоусъвършенстване, като така вдъхновяват децата си да следват собствените си интереси, да учат нови неща и да се стремят към постигане на дълготрайни цели.

Седемте навика са организирани последователно и за да се постигне ефективност, е необходима съгласуваност и единодействие

между четирите измерения. А чрез „възходящата спирала“, човек може да се придвижва нагоре по пътя на растежа и промяната. Както Кови отбелязва: „за да се движим по възходящата спирала, трябва да се учим, да се посвещаваме и да действваме – отново и отново. Този процес се нарича „Обновление“ и за да се стигне до значим прогрес е нужно да се вникне в една уникална човешка гарба – съвестта.

Използването на тези принципи, образуващи цяла парадигма от навици, има силата да промени човек към по-добро. Не става дума единствено за дисциплина и отговорност, но и за емпатия, разбиране, израждане на ценности и изслушване. Когато са налице всички седем навика, разбрани са и са приложени, тенденцията към саморазрушаващото се общество ще намалее и в най-добрия случай ще изчезне.

Заклучение

Книгата „Седемте навика на високоефективните хора“ на Стивън Кови е не само вдъхновяваща, но е и показател за това, че всеки човек се нуждае от развитие и прогрес. Прилагането на всички седем навика в партньорските и родителските връзки може да доведе до по-здрав и хармонични семейни отношения. Родителите осъзнават, че са отговорни за собственото си поведение, емоции и реакции, както и за взаимодействието си с другите, като дават добър личен пример на своите деца за самоусъвършенстване и личностен растеж. Стремят се да разберат нуждите и желанията на партньора и/или децата си, както и при общуване с околните. Чрез своята проактивност са по-способни да се справят с предизвикателствата на междуличностните отношения и да създадат благоприятна среда за развитие, както за себе си, така и за другите.

Литература

Кови, С. (2010). Седемте навика на високоефективните хора: Действена стратегия за личностна промяна (Второ издание). София: Кибеа.

ОБЩУВАНЕТО МЕЖДУ РОДИТЕЛ И УЧИТЕЛ В ПРОЦЕСА НА ВЪЗПИТАНИЕ НА УЧЕНИКА В НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Станимира Иванова

начален учител, 81 СУ „Виктор Юго“

Анотация: В статията се разглежда процесът на взаимодействието между учителя като професионалист и родителя като авторитет в процеса на възпитание на ученика в начална училищна възраст.

Ключови думи: възпитание, взаимодействие, учител, родител

COMMUNICATION BETWEEN PARENT AND TEACHER IN THE PROCESS OF STUDENT EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL

Stanimira Stefanova Ivanova

elementary school teacher, 81 Victor Hugo Secondary School

Annotation. The article examines the process of interaction between the teacher as a professional and the parent as an authority in the process of educating the student at primary school age.

Keywords: education, interaction, teacher, parent

*Училището е работилница,
в която младите души на добродетел се възпитават.*

Ян Амос Коменски

В динамичното ни съвремие училището като образователна институция е поставено пред много предизвикателства и изисквания от страна на обществото, семейството, министерства, община и др. Съвременното училище е шарен калейдоскоп, изпъстрен с многоликостта на хората, които го изпълват. То е мястото, където се моделира и доизгражда ценностната система на по-растващото поколение. Този процес започва в семейството, следва периодът на предучилищната подготовка и продължава в училище, за да може индивидът да се изгради като самостоятелна личност и

да се реализира в бъдещия си живот, в обществото като отговорен гражданин. Всички субекти – ученици, учители, родители си влияят взаимно и изграждат различни като стойност и качество межгудличностни връзки, умения, знания, отношения в процеса на тези взаимодействия.

Взаимната отговорност и изграждането на доверие между субектите в процеса на възпитание на ученика, поражда много въпроси и поставя предизвикателства и към двете страни. Отговорите на тези въпроси биха могли да запълнят все по-голямата празнина, отваряща се между тях.

Процесът на възпитание в начална училищна възраст

С настъпването на промените след 1989 г. образователна система претърпя редица изменения. Промени се отношението към възпитанието в образователната система. Сийка Чавдарова-Костова, анализирайки случващото се „през последните десетилетия в образователната система“, стига до извода, че „мястото на възпитанието в учебната среда се negliжира и понякога дори се отрича, насочвайки го основно към семейната среда, като нейна основна функция“. Авторката продължава, с думите „през погледа на различни нормативни документи през този период трудно може да бъде открита гумата възпитание“ (Чавдарова-Костова, С., 2017, с. 262).

А в далечното минало, при написването на първия „Буквар с различни поучения“ или по-популярен като „Рибен буквар“, г-р Петър Берон е сметнал за необходимост и е отделил два от осемте раздела на темата за възпитанието. В единия – трети по ред, има 64 въпроса и отговора за доброто възпитание на детето, наречени „Добри съвети“. Другият, четвърти по ред раздел, носи името „Умни ответи“. Той, подобно на предишния раздел, има задачата да подобри възпитанието на ученика. Авторът е осъзнал необходимостта от поставянето на базови правила и рамки на поведение.

Казаното насочва към необходимостта да се изясни същността на понятието възпитание, както и кои са участниците в него и каква е тяхната роля.

Възпитание и възпитателен процес

Възпитанието е една от значимите дейности, чрез която се предава и усвоява съвкупният социален опит, с цел запазване и развитие на обществото, както и цялостно изграждане на личността.

„Разглеждано като процес и като взаимодействие между хората, възпитанието е един от основните фактори, чрез които се напраща формирането на личността. В процеса на възпитание се цели формиране у подрастващите на: социална позиция; светогледни възгледи; високо съзнание и самосъзнание; ценностна система; общокултурни, интелектуални, морално-волеви, физически и делови качества; реализиране на творческия потенциал на личността; физически и делови качества и др.“ (Димитров, Л., 2016, с. 95).

Възпитанието на подрастващите поколения е процес, за който няма определени учебни часове. То се осъществява непрекъснато и ежеминутно, дори и без поставени цели. Взаимоотношенията и поведението реалния живот на семейството и близките, на другите членове на социалното общество и малките човешки групи, в които подрастващите участват, са пример за тях.

Правят впечатление гумите на Сийка Чавдарова-Костова – „възпитанието като грижа и отговорност за отглеждането и развитието на децата, като личностен и социален ангажимент, изисква от всички нас необходимото внимание и отгаденост за осигуряването на оптимални условия за формирането на подрастващото поколение“ (Чавдарова-Костова, С., 2016, с. 7). Тези условия може и трябва да бъдат създадени в училище и изискват пълноценно взаимодействие между училището, родителите. Грижа и отговорност са, не само на родителя, не само на учителя, а на цялото общество. Върху личността на индивида оказват влияние обкръжаващата го действителност и създаденият ред, обществен строй, с който се съобразяват всички негови членове и ползватели. Те помежду си предават натрупания обществен-исторически опит, като по-старите подготвят по-младите за живота, бита и изпълнението на професионалните роли.

Социализация

Човекът се ражда и израства в една определена среда. За да се реализира пълноценно като личност, то той трябва да се научи да живее в синхрон и мир със заобикалящата го социална и природна действителност. Социализацията на индивида е необходимата основа, за да се превърне той в пълноправен член на обществото, към което принадлежи. Това е процес, преминаващ през различни етапи и взаимодействия, както със средата, така и с другите членове на обществото.

Марин Андреев прави преглед на тезите на редица автори и представя техните определения за социализация, а именно: „социализацията е процес на социално взаимодействие, основното съдържание, на който е преподаването – усвояването и използването на социалния опит; социализацията е усвояване от индивида на определена система от социални роли и култура; под социализация следва да разбираме целия многостранен процес на очовечаване на човека, включващ както биологични предпоставки, така и самото непосредствено навлизане на индивида в социалната среда; социализацията е процес, чрез който човек усвоява начина на живот на дадено общество или социална група; социализацията е сложен процес, чиято същност трудно би могла да се отрази в обобщените и кратки определения“ (Андреев, М., 1998, с. 107–108).

Посочените определения показват сложния характер на процеса на социализация. Социализацията, която започва от най-ранна възраст, в семейството.

Семейно възпитание

Пенка Костова определя семейството като „биосоциално обединение“, „специфична социална общност, най-малката социално-психологическа група“, която е съществен елемент от социалния организъм“. „Чрез семейната среда се реализира непрекъснатата смяна и приемственост на поколенията, предаване на социален опит, на ценности, традиции и норми на поведение“ (Димитров, Л., 2016, с. 433).

В съвременните педагогически изследвания семейството се разглежда като първото социално обкръжение на детето, микросреда за първична социализация, важна социокултурна възпитателна среда и основен възпитателен фактор. Семейството присъства и влияе през целия човешки живот, но най-силно и непрекъснато е това влияние през детската и юношеската възраст, когато се извършва ранната, първична и най-интензивна социализация.

Адлер казва, че „първо в семейството си детето преживява сътрудничество или конфликти, окуражаване или обезкуражаване, изпитва чувство на равенство или малоценност.“ (Адлер, А., 1998, с. 63).

След направен теоретичен анализ на мнението на различни психолози, педагози и социолози Пенка Костова определя „семейното възпитание като преднамерено взаимодействие на родителите с детето с цел формиране на неговия граждански облик, съответстващ на личните, националните и общочовешки ценности и добродетели“ (Димитров, Л., 2016, с. 436).

Задачата на семейството не е лека, голяма част от неговите членове нямат подготовка за справяне с високите изисквания на обществото. Родителят все още не усвоил ролята на съпруг/а, а се налага бързо да се въплъти в друга – тази на родител. Среца се с нелеки трудности и се учи през целия живот. Децата са различни като характер, темперамент, изискват внимание и постоянство.

Процесът на възпитание е дълъг и не е еднопосочен. Той е и „процес на развитие на самите родители“ (Чавдарова-Костова, С., 2016, с. 260). Повишаването на възпитателния потенциал на семейството е важна предпоставка за оптимизирането на неговото влияние върху децата. „Пътищата, по които може да се оптимизира семейното възпитание, са много. Някои от тях са структурно усъвършенстване на семейната общност, целенасочена и системна подготовка на младите хора за семеен живот и родителство, повишаване социално-нравствената и педагогическата култура на семейството.“ (Чавдарова-Костова, С., 2017, с. 96).

Както пише Пенка Костова, „личният пример на родителите има силно възпитателното въздействие върху децата и юношите“ (Димитров, Л., 2016, с. 438). И продължава „родителският авторитет включва единство между думи и дела, умение да се преценяват внимателно, обективно и самокритично собствените постъпки и действия“ (Димитров, Л., 2016, с. 438–439).

Семейството като най-малка социална единица на обществото променя своята същност. Срещат се различни по структура семейства. Сийка Чавдарова-Костова прави обстойно изследване на проблема и констатира, че „унифицираният подход към семейството и родителите от страна на образователните институции днес по-скоро може да доведе до проблемност, отколкото до успешно взаимодействие между тях. Днес семействата все повече се различават едно от друго независимо от общите функции, които изпълняват“ (Чавдарова-Костова, С., 2017, с. 85).

Макар и различни, семействата като фактор на възпитание имат огромно значение за развитието и възпитанието на детето. Затова е особено важно обществото да полага максимални усилия за тяхното съхранение, за да се отглеждат и възпитават на децата в хармонична семейна среда.

„Добре обучените родители осъзнават необходимостта от самостоятелното повишаване на своята педагогическа компетентност, наложена от промените в бързо развиващото се общество. Малките деца са все по-информирани и се развиват с ускорен темп,

върху тях оказват влияние все повече фактори, проблемите, с които се сблъскват са различни от тези, характерни за детството на родителите. Следователно умението да ръководят нравственото съзряване и цялостното развитие на своето дете изисква от родителите наличие на висока култура и педагогическо майсторство, творческо прилагане на придобитите знания и умения, непрекъснато усъвършенстване.“ (Николова, Й., 2018, с. 418)

Специфични особености на малкия ученик (в развитие)

Във възрастта между 7 и 11 години авторитетът на родителите се измества от този на учителя. На него се вярва безрезервно и това е голяма отговорност от страна на учителя. „Това доверие може да се превърне в благоприятна основа за разгръщане на детската активност, но може да се разруши и бързо да се превърне в страх, обезличаващ личността на детето“ (по Мирчева, К, 2012).

Често битова мнението за възпитанието, според което единствен период на осъществяване е през първите 7 години, предимно в семейна среда. Но както по-рано в статията споменахме децата, прекрачвайки прага на училищната институция попадат в различна от семейната среда, в която те трябва да се впишат и заслужат уважение. Малкият ученик няма изградени умения за справяне в нея и има нужда от подкрепа. Постъпвайки в училищната институция той изживява кризисен период, свързан с интензивността на физиологичните процеси, „преструктуриране на „Аз“ – образа и преструктурирането на новата социална роля – „Аз съм ученик“ (по Мирчева, К, 2012).

„Преструктурирането на „Аз“ - образа кара детето да преосмисля отношението си към другите“ (нак там), а също и мнението за себе си. Егоцентризмът на „Аз“ -а търси баланс с другите около детето. В този период първолакът се стреми към стабилност, но от друга страна е овладян от несигурност и страх, които идват с новото му положение. Той е чувствителен към неодобрението, изказано по какъвто и да е повод. Силно се нуждае от подкрепа както на възрастните – родители, учители, така и на връстниците си. Често интерпретира своята роля в създадите се конфликтни ситуации според изискванията на възрастните, склонен е да омаловажи или скрие част от реалността с цел да бъде оневинен и подкрепен.

Нерядко високите очаквания на родителите, надценяването на възможностите на техните деца, записването им на най-различни

курсове и клубове, като ги лишават от това да изграт и да бъдат деца, кара учениците да правят всичко без желание и страст. Резултатът: родителите, разочаровани и от момента на пълен контрол над действията на детето си, го освобождават и му дават пълна свобода, с която то не знае какво да прави. Някои от възрастните приемат невисоките постижения на децата си като свой провал, неуспех в ролята да бъдат добри родители.

Учителят и класният ръководител

Учителската професия с сложна взаимовръзка между личността на човека и неговата професионална пригодност. Това изисква добро познаване на научната област, владеене на методи и техники за пълноценно осъществяване на учебния процес и в същото време – познание върху човешкото поведение и собственото „Аз“.

Очертават се определени изисквания към личността на учителя. Той трябва да изпитва безусловно положително отношение към ученика, да има емпатично отношение към неговия вътрешен свят. За целта самият той трябва да притежава определени качества като конгруентност т.е. искреност, автентичност, неподправеност, цялостност; уважение – приемане на личността, безусловно положително отношение; емпатия. В известен период от време от учителя се е изисквало най-вече компетентност в професионалната му област, докато с променящия се и динамичен свят на преподавателя се налага да умее да управлява и мотивира, да създава партньорство между учители, ученици и родители. Той се превръща в мениджър на класа и чрез високата си компетентност по отношение на учебните програми, пособия и материали е необходимо да създава интерактивност в процеса на обучение на подрастващите, чрез уменията си за съветване и консултиране да успява подкрепя личностното развитие на учениците. Важен фактор, влияещ върху реализирането на качествен и ползотворен учебен процес, е респектът към учителя и ценността на неговата роля в очите на родителите. Често родителите омаловажават неговия труд и усилия. Неглижират изискванията и често се усъмняват в добрите му намерения.

От друга страна, учителят е разочарован от отношението на родителите, които мислят, че функцията на училището е „да бъде не само образователна институция, а да гарантира престоя на децата в точно определен времеви интервал, на които родителите могат да разчитат“ (Цветанска, С., 2006, с. 16). Не по-малко се дис-

кутура и това, че родителят има огромни очаквания от учителя, прехвърляйки отговорности на семейството към училището. Нерядко мнението на членовете на семействата е, че след като са осигурили възможността детето да посещава учебните занятия, с това се изчерпва техният ангажимент.

Практиката показва, че голяма част от проблемите са породени от липса на добър диалог и емпатия между родители и учител, което от своя страна въвлича ученика в невъзможен избор на позиция – от една страна е родителят като авторитет в семейството и учителят като авторитет в училище. Следват сериозни проблеми, които рикошират с пълна сила през следващите години върху семейството и училището.

Фактор е „личният пример на учителя, който е авторитет в очите на ученика/детето, и е от особено значение за развитието на малкото дете. Стилът на възпитание и методите, които той използва, се наблюдават и оценяват и оказват влияние не само на детето/ученика, но и на неговите родители. Демократичният стил на управление на класа, съчетан с поставянето на ясни граници, изисквания и правила; внимателният контрол над изпълнението на задълженията и отговорностите; средствата и похватите, които учителят използва, за да покаже на детето, че одобрява или не постъпката му; подходящият стил на общуване; създаването на подкрепяща среда за всички, ... насочват деца и родители към изграждането на подходящ модел на възпитателно взаимодействие в семейството. Казаното, обаче, поставя високи изисквания към личността и професионалната подготовка на учителя, както и осъзнаването на тази отговорност.“ (Николова, Й., 2018, с. 413).

Общуването

„Общуването се схваща като процес на социална междуличностна комуникация“ (Тодорина, Д., 2005, с. 11–12). Често вместо общуване се употребява термина комуникация, като синоним, но в различните науки се прави разграничаване на двата термина. В природните, техническите и някои социални дисциплини комуникацията се дефинира като „система от всички възможни връзки на човека със заобикалящата го среда“, а в „психологията и антропологията общуването се разглежда като родово понятие по отношение на комуникацията и се изхожда от разбирането, че общуването е феномен с три компонентна структура и съдържа в себе си: комуникативни аспекти – свързани с обмена на информация; перцептивни аспекти –

отнасящи се до взаимното разбиране; интерактивни аспекти – насочени към координиране на съвместната им дейност и активност, към взаимодействие“ (Тодорина, Д., 2005, с. 11–12).

Родителите пряко и косвено участват в живота на своето дете в училищната институция, те изграждат вид партньорство с учителите, ръководството и останалите родители. То зависи от техните нагласи, социален опит, емоционална интелигентност, както и от предразположението на учителите и други участници в педагогическото общуване. Водени от общата цел отглеждане и възпитание на децата, двете страни се налага да намерят общ език и баланс в отношенията като се спазват етичните норми и култура на общуване.

От своя страна, родителите като пълноправен участник в педагогическото общуване познават своите деца в емоционална и социална насока, виждат ги в различна от учебната среда. В своята книга „Педагогическо общуване за практични цели“ С. Цветанска пояснява, че се наблюдават няколко „тенденции при работата с родителите: Натиск отвън – родителите отхвърлят високите изисквания на учителите и започват да оказват натиск чрез въвличане на директора, който от своя страна да убеди учителя да промени критерия си; Активна съпротива – родителите се съпротивляват на стандартите за оценяване, които прилага учителя, защото се опасават, че децата им ще се чувстват наранени, ще пострада самочувствието им и за тях като родители ще е трудно да овладеят подобни последици; Пасивна съпротива – родителите не приемат позицията на учителя, че всеки ученик трябва да получава колкото заслужава, независимо от възрастта, преживяванията, важността на учебния предмет и пр., и оказват пасивна съпротива – престават да общуват с учителя, спират да ходят на родителски срещи, не отговарят на предложения за сътрудничество. Често това поведение е съпроводено и с коментари пред ученика вкъщи как не бива да се обръща много внимание на учителските изисквания и бележки. Това, разбира се, повлиява отношението на ученика към учителя и създава трайна нагласа на пренебрежение към учителската роля; Незаинтересованост – независимо дали става дума за оценките в края на годината или за текущите изисквания на учителя, с родителите трудно се установява контакт. Те не откликват на никакви покани за срещи или съвместни действия, не проявяват агресия или недоволство, а липсва каквато и да е комуникация. Когато все пак учителят успее да се свърже с тях, те изслушват пробле-

мите, но споделят, че са много заети или пък са „вдигнали ръце“ от децата си, съчувстват на учителя, но не виждат нищо, което биха могли да направят, извиняват се и отказват категорично съдействие; Свъръхативност – родителите са свъръхативни да общуват с учителя поддържат ежедневен контакт (особено при взимане на детето от училище в 1–4 клас); помагат с копиране на материали; предлагат варианти за извънкласни дейности; въвличат и други свои познати, които могат да са полезни за различни инициативи. В този случай родителите са запознати с всичко в живота на класа, чувстват се много ангажирани и вярват, че по този начин са полезни за децата си и за техния комфорт в училище. Често този тип родители стават свързващо звено, през което преминава комуникацията на учителя с останалите родители. Така комуникацията се стеснява до няколко родители на ученици от класа, а другите остават в периферията или с тях на практика не се осъществява директен контакт“ (Цветанска, С., Б. Мизова, 2015, с. 218–219).

От своя страна родителите като пълноправен участник в педагогическото общуване познават своите деца в емоционална и социална насока, виждат ги в различна от учебната среда. В своята книга „Педагогическо общуване за практични цели“ Силвия Цветанска пояснява, че се наблюдават няколко „тенденции при работата с родителите: Натиск отвън – родителите отхвърлят високите изисквания на учителите и започват да оказват натиск чрез въвличане на директора, който от своя страна да убеди учителя да промени критерия си; Активна съпротива – родителите се съпротивляват на стандартите за оценяване, които прилага учителя, защото се опасяват, че децата им ще се чувстват наранени, ще пострада самочувствието им и за тях като родители ще е трудно да овладеят подобни последици; Пасивна съпротива – родителите не приемат позицията на учителя, че всеки ученик трябва да получава колкото заслужава, независимо от възрастта, преживяванията, важността на учебния предмет и пр., и оказват пасивна съпротива – престават да общуват с учителя, спират да ходят на родителски срещи, не отговарят на предложения за сътрудничество. Често това поведение е съпроводено и с коментари пред ученика вкъщи как не бива да се обръща много внимание на учителските изисквания и бележки. Това, разбира се, повлиява отношението на ученика към учителя и създава трайна нагласа на пренебрежение към учителската роля; Незаинтересованост – независимо дали става дума за оценките в края на годината или за текущите изиск-

вания на учителя, с родителите трудно се установява контакт. Те не откликват на никакви покани за срещи или съвместни действия, не проявяват агресия или недоволство, а липсва каквато и да е комуникация. Когато все пак учителят успее да се свърже с тях, те изслушват проблемите, но споделят, че са много заети или пък са „вдигнали ръце“ от децата си, съчувстват на учителя, но не виждат нищо, което биха могли да направят, извиняват се и отказват категорично съдействие; Свързактивност – родителите са свързактивни да общуват с учителя поддържат ежедневен контакт (особено при взимане на детето от училище в 1–4 клас); помагат с копиране на материали; предлагат варианти за извънкласни дейности; въвличат и други свои познати, които могат да са полезни за различни инициативи. В този случай родителите са запознати с всичко в живота на класа, чувстват се много ангажирани и вярват, че по този начин са полезни за децата си и за техния комфорт в училище. Често този тип родители стават свързващо звено, през което преминава комуникацията на учителя с останалите родители. Така комуникацията се стеснява до няколко родители на ученици от класа, а другите остават в периферията или с тях на практика не се осъществява директен контакт“ (7, 218–219).

Педагогическото общуване между учител и ученик трябва да се основава на доверие, създаване на условия за свободно изразяване, „разкрепостяване“, положителна подкрепа на всяко постижение, мъдра възискателност, която щади достойнството и чувството за значимост на детето.

Детето, обичано по начин, който вдъхновява, изисква, подкрепя, дарява доверие и така открива вратите към желаните хоризонти на познанието. Но тази любов трябва да бъде освен даваща и изискваща, насочена към вглеждане към себе си и концентрирани усилия от страна на детето за неговото личностно самоусъвършенстване.

Подрастващите се нуждаят от сигурност и условия за наситена комуникация с връстниците. Детето има право на самостоятелност и свобода в изявите си. То непрекъснато иска да бъде забелязвано и да прави неща, които засилват и укрепват неговата самоценност.

Училището е място за децата, където те не само се готвят за живота. То е самият живот, в който детето идва със своите болки, радости и пориви. В това училище детето се стреми да изживее мига на настоящето, без да се интересува от необозримото и не-

разбираемостта за него бъдеще, към което понякога несправедливо и натрапчиво е подтиквано да бърза. За да успява детето, то трябва да бъде разпалвано, само пламъкът на осъзнатите познавателни потребности ще го направят активно. Тези потребности могат да бъдат натрапени откън, но те трябва да бъдат разбрани, осъзнати от самото дете.

Изводи и заключения

Постигането на добри академични резултати се обуславя от пълноценното общуване и споделената отговорност. Мотивираци пълноценно и равноправно партньорството с родителите трябва да бъдат учителите. Необходимо е да създадат атмосфера на доброжелателност при общуването с тях, която да се основава на доверие, споделена отговорност, взаимно разбиране и подкрепа.

Въпреки напрегнатото ежедневие и натовареността на родители и учители, е важен индивидуалният подход към ресурсите и културата на всяко семейство. Родителите ще се чувстват добре, ако знаят, че могат да разчитат на учителите. Нужни са отношения, базирани на взаимно доверие и подкрепа. Всеки родител на ученици в начален етап би се радвал да се допитват до него, за училищни и извънкласни дейности, но естествено би било добре да се определят граници, в които да се разпростират участията и на двете страни. Родителите от своя страна трябва да разберат и повярват в добрите намерения на учителя, в неговото благоразположение, в неговата устойчива ценностна система, професионализъм, съзнателност. Това е необходимо, за да се изгради доверие между тях. От една страна родителите най-добре познават децата си, от друга учителят, със своя професионализъм и умение е авторитетът, който би помогнал да се осъществи успешно възпитателният процес.

Необходими са ясни правила, механизми на общуване и поети отговорности от страна на учителя като представител на образователната институция. Той носи своя ангажимент към възпитанието и обучението на една пълноценна личност, достоен член на българското общество. Родителят, от друга – като заинтересован не само детето му да получи подходящо и адекватно образование, а да съумее да приложи наученото, да се изгради личност, която да се реализира успешно в бъдещия си живот, трябва да предостави възможност за осъществяването му, да положи основата, над която педагогът да надгражда.

Личният пример като традиционен метод на възпитание е, най-доброто, най-лесното и най-ползотворното средство, с което разполагаме. Това се отнася за всички участници във възпитанието на погроставащите поколения. Отношението на родителите към училището и учителите рефлектира върху учениците. За децата светът не съществува в различни нюанси, а е черен или бял. Те приемат гумите на възрастните директно и не се замислят, че понякога това отношение е продиктувано от моментни изблици на лошо настроение, съчетано с изпълнение на непосилни ангажменти и очаквания.

Рон Кларк (Кларк, Р., 2013) е на мнение, че „един от най-прекрасните начини учителите и родителите да могат да се подкрепят взаимно е засвидетелстването на взаимно уважение“. Без да съществува обстановка на приемане и доверие, нито една от страните не би могла да допринесе за успеха на възпитателната работа. „Учителите са длъжни да знаят, че децата са центъра на родителския свят, затова трябва да се проявява търпение, когато някой родител изглежда донякъде арогантен и свръхчувствителен“. Търпението е добродетел, която трябва да е присъща на педагога, макар понякога не всеки да умее, да я управлява и култивира. Често учителят отхвърля токова поведение, без да се замисля, че зад него може да стои незнание от страна на родителя, как да се справи със възникналата ситуация. Първата реакция е защитна, а великите стратегии казват, че атаката е най-добрата защита.

Конфуций е казал: „Три пътя водят към знанието: пътят на размишлението – това е най-благородният път, пътят на подражанието – това е най-лекият път, и пътят на опита – това е най-горчивият път“. Добре би било всеки участник в процеса на възпитание на погроставащото поколение да оценява своята роля и примера, който остава след себе си.

Днес повече от всякога обществото се нуждае от добри примери и нравствени ценности, защото те съдържат общовалидни стандарти на поведение, без които човечеството е обречено на самоунищожение. Вратата в „доброто начало“ на човека прави хуманизма непреходна ценност, принцип на нравствеността и естетическа категория. Какво по-хубаво, от това заедно учители, родители, общественици и държава да работят ръка за ръка, за спокойно и хармонично бъдеще на погроставащото поколение.

Литература

- Адлер, А. (1998). Възпитание на децата, ИК „Здраве и щастие“, С.
- Андреев, М. (1998). Образование и общество, Педагогическа социология, Изд. СУ „Св. Климент Охридски“. С.
- Димитров, Л. и кол. (2016). Теория на възпитанието. Изд. „Вега Словена“ – ЖГ“, Изд. „Авангард Прима“. С.
- Кларк, Р. (2013). Край на скуката в час, Изд. „Изток-Запад“. С.
- Мирчева, К. (2012). Нетрадиционни педагогически подходи, Изд. Арт клуб „Херос“, Стара Загора.
- Тодорина, Д. (2005). Култура на педагогическото общуване, Унив. изд. Неофит Рилски.
- Цветанска, С. (2006). Предиизвикателства в педагогическото общуване. Изд. „Просвета“. С.
- Цветанска, С. и Б. Мизова. (2015). Педагогическо общуване за педагогически цели. УИ „Св. Климент Охридски“. С.
- Чавдарова-Костова, С. (2016). Възпитанието (съдържателни и процесуални измерения). УИ „Св. Климент Охридски“. С.
- Чавдарова-Костова, С. (2017). Възпитанието в структурата на семейните отношения. УИ „Св. Климент Охридски“. С.
- Николова, Й. (2018). Повишаване на педагогическата компетентност на родителите в контекста на приобщаващото образование, Сборник: 130 години университетска педагогика, С, УИ „Св. Климент Охридски“, с. 410–419.

ДОМЪТ ИЛИ УЧИЛИЩЕТО – КЪДЕ СЕ РАЖДАТ БЪДЕЩИТЕ ЛИДЕРИ?

Дария Ковачева

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Анотация: В съвременното общество различните фази на динамични промени изискват разнообразни лидерски умения. Лидерството, като управленска функция и качество на всеки ръководител, е от съществено значение за въздействието му върху всеки един екип чрез личен пример, ценности и стандарти. Развитие на бъдещи лидери е ключово за обществото, като важна роля за него играят както семейството, така и училището. Лидерството е комплексен процес, изискващ комбинация от умения, които се формират и усъвършенстват както в домашната среда, така и в училищната. Екосистемният модел на лидерството подчертава важноста на взаимодействието между различните социални среди, тези на семейството и училището, които заедно създават благоприятна среда за развитие на лидерските качества. Взаимодействието между тези две среди е ключово за изграждането на успешните бъдещи лидери.

Ключови думи: лидерство, лидерски умения, динамично общество, възникване на лидери, семейство, екосистемен модел

HOME OR SCHOOL – WHERE ARE FUTURE LEADERS BORN?

Daria Kovacheva

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

Annotation. In the modern society, different phases of dynamic changes require different leadership skills. Leadership, as a management function and a quality of every manager, is essential for its impact on any team through personal example, values and standards. The development of future leaders is key to society, and both the family and the school play an important role. Leadership is a complex process requiring a combination of skills that are formed and honed both in the home environment and in the school environment. The ecosystem model of leadership emphasizes the importance of the interaction between different social environments, those of the family and the school, which together create a favorable environment for the development of leadership qualities. The interaction between these two environments is key to building successful future leaders.

Keywords: leadership, leadership skills, dynamic society, education of leaders, family, ecosystem model

В различните фази на непрекъснатите промени в динамично развиващото се съвременно общество са необходими различни лидерски умения: да се насочва вниманието към проблема, да се дефинира той ясно и точно, да се изслушват, разбират и убеждават останалите, да се водят дискусии, да се насърчава нестандартното и креативно мислене, да се създават визия и ценности, да се „вижда“ бъдещето, да се обединяват другите в екип и др. *„Лидерството е управленска функция и качество на ръководителя (или член на екипа), пряко свързани с уменията да се въздейства върху хората от екипа в процеса на съвместната работа чрез личен пример, демонстриране на ценности и налагане на стандарти, което да ги вдъхнови и мотивира да го последват в изпълнение на мисията и визията на екипа.“* (Гюрова, В., Божилова В., 2006)

Лидерството е качество, което често свързваме с успех и влияние. Възпитанието на бъдещите лидери е от съществено значение за развитието на обществото. В съвременето и днешният бързо променящ се свят, лидерът трябва да бъде гъвкав и способен да се адаптира към различните ситуации и предизвикателства. Той трябва да бъде открит към нови идеи и да бъде готов да променя своя подход според нуждите на различните ситуации и хората около него. Точно такива умения търсят и почти всички работодатели при кандидатстването за работа и ръководни позиции. Независимо дали човек е на ранен етап от кариерата си или търси повишение, лидерските умения винаги са били и винаги ще бъдат високо оценявани.

Лидерството може да усвоява и развива. Въпросът къде се формират най-успешните лидери – дали в дома или в училището изисква качествено и задълбочено разглеждане на различните фактори, влияещи върху развитието на лидерските качества у младите хора днес. Лидерството е комплексен процес, който включва способността да вдъхновяваме и водим хората към постигането на общи цели, защото истинският лидер притежава визия, умения за комуникация и способност да мотивира останалите. Процес, който не само е поемането на ръководната роля, но и създаването на именно онази среда, в която всеки може да даде и покаже най-доброто от себе си. *„Лидерството е творчески процес, който моделира взаимоотношенията между хората така, че те да са привлечени в работата, активно и продуктивно да участват в нея, основани на доверие непрекъснато и колективно търсене и възможности за подобрене в дейността.“* (Борисова, Р., 2022).

Лидерството е един екосистемен модел, в който различните елементи на социалната среда взаимодействат помежду си и си влияят взаимно. Такъв екосистемен модел подчертава важността на взаимовръзките между семейството и училището. В една такава екосистема, всяка нейна структура допринася за развитието на лидерските качества чрез различни форми на подкрепа, обучение и практически опит. Един от най-ефективните начини за разгръщане на лидерските умения у децата и учениците е чрез този екосистемен модел, който обединява влиянието на семейната среда и ученическата общност – той разглежда лидерството не като изолиран набор от умения, а като интегриран процес, подхранван от взаимодействието между различните фактори и участници. Лидерството е сложен многопластов процес, който изисква и комбинация от различни умения и качества. За да бъдат успешни, лидерите трябва да развиват и да поддържат широк спектър от компетенции като координация, вземане на решения, управление на конфликти и много други умения, които са необходими за оцеляването на човечеството днес.

Семейството е първото социално средище на детето. В него се формират основите на личността, моралните и етичните ценности, както и първите модели на поведение. Според тези и проучванията на Джон Максвел, изтъкнат експерт в областта на лидерството, децата, които получават подкрепа и насърчение от своите родители, са по-склонни да развият лидерски качества. Родителите, които поощряват независимостта и отговорността у своите деца, играят основна роля в първоначалното формиране на личността и изграждането на бъдещите лидери. Влиянието на семейството в това първоначално формиране е значително, защото в семейната среда децата се учат на отговорност, сътрудничество, взаимопомощ и др. Родителите имат особено силно въздействие през ранните години, когато се формират основите на личността и поведението.

Според теориите за социално учене, изложени от Алберт Бандура, децата учат чрез наблюдение и подражание. Когато родителите демонстрират лидерски умения като решителност, комуникативност и емпатия, децата са склонни да усвоят и приложат тези качества в своето поведение. Семейството създава основата на ценностите и поведението на децата. Домашната среда предоставя безопасно пространство за експериментирание с лидерски роли и развитието на самостоятелната личност. Лидерството в

семејната среда е свързано имено с тоа как децата успеваат да насочваат и вдъхновяваат своите близки, покажувајќи одговорност и ангажираност. Децата-лидери во семејствата се стремат да подкрепят и мотивираат своите близки, создавајќи атмосфера на доверие и взаимодействие. Истинските лидери во семејството разбираат, че тяхната роля е не само да насочваат, но и да подкрепят своите близки, помагајќи им да развият своите умения и потенцијал. Те создаваат условјата, при които всеки член на семејството може да допринесе по нај-добрият начин и да се чувствува ценен, обичан и мотивиран. Децата-лидери проявуваат емпатија и се стремат да изграждат силни врџки межу членове на семејството. Те разбираат важноста на комуникацијата и съвместното вземане на решенија, како по този начин укрепваат семејните одношения и насърчаваат семејниот екипен дух. Лидерството во семејството е основата, върху която децата изграждат своите бъдещи умения и качества како лидери по-широката общественост и глобалниот свят. Те също така поемаат иницијативата во трудни моменти, показувајќи решителност и готовност да се справят со предизвикателствата. Семејната среда играе критична роля во изграждането на лидерите на бъдещето, предоставајќи им първите уроци и модел за подражание, които ще формираат техниот подход към лидерството през целиот им живот.

Училището е мястото, където децата и учениците се социализираат и започваат да се среќаат с редица различни предизвикателства извън семејниот кръг. Там среќаат учители и педагози, които играят важна роля како техни ментори и вдъхновители. Лидерството во училищната среда има клучово значение за формирането на характера и постиженията на младите хора. *Основните цели на образователните институции, се определят от националните приоритети (качествено и равно достъпно образование и предотвратяване на напускането на образователната система), а начините средствата и технологиите за постигането им е задача на всяка училищна институция. (Борисова, Р., 2022)* Училището, от своя страна, предостава на децата структурирана среда, во която те могат да развият и упражняваат своите лидерски умения. Училището е мястото, където децата могат да се научат на лидерски умения чрез практически опит и взаимодействието с други ученици. Участието во ученически съвети, спортни отбори и клубове по интереси предостава възможности за развиване на лидерските качества како координация, вземане на решенија и управление на

конфликти. Редица изследвания в областта на лидерството също подкрепят идеята, че училището е важен фактор за развитието на лидерството, като подчертава, че лидерството е резултат от съчетание на вродени способности и придобити умения чрез обучение и практика. Училището представлява структурирана и динамична среда, в която децата могат да изпробват и развиват своите лидерски умения в различни контексти. Учебната програма, извънкласните дейности и социалните взаимодействия играят ключова роля в това развитие. Учителите и връстниците също са важни участници в тази екосистема, като предоставят обратна връзка и възможностите за развитие на лидерските способности. Екосистемният модел на лидерството в училище включва разнообразни аспекти на образователния процес и социалните взаимодействия, които подпомагат изграждането на лидерски умения у децата и учениците. Училищната среда предоставя множество възможности и за практическо приложение на лидерските качества, което спомага за тяхното усъвършенстване и интегриране в поведението на учениците. Благодарение на тази практическа среда децата се научават да работят в екип, да ръководят групи и да поемат отговорност, което е от съществено значение за формирането на бъдещи лидери. Неформалните лидери са тези, които упражняват влияние, без да заемат официални ръководни позиции. В много от случаите това са ученици, които другите следват заради техните идеи и поведение, или членове на общността, които вдъхновяват с примера си. Неформалните лидери често имат силна харизма и уменията да създават връзки с хората около тях. Тези младежи изпъкват не толкова чрез титли, колкото чрез своите качества и влиянието, което оказват върху своите съученици. Неформалните лидери често произлизат както от семейни, така и от училищни контексти, което подчертава важноста на взаимодействието на двата фактора и изграждането на лидерската екосистема. В училищната среда се срещат различни нива на участие както в училище, така и извън него, които варират от изпълнение на задачи, възложени от възрастните, до самостоятелното създаване на инициативи, при които възрастните играят консултативна роля. Ученическото участие и самоуправление трябва да бъде основен компонент на всяка училищна стратегия, която насърчава гражданската активност сред децата на местно, национално и международно ниво. Разбирането на дефиницията за термина „дете-лидер“ или „ученик-лидер“, а

именно дете, което се развива пълноценно както в училище, така и извън него, подобрява училищната среда, ефективно развива своите умения, както участия в извънкласни дейности. Неформалните лидери също са част от лидерския екосистемен модел и често те са основния елемент в неговата структура. В училищната среда тези лидери могат да бъдат ученици, които са пример за своите връстници и вдъхновяват чрез своите постижения и морални стандарти. В общността, те могат да бъдат активисти, ментори или доброволци, които водят чрез личния си пример и създават връзки и доверие сред останалите. Екосистемният модел подчертава, че неформалните лидери са важни за изграждането на социална кохезия и взаимно доверие, които са основни за развитието на устойчиви лидерски умения у младите хора.

И двете среди има съществен принос към формирането на бъдещите лидери. Семейството полага основите на личността и моралните ценности, докато училището предоставя "платформа" за социализация и развитие на практически умения. Взаимодействието между домашното възпитание и училищното образование е от ключово значение за изграждането на комплексни и успешни лидери. Въпреки това, въпросът дали подобни умения се придобиват от семейството или се развиват в училище остава предмет на дебат. Времето, прекарано в училище, играе значителна роля във формирането на лидерски умения. Формалните структури като класни ръководители, ментори, педагогически съветници и др. се явяват като средства за развитие и утвърждаване на лидерството. *Лидерството е способността да се изведе ефективността на човешката дейност на равнището на по-високи стандарти, а също и способността да се формира личност, излизайки зад обикновените ограничаващи рамки.* (Дракър, П. 1954) Въпреки че семейството и училището имат свои уникални роли в развитието на лидерските умения, тяхното взаимодействие е от съществено значение. Когато родителите и учителите работят заедно и подкрепят децата, те създават среда, която насърчава личностното развитие и лидерските качества. Сътрудничеството между родители и учители е ключов фактор за успеха на децата в различни области, включително и в лидерството. Първите стъпки на лидерството започват както от вкъщи, така и от училище. Семейството предоставя основите и първите модели на подражание, докато училището предлага структурирана среда и възможности за практика и развитие на ключовите лидерските умения.

Домът и училището заедно играят решаваща роля в развитието на бъдещите лидери. Възпитанието в семейството и опитът, натрупан в училищната среда, се допълват и създават цялостна екосистема на формирането на детето като личност. Истинските лидери са тези, които умеят да съчетават семейните ценности с уменията, придобити в училището, и използват тези качества за благо на обществото. Децата, които развиват лидерски умения в семейния и училищния контекст, се превръщат в основата на бъдещите обществени лидери. Тези деца-лидери не само поемат инициативата в ежедневието, но и са вдъхновяващ пример за другите около тях. Те учат на отговорност, ангажираност и уменията да се работи в екип, като така подготвят пътя за своето лично развитие и развитието на техните общности. Така, въоръжени със знания и опит, те продължават да формират и променят света, като лидери, вдъхновяващи и мотивиращи другите.

Литература

- Божилова, В., В. Гюрова. (2006). Магията на екипната работа, Екс-прес
- Борисова, Р. (2022). Основни параметри на образователното лидерство, С.
- Борисова, Р. (2022). Характеристика на лидерството и лидерите, С.
- Балкански, П. (2001). Училищен мениджмънт, ИК Ласка
- Георгиева, З. (2023). Силата на ученическото самоуправление, Forbes.
- Гюрова, В. (2013). Образователен мениджмънт, Екс-прес
- Иванов, Д. (2014). Лидерство, Сиела.
- Лазарова, П., А. Трифонова, А. (2009). Научни трудове на Русенския университет, том 48, серия 6.2, Психологически климат и лидерство в училищния клас
- МОН. (2018). Ученическо самоуправление. Пътеводител.
- Carlson, R. (2014). Family Leadership – Develop the skills to influence your family toward success.
- Drucker, P. (1954). The Practice of Management.

**ДЕТЕТО
И
НЕГОВОТО УЧИЛИЩЕ**

ВЪЗПИТАТЕЛНАТА КОМПЕТЕНТНОСТ КАТО КОМПОНЕНТ ОТ ПЕДАГОГИЧЕСКАТА КОМПЕТЕНТНОСТ НА УЧИТЕЛЯ

гл. ас. д-р Екатерина Томова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

<https://orcid.org/0000-0001-8207-1205>

Анотация: Статията представя резултати от проучване, свързано с възпитателната компетентност на учителя. Целта на изследването е да бъдат идентифицирани и систематизирани основните компоненти на възпитателната компетентност. Основните задачи са: преглед и анализ на нормативни документи в Р. България, постановяващи необходимите знания, умения и нагласи за осъществяване на възпитателен процес в училищна среда; преглед и анализ на научни публикации, очертаващи различни елементи на възпитателната компетентност в рамките на педагогическата компетентност на учителя; извеждане, обобщаване и систематизиране основните компоненти на възпитателната компетентност на учителя. Използваният изследователски метод е теоретичен/систематичен анализ на източници. Проучването е проведено в рамките на четири етапа, а резултатите позволяват извеждането на основни компоненти на възпитателната компетентност.

Ключови думи: педагогическа компетентност, възпитателна компетентност; професионално-педагогическа компетентност, компетентност на учителя, процес на възпитание.

EDUCATIONAL COMPETENCE AS A COMPONENT OF THE TEACHER'S PEDAGOGICAL COMPETENCE

senior assist., PhD Ekaterina Tomova

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

<https://orcid.org/0000-0001-8207-1205>

Annotation. The article presents the results of a study related to the teacher's educational competence. The purpose of the research is to identify and systematize the main components of educational competence. The main tasks are: review and analysis of normative documents in the Republic of Bulgaria, stipulating the necessary knowledge, skills and attitudes for implementing an educational process in a school environment; review and analysis of scientific publications outlining various elements of educational competence within the pedagogical competence of the teacher; deriving, summarizing and systematizing the main components of the teacher's educational competence. The research method used is a theoretical/systematic analysis of sources. The study was conducted in four stages, and the results allow the identification of the main components of educational competence.

Keywords: pedagogical competence, educational competence; professional-pedagogical competence, teacher's competence, educational process.

Въведение

Векове наред работата на учителя се окачествява не само като професия, но и като призвание. Клишираният израз неслучайно се използва и в днешни дни – той много точно отразява спецификата, важността и неотменимостта на педагогическите специалисти. Тяхната задача, ключова за развитието на всяко едно общество, е да образуват следващите поколения граждани; бъдещите специалисти в различните сфери: производители; артисти, интелектуалци, лидери, предприемачи, политици.

Оттук произтича и значимостта на ролята на учителя като главен субект, осъществяващ процесите на обучение и възпитание – да предаде основни знания, да провокира към любознателност и творчество, да мотивира, да формира ценности и качества, да изгради и развие компетентности у учениците. Всичко споменато, израз на високите обществени изисквания към новите поколения, маркира и необходимостта от сериозна, задълбочена и много качествена подготовка и на самите учители. Тоест, тяхната педагогическа компетентност (в това число и възпитателна) следва да бъде на много високо равнище, с цел гарантиране успеваемостта и ефективността им при изграждане на компетентности у учениците.

Теоретичен анализ

Педагогическата компетентност е дефинирана многократно от редица учени в сферата. Фокусът на набор от изследвания върху тази компетентност подчертава важността ѝ за цялостното изграждане на учителя като професионалист, притежаващ както необходимите знания, умения и нагласи, така и желанието и волята за овладяване и формиране на нови такива, за непрекъснато развитие и самоусъвършенстване.

Според В. Гюрова педагогическата компетентност „е комплекс от знания, умения, ценности и опит, свързани с преподаването (обучението), ученето, възпитанието и формирането на учениците и не на последно място, с развиването у тях на специфични „навигационни“ умения (умения за ориентиране в морето от разнородна, често противоречива информация)“ (Гюрова, 2018, с. 5). Goss (2022) акцентира върху идеята, че този вид компетентност спомага пълноценното протичане на ключови елементи от процесите на обучение и възпитание, като конструктивната комуникация с учениците, планирането и проектирането на различни дейности,

оценяване на учебните резултати, проследяване развитието на погроставащите.

Сред компонентите на педагогическата компетентност са дълбоченото разбиране за индивидуалните особености, специфики и интереси на учениците, осъществяване на обучението въз основа на индивидуалния подход, поддържане на благоприятна атмосфера в класа, извършване на непрекъснати оценки на обучението с различни методи, провеждане на оценъчен анализ на процесите и резултатите от обучението и развиване на академичния и неакадемичен потенциал на студентите (Sointu et al., 2023).

Именно съдържанието на педагогическата компетентност е тема, дискутирана редовно и в обществен, и в научен план. Това съдържание е широкообхватно, динамично и подвластно на множество фактори, сред които са историческият период, географското разположение, социокултурните специфики на средата, икономическото развитие, актуалните потребности на обществото.

Въпреки безспорното наличие на различни фактори, определящи и влияещи върху компонентите на педагогическата компетентност, съществуват и елементи от съдържателното поле на компетентността, които са сравнително устойчиви. Такъв елемент е възпитателната компетентност, част от общата педагогическа компетентност на учителя.

Възпитателната компетентност е свързана с определени знания, умения и нагласи, чрез които учителят планира, организира и провежда качествен, пълноценен, ползотворен и конструктивен процес на възпитание. Следователно, формирането и развитието на тази компетентност у педагозите, изграждането на способности за осъществяване на възпитателни взаимодействия, е от голяма важност. За да бъде успешен процесът на формиране и развитие на възпитателна компетентност, необходимо е нейните компоненти да бъдат точно идентифицирани, обяснени и представени.

Методология

Настоящото проучване има за цел да отговори на следния изследователски въпрос: кои са основните компоненти на възпитателната компетентност на учителя? За постигането на целта са поставени три основни задачи: преглед и анализ на нормативни документи в Р България, постановяващи необходимите знания, умения и нагласи за осъществяване на възпитателен процес в училищна

среда; преглед и анализ на научни публикации, очертаващи различни елементи на възпитателната компетентност в рамките на педагогическата компетентност на учителя; извеждане, обобщаване и систематизиране основните компоненти на възпитателната компетентност на учителя.

Използваният изследователски метод е теоретичен/систематичен анализ на източници. Проучването е осъществено в рамките на четири етапа (Page et al., 2021): 1. търсене на релевантни източници: а) нормативни документи в сайта на МОН¹, б) научни публикации в платформите ResearchGate²; Academia Edu³; Google Scholar⁴ (цели се покриване на по-широк спектър от изследвания по темата); 2. първичен преглед на източниците, класификация на подходящите и отхвърляне на нерелевантните (използвани са критериите: съответствие на темата; достъпен текст на публикацията; коректно извършено и описано проучване; изведени конкретни елементи на възпитателната компетентност в рамките на педагогическата компетентност на учителя; за документите – да са валидни и за 2024 г.); 3. вторичен преглед на избраните източници и анализ на съдържанието, отгиференциране елементи на педагогическата компетентност, отнасящи се до процеса на възпитание; 4. анализ на получените данни и систематизиране на основни компоненти на възпитателната компетентност на учителя.

Ограниченията на проучването са свързани с два главни аспекта. Първият се отнася до малкия брой нормативни документи, засягащи възпитателната компетентност. Вторият отразява наличието също на неголям брой научни публикации, описващи конкретно компоненти на педагогическата компетентност и включващи елементи и от възпитателната компетентност.

Резултати

В рамките на първи и втори етап на проучването са прегледани редица нормативни документи и научни публикации с цел селекция на набор от източници за анализ. Използваните ключови думи при търсенето в сайта на МОН са: възпитание, възпитателна работа, процес на възпитание, педагогическа/възпитателна компе-

¹ <https://www.mon.bg/obshto-obrazovanie/>

² <https://www.researchgate.net/>

³ <https://www.academia.edu/>

⁴ <https://scholar.google.com/>

ментност. При прегледа в другите платформи са добавени и изразите pedagogical/educational competence, professional-pedagogical competencies, тоест търсенето обхваща и публикации на английски език. Това се налага поради спецификата на отделните източници – нормативните документи са разписани конкретно за дадена държава, докато сред научните публикации се срещат такива, които представят сравнителен анализ на ситуацията в няколко страни, правят обзор на чуждестранни изследвания, обобщават различни концепции.

Първично прегледаните документи в сайта на МОН са 24, като 17 от тях са отхвърлени, тъй като не засягат темата за възпитателната компетентност на учителя. Избраните документи за последващ анализ са 7. В останалите платформи първоначално разгледаните публикации са общо 73, като отхвърлените на база гореспоменатите критерии са 60. Подбраните за анализ публикации са 13 (5 на английски и 8 на български език).

Третият етап на проучването обхваща повторния преглед на подбраните източници, анализ на съдържанието и идентифициране елементи на педагогическата компетентност, отнасящи се до процеса на възпитание. Данните са представени посредством Таблица 1 и Таблица 2:

Таблица 1. Избрани документи

Документ	Година обнародване/ изменение и допълнение/срок на валидност
ЗПУО	13.10.2015 – 29.03.2024 г.
Наредба за държавните изисквания за придобиване на професионална квалификация „учител“	11.11.2016 – 5.02.2021 г.
Стратегическа рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България	2021 – 2030 г.
Стратегия за възпитателната работа в образователните институции	2019 – 2030 г.
Наредба № 15 от 22.07.2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти	2.08.2019 – 19.03.2024 г.
Наредба 5 от 30.11.2015 г. за общообразователната подготовка	8.12.2015 – 1.09.2023 г.
Наредба № 13 за гражданското, здравето, екологичното и интеркултурното образование	11.10.2016 – 1.09.2023 г.

Възпитателната компетентност и различни нейни компоненти, проекции и проявления са разгледани под една или друга форма във всеки от изброените документи. Например, в ЗПУО (2015) са упоменати целите на предучилищното и училищното образование (чл. 5): „интелектуално, емоционално, социално, духовно-нравствено и физическо развитие и подкрепа на всяко дете и на всеки ученик в съответствие с възрастта, потребностите, способностите и интересите му; съхраняване и утвърждаване на българската национална идентичност и българското национално самосъзнание; формиране на толерантност и уважение към етническата, националната, културната, езиковата и религиозната идентичност на всеки гражданин; формиране на толерантност и уважение към правата на децата, учениците и хората с увреждания“ и други. Всяка една от тях е директно свързана и с процеса на възпитание, т.е. качествено им реализиране предполага наличието на развитие възпитателна компетентност у учителя.

В Наредба за държавните изисквания за придобиване на професионална квалификация „учител“ (2016) са разписани групите компетентности, необходими на учителя за извършване пълноценни процеси на обучение и възпитание, като сред тях е спомената и компетентността „възпитателна работа“, свързвана предимно с планирането и реализирането на разнообразни възпитателни дейности, формирането на ключови умения, ценности и качества у учениците, прилагане на работещи методи за превенция и интервенция, осъществяване на конструктивни възпитателни взаимодействия и др. акцент върху възпитателната работа е поставен и в Стратегическа рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България (2021 – 2030), тъй като „все повече се очертава необходимостта от приоритизиране на възпитателната работа, включително за възпитаването на децата и учениците като достойни граждани на България, Европа и на света“.

В този контекст, Стратегия за възпитателната работа в образователните институции (2019 – 2030) очертава ключовите направления, фактори, проявления на възпитателната работа, съответно извежда на преден план нуждата от подготвени учители, които притежават знания, умения и изградени нагласи в посока осъществяване на качествен и съобразен с актуалните индивидуални (на всеки ученик) и обществени потребности процес на възпитание.

Компетентностите, които учителят следва да притежава, са упоменати и в Наредба № 15 за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти (2019) – сред тях е и педагогическата компетентност, в която се очертават и елементи на възпитателната: „3.7. съдейства за възпитанието, развитието и изявата на личностния потенциал на всяко дете/ученик; 3.8. осигурява позитивна образователна среда, насочена към индивидуалните потребности на децата/учениците, като оказва подкрепа, насочена към подобряване на резултатите им“ и други.

Значими области на компетентност, очаквани резултати от обучението (знания, умения и отношения) и връзката им с отделни ключови компетентности са разписани в Наредба № 5 за общообразователната подготовка (2015). Фактът, че е споменато формирането на отношения (нагласи) и взаимовръзката с ключовите компетентности, в чиито съдържателни полета също присъстват възпитателни елементи, подчертава важността на притежаването и на възпитателна компетентност от страна на учителя – с цел наличие на умения за развитие на компетентности у учениците.

Наредба № 13 за гражданското, зравното, екологичното и интеркултурното образование (2016) регламентира рамковите изисквания за организацията на часа на класа. Часът на класа е неурочна форма на възпитание, съответно ползотворното му провеждане следва да е обусловено и от наличието на възпитателна компетентност у учителя. Освен това, самите теми, заложи в наредбата, предполагат осъществяването на възпитателни взаимодействия. Споменатото е валидно за всички теми, но се откроява най-вече при следните: „Патриотично възпитание и изграждане на националното самочувствие“; „Толерантност и интеркултурен диалог“; „Превенция на насилието, справяне с гнева и с агресията; мирно решаване на конфликти“; „Безопасност и движение по пътищата“; „Защита на населението при бедствия и аварии и катастрофи; оказване на първа помощ“.

Избраните научни публикации също акцентират върху възпитателната компетентност на учителя – предимно като значим елемент в полето на педагогическата компетентност.

Таблица 2. Избрани публикации

Публикация (заглавие)	Автор/ година на публикуване
Teacher pedagogical competence and sensibility	C. Klaassen/2002 г.
Pedagogical Competences – The Key to Efficient Education	A. Suciú, L. Mata/2011 г.
Предизвикателството „трансформация“ пред професията „учител“ – в контекста на социалното взаимодействие	Я. Рашева-Мерджанова/2012 г.
Педагогическата компетентност като ключова категория за подготовката на бъдещите учители	Е. Михайлова/2019 г.
Съвременната професионално-педагогическа подготовка на учителя – между обществото, държавата и университета	С. Чавдарова-Костова/2016 г.
Професионалната компетентност на учителя в съвременните условия	Т. Антонова-Ангелова, И. Карева/2016 г.
Учебната дисциплина „Педагогика“ в контекста на съвременните изисквания за подготовка на учители	М. Михова/2018 г.
Pedagogical competence: quality education for future	Ch. Sahana/2018 г.
Защо само педагогическа компетентност не е достатъчна за учителя на 21 век?	В. Гюрова/2018 г.
Formation of the Key Professional-pedagogical competencies of the teacher in modern conditions	K. Kudaibergeneva et al./2018 г.
Pre-service teachers' pedagogical competence and teaching efficiency	B. Afalla, F. Fabelico/2020 г.
The teacher of the future – between tradition and innovation	С. Чавдарова-Костова/2023 г.
Teachers' pedagogical competences in higher education: A systematic literature review	M. Moreira et al./2023 г.

Всяка от публикациите поставя фокус върху компетентността на учителя, като в 7 от тях се коментира предоминантно педагогическата компетентност, а в останалите – професионално-педагогическата подготовка и последващо/своевременно придобиване на компетентност. Десет от публикациите разглеждат педагогическата компетентност широкообхватно, анализирайки нейните проявления като цяло в работата на педагозите, а две от разработките акцентират върху конкретни направления в про-

фесионално-педагогическата подготовка, включвайки и съждения върху педагогическата компетентност.

Интерес представлява фактът, че всеки от авторите концентрира проучването си върху педагогическата (или професионално-педагогическата) компетентност, като възпитателната се явява компонент, който често не е отдиференциран конкретно като „възпитателна компетентност“, „възпитателна работа“ или друго, а е интегриран директно в рамките на специфични елементи от споменатата компетентност. Констатираното провокира към извода, че е препоръчително осъществяването на повече изследвания, специфично насочени към концептуализиране, дефиниране, представяне същността и характеристиките на възпитателната компетентност. Това е от особена важност както с оглед осигуряване стабилна взаимовръзка между теорията и педагогическата практика, също обогатяване научната литература по проблематиката, така и по отношение съобразяването с актуалните нормативни и други документи, подчертаващи значимостта на възпитателната работа.

И в дванадесетте анализирани публикации изведените компоненти на педагогическата компетентност са ясно структурирани, логически свързани и обхващащи основни знания, умения, качества, нагласи, които учителят следва да притежава. В 9 от проучванията са разписани и детайлни разяснения по отделните компоненти, очертаващи същността им и взаимовръзката между тях. Идентифицирането на специфично възпитателните измерения не представлява трудност – те са или интегрирани в обхвата на различни видове знания/умения/нагласи, или са формулирани като отделни групи в рамките на педагогическата компетентност.

Например, М. Михова цитира изведените от Д. Шагриков компоненти на педагогическата компетентност, сред които е и „компетентност при разработването на програма за възпитателна дейност“ (Михова, 2017, с. 16). Чавдарова-Костова (2023) обръща внимание на заложените в Наредба за държавните изисквания за придобиване на професионална квалификация „учител“ групи от компетентности, като поставя акцент върху възпитателните елементи. Според Е. Михайлова учителите следва да умеят „да организират обучението и възпитанието на учениците в съответствие с конкретните условия“ (Михайлова, 2019, с. 171). Като специфични педагогически компетентности са определени знанията, умения-

ята и нагласите на учителите за осъществяване на пълноценен процес на възпитание в статията на Susciu и Mata (2011).

Подробният преглед на нормативните документи и научните публикации и отгиференцирането на представените в тях елементи на възпитателната компетентност на учителя е последван от анализ на резултатите и обособяване на рамка, включваща основните идентифицирани компоненти (четвърти етап на проучването). За систематизирането на компонентите на възпитателната компетентност в отделни групи и поделементи е използвана структурата, представена в Препоръка на Съвета на Европа от 22 май 2018 година относно ключовите компетентности за учене през целия живот – разпределяща отделните компетентности в групи „знания“, „умения“, „отношения/нагласи“.

Компоненти на възпитателната компетентност на учителя

1. Оптимално детско развитие

Знания за: възможности за интелектуално, нравствено, лично, социално, физическо, професионално развитие, в съответствие с възрастта, потребностите, способностите и интересите на децата.

Умения за: осигуряване на възможности за пълноценно развитие във всеки аспект в рамките на възпитателните взаимодействия.

Нагласи: готовност за спомагане формирането на ценностна система, нагласа за подпомагане пълноценното развитие във всеки аспект (морални, социални и правни норми, лично, интелектуално и пр. развитие).

2. Възпитателен процес

Знания за: принципите и методите на възпитание, за видовете възпитание и интегрирането им в образователния процес; за възпитателните фактори и отражението им върху процеса.

Умения за: ползотворно имплементиране принципите и методите на възпитание, видовете възпитание и базиране възпитателните взаимодействия върху тази основа; за планиране, организиране и осъществяване на възпитателни дейности (вкл. дигитални, интерактивни...).

Нагласи: за следване принципите на възпитание, подбор на адекватни методи, за интегриране видовете възпитание и от-

читане възпитателните фактори, конструиране на модели на педагогическа възпитателна среда (организация и управление).

3. Ключови компетентности за учене през целия живот

Знания за: използване на похвати, форми, методи и средства за формиране и развитие на ключовите компетентности у децата.

Умения за: планиране, организиране и осъществяване на възпитателни дейности, в това число с оглед изграждане на ключови компетентности.

Нагласи: готовност за осъществяване на взаимодействия в посока изграждане на компетентности у децата, конструиране на модели на педагогическа възпитателна среда (организация и управление).

4. Осъществяване на възпитателния процес в хибридна или онлайн среда

Знания за: подбор и употреба на подходящи методи и дигитални ресурси (и в присъствен процес); за употреба на устройства; за изработка на дигитални ресурси.

Умения за: избор на подходящи методи, достоверни източници на информация и ползотворни дигитални ресурси; за самостоятелна подготовка на дигитални ресурси; за организация на дейности в онлайн или хибридна възпитателна среда.

Нагласи: за подпомагане на децата и родителите за използване на устройства и дигитални ресурси, за включване в подобни дейности и за отчитане и редуциране на рисковете за здравето и други предизвикателства.

5. Гражданско и патриотично възпитание

Знания за: „общоутвърдени ценности като признаване на равнопоставеността между хората на базата на човешките права“, за начини на „прилагане на принципите на демокрацията и правовата държава, на активното и отговорното гражданско участие, т.ч. в контекста на глобалното гражданско образование“ (МОН, 2019); за национални ценности, история и култура, културна идентичност.

Умения за: формиране на гражданска позиция, спомагане активното участие, за формиране на „патриотични нагласи и чувства, патриотично самосъзнание и национална идентичност“ (МОН, 2019).

Нагласи: готовност за изграждането на положителни нагласи у децата към правата (задълженията и отговорностите) на човека, към родината; за осъществяване на патриотично възпитание.

6. Интеркултурно възпитание и просоциално поведение

Знания за: подходи, методи, техники и средства за успешно осъществяване на възпитателни взаимодействия в мултикултурна среда, за фундаменталните ценности, за същността и проявлението на просоциалното поведение.

Умения за: формиране на способности, „свързани с просоциално активно поведение, насочено към готовност за включване в дейности по посока устойчиво развитие, екология, доброволчество, благотворителност“; за изграждане на „толерантност и уважение към различните измерения на социокултурната идентичност; „към правата на хората с увреждания“; за формиране на нагласи за приемане на различията между децата и учениците; за „създаване условия за превенция срещу езика на омразата“ (МОН, 2019).

Нагласи: готовност за осъществяване на интеркултурно възпитание и изграждане на положителни нагласи към просоциалното поведение.

7. Фактори, влияещи върху детското развитие и поведение

Знания за: отражението на различни фактори и условия върху детското развитие и поведенчески проявления – семейната среда, социокултурната среда, наличието на травми, проблеми, заболявания и др.; методи за диагностика на възпитаността.

Умения за: спомагане преодоляването на травми и проблеми с поведението (на равнище преди намесата на друг специалист), за разпознаване признаци на необходимост от консултация с друг специалист; за формиране на адекватни реакции и модели на поведение; за „подобряване на прилагането на възпитателни техники за повишаване на мотивацията за учене и интереса към ученето“; „реализиране на възпитателни техники за формиране на асертивни и сензитивни умения, както и на умения за работа в екип“; за „прилагане на възпитателни техники за формиране на адекватна самооценка, самоопределяне и идентичност“ (МОН, 2019).

Нагласи: положителна нагласа за създаване на доверителни отношения на децата и учениците с педагогическите специалисти за споделяне на проблеми, които влияят негативно на обучението и социализацията и за разрешаване на конфликти; готовност за комуникация с педагогически съветник, училищен психолог и други специалисти за участие в разрешаването на проблемни ситуации.

8. Комуникация и сътрудничество

Знания за: ефективни начини и подходи за комуникация и сътрудничество с други педагогически и непедагогически специалисти, с институции и организации за подкрепа пълноценното детско развитие и осъществяването на успешен и качествен възпитателен процес.

Умения за: провеждане на продуктивен диалог със специалисти, институции и организации; за работа в интердисциплинарни екипи; за вземане на решения и справяне с конфликтни ситуации.

Нагласи: за осъществяване на конструктивна комуникация и сътрудничество в насока спомагане оптималното детско развитие и провеждането на качествен възпитателен процес.

9. Диалогът учител – семейство

Знания за: „разнообразието от форми на сътрудничество в областта на възпитателна работа с родителите и представителите на семейната общност“ (МОН, 2016); за начини за повишаване информираността на родителите относно възпитателните взаимодействия в детската градина и училището; за социокултурните специфики на отделните семейства.

Умения за: включване на родителите в различни дейности, свързани с процеса на възпитание; за „управление на междуличностни взаимодействия с родителите и представители на семейната общност, свързани с прилагани възпитателни модели“ (МОН, 2016); за подпомагане осмислянето от страна на родителите на образованието (възпитанието) като ценност.

Нагласи: готовност и отговорно отношение към комуникацията с родителите и семейната общност; разбиране и уважение към социокултурните и други специфики на семействата; положителна нагласа към активното участие на родителите в процеса на възпитание.

Изводи и заключение

Анализът на получените в хода на проучването резултати провокира формулирането на три извода. Първо, съществуват актуални документи, или изменения и допълнения към предходни, които обозначават възпитателната компетентност на учителя като ключова и значима за осъществяването на пълноценен процес на възпитание. Второ, от разгледаните документи и статии става

ясно, че самият процес на възпитание (в това число и необходимата за провеждането му компетентност) е разпознат като неотменна част от педагогическата практика, съответно възпитателната компетентност е основен компонент в рамките на педагогическата компетентност. Трето, препоръчително е осъществяването на допълнителни, по-широкообхватни и дълбочинни проучвания, чрез които да бъдат разгледани подробно същността и съвременните предизвикателства при формирането на възпитателна компетентност у учителя.

Темата за съдържанието на педагогическата компетентност е актуална в днешния свят поради зараждането на нови тенденции, възникването на разнообразни предизвикателства, повишаване изискванията на обществото към подготовката на учителите. Фактор са и непрекъснатите промени и нововъведения в различни сфери, най-вече технологичната, които логично имат своето отражение и върху образованието. Посочените елементи влияят неизменно върху компонентите на педагогическата компетентност, в това число – възпитателната компетентност. Именно поради тази причина е важно своевременното преосмисляне на нейните измерения и при необходимост – обособяване на нови.

****Статията е резултат от работа по проект на тема „Проявления на педагогическата компетентност в съвременното – структурни и съдържателни измерения“ с номер 80-10-79 / 11.4.2024 г., финансиран със средства, отпуснати целево от държавния бюджет на СУ „Св. Климент Охридски“ за научни изследвания през 2024 г.***

Литература

Антонова-Ангелова, Т., И. Карева (2016). Професионалната компетентност на учителя в съвременните условия. Достъпно на: <https://antonova-angelova.info/wp-content/uploads/2016/09/1.pdf>. Последен достъп на: 27.05.2024 г.

Гюрова, В. (2018). Защо само педагогическа компетентност не е достатъчна за учителя на 21 век? – Електронно писание „Педагогически форум“, DOI: 10.15547/PF.2018.017.

Мерджанова, Я. (2012). Предизвикателството „Трансформация“ пред професията „учител“ – в контекста на социалното взаимодействие, II Есенен научно-образователен форум „Съвременни предизвикателства пред учителската професия“, София, ДИУУ, 11–23, с. 19.

Михайлова, Е. (2019). Педагогическата компетентност като ключова категория за подготовката на бъдещите учители. Научни трудове на Съюза

на учените в България – Пловдив. Серия А. Обществени науки, изкуство и култура. Том V, 169-172, ISSN 1311–9400 (Print); ISSN 2534-9368 (Online).

Михова, М. (2018). Учебната дисциплина „Педагогика“ в контекста на съвременните изисквания за подготовка на учители. В: Професионалната подготовка на студенти от педагогически специалности, Сборник с научни статии и студии на преподаватели от Филаал Враца към ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“ и преподаватели от Висше педагогическо училище в Алексинац, Република Сърбия, 9–24. В. Търново: УИ „Св. св. Кирил и Методий“.

МОН (2015). Закон за предучилищното и училищното образование. Обн. ДВ, бр. 79 от 13 октомври 2015 г., изм. и доп. ДВ, бр. 27 от 29 март 2024 г.

МОН (2015). Наредба 5 от 30.11.2015 г. за общообразователната подготовка. Обн. ДВ, бр. 95 от 8 декември 2015 г., изм. и доп. ДВ, бр. 75 от 1 септември 2023 г.

МОН (2016). Наредба за държавните изисквания за придобиване на професионална квалификация „учител“. Обн. ДВ, бр. 89 от 11 ноември 2016 г., изм. и доп. ДВ, бр. 10 от 5 февруари 2021 г.

МОН (2016). Наредба № 13 за гражданското, здравното, екологичното и интелектуалното образование. Обн. ДВ, бр. 80 от 11 октомври 2016 г., изм. и доп. ДВ, бр. 75 от 1 септември 2023 г.

МОН (2019). Стратегия за възпитателната работа в образователните институции. Достъпна на: <https://ppgparchevich-rakovski.com/download-243/>. Последен достъп на: 27.05.2024 г.

МОН (2019). Наредба № 15 от 22.07.2019 г. за статута и професионалното развитие на учителите, директорите и другите педагогически специалисти. Обн. ДВ, бр. 61 от 2 август 2019 г., изм. ДВ, бр. 23 от 19 март 2024 г.

МОН (2021). Стратегическа рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България (2021–2030). Достъпна на: <https://www.mon.bg/mon/strategii-i-politiki/strategicheski-dokument-i-2/>. Последен достъп на: 27.05.2024 г.

Съвет на Европа (2018). Препоръка на Съвета относно ключовите компетентности за учене през целия живот. В: Официален вестник на Европейския съюз, C/189.

Чавгарова-Костова, С. (2016). Съвременната професионално-педагогическа подготовка на учителя – между обществото, държавата и университета. – Педагогика-Pedagogy, 88(2), 181–190.

Чавгарова-Костова, С. (2023). Учителят на бъдещето – между традиционността и иновативността, Proceeding of University of Ruse – 2023, volume 62, book 11(1), 159–164, ISSN (online):2603-4123

Afalla, B., F. Fabelico (2020). Pre-service teachers' pedagogical competence and teaching efficiency. – Journal of Critical Reviews, 7(11), 223–228, ISSN 2394-5125

Goss, H. (2022). Student Learning Outcomes Assessment in Higher Education and in Academic Libraries: A Review of the Literature. The Journal of Academic Librarianship, 48(2), 102485. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.acalib.2021.102485>

Klaassen, C. (2002). Teacher pedagogical competence and sensibility. – Teaching and teacher education, 18(2), 151–158. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00060-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00060-9)

- Kudaibergeneva, K., A. Orakova, K. Akhmetova, L. Sainova, G. Sibagatova (2018). Formation of the Key Professional-pedagogical competencies of the teacher in modern conditions Available from: dialnet.unirioja.es. Last access on: 27.05.2024.
- Moreira, M., B. Arcas, T. Sánchez, R. García, M. Melero (2023). Teachers' pedagogical competences in higher education: A systematic literature review. – *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(1), 90–123. <https://doi.org/10.53761/1.20.01.07>.
- Page MJ, McKenzie JE, Bossuyt PM, Boutron I, Hoffmann TC, Mulrow CD, et al. (2021) The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372:n71. doi: 10.1136/bmj.n71
- Sahana, Ch. (2018). Pedagogical competence: quality education for future. – *International Journal of Research in Social Sciences*, 8(9), 796–802. ISSN: 2249-2496.
- Sointu, E., Hyypiä, M., Lambert, M. C., Hirsto, L., Saarelainen, M., & Valtonen, T. (2023). Preliminary Evidence of Key Factors in Successful Flipping: Predicting Positive Student Experiences in Flipped Classrooms. *Higher Education*, 85(3), 503–520. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10734-022-00848-2>
- Suciu, A., L. Mata (2011). Pedagogical Competences – The Key to Efficient Education. – *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 411–423.
- Toshtemirovich, R. Z. (2019). Development of Professional Competence of Educator. – *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 7(10), 99–106. www.idpublications.org

НАГЛАСИ НА УЧЕНИЦИ В ГИМНАЗИАЛЕН ЕТАП ОТНОСНО ЕЛЕМЕНТИ СВЪРЗАНИ С ФОРМИРАНЕ НА ИНТЕРКУЛТУРНА КОМПЕТЕНТНОСТ В ЧАСОВЕТЕ ПО ПРЕВОД

д-р Неда Жечева

Американски колеж в София

<https://orcid.org/0000-0002-4683-7637>

Анотация: Настоящият доклад представя резултати от анкетно проучване сред ученици в гимназиален етап за нагласите им относно часовете по предмета превод. Проведената анкета цели да установи мнението на учениците във връзка с формирането на интеркултурна компетентност, както и свързани с нея елементи. Изследва се дали подборът на текстове с включени елементи на културна тематика предизвикват интереса на учениците и дали тези текстове, както и развитието на уменията да се превежда смисъла на културно специфични думи и изрази, са значими за учениците. Резултатите показват, че нагласите на учениците към формирането на интеркултурна компетентност, както и превода на текстове на културна тематика са преобладаващо положителни.

Ключови думи: интеркултурна компетентност, превод, гимназиален етап на средното образование, текстове на културна тематика

HIGH SCHOOL STUDENT'S ATTITUDES TOWARDS ELEMENTS RELATED TO INTERCULTURAL COMPETENCE DEVELOPMENT IN TRANSLATION CLASSES

Neda Zhecheva, PhD

The American College of Sofia

<https://orcid.org/0000-0002-4683-7637>

Annotation. The report presents the results of a survey among high school students regarding their attitudes towards Translation classes. The survey aims to determine students' opinion with respect to the development of intercultural competence and elements related to it. The research seeks to determine whether selecting texts with elements thematically related to developing intercultural competence would generate students' interest and whether these texts, as well as the ability to translate the meaning of culturally specific words and phrases are important for them. The

results show that students' attitudes towards developing intercultural competence as well as translating texts on culture-related themes are predominantly positive.

Keywords: intercultural competence, translation, high school, texts on culture-related themes

Увод

Съвременната реалност изисква от младите хора да формират редица компетентности преди да завършат средното си образование, за да могат да се реализират успешно както в професионален, така и в личен план. Една от тях несъмнено е интеркултурната компетентност, която „най-общо може да се дефинира като способност за установяване и поддържане на успешни междуличностни контакти с представители на различни културни групи – етнически, религиозни, езикови“ (Чавдарова-Костова, 2010, с. 29). Ключов аспект на този процес е комуникацията, а тя би била невъзможна без доброто владеене на езиците на участниците в дадено интеркултурно взаимодействие, или владението на друг език, който всички участници знаят еднакво добре. Освен това интеркултурната комуникация е свързана с формирането на емпатия като начин да се разберат другите и да се адаптира комуникативният стил с уважение към различията.

Поради това, областта на чуждоезиковото обучение притежава потенциал за синергичното формиране както на комуникативна, така и на интеркултурна компетентност (Heggernes, 2021). Преводът на текстове представя добра възможност в това отношение, тъй като предаването на смисъла на отделните думи и изрази, както и текстът като цялостно смислово единство от един език на друг следва да се съобрази с културните особености на тези два езика и с възприятията на читателя, затова уменията на преводача да се постави на мястото му е важно. Изискват се и умения за критично мислене, анализ, концентрация, съобразяване с детайлите, редактиране – всички те съдействат не само за когнитивното, но и за емоционалното развитие на младежите. ЮНЕСКО определя тези две образователни измерения, както и поведенческото им изражение като цели в своята концепция за глобално гражданство, която насърчава училищата да приобичат младите хора към усещането за принадлежност към по-широка общност и подчертава политическите, икономическите, социалните и културните взаимозависимости и взаимовръзката между местно и национал-

но и глобално (ЮНЕСКО, 2019). Гореспоменатите цели са в съзвучие с политиката на Министерство на образованието и науката на Република България, свидетелство за което е включването на интеркултурната компетентност като компонент в *Наредба № 13 за гражданското, здравното и интеркултурното образование*, като по този начин се легитимира значимостта ѝ на институционално ниво.

„Език“, „култура“ и „превод“ – взаимно свързани понятия

Преводът като речева дейност е част от интерактивността на личността в обществото (Обща европейска езикова рамка, 1998). Той е определен като „комуникативна дейност, която включва пренос на информация през лингвистичните граници“ (Bassnett, 2012, р. 1), както и като „интелектуална дейност, която изисква многостранни познания“ (Георгиева, 2006). Погрешно е възприемането на превода просто като предаване на написаното от изходния език в целевия език и учените, които се занимават с теория на превода отгавна са открили като основен, проблема за постигането на еквивалентност между езиците, тоест дали това, което притежава даден смисъл в един контекст, ще има същият смисъл в друг. Този проблем съществува поради връзката между понятията „език“ и „култура“ и затова ролята на преводача е не само на специалист по лингвистика, отличаващ се с много високо ниво на владеене и на двата езика, но и на своеобразен посредник между културите (Bassnett, 2012). Впрочем, сходен е терминът „културен медиатор“ (Вугат, 2001), използван от М. Байръм като определение за ролята на педагогическия специалист в контекста на интеркултурното образование, което подчертава пресечните точки между понятията „език“, „превод“ и „култура“.

Предметът „превод“ в гимназиален етап

Учениците, участвали в анкетното проучване, изучават дисциплината превод като самостоятелен предмет с хорариум от 2 уч. ч. седмично през настоящата учебна година (2023-та/2024-та). Основната цел на изучаването му е усъвършенстването на лингвистичните умения, но подборът на текстове за превод би могъл да се извърши и с мисъл за формирането на интеркултурна компетентност.

Затова допринася не само тематичният характер на текстовете, но и самият процес на превод, за който е нужно преводачът да съумее да се постави както на мястото на автора (за да предаде възможно най-точно смисъла, който авторът е вложил в написаното), така и на читателя на целевия език, като се съобрази и с неговите възприятия. Този процес представлява съпоставяне на двата езика и на двете култури, осъзнаване на различните конотации, които думите/ изразите биха предизвикали у читателя, както и способностите за „откъсване“ от своята субективна гледна точка и „децентрализиране“ от собствената култура, така че да се преведат възможно най-точно смисъла, но и емоционалния ефект който авторът е заложил. Всички тези елементи присъстват в модела на М. Байръм за формиране на интеркултурна компетентност (Жечева, 2017, 2020) и съответно целенасочената и последователна работа върху тях би имала положително въздействие върху формирането на интеркултурна компетентност. За това съдействат и възрастните особености на учениците, които са в т.нар. „юношеска възраст“ (14–18 г.), представляваща преходен период между детската и зрялата възраст (Тимова, 2010). Тя се характеризира с бурно развитие в когнитивната, емоционалната и социалната сфера (Ciccia, Meulenbroek, Turkstra, 2018), а същевременно за мозъка е характерна т.нар. „пластичност“ (Йенсен, 2020) и освен това е развита способността за възприемане на абстрактни понятия и съотнасяне към перспективата на другия – всички те благоприятстват ученето и съответно формирането на компетентности.

Цели на изследването

Да се установят нагласите на ученици от 11-ти клас към различието и към елементи на интеркултурност в учебното съдържание по предмета превод, както и дали то съдейства за формирането на интеркултурна компетентност; даване на насоки за подбор и тематично обогатяване на учебното съдържание.

Задачи

Провеждане на анкетно проучване за установяване на нагласите на ученици от 11ти клас към различието и към елементи на интеркултурност в учебното съдържание по предмета превод, както и дали то съдейства за формирането на интеркултурна компетентност;

Определяне на насоки за бъдещо обогатяване на учебното съдържание.

Описание на изследването и хипотези

Учениците, участвали в настоящето проучване, изучават дисциплината превод като самостоятелен предмет в 11-ти клас с хорариум от два учебни часа седмично през учебната 2023/2024 година в столична профилирана гимназия с интензивно изучаване на английски език. Участието им в проучването е извършено чрез анкетен метод със самопопълване на онлайн формуляр. Анкетата е полустандартизирана. Анкетната карта се състои от 10 въпроса, от които 9 затворени и 1 полузатворен въпрос. Преобладават въпросите от затворен тип с цел попълването на анкетното проучване да отнема възможно най-малко време, да не е объркващо и отегчително за анкетиранията лица. Също така е взето предвид, че обобщаването на резултати от отворени въпроси би представлявало трудност. Наличието на един полузатворен въпрос прави изследването по-информативно и дава възможност на учениците да изразят своето мнение или да добавят коментар. За обработка на събраните данни е използвана описателна статистика, която дава възможност за класификация и обобщеното им представяне в табличен, графичен и аналитичен вид. Използвана е 5-степенна ликертова скала, тъй като е подходяща за измерване на различна степен на нагласи и мнения. Получените отговори са конкретни, по-подробни и отразяват различни нива на съгласие.

Във връзка с поставените цели на изследването са направени следните хипотези:

Ако в учебното съдържание по предмета превод се поставят акценти, свързани с формирането на интеркултурна компетентност, може да се очакват положителни ефекти по отношение на нагласите на учениците спрямо различието;

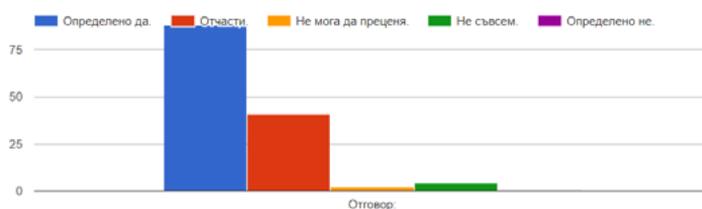
Ако в учебното съдържание по предмета превод се постави акцент върху културните особености на оригиналния текст, като част от авторовия замисъл, може да се очакват положителни ефекти по отношение на нагласите на учениците за съобразяване с тези особености в процеса на превод, както и при възприемането им на целевия език.

Резултати и дискусия

Анкетната карта са попълнили 135 ученици, като разпределението по пол е както следва: 77 ученици са от женски пол, 55 са от мъжки пол, а 4 ученици са избрели да не посочват пола си.

Първият въпрос цели да установи мнението на учениците по отношение на връзката между понятията „език“ и „култура“. Резултатите са представени графично както следва:

1. Съгласяваш ли се със следното твърдение: „Изучаването на чужд език ми помага да придобия по-задълбочена представа за културата/ културите с която/ които той се асоциира.“?

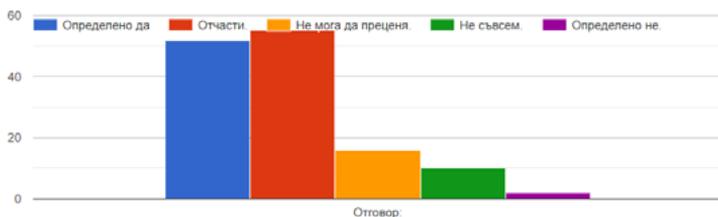


Фиг. 1. Разпределение на отговорите на въпрос № 1

От получените данни става ясно, че най-голям е броят на отговорите с „определено да“ (88 анкетирани, 53 от които са посочили, че са от женски пол, 33 са от мъжки, а 2-ма не са посочили пол), следвани от 41 анкетирани (18 от мъжки пол и 23 от женски) посочили отговор „отчасти“; 4-ма са посочили „не съвсем“ и двама анкетирани се колебаят. Преобладаващо положителните отговори сочат, че в по-голямата си част анкетираниите смятат, че изучаването на чужд език подпомага и разбирането на съответстващата му култура/и. Момчетата преобладават в категоричното съгласие с поставеното твърдение спрямо момчетата, докато при частичното съгласие половите са разпределени с малка разлика, отново в полза на момчетата.

Вторият въпрос цели да установи дали според анкетираниите, часовете по предмета „Превод“ спомагат за по-ефективно общуване с чужденци. Данните са представени графично както следва:

2. Съгласяваш ли се със следното твърдение: „Наученото в часовете по превод ми помага да общувам по-ефективно с чужденци.“?



Фиг. 2. Разпределение на отговорите на въпрос № 2

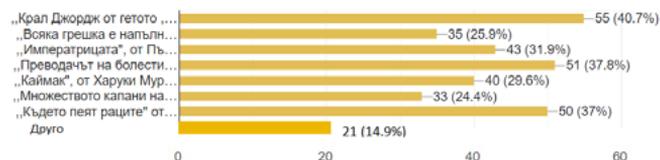
От резултатите става ясно, че разликата между отговорилите с „отчасти“ (55 анкетирани) и с „определено да“ (52-ма) е малка, тоест, както и при предходния въпрос, тук също преобладават по-скоро положителните нагласи. Останалите отговори са разпределени както следва: „не мога да преценя“ – 16, „не съм се“ – 10, а категорично несъгласие са посочили двама. Трябва да се отбележи, че учениците изучават и предмет английски език и литература, който също съдейства за по-ефективното им общуване с чужденци, а това от своя страна би обяснило донякъде тяхното колебание.

Третият въпрос е свързан с онези текстове за превод, които съдържат елементи на интеркултурност и цели да отсее тези, които са направили най-силно впечатление на учениците, като е дадена възможност за посочване на повече от един отговор. Установяването на типа интересен за анкетираниите текст би подпомогнало по-нататъшния подбор на текстове на интеркултурна тематика и съответно по-ефективното им въздействие при формиране на интеркултурна компетентност. Следва графичното представяне на данните:

3. Кои от следните изучавани текстове ти направиха най-силно впечатление?

Можеш да посочиш повече от един отговор.

135 responses

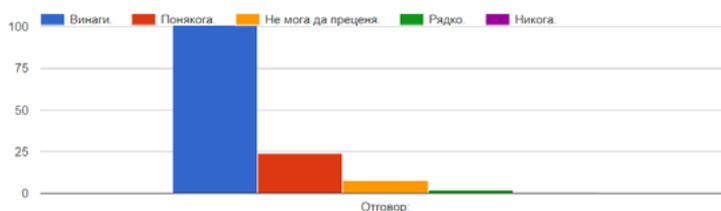


Фиг. 3. Разпределение на отговорите на въпрос № 3

Както се вижда от графиката, на първо място, с 55 гласа е разказът „Крал Джордж от гетото Клара“ на Георги Бърдаров от сборника „27 велики футболни истории“. Това е очакван резултат, тъй като историите са въздействащи и засягат културни и социални въпроси, свързани с личния пример, с взаимодействието на семейството с обществото, теми, които са разбираеми според натрупания житейския опит на учениците и по които те с лекота изказват мнение.

Четвърти въпрос се отнася до поведението на анкетиранияте при общуване с чужденци – целта е да се установи дали за учениците е важно да се съобразяват с гадена чужда култура. Следва графичното представяне на данните:

4. Съгласяваш ли се със следното твърдение: „Когато общувам с хора от различни националности се старая да се съобразявам с техните културни особености и да показвам уважение.“?



Фиг. 4. Разпределение на отговорите на въпрос № 4

Най-голям брой от анкетиранияте са посочили, че винаги се съобразяват с културните особености на хората, с които общуват и се стараят да показват уважение към тях (101 ученици). Трябва да се отбележи, че в училището, в което е проведено проучването има както преподаватели, така и ученици, които са чужденци, тоест средата е мултикултурна и успешното общуване между всички действително изисква ежедневно полагане на съзнателни усилия за разбиране на другия и неговата култура. 24 ученици са посочили отговор „понякога“, който също е в положителната част на скалата, 8 – „не мога да преценя“ и 2-ма „рядко“, като нито един не е посочил „никога“ като отговор.

Въпрос № 5 цели да проучи дали учениците са склонни да проявяват емпатия към героя на изучавано литературно произведение. Резултатите са следните:

5. Когато превеждаш, опитваш ли се да се поставиш на мястото на героите/ да разбереш автора?



Фиг. 5. Разпределение на отговорите на въпрос № 5

Най-голям е броят на анкетиранияте, които отговарят с „понякога“ – 68, от които 40 са от женски пол, а 26 – от мъжки, а двама не са посочили пол. От тези, които посочват отговор „винаги“ (44) – 14 са от мъжки пол, 29 са от женски пол, а един анкетирани е предпочел да не посочва пол. От тези избрали отговор „рядко“ (16), 7 са от женски пол, 7 са от мъжки пол, а 1 не е посочил пол. Тези, които се колебаят са 6. От резултатите става ясно, че мнозинството от учениците са склонни понякога да изпитат емпатия към героя и да се ангажират емоционално, като в тази група преобладават момичетата, както и при тези анкетирани, които посочват, че винаги биха се постарали да разберат автора или да се поставят на мястото на героя. Въпреки това, при тези които отговарят, че рядко го правят групите са разпределени почти еднакво по пол. Трябва да се отбележи, че в учебното съдържание се акцентира върху уменията за дистанциране от собствената гледна точка, както и разбиране на чуждата гледна точка с цел постигане на по-качествен превод.

Шестият въпрос е свързан със семантичния аспект на езика и в частност разнообразните конотации, с които различните култури свързват дадени думи и изрази, изучавани в текстовете за превод. В учебното съдържание е предвидено усвояването на знания и умения свързани с тези особености. Целта на този въпрос е да установи дали учениците смятат, че са придобили знания в тази посока. Резултатите са представени в следната графика:

6. В часовете по превод научаваш ли за това как думите/ изразите се възприемат от представителите на различни културни групи?



Фиг. 6. Разпределение на отговорите на въпрос № 6

Резултатите показват, че преобладаващата част от анкетиранияте смятат, че придобиват знания за културните нюанси на семантичната характеристика на дадена дума или израз. 63-ма от анкетиранияте посочват, че това се случва „винаги“, а 56 – „понякога“. Анкетиранияте, които отговарят с „рядко“ са 5, а с „никога“ е отговорил 1; колебаещите се са 10 ученици.

Седми въпрос е свързан с предходния като тук акцентът е върху усвояването на умения за съобразяването с особеностите на двата езика.

7. Според теб, колко важно е умението да се преведе смисъла на културно специфичните думи/ изрази в даден текст, така че да бъде разбран правилно на целевия език?



Фиг. 7. Разпределение на отговорите на въпрос № 7

123 от анкетиранияте посочват, че това е „много важно“, като отговор „донякъде“ са посочили само 10 ученици, а тези които се колебаят са двама. Нито един анкетираният не е посочил отговор „въобще не е важно“, което означава, че учениците разбират връзката между понятията „език“ и „култура“. Това е резултат от систематичното акцентуране върху тази връзка, която учениците могат

да изпитат на практика, когато превеждат текстове от разнообразни културни традиции.

Осми въпрос е свързан с предходните два и цели да установи дали съпоставянето на двата езика по време на превод съдейства за дълбоченото разбиране на гледната точка на хората принадлежащи към различни културни групи. Резултатите са представени в следната графика:

8. Съпоставянето на двата езика в процеса на превод помага ли ти да разбереш гледната точка на хората от други култури?

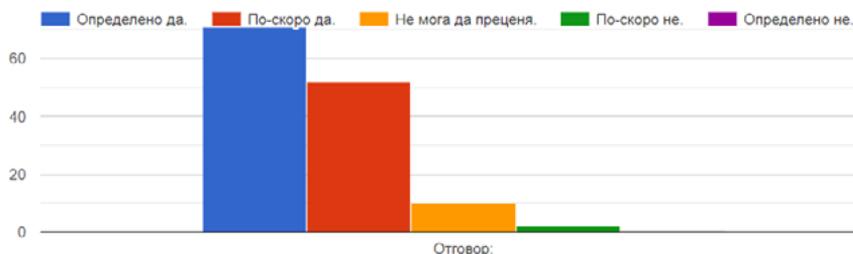


Фиг. 8. Разпределение на отговорите на въпрос № 8

От представените данни става ясно, че по-голямата част от анкетираните отговарят положително: с „определено да“ – 56 ученици, с „по-скоро да“ – 53, 18 се колебаят, а с „по-скоро не“ отговарят 8. Нито един не посочва „определено не“ като отговор, тоест този резултат отново говори за осъзнаването на връзката между „език“ и „култура“ от анкетираните.

Девети въпрос отново е свързан с предходните (6-ти, 7-ми и 8-ми) като цели да установи дали анкетираните смятат, че са придобили умения за предаване на смисъла на културно специфични думи и изрази когато превеждат.

9. Съгласяваш ли се със следното твърдение: „Придобил/а съм умения за предаване на смисъла на културно специфични думи/ изрази при превод от английски на български език в часовете по превод.“?



Фиг. 9. Разпределение на отговорите на въпрос № 9

Резултатите показват, че по-голямата част от анкетираниите смятат, че са придобили такива умения, като с „определено да“ отговарят 71 анкетирани, а с „по-скоро да“ – 52-ма. Колебаят се 10 анкетирани, а двама посочват отговор „по-скоро не“. Отново никой не е посочил отговор „определено не“, тоест анкетираниите смятат, че са придобили практически умения за превод на културно специфични думи и изрази в различна степен.

Последният, десети въпрос е поставен с цел да даде насоки за обогатяване на учебното съдържание в тематично отношение в бъдеще.

10. Искаш ли да превеждаш в час още текстове, свързани с различни културни групи?



Фиг. 10. Разпределение на отговорите на въпрос № 10

Отговор „определено да“ е посочен от 71 от анкетираниите (23-ма от които са от мъжки пол, 45 са от женски пол, а трима не посочват пол), с „по-скоро да“ отговарят 30 (16 от женски пол и 14 от мъжки) ученици, 24 (10 от мъжки пол, 13 са от женски, а 1 не е посочил

пол) не могат да преценят, а 10 избират отговор „по-скоро не“ (7 от мъжки пол и 3 от женски), като нито един не е посочил отговор „определено не“. Резултатите показват преобладаващо положителни нагласи, към обогатяване на учебното съдържание в посока на теми свързани с различни култури.

Заклучение

Представените резултати от анкетно проучване сред ученици от 11-ти клас, показват преобладаващо положителни нагласи относно различието. По-голямата част от анкетиранияте смятат с различна степен на убеденост, че са придобили знания и са усвоили умения за превод на текстове съдържащи културно специфични елементи, което потвърждава в голяма степен формулираните хипотези. Проявеният интерес от голяма част от анкетиранияте към културната тематика дава основание да се работи по посока обогатяване на учебното съдържание по предмета превод с включване на повече такива елементи.

Благодарности: *Бих искала искрено да благодаря на г-жа Емили Сарджънт-Бийзли за подкрепата и проявения интерес към моите научни търсения, както и на всички ученици, които взеха участие в анкетното проучване.*

Литература

Георгиева, Ц. (2006) Създаване на текст чрез превод от английски на български език I част – Синтаксис, Академично издателство „Проф. Марин Дринов“, София.

Жечева, Н. (2017) Модели на формиране на интеркултурна компетентност в училищна среда В Годишник на СУ „Св. Климент Охридски“, том 110.

Жечева, Н. (2020) Нагласи на ученици от 4-ти клас на началната образователна степен към различието и възможности за формиране на интеркултурна компетентност чрез изучаване на чуждоезиково учебно съдържание – емпирично изследване – В: Годишник на СУ „Св. Климент Охридски“, том 113.

Йенсен, Ф. (2020) Тийнейджърският мозък Наръчник за оцеляване при отглеждането на подрасстващи, изд. Изток-Запад, София.

Обща европейска езикова рамка (1998) Страсбург.

Тимова, Е. (2010) Периоди в детската възраст <https://psychologist-timova.alte.bg/услуги/за-децата/детска-психология/периоди-на-детската-възраст> (прегледан, 19.05.24)

Чавдарова-Костова, С. (2010) Съвременни предизвикателства пред интер-културното възпитание. ИК „Образование“, София.

Bassnett, S. (2012) The Translator as a Cross-Cultural Mediator In The Oxford Handbook of Translation Studies, Edited by Kirsten Malmkjær and Kevin Windle, OUP, Oxford.

Byram, M. (2001) Developing Intercultural Competence in Practice. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Ciccia AH, Meulenbroek P, Turkstra LS. (2018) Adolescent Brain and Cognitive Developments: Implications for Clinical Assessment in Traumatic Brain Injury. *Top Lang Disord.* Jul-Sep;29(3):249-265. doi: 10.1097/TLD.0b013e3181b53211. PMID: 30220763; PMCID: PMC6135107. Available from: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30220763/>

Heggernes, Sissil Lea (2021) A critical review of the role of texts in fostering Intercultural Communicative competence in the English Language classroom, *Educational Research Review*, Volume 33, 100390, ISSN 1747-938X, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100390>. Available from: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X21000130>

UNESCO (2019) Empowering students for just societies: a handbook for secondary school teachers Available from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370901?posInSet=2&queryId=a05595b4-f5b2-48ce-b649-f8177b6036fe>

УЧИЛИЩНИ И МЕЖДУУЧИЛИЩНИ ПРОЕКТИ, СВЪРЗАНИ СЪС СЕМЕЙСТВОТО, НАЦИОНАЛНАТА ИДЕНТИЧНОСТ И ТОЛЕРАНТНОСТТА

Златка Чардакова

старши начален учител в
54. СУ „Св. Иван Рилски“ – София

SCHOOL AND INTERSCHOOL PROJECTS RELATED TO THE FAMILY, NATIONAL IDENTITY AND TOLERANCE

Zlatka Chardakova

senior primary teacher in
54. SU “St. Ivan Rilski” – Sofia

I. Проект „Мост на приятелството“, реализиран съвместно с г-жа Шермин Ахмедова и нейните ученици от IV ОУ „Иван Вазов“ – Търговище.

ПРОДЪЛЖИТЕЛНОСТ на проекта – 2 учебни години

ЦЕЛИ на проекта:

Среща на ученици с различна етническа принадлежност с цел опознаване традициите и обичаите на другия. Възпитаване в толерантност към еднаквите с различен етнос;

Опознаване на нови приятели от различна възрастова група и от друго населено място, което да допринесе за подпомагане от по-големите към по-малките, както и опознаване на друга дестинация – града на моя нов приятел.

Взаимодействия и провеждане на съвместни уроци чрез Скайп и Тиймс.

ДЕЙНОСТИ по проекта:

Да се запознаем: „Аз и моят град“ в онлайн връзка учениците разказват историята на своя роден град, за природните и културните забележителности на града, представени чрез проекти, снимков и видео материал;

Съчиняване на приказки по прийоми от „Граматика на фантазията“ на Джани Родари, проведени в няколко етапа. Съвместно учениците съчиняват приказки и гатанки, което допринася за развитие на детската фантазия в начална училищна възраст. Съчиняването на синкуейн: Синкуейн е петстишно, неримувано стихотворение, което възниква в САЩ в началото на 20. век под влияние на японската поезия. Впоследствие се използва за дидактически цели като ефективен метод за развитие на образното мислене. Създава условия за развитието на детската личност, способността за критично мислене, анализ и обобщаване на информация. Синкуейнът е ефективен метод за усвояване и проверка на езиковите знания в начален етап.

„Връщане в миналото“ – писмо до моя приятел. Чрез изпращане на писма и картички през Български пощи, учениците разказват за себе си, опознават се и се поздравяват за празниците. Очакването на писмата въздейства емоционално върху личността на детето.

Литературно четене на авторски приказки. Представянето на приказките се осъществява чрез онлайн връзка. Четенето и анализирането на детското творчество изграждат позитивно отношение към литературата и в частност към приказките. Извеждането на поуката от приказките възпитава позитивни човешки качества и морални ценности;

Изработване на книжка с приказки от деца за деца е продукт от проекта, който мотивира учениците и води до удовлетвореност и готовност за създаване на нови творби;

Еднакви и различни – нашите празници. Чрез представяне на християнските и мюсюлманските празници и опознаване бита на приятеля с различна религиозна принадлежност се възпитава в толерантност и емпатия;

Среща в Шумен и посещение на паметника „Създатели на българската държава“ („1300 години България“). След двугодишни съвместни дейности в онлайн пространството се осъществява реална среща на емблематично и обединяващо място – Шумен и Шуменското плато. В знак на приятелство и ръка за ръка учениците и учителките им изкачват 1300 стъпала до величествения монумент. Като символ на проекта „Мост на приятелство“ на платото учениците засаждат два ореха.



II. Проект „Мама, татко и аз...“, ръководител на проекта: Златка Чардакова

ЦЕЛИ на проекта:

Приобщаване семействата на учениците към обучението и възпитанието на учениците – най-прекият път към взаимовръзката учител – родител.

Запознаване с традициите и обичаите в родината ни – завръщане към корените.

ДЕЙНОСТИ по проекта:

Изработване на сурвачки – запознаване с обичая сурвакане, сурвакарски песни, материали и алгоритъм за изработване на сурвачка.

Изработване на кукла в народна носия – запознаване с богатството, разнообразието и красотата на народните носии.



Изработване на стан и тъкане на пъстри нашенски черги – запознаване с тъкачеството, що е стан, видове тъкачни станове.

III. Проект „Макаренко в съвременното училище“, ръководител на проекта: Златка Чардакова

ЦЕЛИ на проекта:

Приобщаване на ученика към живота в училището и в класа;
Индивидуална и колективна отговорност – пътят към успех;
Приятелство, взаимопомощ, отговорност за себе си, пред себе си, към другия и пред другия;
Възпитаване в самоконтрол.

ДЕЙНОСТИ по проекта:

Сформиране на отряди – „Помагачите“, „Търсачите“, „Веселящите“, избор на капитан, изготвяне на отличителни значки, изготвяне на дневници на всеки отряд за отчитане на дейностите;

Подпомагане на ученици, които имат затруднения с учебния материал;

Организиране на викторини, състезания, конкурси;

Събиране на пословици, поговорки, поучителни текстове;

Кодирание на кратки текстове и декодиране с шифровани дискове;

Организиране на забавления.



IV. Проект „Малки писатели“, ръководител на проекта: Златка Чаргакова

МОТОТО на проекта:

„Надявам се, че този малък труд би могъл да се окаже полезен и за всеки, който вярва в необходимостта въображението да заеме своето място във възпитанието; на този, който има доверие в творческите способности на детето; на този, който знае каква освободителна сила притежава словото. „Всички начини за употреба на словото нека бъдат на разположение на всички!“ ... Не за да станат всички художници на словото, а за да не бъде никой роб“.

Джани Родари

ЦЕЛИ на проекта:

Подпомагане и награждане на знанията по учебния предмет български език и литература;

Възпитаване в любов към книгата, желание за четене и съставяне на авторски текст.

ТЕМАТИЧНИ ОБЛАСТИ:

- Книгата – прозорец към света
- Морални ценности и норми
- Детето – част от света

ДЕЙНОСТИ по проекта:

Създаване на съчинение по фантазиен бином и илюстриране на съчинението;

Моята книжка – изготвяне на книжка с приказка от всеки участник;

Изработване на маски на героите от приказките;

Драматизация на приказки по избор от участниците;

Класиране на приказките от компетентно жури;

Отпечатване на книга „Малки фантазори“.

Представяне на приказките чрез литературно четене;

Драматизация на приказка.

Проектът е разработен по „Граматика на фантазията“ на Джани Родари. Използва се помагало, изготвено от ръководителя на проекта, както и допълнителни ресурси: презентации, работни листове и т.н.

Прийоми за фантазиране по Джани Родари:

– **фантазиен бином** – две съвсем различни гуми, измислени от деца и избрани с помощта на случайността. Двете гуми са много чужди една на друга и именно това довежда до хиляди причудливи връзки между тях. Така въображението се задвижва благодарение на

различието и като краен резултат се получават интересни и невероятни приказки;

– **приказки наопаку** – означава да „объркаме“ или умишлено да преобърнем приказната тема. Понякога ни се иска приказката да продължи безкрай. Ние можем да направим това – само трябва да променим качествата на героите и всичко става ново и различно. Лошите стават добри или пък обратно – добрите стават лоши. Всичко е възможно;

– **фантастична хипотеза** – техниката „фантастична хипотеза“ е крайно лесна. В основата ѝ стои един въпрос: „Какво би станало, ако... училището полети, от небето завалят бонбони...“. Така свързваме фантастичното с реалното и всичко оживява, изпълва се със смисъл, с нови образи и герои, с нови светове и възможности;

– **деформирана гума** – е променена гума, независимо по какъв начин – дали е правописна грешка, или пък са нарочно събрани две гуми в една, дали са случайни или не, „грешките“ ни помагат да се учим от тях, да се поправим, а понякога дори и да полетим в света на фантазията като думата се превърне в заглавие или в тема на фантазиен текст:

– **съчиняване на приказка по картите на Проп** – Владимир Яковлевич Проп открива способите за създаване на приказките и доказва убедително, че вълшебната приказка води своето начало от най-древни времена. Свързва ги с първобитните хора на Земята и с техните обреди и обичаи. Самата приказка пък е свързана с израстването на детето и приемането му в света на възрастните. В началото Проп създава 31 карти, в които се съдържа целия облик на приказката. Джани Родари ги намалява до 20, а ние ги преработихме до 9 карти. Те са: Семейството; Забраната; Нарушаване на забраната; Препятствието; Задачата; Добрият герой; Вълшебният предмет; Щастливото завръщане; Поуката.

Тези карти служат и като своеобразен план, по който децата създават своята приказка. Така се впускат в един вълшебен свят, в който сами се ориентират. Това е и техният собствен вътрешен свят, а картите на Проп са винаги до тях – лесни за употреба и сигурни като мост, по който да тръгнат към света на възрастните.

В течение на годините проектите са доразработени, усъвършенствани и са съобразени с възрастните особености и потребностите на учениците от начален етап.

МЕТОДЪТ „ГОЛЕМИ ПОМАГАТ НА МАЛКИ“ ЗА РАЗВИВАНЕ НА ЕМОЦИОНАЛНА ИНТЕЛИГЕНТНОСТ

Елена Андонова

Психолог,

39. СУ „Петър Динев“, гр. София

Анотация: В настоящия доклад се разглеждат ползите от развиване на емоционалната интелигентност при деца от подготвителна група с помощта на по-големите ученици. Дава се разработка на модел. Доказва се необходимостта от използването на метода за изграждане на благоприятна училищна среда.

Ключови думи: смесена възрастова група, емоционална интелигентност, училищна среда

THE METHOD “OLDER HELP YOUNG” TO DEVELOP EMOTIONAL INTELLIGENCE

Elena Andonova

Psychologist,

39. SU “Peter Dinekov”, Sofia

Annotation. This report examines the benefits of developing emotional intelligence in preschool children with the help of older students. A model development is given. The need to use the method for building a favorable school environment is proven.

Keywords: mixed age group, emotional intelligence, school environment

Уводна част

Като термин в психологията „емоционална интелигентност“ се използва все повече и тази тема е много популярна през последните години. За първи път терминът е използван през 1990 г. от Питър Саловей и Джон Майер, за да се опишат емоционални качества, необходими за постигането на успех. Според тях емоционално интелигентен е човек, който притежава: „съчувствие, изразяване и разбиране на чувствата, контролиране на настроенията, независимост, приспособимост, способност да бъде харесван, способност

да разрешава междуличностни проблеми, настойчивост, гружелюбност, любезност, чувство за уважение“ (Шапиро, 2020, с. 5).

По-късно, през 1995 г., Даниел Голман в своята книга „Емоционалната интелигентност“ също разглежда тази концепцията. Според него тя включва: „самоконтрол, усърдие, настойчивост и способност сами да създаваме мотивацията си. Той смята, че ако тези умения се развият у децата, те ще могат да получат по-добър шанс да използват интелектуалния си потенциал, независимо какъв е той“.

Днес темата за емоционалната интелигентност в много по-голяма степен е значима за нас, училищните психолози, които работим с деца. Научните изследвания показват, че децата които са я развили имат по-добри взаимоотношения, отличават се академично и се справят успешно с предизвикателствата на живота. Без нея те нямат необходимия способ да разпознават и регулират по приемлив начин своите емоции. Понякога това пречи за изграждането на трайни приятелски взаимоотношения, разрешаването на конфликтна ситуация без насилие и формирането на стил на общуване, чрез който децата се себеизразяват по подходящ начин.

Основна част – постановка на проблема, цел, задачи на изследването

39. Средно училище „Петър Динев“ – гр. София, в което работя аз, е иновативно. В него се обучават ученици от подготвителна група до гимназиален етап. За някои от тях българският език не е майчин, а други са със специфични потребности. Идеята за метода „Големи помагат на малки“ е заимстван от Мария Монтесори. Важен аспект от нейния подход, че децата могат да си помагат ненапратливо. Тя формулира важни принципи, които имат съществено значение при организирането на децата. Част от тях са:

Децата се групират спонтанно. Така те опознават своите силни и слаби страни и се научават да си сътрудничат.

Децата се движат от интелектуално любопитство. Поради тази причина дейностите трябва да предизвикват техния интерес.

Според Монтесори смесването на ученици от различни възрасти помага за изграждането на чувство за общност. По този начин и равнището на агресивни прояви у децата се запазва ниско, тъй като те придобиват емпатия, отговорност и добри социални умения.

Представителите на Ученическия съвет при 39. Средно училище „Петър Динев“, които проведоха различните инициативи за развиване на емоционална интелигентност, са активни и много съпричастни към събития и кампании около тях. Те са добър пример за личности, които притежават качества като емпатия, толерантност и отговорност. Имат добър набор от способности за управление на емоциите си и разрешаване на възникнали конфликти.

Настоящият доклад има за цел да даде характеристика и обобщение на работата в смесена възрастова група по метода „Големи помагат на малки“ в училище.

Целта е да се предложат начини за развиване на емоционалната интелигентност.

За изпълнение на поставената цел са заложили следните **задачи**:

➤ Да се направи теоретичен анализ на научната литература по темата.

➤ Да се опише необходимостта от развиване на емоционалната интелигентност.

➤ Да се предложи разработка на модел за пълноценно включване на учениците в училищния живот.

➤ Да се направят анализ на резултатите и изводите.

Обект: 27 деца от подготвителна група на възраст 6–7 г. и 12 ученици от V до XII клас, които са част от Ученическия съвет в 39. Средно училище „Петър Динев“ гр. София

Методология

➤ Използване на приказки

➤ Ролеви игри – Социалното поведение се развива чрез ролева игра, сътрудничество и приемане на общи ценности. Ключов момент е когато детето възприема поведенчески модел. Поради тази причина взаимодействието между детето и другите хора е много важно. Имитирането разширява способностите, които все още са в състояние на развитие. Това е и ползата от взаимодействието на ученици от различни възрастови групи.

Разработка на модел

Използване на приказки, като инструмент за опознаване на емоции и превенция на агресивно поведение

Подходяща приказка е тази, в която децата могат да намерят сходства със своя живот и/или характер. Предварително е избрана

от психолога, педагогическия съветник и учителя на подготвителната група. По-големите ученици се запознават с нея, както и се разпределят отговорности на всеки един от тях.

Ученик прави изразителен прочит на приказката пред по-малките. След това децата биват помолени да нарисуват отделни моменти от сюжета. Избрани от тях правят драматизация с помощта на кукли и рисунките. В края на часа всички заедно определят главните герои, чувствата им и породените действия от тях. Коментира се какви са взаимоотношения им и какъв би могъл да е изхода от ситуацията.

В края на часа децата от подготвителна група дават обратна връзка за породените у тях чувства.

Резултати

1. При по-малките ученици прилагането на метода „Големи помагат на малки“ води до:

- разпознаване на емоции
- превенция на агресия
- спонтанно учене на правила, норми и социализация
- извеждане на общи правила и ценности – грижа и уважение към другите

2. При по-големите ученици прилагането на метода „Големи помагат на малки“ води до:

- създаване на благоприятна среда за общуване между учениците
- изграждане на умения за работа в екип.
- грижа за по-малките и отговорност към тях

Заключителна част – изводи, предложения

Работата със смесена възрастова група в училищното образование е социална необходимост, която има своята приложимост. В същината на процеса учениците имат възможност да бъдат активни и да показват онова, в което са добри. Безспорно чрез партньорство се постига висока степен на продуктивност и резултатност по посока личностното развитие на учениците. Един от решаващите фактори за успеха на образованието е чувството за принадлежност към училищната общност. В неформалната комуникацията с учениците се проектират ценностите и нормите, определящи организационната култура на училището като институция.

Литература

- Голман, Д. (2011) Емоционалната интелигентност. София: Изток – Запад.
- Желязкова, Г., Банчева, М. (2018) Ученическо самоуправление. Пътеводител. София: „Алианс Принт“.
- Уайнър, Г. Истинската природа на детето и методът „Монтесори“
- Шапиро, А. (2020) Как да възпитаваме деца с висок емоционален коефициент.
- Жар – Жанет Аргирова

АСПЕКТИ НА РАННОТО ЧУЖДООЗИКОВО ОБУЧЕНИЕ

Пламен Бъндев

Тракийски университет – Стара Загора

Анотация: Статията представя най-важните аспекти на ранното чуждоезиково обучение. Разглеждат се ролята и значението на изучаването на чужди езици в начален етап в контекста на съвременното общество. Представено е и значението на изучаването на втори чужд език, предимствата и ползите от изучаването на чужди езици в ранна детска възраст, трудностите при процеса на обучение, традиционните и иновативни методи в ранното чуждоезиково обучение, а също така и значението на съвременните технологии за изучаването на чужди езици в дигиталната епоха.

Ключови думи: ранно чуждоезиково обучение, изучаване на втори чужд език в ранна детска възраст, иновативни методи на обучение, съвременни технологии при изучаване на чужди езици в начален етап

ASPECTS OF EARLY FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Plamen Bandev

Thrace University – Stara Zagora

Annotation. The article presents the most important aspects of early foreign language learning. The role and importance of foreign language learning in an elementary course in the context of modern society are examined. The importance of learning a second foreign language, the advantages and benefits of learning foreign languages in early childhood, the difficulties in the learning process, traditional and innovative methods in early foreign language learning, are also presented, and the importance of modern technologies for learning foreign languages in the digital age.

Keywords: early foreign language learning, learning a second foreign language in early childhood, traditional and innovative methods in the learning process, the role of modern technologies in the learning of foreign languages in an elementary course

Въведение

Множеството международни контакти, необходимостта от изучаването не само на чужди езици, но и на чужди култури, довежда до трайното установяване на ранното чуждоезиково обучение не само в западноевропейските държави, но и в българската образователна система. (Белчева, В., 2011, с. 30)

„Днес имаме един универсално възприет „международен“ език и това е английският. В комбинация с „глобалното село“ и липсата на граници в онлайн интеракцията, английският език буквално поставя света в ръцете на децата. Те ще могат да го използват за комуникация, за добиване на актуална информация, за образователни или развлекателни цели, или за създаване на нови приятелства по целия свят“ (www.luckykids.bg).

Опознаването на чужди езикови структури може само да обогати света на детето, а дългосрочният резултат е повече от впечатляващ.

„Проучвания сочат, че изучаването на втори език при децата подобрява уменията за решаване на проблеми, критично мислене и слушането с разбиране. В допълнение се наблюдава подобряване на паметта, концентрацията и способността за изпълнение на няколко задачи едновременно. Децата, владеещи други езици, също показват повишена креативност и когнитивна гъвкавост в сравнение с децата, които владеят само майчиния си език.“ (www.luckykids.bg) Никога не е твърде рано за изучаване на чужд език. Ученето насърчава здравословното развитие, а многобройните познавателни и социални ползи остават за цял живот. Изучаването на чужд език в съвременния свят, в който живеем се превръща в необходимост.

Ранното чуждоезиково обучение в начална училищна възраст

Задължителното обучение по чужд език в българското начално училище започва от втори клас. Неговата крайна цел е учениците да изградят умения за използване на изучавания език в реални и непринудени ситуации извън класната стая. Децата на възраст между 8 и 11 години вече имат натрупан опит, който може да се използва при реализирането на чуждоезиково обучение. Те имат собствена гледна точка, умеят да правят разлика между факти и измислици, любопитни са да задават въпроси, могат да изразяват и разбират различни послания, споделят какво харесват и какво не харесват, могат да работят в екип и да учат от връстниците си. От друга страна, в тази възраст учениците вече имат изградени езикови умения на майчиния език и представа за базисните лингвистични правила – те могат да схващат някои абстрактни понятия и символи, да обобщават и систематизират, да тълкуват значението, без да разбират думите поотделно, да използват езика творчески,

да проучват, да използват въображението си и обичат да общуват с околните.

В този възрастов период е възможно учениците да развият добри лингвистични умения, но е изключително трудно те да станат равностойни на уменията на родния език – постигането на резултати на ниво произношение и морфосинтаксис изисква повече усилия; това, с което учениците се справят по-лесно, е натрупването на речников запас.

Както обучението по всеки друг учебен предмет в началното училище, така и чуждоезиковото обучение има своя специфична методика, т. е. свои специфични предмет, обект, цел и съдържание. Предмет на обучението по чужд език е изграждането на оптимална система на управление на учебния процес, при която се постига най-ефективно овладяване на изучавания чужд език. Неговият обект е подготовката на учителите; самото обучение на учениците по чужд език, както и създаването на учебни и помощни помагала, които подпомагат реализирането на чуждоезиковото обучение.

Целта на чуждоезиковото обучение е овладяването на комуникативната компетентност в единство на съпътстващите я езиков, социокултурен и стратегически компонент. В. Козарева (2012) ги представя по следния начин:

„Езикова компетентност – способност да се разбират и съставят смислени изказвания в съответствие с правилата на даден език:

➤ *структурен аспект* – осъществява се в процеса на усвояване на знания за фонетиката, лексиката и граматиката на изучавания чужд език. Извършва се в зависимост от комуникативните потребности на ученика в подбрани, но реални ситуации;

➤ *функционален аспект* – свързан е с употребата на езика и с функциите на езиковите форми в процеса на общуване.

Социокултурна компетентност – изисква овладяване на знания и умения за ориентиране в социокултурния контекст на изучавания чужд език.

Стратегическа компетентност – осъществява се чрез стратегии, чрез които се компенсират липсата на знания и се осигурява възможност за осъществяване на общуването.“ (Козарева, В., 2012).

Планираните цели на чуждоезиковото обучение се представят чрез уменията за четене, слушане, говорене и писане и се съотнасят към основните компоненти на съдържанието на съответната образователна степен.

Основен подход за постигане на планираната компетентност е комуникативният.

Учебната дейност се осъществява във връзка с осъзнатите от учениците потребности от общуване на изучавания език. Учебните дейности, включени в часовете по чужд език, имат две страни:

➤ *съдържателна* – включва комуникативна цел, социална и психологическа роля, дискурс на участниците и аспекти на изучавания език;

➤ *организационна* – представлява структурата на взаимодействието между учениците, от една страна, и между учителя и учениците – от друга; включва фронтално преподаване; работа по двойки; работа в малки групи и индивидуална работа.

Съдържанието на чуждоезиковото обучение следва да включва всички необходими и достатъчни съставки на речевото поведение както в областта на продуктивните, така и рецептивните речеви дейности, които ученикът трябва да владее, за да може да осъществи целите на обучението. Негови компоненти, както посочва Св. Съева са „словесните действия (речеви актове), понятия, теми, текстове, сфери, роли, места на общуване, езикови и неезикови средства.“ (Съева, С., 2010).

Както вече беше споменато, задължителното изучаване на чужд език в началното училище започва от 2. клас. В 1. клас чужд език може да се изучава под формата на избираем учебен час или като допълнителна платена извънкласна дейност, провеждана от външни организации. В повечето случаи в първи клас обучението е разговорно, но започва и подготовката за усвояване на четенето и писането.

От 2. клас чуждоезиковото обучение се регулира институционално от Наредба № 5 от 30.11.2015 г. за общообразователната подготовка, Държавните образователни стандарти и учебната програма по изучавания чужд език за съответния клас.

Наредба № 5 от 30.11.2015 г. за общообразователната подготовка определя очакваните резултати от обучението по чужд език в края на образователните етапи съобразно Общата европейска езикова рамка, Европейската референтна рамка за ключови компетентности и Европейската квалификационна рамка за учене през целия живот. Според Наредбата обучението по чужд език в различните етапи и степени е свързано и с обучението по всички ключови компетентности, дефинирани в Европейската референтна рамка. Сред специфичните цели на обучението по чужд език са: повишаването на езиковата и общата култура на учениците, насърчаване на осмислянето на националната им идентичност; изграждането

на межкултурни компетентности; развиване на умения за самостоятелно развитие, учене и работа в екип; изграждане на езикови компетентности за изучавания език като средство за успешно общуване и обучение. Четирите основни речеви умения: слушане, говорене, четене и писане, които са в основата на езиковите компетентности, се въвеждат и изграждат интегрирано.

При завършване на началния етап от учениците се очаква да владеят изучавания чужд език на ниво A1 (ou-botev.org), дефинирано в Общата европейска езикова рамка. Най-общо казано, в края на 4. клас се очаква обучаемите да имат следните умения:

➤ „*Слушане* – разбират кратки указания, общото съдържание и някои елементарни подробности.

➤ *Четене* – разбират несложни съобщения, указания и информация, както и елементарни текстове в общ план.

➤ *Говорене* – при диалогична и монологична реч имат адекватно поведение спрямо ситуацията и партньора, разбират произношението, употребяват уместно изучената лексика и граматични норми.

➤ *Писане* – съставят елементарен текст с ограничен обем думи, употребяват уместно изучената лексика, граматични и правописни норми.“ (ou-botev.org).

В начален етап учениците следва да владеят частични умения за общуване на чуждия език, които да им позволяват да удовлетворяват някои техни непосредствени комуникативни потребности в познати ситуации. В края на 4. клас се очаква обучаемите да могат да възприемат информация от кратки устни и писмени текстове със стандартен език и произношение; да боравят с елементарни езикови средства, да прилагат компенсаторни стратегии за преодоляване на комуникативни проблеми. Учебните програми се разработват съобразно Държавните образователни стандарти и са съобразени със заложените цели и очаквани резултати.

В контекста на разглежданата тематика с голям приоритет е въпросът за избора на първи чужд език в начален етап. През последните десетилетия английският език, сякаш по презумпция, бе избиран като първи чужд език още от първи клас и както бе споменато, в момента той се изучава от втори клас в българската образователна система и много родители избират английски език като факултативен език още от първи клас. Но други родители, мотивирани от това, че немският език става все по-значим като средство за общуване в Европейския съюз, както и от факта, че двата езика

имат големи морфологични, лексикални и фонетични сходства, избират децата им да изучават немски език – като първи чужд език за техните деца, още от ранна детска възраст.

Изборът на немски като първи чужд език

В свое изследване В. Белчева посочва, че „както в миналото, така и днес, не всички езици се изучават с еднакво желание и с еднакъв интерес от учещите. Изборът на чужд език се повлиява от редица политически, икономически, социални, образователни и субективни фактори. Учещите и/или техните родители най-често избират чуждия език съобразно с „актуалната мода“, с неговата привлекателност или с перспективите за бъдеща професионална реализация, които „обещава“ ученето на този език. Нерядко изборът на чужд език е провокиран и от съответната образователна институция, като в много детски градини и начални училища предлаганият „избор“ е сведен до един език – английския. Други чужди езици или въобще не се предлагат, или не се избират от учещите, или тяхното изучаване не е рентабилно (поради маломерност на групите, липса на учители и т. н.)“ (Белчева, В., 2011, с. 30)

„Интересът към английския език е лесно обясним, като се вземат предвид политическите, икономически и исторически причини, поради които той се е превърнал в *lingua franca*. Освен това английският е привлекателен за младите хора, тъй като това е езикът на поп културата, шоубизнеса и интернет. Разбира се, тези преимущества, а английския език не могат и не бива да се отричат, но ранното чуждоезиково обучение не трябва да се превръща само и единствено в обучение по английски език. Като неразделна част от националната ни езикова политика образователните институции, учителите, директорите на училища и детски градини *трябва да насърчават и подкрепят изучаването и популяризирането сред децата на различни чужди езици*. Необходимо е да се намалят организационните и административни бариери по отношение на предлагането на по-голям диапазон от чужди езици в детските градини и в началните училища, като се стимулират по-малки групи от желаещи да учат гаген чужд език. Непременно трябва да бъдат изтъквани предимствата, които дава изучаването на други чужди езици, освен английския.“ (Белчева, В., 2011, с. 31).

В. Белчева посочва перспективите за бъдещо професионално развитие, които дава изборът на немски като чужд език, които са:

- *„в сферата на бизнеса* – комуникацията на немски език с немскоезичните партньори води до създаването на подобри бизнес отношения, до подобри възможности за ефективна комуникация, а оттам и до по-голям успех в бизнеса;

- *в цялостното кариерно развитие* – владеенето на немски език увеличава шансовете за работа в немски фирми както в собствена страна, така и в чужбина;

- *в областта на туризма и хотелиерството* – туристите от немскоезичните страни обичат се чувстват поласкани, когато екскурзководите и хотелският персонал свободно владеят немски език и могат да общуват с тях;

- *в областта на науката и технологиите* – немският е вторият по значимост език на техниката и технологиите. По развитие на научните изследвания Германия е на трето място в света и подпомага чрез стипендии изследователски проекти на учени от цял свят;

- *в сферата на комуникациите* – развитието на информационните и комуникационни технологии наложи многоезичието в общуването.

- *в областта на межкултурното разбиране* – ученето на немски език дава възможност на учещите да опознаят немскоезичните култури, начина на живот и хората в немскоезичните страни;

- *в сферата на пътуванията* – ученето на немски език дава възможност за много пътувания и интересни преживявания в Германия, Австрия, Швейцария, Лихтенщайн;

- *в областта на литературата, музиката, изкуството и философията* – немският език е езикът на Гьоте, Кафка, Моцарт, Бах, Бетовен, Кант и Хегел. Владеенето на този език позволява докосване до оригиналните творби на световноизвестни немскоезични поети, писатели, музиканти, художници и философи;

- *в сферата на образованието* – Германия дава редица образователни и изследователски стипендии и предлага различни възможности за научноизследователска работа на чужденци от цял свят;

- *в областта на образователния обмен на ученици и студенти* – съществуват редица спогодби и възможности за ученически и студентски обмен между Германия и много страни по света, като престоят в Германия дава възможност на учещите да опознаят по-добре културата и страната, чийто език изучава.“ (Белчева, В., 2011, с. 31–32)

Важен аспект в ранното чуждоезиково обучение е и ролята на детската литература в обучителния процес.

С. Харизанова отбелязва, че „когато става дума за чуждоезиково обучение на деца, използването на приказки и детска литература на чужд език допринася съществено за постигане на допълнителни цели. Така например децата:

- се запознават с ритъма и интонационните модели на езика, слушайки занимателен текст;
- научават и запаметяват нова лексика и езикови структури по-лесно, защото са представени в смислен и интересен контекст,
- запомнят и впоследствие използват правилно цели изрази, и то често на по-високо от тяхното чуждоезиково равнище.“ (Харизанова, 2020, с. 2)

„При подбор на текстове за целите на ранното чуждоезиково обучение роля имат два основни фактора – от една страна възрастовите особености и интереси на децата, а от друга – техните езикови възможности както на чуждия, така и на родния език. Факт е обаче, че децата възприемат и реагират положително на приказки и литературни текстове даже и когато те са на езиково ниво, надвишаващо реалните познания по чуждия език към момента.

Добре е да се има предвид, че използването на детски литературни текстове в чуждоезиковото обучение е много по-интересно и резултатно, когато на децата им се даде да разберат, че не е нужно да възприемат текстовете като непроменливо и завършено цяло, а че могат да подхождат към тях творчески – да експериментират и дори да ги променят както като съдържание, така и като езиково изразение. Самостоятелното възприемане и собствената преработка са възможни при задачи и упражнения, които дават на децата свобода за лични възприятия, тълкувания и преценки.“ (Харизанова, С., 2020, с. 2–3)

С. Харизанова също посочва редица педагогически техники за подпомагане на разбирането, като някои от тях са:

- „Да се въведе подходящ контекст, в който предварително да бъдат представени героите на приказката;
- Да се прокара паралел между това, за което се говори в приказката, и различни аспекти от живота на децата, например взаимоотношения с приятели, дейности в семейството, отношение към животните, помагане на възрастни хора, възнаграждение за добра или смела постъпка и т. н.;
- Да се подканят децата да направят предположения за съдържанието на приказката, съдейки по илюстрациите към нея или по някои ключови думи, които им се подават предварително;

➤ Да се използват различни начини за визуализация на съдържанието, например рисунки на дъската, изрязани от някъде подходящи картинки, маски, флашкарти, истински предмети (ръкавичка, плюшени играчки или пластмасови фигурки на животни, малки кукли, торбичка, пръчка, обувка и т. н. според съдържанието на приказката) и груги;

➤ Да се използва езикът на лицето и тялото, с множество разнообразни мимики и жестове;

➤ Да се модулира гласът и интонацията по време на четене/разказване за пресъздаване на емоции и/или характери.“ (Харизанова, С., 2020, с. 1–3)

В съвременната епоха на интернет комуникации и информации е с голяма роля в процеса на ранното чуждоезиково обучение технологичната и виртуална среда, в която се развива този педагогически процес.

В синхронна виртуална учебна среда включването на разнообразни електронни ресурси и учебни дейности, които да изграждат и развиват уменията на учениците за четене и писане на изучавания език, може да се постигне лесно, когато са налични подходящите инструменти – интерактивна бяла дъска, инструменти за писане и редактиране на текст, споделяне на екран и пр. Тези инструменти позволяват споделянето и съвместната работа върху готови електронни ресурси (като електронни учебници, работни листове, мултимедийни ресурси, образователен софтуер и пр.), както и върху създадени от учителя в реално време. Важно е използваните от учителя учебни ресурси – текстове, изображения, мултимедийно съдържание и пр. да са с добро качество и да са видими и четими за всички ученици. Благодарение на видеоконферентната връзка и директната комуникация учителят има възможност да направлява учениците, да коригира грешките им, да дава непрекъсната обратна връзка и да ги поощрява, докато работят върху споделените електронни ресурси.

Това не само повишава качеството на синхронното виртуално преподаване, но и предоставя на децата опит, близък до този на присъственото обучение.

В. Рачева обръща внимание на това, че „в началото на виртуалното обучение учителят трябва да запознае учениците с инструментите за писане, подчертаване, ограждане и поставяне на графични обекти, като им даде достатъчно възможности да ги изпробват. Когато участниците работят фронтално, те имат споделено

работно пространство и всичко, което някой от тях напише или подчертае на интерактивната бяла дъска, ще бъде видимо за всички. (Рачева, В. 2020, с. 92–93)

Подкрепяме мнението на В. Рачева (2020), че „в начална училищна възраст при усвояване на нова лексика е важно учениците да имат достатъчно възможност да изговарят и използват в контекст новите думи. Усвоените знания следва да се прилагат в практически ситуации, близки до опита и знанията на учениците. От друга страна, от основно значение е учителят да използва нагледни средства, мимики и жестове. Формирането на комуникативната компетентност се подкрепя и чрез използването на автентични онагледяващи материали и примери от реалния живот. Синхронната виртуална учебна среда дава богати възможности тази специфика на ранното чуждоезиково обучение да бъде пълноценно реализирана – чрез живата видеоконферентна връзка, както и чрез средствата за мултимодално представяне на учебното съдържание и съвместни учебни дейности. Чрез различните инструменти на средата учителят може да включи в обучението различни ролеви игри, драматизации, автентични видеоматериали и нагледни средства, както и да покани като гост-учители естествени носители на езика от всяка точка на света. Синхронните виртуални сесии предлагат богати възможности активното участие на учениците в процеса на взаимодействие да бъде насърчавано. Това е ключов фактор за усвояването на езика и развитието на речта чрез неговото практикуване в различни комуникативни ситуации. Учениците от началното училище имат собствена гледна точка, любопитни са да задават въпроси и с готовност се включват в различни интерактивни дейности, в които могат да изразят своето мнение, като използват усвоените знания и умения.“ (Рачева, В. 2020, с. 92–93).

Заклучение

Представените аспекти не обхващат целия обем от значими компоненти на ранното чуждоезиково обучение, но са представителна част на най-значимото в този педагогически процес. Визираните теми са с приоритетна значимост в този контекст. Едни от решаващите фактори в изучаването на чужди езици в ранна възраст са – ролята на избор на изучаване на първи и втори чужд език, тази на литературната дидактика и огромния потенциал на съвремен-

ните интернет технологии, които правят процеса на обучение по чужди езици в начален етап привлекателен за учениците.

Литература

Белчева, В. (2011) За съвременното състояние на обучението по немски като чужд език в детската градина и в началното училище. Чуждоезиковото обучение в съвременната образователна парадигма – теория, практика, перспективи. В. Търново, Ивис, с. 30-38. Интернет: <https://journals.uni-vt.bg/getarticle.aspx?aid=1001&type=.pdf> (Последно посетен 13. 05. 2024)

Козарева, В. (2012) Социокултурен аспект на комуникативната компетентност в предучилищна възраст. Сп. Реторика и комуникации, бр. 5. A Peer Reviewed Scientific Journal – ISSN 1314-4464. Интернет: <http://rhetoric.bg/> (Последно посетен 13. 05. 2024)

Рачева, В. (2020) Ранно чуждоезиково обучение в синхронна виртуална учебна среда. Research Gate October, Варна, Паус ООД (2020)

Съева, Св. (2010) Глухота и билингвизъм. С., Интернет: https://ardusbg.com/cms/wp-content/uploads/2019/05/113_Kniga_Sv.-Saeva.pdf (Последно посетен 13. 05. 2024)

Харизанова, С. (2020) Детската литература в ранното чуждоезиково обучение. Особеното място на приказките и практически насоки за тяхното използване. с. 1–9. Интернет: <https://eprints.nbu.bg/id/eprint/4258/1/Storytelling%20in%20ELT%20to%20YLs%20%281%29.pdf> (Последно посетен 13. 05. 2024)

Интернет източници

<https://www.luckykids.bg/ranno-chuzhdoezichno-obuchenie-za-detsa-uspeshna-realizatsia/> – Ранното чуждоезиково обучение за деца – основа за успешна реализация в бъдеще.

<https://www.ciela.net/svobodna-zona-darjaven-vestnik/document/2136697599/issue/5208/naredba-%C3%A2%E2%80%9E%E2%80%935-ot-30-noemvri-2015-g-za-obshtoobrazovatelната-podgotovka> – Наредба 5 от 30.11.2015 г. за общообразователната подготовка

<http://ou-botev.org/ufiles/library/bg/20220324170517/239.pdf> – Изисквания за резултатите от обучението по учебния предмет Чужд език

ОБРАЗОВАНИЕ И ВЪЗПИТАНИЕ В РОДОЛЮБИЕ НА УЧЕНИЦИТЕ ОТ НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА СТЕПЕН В Р. СЪРБИЯ

Небоиша Андонов

*студент, спец. Педагогика,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

Анотация: В статията е представена методика за обучение по учебната дисциплина народна традиция. Представени са дейности и методи на обучението и основните учебни помагала, предназначени за ученици в начална училищна възраст

Ключови думи: традиция, родолюбие, ученици, начална училищна възраст, училище

EDUCATION ACCORDING TO FOLK TRADITIONS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE COUNTRY OF SERBIA

Neboisha Andonov

Student, Sofia University “St. Kliment Ohridski”

Annotation. The article presents a methodology for training in the discipline “Folk Tradition”. Teaching activities and methods and the main teaching aids intended for primary school-aged students are presented.

Keywords: tradition, patriotism, students, primary school age, school

Въведение

Културата и изкуството, обичаите и вярванията, красотата и мъдростта на живота съставляват традицията на един народ. Това е нещо, по което този народ се разпознава. Това е богатството на ума и духа, което му помага да продължи и да оцелее.

Традицията на сръбския народ е богато и неизчерпаемо съкровище, което трябва да се отвори, открие, представи, за да се съхранят от забрава ценностите, които съставляват красотата на духа на сръбския народ. Традициите, обичаите и народните вярвания идват от далечното минало – следите от езичеството са за-

пазени и до днес. Опитът на хората се трупа от векове: чрез труда, борбата с природата и себе си, но и чрез вечното търсене на новото и непознатото.

Подобно на другите народи, и сръбският народ е търсил начин да разбере тайните на природата, да я победи и подчини. Или да я умилостиви, и по този начин да я подчини. Обичаите, традициите и вярванията, са запазили духа на сръбската народност, като потомък на древните славяни, а занаятите и занаятчийските традиции са го съхранили през вековете във времена на богатство и на бедност, на величие и на слабост.

Игването на ново време и на нови поколения, стремежът да сме в крак с модерния свят, оставят своя отпечатък и върху сръбските съвременници, които, въпреки всичко, поддържат здрава връзка със своите корени. Всички сме съгласни, че традициите и обичаите не бива да се забравят, нито да се отказваме от тях. Защото ако се откажем от обичаите си, сякаш се отрочаме от предците, от наследството и корените си. А всеизвестна истина е, че ако един народ иска да има бъдеще, той трябва да помни миналото си, да пази корените си и традициите си.

Изложение

Водени от тази мъдра истина, училищата в Република Сърбия и до днес обучават и възпитават децата и младежите в любов и уважение към националните традиции, обичаи и занаяти. В много училища учениците от начална училищна степен изучават учебната дисциплина **народна традиция**. Тя се преподава на ученици от първи до четвърти клас и цели да запознае децата с богатството на националното наследство и култура. Сред дидактическите и възпитателните цели, които са заложили в нейното учебно съдържание, са формирането на стабилно национално самосъзнание и високо национално самочувствие у децата от ранна детска възраст.

Учебната дисциплина предоставя възможности на учениците от първи до четвърти клас да се запознаят с народните обичаи, песни, занаяти и други аспекти на народната култура, да придобият представа за богатото културно наследство на страната и да развият уважение към предците и техните постижения, по атрактивен и интерактивен начин.

Учебниците и учебни помагала са разработени от Silvija Perić и Vilma Niškanović, дългогодишни експерти в Етнографски музей – Белград.



На учителите, които преподават тази учебна дисциплина, авторите на учебните програми препоръчват използването на разнообразни дидактически методи, като например демонстрационни методи, словесно-текстови методи, методи на сценичната комуникация; игрови методи, съчетани с пеене, плетене или други творчески дейности, беседи, дискусии и др.. Препоръчва се учениците да бъдат запознавани и с видеоматериали и снимки, запечатили моменти и ситуации от народни обичаи, които дават възможност на децата да опознаят културното наследство по забавен начин.

ТЕМА	ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ	БРОЙ ЧАСОВЕ
1. ТРАДИЦИОННИ ЗАНАЯТИ	<ul style="list-style-type: none"> - Запознаване с различни традиционни занаяти - Придобиване на елементарни знания за някои традиционни занаяти - Запознаване с фолклорните вярвания като съпътстващи форми на традиционните занаяти. - Запознаване с типичните традиционни занаяти от градските и селските райони - Разбиране на значението на запазването и подхранването на традиционните занаяти 	36

МЕТОДИ НА ОВУЧЕНИЕ:

Работен план по учебния предмет народна традиция за първи клас.

ТЕМА	ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ	БРОЙ ЧАСОВЕ
1. ТРАДИЦИОННИ ЗАНАЯТИ	<ul style="list-style-type: none"> - Запознаване с различни традиционни занаяти - Придобиване на елементарни знания за някои традиционни занаяти - Запознаване с фолклорните вярвания като съпътстващи форми на традиционните занаяти. - Запознаване с типичните традиционни занаяти от градските и селските райони - Разбиране на значението на запазването и подхранването на традиционните занаяти 	36

МЕТОДИ НА ОВУЧЕНИЕ:

словесно, текстово, илюстративно, методи на наблюдение, показване, диалогично, демонстративно

Работен план на учебния предмет народа традиция за трети клас.

Годишен брой часове: 36

В програмата на учебния предмет народна традиция са застъпени теми за родовите празници, за традиционните занаяти, за билки и билкарство, за традиционните народни инструменти и др., като в края на обучението се очаква децата да са постигнали разбиране за смисъла и значението на запазването на културните традиции и традиционните занаяти за културата на нашата страна.

Преподавателите по учебната дисциплина народна традиция определят като най-ефективни за придобиване на трайни знания и за формиране на реални представи за традиционната култура следните дейности:

1. Гостуване на експерти в областта на народната традиция,

които разкават и демонстрират своите умения на учениците. След всяка демонстрация, гостите възлагат задачи на децата и ги подпомагат в изработването на различни предмети или продукти, свързани с традиционните обреди и обичаи или на такива, типични за бита и ежедневието на предците ни. От техните разкази децата научават за свойствата на различни материали, за начините за подготовка и обработка на различни материали, за технологиите за превръщане на познати и непознати суровини в готов продукт. Интерес за децата представляват и правилата за декорирането на готовите продукти и символиката, която носи всеки щрих или фигура върху тях. Такива гости най-често са занаятчии – хлебари, плетачи, гърводелци, шивачи, обуцари и др.



Среща със занаятчия

2. Проучването, като доказан краеведски метод, ефективно се използва и в тази учебна дисциплина. Чрез него се насърчава интереса на учениците към местната история и местните традиции. Учениците правят краеведски проучвания, като за целта гостуват в домовете на по-възрастни хора и правят интервюта и разговори с тях. От тези дейности учениците научават по непосредствен начин: какви са особеностите в тяхната общност; какви са народните традиции и обичаи, които са характерни за населеното място, в което живеят и учат; кои са онези местни личности, които помни, слави и почита и с които се гордее общността. Проучвателните краеведски дейности изключително много допринасят не само за обогатяване на знанията и опита на учениците, но и за

непосредственото предаване на опита и знанията на общността от едно поколение на следващо; за изграждане на стабилни междупоколенчески връзки и за формиране на навици за уважителна комуникация между поколенията.

3. Организираните посещения на музеи, изложби и образователни центрове, посветени на народните традиции също са сред дейностите, които са доказали своята целесъобразност и ефективност във времето. За щастие, страната е богата на подобни културни институции, а училищата се радват на тяхната радушна подкрепа и съдействие.

4. Дейностите за художествено-творческа изява също са определени като особено целесъобразни, мотивиращи и атрактивни за учениците. Изпълненията на народни песни, музика и танци са неразделна част от подготовката по тази учебна дисциплина. Активно включване в подготовката и представянето на музикално-танцови спектакли, концерти, в подбората и подредбата на изложби с плетива, ръкоделия, храна, други изделия, изобразяващи елементи от народните обичаи и възплътяващи фолклорната символика, са сред най-гългоочакваните и възбуждащи занимания за децата.

5. Кулинарното изживяване е сред основните и най-привлекателни дейности за обучение и възпитание по тази учебна дисциплина. За учениците се организират уроци по готварство, в които самите те взимат дейно участие и посредством които се научат как да приготвят традиционни ястия от различни региони на страната. Много често учениците се включват в подобни занимания във връзка с подготовката на традиционни ястия за национални или църковни празници. Пример за такъв празник е **Слава(Служба)**.

Празникът Слава е специален ден за всеки един сърбин. Това е празникът на семейния покровител. Покровителят се избира по време на кръщенето – обикновено това е светец-покровител или персонаж от славянската митология и се предава от баща на син. Основните покровители, които се празнуват от семействата, са свети Йоан Кръстител (Ивановден, 20 януари), Свети Георги (Гергьовден, 6 май), Свети Димитрий (Димитровден, 8 ноември), Свети Архангел Михаил (Архангел Михаил, 21 ноември) и Свети Никола (Николден, 19 декември).

В този ден домакините трябва да са готови да посрещат гости през целия ден. Традицията изисква на трапезата задължително да присъства хлябът или т.нар. „славски колач“, който се откроява със своето богатство на декоративни елементи, носещи дълбока

символика. Приготовлението на славки кулачи в часовете по народна традиция предоставя възможност: за научаване на традиционните начини за приготвяне на хляб, за усвояване на знания за символиката на орнаментите, които се поставят върху хляба и за художествена изява на малките ученици. На този ден се поднася и варено жито, приготвено по традиционни рецепти. В него често се добавят орехи, бисквити, канела и захар, което го прави любим традиционен десерт за децата.



Традиционна трапеза за празник „Слава“

В процеса на подготовка на традиционни ястия за празника, децата усвояват знания и за правилата, обредите и ритуалите, които са задължителна част от празнуването на празника. Такъв ритуал по време на празника Слава е задължение на всеки гост на семейството да хапне от колача и житото, приготвени от семейството, и след това да пожелае „Добра слава“ на хората, които са го поканили.

Друг любим празник на малките ученици е денят на Св. Сава, наричан още Училищна служба, тъй като се вярва, че Св. Сава е бил учител. Този ден се нарича още Савин ден и се отбелязва в деня, в който Сръбската православна църква празнува денят на Св. Сава.



Друг любим празник на малките ученици е денят на Св. Сава, наричан още Училищна служба, тъй като се вярва, че Св. Сава е бил учител. Този ден се нарича още Савин ден и се отбелязва в деня, в който Сръбската православна църква празнува денят на Св. Сава.

В училищата този ден се отбелязва с родителски срещи, на които децата рецитират стихотворения пред родителите, а след това получават подарък от учителите като знак за благодарност и поощрение, че са се справили добре в училище, но и с напомняне, че винаги може и по-добре. Въпреки, че в Р. Сърбия образователните институции са светски, този празник напомня за така важната за всяка нация връзка между духовните институции, на които се крепят нейните основи.

Заклучение

Почитането и запазването на сръбската духовна и материална традиция е важна част от възпитанието и живота на всеки сърбин. Затова поддържането на националните културни традиции е значима и съществена част от образованието на учениците в Р. Сърбия. Началото на възпитанието в родолюбие започва от ранна детска възраст – още в семейството, и продължава през целия живот, активно подпомогано от образователните и културните институции на сръбската държава.

Използвани източници за информация

<https://srpskanarodnatradicija.wordpress.com/>

<https://azcentar.rs/zasto-samo-srbi-slave-slavu/>

<https://vigimnazija.wixsite.com/sveti-sava-skolsa-slava>

<https://www.scribd.com/doc/248201518/Predlog-Planova-i-Priprema-Za-Rad-I-Razred-1-36>

<https://www.scribd.com/doc/239792667/Predlog-Planova-i-Priprema-Za-Rad-II-Razred-1-36>

<https://www.scribd.com/doc/248202338/Predlog-Planova-i-Priprema-Za-Rad-III-Razred-1-36>

<https://www.scribd.com/doc/248204652/Predlog-Planova-i-Priprema-Za-Rad-IV-Razred-1-36>

<https://www.scribd.com/doc/129990156/Prirucnik-NARODNA-TRADICIJA>

<https://www.scribd.com/document/447667324/Prirucnik-narodna-tradicija-pdf>

<https://www.scribd.com/document/319899137/narodna-tradicija-4-pdf>

**ДЕТЕТО
И
ЛИТЕРАТУРАТА ЗА ДЕЦА**

ПОДХОДЪТ НА УЧИТЕЛЯ ПРИ ИЗУЧАВАНЕ НА ХУДОЖЕСТВЕН ТЕКСТ В 1.–4. КЛАС

Проф. дгн Нели Иванова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

<https://orcid.org/0000-0003-1961-6131>

Анотация: В доклада се поставят акценти върху често срещани слабости в училищната практика при изучаване на художествен текст в началния етап на основната образователна степен. Препоръчват се конкретни методически идеи за осъществяване процеса на възприемане и осмисляне на литературно произведение от учениците в начална училищна възраст.

Ключови думи: художествен текст, подход на учителя, методически идеи, 1.–4. клас

THE TEACHER'S APPROACH TO THE STUDY OF LITERARY TEXT IN 1st-4th GRADE CLASSES

Prof. Dr. Habil. Nelly Ivanova, DSc.

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

<https://orcid.org/0000-0003-1961-6131>

Annotation. The paper focusses on some of the frequently met in school practice weaknesses of the teacher's approach to the learning of literary text at the primary stage of education. Some concrete methodical ideas for the realization of the process of the reception, comprehension and interpretation of literary works from 1st–4th grade students are recommended.

Keywords: literary text, teacher's approach, methodical ideas, 1st–4th grade classes

Познаването на процесите и направленията в развитието, и на представителите на класическата и съвременната литература за деца от началния учител е предпоставка за постигане на очакваните резултати от обучението по български език и литература в 1.-4. клас. Но достатъчно ли е доброто познаване на класическата и съвременната литература за деца от учителя за постигане на оптимално възприемане и осмисляне на изучаваните в урока по литература художествени текстове от учениците в начална училищна възраст?

Добрата психологическа, педагогическа, методическа и литературна подготовка на началния учител, неговата култура обуславят успешното реализиране на учебния процес по български език и литература.

Методическият инструментариум, с който си служи учителят, се отличава с многообразие и предполага адекватно приложение на методите, похватите, формите и средствата в хода на урока за възприемане и осмисляне на художествен текст в съответствие с равнището на психофизиологическото развитие на учениците.

Както е известно, наивният реализъм е една от особеностите на читателското възприемане на художествен текст в начална училищна възраст. Като характерна черта на читателската еволюция на ученика наивният реализъм доминира приблизително до шести клас. Но неговото влияние върху качеството на възприемането и осмислянето на художествената образност не би следвало да се преекспонира и чрез него да се „оправдават“ често допускани грешки в училищната практика. На основата на много психологически и методически изследвания е доказано, че децата в 1.–4. клас се затрудняват да открият авторското присъствие, функцията на художествената образност, на създадените от автора думи образи и образи на литературни герои. Това е една от закономерностите в читателската еволюция на детето в тази възраст. Но учителят постепенно в практически план съдейства за натрупването на впечатления у малкия читател в хода на подборното четене на изучавания литературен текст за художествената образност и за формирането на умения за откриване на авторските разсъждения, описание, повествование за случката и пр. Неглижирането от страна на учителя на задълбочените наблюдения над елементите на художествения текст би попречило за възприемането и осмислянето му от децата. В случая не става дума за изчерпващ анализ на литературното произведение, какъвто не се прави в 1.–4. клас, а за поставяне на акценти върху повествованието за случката, върху художественото майсторство на автора при изграждането на образите на героите, откриването на мотивите им за поведение, особеностите на авторския език – в изградените от него описания на обстановката, на портрета на героите, на природни картини и пр. Подценяването на необходимостта от приложението на похватата подборно четене в хода на беседата за извършване на наблюдения с помощта на учителя над елементите на художествения текст по-скоро пречи на задълбочаването на читателските пред-

стави за художествената образност. Поставянето на трудни проблемни въпроси по изучавания текст, несъобразени с възрастта на учениците, също възпрепятстват и затрудняват читателското възприемане на децата. Внимателното прецизиране на формулировката на репродуктивните и проблемните въпроси, съпътствано от приложението на различните варианти на похвата поборно четене, в хода на беседата предполага добро познаване на спецификата на художествената образност и конкретните авторови послания. Нерядко в училищната практика се срещат случаи, когато амбицията на учителя е да обхване всички елементи на художествения текст и да извърши детайлни конкретни наблюдения над него. Това е една от причините децата да се „изгубят“ в дребнавото ровене в текста, в изкуственото и самоцелното му насичане на епизоди, и да не доловят авторовото послание. Съхраняването на художествената цялост на изучаваното литературно произведение в представата на ученика е една от задачите на учителя. Условното разделяне на повествователния текст на епизоди или на стихотворния текст на картини е с цел да се улесни, а не да се затрудни възприемането и осмислянето му от малките ученици. Чрез репродуктивните и проблемните въпроси учителят поставя акценти върху елементите на художествения текст – сюжета, образната система, езика, композицията и жанра, без да се стреми към изчерпващия му детайлен анализ.

Насочването на вниманието на учениците към личността на автора на изучаваното литературно произведение е необходимо за читателската еволюция на децата, за осъзнаване на принадлежността на художествения текст на конкретна творческа личност. Поради това често в урока по литература се включва кратка биографична справка за автора на изучаваното в урока литературно произведение – чрез методическия похват разказ на учителя. Това е необходимо с цел по-добра ориентация на малкия читател в художественото майсторство на автора на литературното произведение и откриване на неговото присъствие. Проблемът е, че често в училищната практика се срещат случаи, когато информацията за автора не е дозирана съобразно възрастта на учениците. Тя или е с превес на акцентите върху фактите от житейския път на литературния творец, със своеобразно negliжиране на данните за творчеството му за деца, или изобщо липсват факти от биографията на автора, а се поставя акцент само върху творчеството му. Представянето от учителя на кратка синтезирана информация за това

в коя епоха е живял и творил гаден литературен творец, кои са факторите, оказали влияние върху изграждането му като личност и за пораждането на интересите му към художествената литература, е предпоставка за по-осъзнато и задълбочено възприемане на художествената образност в конкретното изучавано литературно произведение, създадено от автора. Лаконичният, премерен като обем разказ на учителя за автора на литературното произведение, уместно включен в хода на урока за възприемането и осмисляне му, улесняват изграждането на читателски представи за художествения текст и за откриването на неговата авторова принадлежност. Не е изненадващ фактът, че една голяма част от началните учители не познават добре съвременната литература за деца. Подготовката на подобен кратък разказ на учителя за живота и творчеството както на класик в литературата за деца, така и на съвременен автор ще допринесе и за обогатяване на литературната подготовка на учителя. Важно е той да съумее да включи в подходящ момент в хода на беседата информацията за автора на литературното произведение, като не превърне урока в самоцелно изучаване на биографията на автора, каквото се осъществява в прогимназиален и гимназиален етап на образование, а дозирано да поднесе отделни факти от житейската биография на писателя и да представи най-значими негови произведения за деца. Така ще подготви и улесни учениците за възприемането и осмислянето на понятието автор на литературно произведение, което се изяснява в четвърти клас.

По отношение на видовото многообразие на изучаваните литературни произведения – в учебното съдържание по български език и литература са включени авторизирани, преразказани приказки, които учителят интерпретира в уроците за възприемане и осмисляне на литературно произведение. Много често началните учители включват в урока за изучаване на преразказана, авторизирана народна приказка и автентичния текст на фолклорната приказка и правят сравнение на двете произведения. Този подход заслужава агмирации, защото по този начин в практически план се обогатяват читателските представи на учениците за начините, по които литературните творци преразказват, авторизират фолклорните образци. Не са редки случаите в практиката, обаче, когато учителят – след като са извършени наблюдения над сюжета, образите на героите и езика на авторизираната и на фолклорната приказка в сравнителен достъпен план, задава нелепия въпрос – кое от двете произведения повече се харесва на учениците. Този абсурден въпрос

води до противопоставяне на двете произведения, които са две отделни, различни вселени – едното е произведение на фолклора, а другото е авторско произведение – с осъвременен език, преразказано по нов начин, с промени в образната система, в композицията и носи почерка на творческия натюрел на литературния творец. Поради това подобни въпроси при съпоставката на фолклорна приказка и преразказана народна приказка от даден литературен творец са неуместни. Обективно се извършват наблюдения над текстовете на фолклорната, авторизираната приказка, установяват се промените, които авторът е направил и не се търсят предпочитанията на учениците към едното или другото произведение.

Нерядко учителят подхожда към изучавания художествен текст, без да отчита жанровата му специфика и конкретното проявление на художествената образност, на неповторимостта на художественото майсторство на автора. За загълбоченото възприемане и осмисляне на изучаваното литературно произведение от учениците е необходимо учителят да се съобрази с конкретните жанрови проявления на текста, когато обмисля методическия си подход към него. При наличието на такова многообразие на толкова различни литературни видове на изучаваните литературни произведения в началния етап на основната образователна степен е необходимо тяхното добро познаване и избор на адекватни методически похвати и форми от учителя. Да се поставя задача за преразказ на лирическо произведение например, както и да се работи по идентичен начин върху народна песен както върху лирическо произведение, върху разказ – както върху приказка, върху фолклорна приказка – както върху съвременна нонсенсова приказка – е нелепо. Художествената измислица и приказната измислица, както и нонсенсът, съдържат различна стилистика и не предполагат идентичен методически подход. Поради това добрата литературна и методическа подготовка на учителя предполага адекватен избор на подходящи методически похвати и форми според конкретната жанрова специфика на изучавания художествен текст. Всяко литературно произведение е отделна вселена и универсален методически подход към двете произведения дори от един и същи литературен вид, от един и същи автор – няма. Повествованието за събитията, разказани от автора, описанията на картините, които той е изградил, неповторимостта и колоритността на образите на героите, оригиналността на авторския език и думите образи, създадени от него, предполагат внимателно извършване на конкретни наблюдения над

текста на изучаваното произведение в хода на беседата в урока по литература, с откриване на авторовото присъствие и отношение към изобразеното. Поради това универсалните методически рецепти за изучаване на даден литературен вид нямат място в обучението по литература в 1.–4. клас.

В последните две десетилетия е много широко застъпена темата за интерактивността в обучението. Проведоха се изследвания, създадоха се много монографии, студии, статии, в които този проблем се интерпретира. И въпреки широкото популяризиране на различни тези за интерактивността, в училищната практика се допускат много слабости по отношение на осъществяването на интеракцията (въздействието и взаимодействието) в процеса на обучение. В контекста на урока по литература интеракцията намира израз в няколко направления. От една страна авторът на литературното произведение въздейства върху читателя чрез художествената образност, която е създал и чрез разсъжденията и обобщенията, които прави, като изразява отношението си към изобразеното, а също и със своите послания. От друга страна – учителят въздейства върху учениците чрез интерпретацията, която прави на художествените образи, създадени от автора. И не на последно място – в хода на беседата учениците въздействат върху съучениците си, като интерпретират епизодите и картините в художествения текст. И в трите измерения на интерактивността в урока по литература всяка, включена в хода на беседата, излишна и неточна информация, и/или некоректни изводи и обобщения от страна на учителя, или от учениците би довела до извънконтекстови асоциации и отклоняване на вниманието на малките читатели, до отдалечаване от авторовите послания. Поради това перцептивната страна в общуването в урока по литература е изключително важна за коригиране на допуснатите извънконтекстови асоциации. Коректив в такива случаи е авторовият текст. Връщането отново към художествения текст чрез подборно четене на определени фрагменти от него в контекста на конкретни разсъждения е начин да се уравничат читателските представи и да се попълнят пропуските във възприемането на учениците, ако те допускат извънконтекстови асоциации при интерпретацията на авторовия текст. Ако обаче учителят допусне извънконтекстови асоциации при интерпретацията на художествения текст, изучаван в урока, тогава той подвежда и учениците. Поради това е изключително важно учителят предварително да се е ориентирал внимателно в

конкретния художествен текст и в подтекста, в авторските послания, преди да ги интерпретира, за да въздейства върху мисленето и въображението на учениците, като се придържа към авторовото русло и по този начин да допринесе за задълбочаване на читателските представи за художествената образност, създадена от автора.

Не по-маловажен е проблемът, свързан с приложението на интерактивните методи и техники. Недоброто познаване на тяхната същност и предназначение е причина да се допускат грешки при приложението им. Самоцелното им използване единствено за да се внесе „свежест“ в урока, без да се обсъдят резултатите от приложението им, не биха допринесли за задълбочаване на читателските представи на учениците. Интерактивните методи и техники са възможност за обогатяване на методическия инструментариум, с който си служи учителят и дават добри резултати, ако са адекватно използвани – наред с традиционните, доказали ефективността си методи и похвати. Интерактивните методи и техники активизират мисленето, въображението, образно-емоционалната памет и речта на учениците и ги провокират да бъдат активни участници в хода на беседата при изучаване на художествен текст, като се включват в работа в екип или в малки групи при изпълнението на определени задачи. Но за да изпълнят своята функция оптимално, да се постигне въздействието и взаимодействие в хода на възприемането и осмислянето на художествен текст в урока по литература, е необходимо доброто познаване на същността на тези методи и техники, и адекватното им приложение, с обсъждане на получените резултати след това.

Обменът на художествена информация в урока по литература и интеракцията в процеса на възприемането и осмислянето на тази информация са тясно свързани с комуникативния и интерактивния компоненти на педагогическото общуване. Навременната и деликатна намеса на учителя за корекции в различни учебни ситуации, в които е налице „шум по канала“, предизвикан от включването на неточна, невярна или излишна информация, както и неадекватната интерпретация на художествения текст от учениците, е свързана с перцептивния компонент на педагогическото общуване в урока по литература. Тези компоненти на педагогическото общуване в процеса на възприемане и осмисляне на художествен текст са неразривно свързани и взаимно обусловени и са предпоставка за задълбочаване на читателските представи на учениците. Ако един от тези три компонента на педагогическото общуване е нарушен, това се

отразява и на останалите и се получава своеобразен ефект на доминантното. Ако учителят или учениците включат неточна информация в хода на интерпретацията на изучавания художествен текст, това би довело до нарушаване на интеракцията (въздействието и взаимодействието в хода на урока). А ако учителят не преработи този процес на интерпретация на невярна, неточна информация, свързана с художествения текст, това ще разруши и перцептивния компонент на педагогическото общуване в урока. Педагогическото майсторство на учителя се проявява в успешното провеждане на педагогическото общуване в урока по литература чрез коректна интерпретация на изучавания художествен текст и достигането на малките читатели до авторовите послания, без да се допускат извънконтекстови асоциации.

Съобразяването на методическия подход на учителя – в ролята му на фасилитатор, с равнището на читателското възприемане на учениците, с индивидуалните им психофизиологически особености, както и със своеобразието на художествената образност на изучаваното литературно произведение, и с неговата жанрова специфика, е необходимо условие за постигане на целите на урока по литература и на очакваните резултати от обучението, регламентирани от нормативните документи.

ТЕКСТОВЕ В СМЕСЕН (НЕПРЕКЪСНАТ И ПРЕКЪСНАТ) ФОРМАТ В ЛИТЕРАТУРАТА ЗА ДЕЦА

Доц. д-р Мая Сотирова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

<https://orcid.org/0000-0003-3466-2697>

Анотация: Предмет на изследване са текстовете в художествените произведения за деца, представени в смесен формат. Целта е да се проучи в исторически план мястото на текстове от този тип в литературата за деца и да се разкрият техните особености от позицията на възприемателните способности на съвременните деца. За целта са приведени примери за текстове в смесен формат от произведения за деца на български и чуждестранни автори.

Ключови думи: литература за деца, текстове, непрекъснат и прекъснат формат

TEXTS IN MIXED (NON-CONTINUOUS AND CONTINUOUS) FORMAT IN CHILDREN'S LITERATURE

Assoc. Prof. Maya Sotirova, PhD

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

<https://orcid.org/0000-0003-3466-2697>

Annotation. The subject of research are the texts in the fiction works for children, presented in a mixed format. The aim is to study historically the place of texts of this type in children's literature and to reveal their peculiarities from the standpoint of the perceptive abilities of modern children. For this purpose, examples of texts in a mixed format from works for children by Bulgarian and foreign authors are provided.

Keywords: children's literature, texts, non-continuous and continuous format

Литературата за деца е поглед към света през призмата на детството. От историографска перспектива феноменът литература и феноменът детство са променливи, тъй като са свързани с контексти, които оцветяват срещите им в художествените литературни текстове, писани или достъпни за деца. Динамиката в контекстите (социокултурни, литературни, естетически, ценностни, мисловни и

пр.) определя уникалността на тези срещи, тяхната автентичност – като художествен продукт и като индивидуална перцепция.

Очертават се две необходими и допълващи се взаимно линии на интерпретация на въпроса за художествените текстове в съвременната литература за деца. От една страна, литературата като културен феномен е в процес на непрекъснато развитие и обогатяване – като тематика, техники на писане, творческа интерпретация. Тези литературни процеси се проектират и в творчеството за деца, което същевременно трябва да защити по убедителен и въздействащ художествен начин непреходните възпитателни и образователни ценности. От друга страна, детството като феномен е в процес на непрекъсната трансформация, което влияе върху начина, по който художественият текст се деконструира от малкия читател в процеса на неговото възприемане. От тази позиция въпросът за четивната компетентност на децата от новото поколение може да се дискутира задълбочено, само ако се разглежда в триадата „автор – творба – читателска публика“ (Х. Р. Яус).

Изграждането на детето като читател е продължителен процес. „Формирането на читателска култура, на читателска самостоятелност е една от основните задачи на литературното образование в училище. Семейството и училището съдействат за формирането личността на малкия читател и уменията му за възприемане и осмисляне на художествен текст.“ (Иванова, 2012, с. 8) Извън кръга на включените за изучаване художествени текстове в обучението по литература децата имат достъп (у дома, в библиотеките и в книжарниците) до многобройни издания, представящи както класически художествени творби от литературата за деца, така и произведения от съвременни български и чуждестранни автори. Наблюдава се тенденция на интерес към книги, които като художествено оформление включват илюстративен материал, съдържащ в себе си езикови знаци. Те допълват, разширяват и развиват информацията от текста и имат важно значение за извличане на смисъла от произведението в неговата съдържателна цялост.

Асоциацията с текстовете, които използва програмата за международно оценяване на учениците PISA, е в основата на изследователския интерес към въпроса за текстовете в смесен (непрекъснат и прекъснат) формат в художествените произведения за деца. Целта е да се проучи мястото на текстове от този тип в литературата за деца и да се разкрият техните особености от позицията на възприемателните способности на съвременните деца. За целта

са приведени и анализирани примери за текстове в смесен формат от произведения за деца на български и чуждестранни автори.

Четенето и децата от дигиталното поколение

Светът на съвременните деца е силно повлиян от технологичните иновации, които променят начина, по който те играят, учат, обменят информация, общуват. Децата от дигиталното поколение, които израстват с „петте екрана“, развиват нов тип умения за учене, усвояват стратегии за търсене, критична оценка и използване на информация от различни източници и развиват по-рано метакогнитивни умения. Дигиталният свят променя отношението към четенето, целите на четенето и неговата същност. „Дигиталното четене променя и ролята на читателя. Четенето вече не е пасивно, а интерактивно. Читателят активно взаимодейства с текста, използвайки например хипервръзки, търсачки, менюта, и др. Всичко това изисква различни познания и умения за работа с текст, както и прилагането на различни стратегии за четене.“ (Резултати..., 2018, с. 13) Младите хора все по-често предпочитат да четат дигитални текстове вместо печатни. В дигиталния свят текстовете се възприемат не като завършени изолирани цялости, а в тяхната хиперсвързаност и безкрайност в необятния свят на свръхинформацията. Разбирането на дигиталните текстове се подкрепя от разнообразни интегрирани в тях източници на информация – визуални (снимки, изображения, карти, схеми, таблици, диаграми, видеоклипове и т.н.), слухови (аудиозаписи, музикални изпълнения, гласово асистирание и др.) и дори кинестетични (чрез технологиите за добавена реалност). Всичко това променя възприемателните способности, познавателните стилове и потребности на децата, което оказва силно влияние както върху четенето като процес на декодиране на смисли и извличане на значения, така също и върху потребността от четене в традиционния му вид.

В този контекст „ключови стават въпросите как четенето се променя, в каква степен четенето в дигитална среда или на хартия изисква различни компетентности и кое всъщност може да се определи като четене.“ (Василева, 2016, с. 479). Очевидно е, че понятието четене се разширява, като все повече се обвързва с уменията за учене. Това по-широко разбиране е заложено в концепциите на Международното изследване на уменията за четене на учениците от 4. клас PIRLS и Програмата за международно оценяване на 15-годишните

ученици PISA на Организацията за икономическо сътрудничество и развитие (ОИСР).

Рамката на PIRLS е организирана около две всеобхватни цели на четенето: 1) четене за литературен опит и 2) четене за придобиване и използване на информация. Първото се свързва със способностите на учениците за разбиране, интерпретиране, анализ и оценка на художествени текстове (четене с разбиране), а второто – на научнопопулярни текстове. (PIRLS 2021, р. 8–11) В рамката на PISA ключовото понятие *четивна грамотност* е дефинирано чрез основните операции, свързани с четенето – не само разбиране, използване и осмисляне, но и оценяване на писмени (печатни и цифрови) текстове. В определението неслучайно е предпочетен терминът „текст“ (вместо терминът „информация“, както е в някои други определения на четенето) – поради по-прякото му асоцииране с писмения език, с литературата, както и с четене, фокусирано върху информацията. С термина „текст“ се означават всички печатни и дигитални текстове, в които езикът се употребява в графична форма. Дължината или сложността на текста не са дефинирани – една дума, която е взградена в графика, също се приема за текст. (OECD, 2018, р. 29) Следователно в концепцията на PISA всяко графично изображение, което съдържа поне един езиков знак (дума или друг значещ елемент в езика), се счита за текст. Това разбиране отразява широкото значение и употреба на понятието в съвременната текстолингвистика. „Днес можем да мислим като текст не само едно литературно произведение..., но и например един граф или дори начина на обличане на грижещ се за стила си човек. В този смисъл говорим за вербални текстове, но и за още много други форми на комуникация също като за текстове.“ (Неделчев, М.)

В задачите на PISA диференцирането на текстовете не е по отношение на сферите на общуване, както е при PIRLS. Текстовете са класифицирани в четири категории:

– според броя на източниците – съставени само от един източник на информация или съставени от два или повече източници на информация;

– според начина на представяне – статичен текст (вижда се в цялост на екрана) или динамичен текст (разкрива се посредством хипервръзки и търсачки и др.);

– според вида на текстовете – описание, повествование, разсъждение, аргументация, инструкция;

– според формата – непрекъснат текст (писмена реч, организирана в изречения, структурирани в параграфи), прекъснат текст

(таблицы, графики, диаграми, списъци, изображения и др.), смесен текст (комбинация от непрекъснат и прекъснат текст). (Резултати..., 2018, с. 15–17)

В изложението по-нататък предмет на внимание ще бъдат текстовете в непрекъснат, прекъснат и смесен формат в литературните художествени произведения за деца.

Литературните произведения за деца като текстове в непрекъснат формат

Литературата за деца обхваща художествени произведения на народното и личното творчество в широк кръг лирически жанрове (гаманка, стихотворение, народна песен, поема) и епически жанрове (приказка, басня, легенда, разказ, повест, роман). Текстът в тях представлява изречения, организирани в строфи или абзаци, които от своя страна формират по-големи структури (напр. стихотворения, приказки, разкази; глави, части, книги). В този формат текстът на литературното произведение е непрекъснат.

Традиционната детска книга включва едно или повече литературни художествени произведения за деца в непрекъснат формат.

Илюстрациите в детските книги като текстове в прекъснат формат

Думата *илюстрация* означава свързано с текст изображение, което пояснява, дава светлина (от лат. 'illuminare' – осветявам). Обикновено детските книги съдържат богат илюстративен материал – рисунки, графики, фотографии и други изображения. Те придружават, поясняват или допълват дадена сцена, идея или образ от текста със средствата на художествената, изобразителната изразност. Илюстрациите в книгите за деца подкрепят възприемането и осмислянето на информацията, осигуряват по визуален начин знания за света, за околната действителност, за културата и по този начин допринасят за обогатяване на детските представи и познавателния опит.

В ранното детство децата също четат, разглеждат картинките в детските книжки. С овладяването на буквите постепенно те правят прехода от четене-разглеждане към четене с разбиране. Чрез илюстрациите се насърчава интересът към четенето като дейност и към изкуството, развива се визуалното им възприятие и се стимулира творческата им активност. Запомнящите се образи

и сцени от детските книги се дължат в голяма степен на добрите илюстратори, носещи духа на времето, епохата и фината естетика – Александър Божинов, Иван Милев, Вадим Лазеркевич, Любен Зигаров, Джани Бенвенути, Либико Марайа, Тони Улф, Кремонини и мн. др. В илюстрирания свят на книгите на съвременното дете се отразява духът на модерността и се налагат нови идеи, техники и средства за визуализация, чрез които съвременните илюстратори (Ясен Гюзелев, Яна Левиева, Капка Кънева и др.) разгръщат симбиозата между текст и визуал. (Михайлова, 2023)

Ако изходим от разбирането за текст, заложено в концепцията на PISA, всяка илюстрация, която съдържа поне един езиков знак (дума или друг значещ елемент в езика), е текст. В този случай можем да разглеждаме илюстрациите като прекъснати текстове. Примери за текстове-илюстрации се срещат често в книгите за деца. Редица известни илюстратори използват този прием в илюстрирането с различни цели:

- Визуализиране на информация от непрекъснатия текст



„Приключенията на Пинокио“, Карло Колоди – худ. Марайа, 1992 г.

- Акцентиране върху информация от текста



„Медената пита“, Батко Златко
худ. Вадим Лазаркевич, 1957 г.

- Доразвиване на елементи от сюжета



„Чудни времена“, Библиотека „Златни страници“ – худ. Иван Къосев, 1976 г.

- Уточняване на контекста и т.н.



„Ние мушморците“, Виктор Самуилов – худ. Яна Левиева, 2004 г.

Литературни художествени произведения за деца като текстове в смесен формат

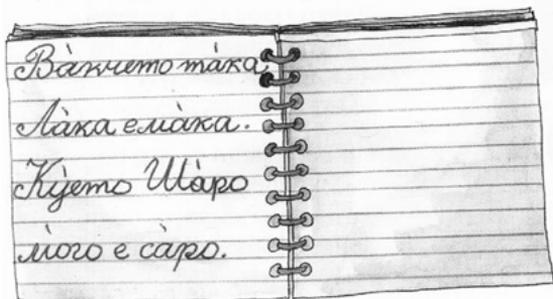
Текстовете в смесен формат са често срещани както в печатните, така и в електронните издания. Непрекъснатите и прекъснатите текстове в тях се подкрепят взаимно чрез съгласуваност, сплотеност на различни нива. (OECD, 2018, р. 35)

Литературни художествени произведения за деца в смесен формат има както в повествователните, така и в лирическите жанрове. Непрекъснатият текст (независимо от това как е структуриран той) се допълва на отделни места от прекъснати текстове (рисунки, карти, комикси и други визуални изображения), които съдържат в себе си някакъв писмен знак, например надпис, списък, указания, гуми на героя и пр. Прекъснатите текстове носят информация, която е важна за извличане на смисъла в цялост. Неслучайно някои автори на такъв тип произведения сами илюстрират своите книги (Оле Лунд Куркегор, Джеф Кини, Маури Кунас, Куентин Блейк, Стефан Пастис и др.)

В литературното художествено произведение в смесен формат прекъснатият текст е интегриран в непрекъснатия и може да изпълнява различни функции:

- Вмъкване в илюстрация на част от текста (надпис, бележка, списък и др.)

А тетрадката му нека
да отворим с вас полека;
да погледнем този лист –
бял и чист,
после бавничко съвсем
дружно да го прочетем:



„Карнавал в гората“, Леда Милева – худ. Маглена Константинова, 2003 г.

- Представяне в речеве балон на гуми на героя, възклицания, звуко-подражания и гр.



„Дневникът на един дръндьо“, Джеф Кини – автор и художник, 2007 г.

- Инструкция за читателя



„Дили Чудото“, Книстер – худ. Биргит Рийгер, 2012 г.

- Предоставяне на пространствено-времеви ориентири



„Тими провала. Светът е полуудял.“, Стефан Пастис – автор и художник, 2016 г.

- Изобразяване на сцена от сюжета

Един ден бащата на Иван Олсен, господин Олсен, се върна в къщи с книга под мишница. Ето как си идва:



„Гумения Тарзан“, Оле Лунд Киркегор – автор и художник, 1984 г.

- Представяне на действието в комикс и т.н.



„52-етажната къща на дърво“, Анди Грифитс, худ. – Тери Дентън, 2021

Заклучение

Посочените примери маркират съвсем незначителна част от възможните конфигурации на взаимно проникване между непрекъснати и прекъснати текстове в литературни произведения за деца. Те показват също така, че текстовете в смесен формат не са ново явление в литературата за деца и присъстват в произведенията на утвърдени български и чуждестранни автори. Фактът, че интересът на децата към такъв тип четиво нараства през последните години, в известен смисъл може да се интерпретира като тенденция на промяна в читателските стилове, интереси и потребности на съвременните деца като резултат от дигиталното четене.

В училищното си обучение учениците натрупват богат опит от работа със смесени текстове. Учебните материали за учениците съдържат текстове в смесен формат. Урочните статии в учебниците представят учебното съдържание чрез различни по стил и жанр текстове, информацията в които се онагледява или допълва чрез изображения, схеми, таблици, диаграми и т.н. В електронните учебници смесените текстове често са и динамични, т.е. съдържат хипервръзки, препратки към друга допълваща информация, задачи, тестове и т.н. Уменията за работа с такъв тип текстове са част от четивната грамотност и имат пряка връзка с уменията за учене.

Взаимната връзка между двете всеобхватни цели на четенето – четене за литературен опит (четене с разбиране) и четене за придобиване и използване на информация – насочва към въпроса за това как двата компонента на четивната грамотност биха могли да се формират в единство. Литературните художествени произведения за деца в смесен формат постигат именно това – четене с разбиране **чрез** извличане и използване на информация. Интересът на съвременните деца към такъв тип книги не бива да се противопоставя на традиционното четене на художествени произведения в непрекъснат формат, а да се използва пълноценно в процеса на педагогическото взаимодействие за развитие на компетентностите на учениците.

Литература

Василева, Д. (2016). Развиване на стратегии за четене в контекста на стратегиите за учене. *Български език и литература*, № 5, 2016, 478–490.

Иванова, Н. (2012). *Литературата за деца и формирането на читателска култура в начална училищна възраст*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Михайлова, Г. (2023). *Приложни аспекти на илюстрацията в изобразителната дейност на децата*. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

Резултати от участието на България в Програмата за международно оценяване на учениците PISA 2018. (2018). Център за оценяване в предучилищното и училищното образование. София: МОН

Неделчев, М. Текст. В: *Университетски речник – основни понятия*. Нов български университет. <https://nbu-rechnik.nbu.bg/bg/obsht-spisyk-na-ponqtiaq/tekst>.

Mullis, I., M. Martin, Editors (2019). *PIRLS 2021 Assessment Frameworks*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Boston: IMSS & PIRLS International Study Center, https://pirls2021.org/wp-content/uploads/sites/2/2019/04/P21_Frameworks.pdf.

OECD (2018), *PISA for Development Assessment and Analytical Framework: Reading, Mathematics and Science*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://read.oecd.org/10.1787/9789264305274-en?format=pdf>.

Използван илюстративен материал от книги

Батко Златко (1957). *Медената пита*. София: Български художник.

Грифтис, Анги (2021). *52-етажната къща на дърво*. София: Изг. „Дамян Яков“.

Кини, Джеф (2007). *Дневникът на един дръндьо. Хрониките на Грег Хефли*. София: Дуо Дизайн ООД.

Киркегор, Оле Лунд (1984). *Гумения Тарзан*. София: Издателство Отечество.

Книстер (2012). *Лили Чудото забърква хаос в клас*. София: A&T Publishing LTD.

Колоди, Карло (1992). *Приключенията на Пинокио*. София: ИК „Виликс“.

Машев, Красимир (1985). *Котешки правопис*. София: Издателство Отечество.

Милева, Леда (2003). *Карнавал в гората*. София: Издателство „Захарий Стоянов“.

Пастис, Стефан (2016). *Тими провала. Светът е полудял*. София: Сиела.

Самуилов, Виктор (2004). *Ние мушмороците*. София: ИК Жанет-45.

Чудни времена. Том втори. Приказки. Библиотека „Златни страници“ (1976). София: Български художник.

ФОРМИРАНЕ НА ОЦЕНЪЧНИ СПОСОБНОСТИ У ПОДРАСТВАЩИТЕ ЗА ОТКЛОНЕНИЯТА В ПОВЕДЕНИЕТО ПРЕЗ ПОГЛЕДА НА СЪВРЕМЕННИ БЪЛГАРСКИ АВТОРИ

гл. ас. д-р Даниел Полихронов

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

<https://orcid.org/0000-0001-9670-5774>

Анотация: Върху основата на интерпретативния съдържателен анализ на проведени интервюта със съвременни български автори са представени обобщения и тенденции за състоянието на проблема за формирането на оценъчни способности у подрастващите за отклонения в поведението.

Ключови думи: съвременна българска литература, подрастващи, оценъчни способности, отклонения в поведението, интервюване

FORMATION OF EVALUATION ABILITIES IN ADOLESCENTS ABOUT DEVIATIONS IN BEHAVIOR ACCORDING TO CONTEMPORARY BULGARIAN AUTHORS

Asst. Prof. Daniel Polihronov, PhD

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

<https://orcid.org/0000-0001-9670-5774>

Annotation. On the basis of the interpretive content analysis of interviews conducted with contemporary Bulgarian authors, summaries and trends of the state of the problem of the formation of evaluation abilities in adolescents for deviations in behaviour are presented.

Keywords: contemporary Bulgarian literature, adolescents, evaluation abilities, deviations in behaviour, interviewing

Съвременната българска литература е белязана от новите процеси, които протичат в обществото в преход – към демокрация, към европеизация, към глобализация, към цифровизация. В нея се пресъздават и отразяват различни възпитателни аспекти, в това число – нравствени и естетически, чрез които се постига многопластово въздействие върху личностното пространство на всеки човек.

Литературните произведения не са самата реалност, но може да я променят. Те влияят върху формирането на отделната личност и мястото ѝ в обществото, върху раждането на новия човек, приобщаването му към обществото и новия път, който за него ще бъде новият живот.

В рамките на теоретико-емпирично изследване, проведено в периода м. май – м. юни 2021 г. по проект „Функции на съвременната българска литература за формиране на оценъчни способности у подрастващите за отклоненията в поведението“, финансиран от Национална програма „Млади учени и постдокторанти“ 2021 г., са интервюирани 6 съвременни автори на българска литература – Александра Георгиева, Весела Фламбурари, Здравка Евтимова, Лилия Рачева, Марин Бодаков, Теодора Вълева и Цвета Белчева, както и критикът на съвременна литература за деца – Валентина Стоева (главен редактор на сайт „Детски книги“ и председател на съвета на фондация „Детски книги“). Актуалността на изследваната проблематика провокира автора на настоящия доклад да продължи своите изследвания по темата, като проучи мнението и на други съвременни автори – Анета Дучева и Диана Боева.

Целта на настоящото изследване е да се представят мненията на интервюираните относно възможностите на съвременната българска литература като средство за формиране на оценъчни способности у децата и младежите за отклоненията в поведението.

Методиката на изследване включва качествен интерпретативен анализ на свободни интервюта с уеднаквена насоченост на въпросите и очакванията от отговорите.

Подбраните съвременни български автори и произведения имат за цел да потвърдят, но и да осъвременят традиционните виждания за пътищата, по които е актуално и необходимо педагогическо въздействие в отношението норма – различие в личностен и социален пространствено-времеви контекст. Авторската интенция се състои в намирането на онази характерност в променящото се обществено развитие, която е призвана да въздейства и едновременно с това да импулсира промени у съвременния човек.

Отстъпът на българското образование от неговата възпитателната функция днес оценяваме като неправилна: „Ясно е защо беше отказът обаче: страхът от идеологическото (комунистическо) измерение в българското училище панически изгони нещо важно. А именно: който ходи на училище, е хубаво да му личи, че е бил там. Сега има завръщане към възпитателния момент, но никога вече не е

наясно как да се случи това. Допускам, че част от отклоненията в поведението на днешните ученици се дължат на нашата абдикация от нещо толкова важно. Вижте какво се случва: пияни и млади грози-рани шофьори, бой на две момичета – трето снима и пр. Нима такава трябва да е картината на хора, които са били в училище в близко време и са били възпитавани въобще от някого!“ – споделя с тревожност педагогът и романистът Д. Боева. В този контекст може да бъдат интерпретирани и констатациите на А. Дучева: „Все още не е преодоляна психологичната бариера у родители и много учители, които се стремят да скрият от децата истината за по-неприятната страна от живота. Почти всички форми на девантното се проявяват в тежки за детето моменти и са провокирани от трудни условия на живот, неравностойно положение, неподходяща социална среда в периода на порастването. Но за тези моменти се пише по-трудно, а и възрастните ги отбягват. Радостно е, че в последните години имаме и такива книги, написани от Виктор Самуилов, Радостина Николова, а за юноши бих посочила романите на Юлия Спиридонова. Самата аз отдавна съм се обърнала към проблемите на децата и някои форми на девантното в книгите си „Лунната люлка“, „Пиано от картон“ и „Зимни слънчогледи“.“

Съвременната българска литература „отразява днешните морални норми в българското общество и е най-близка до тяхното ежедневие и проблеми“ – констатира юристът и писателят Ц. Белчева. „Ето защо – според нея – е важно експертите в образователната система, отговорни за подбор на материалите, които да залегнат в учебниците, да търсят текстове, които отразяват реалната социална действителност“. В нея обаче, според В. Стоева, не откриваме активна адресация към девантното поведение с изключение на някои съвременни български автори, „които си позволяват да представят агресивно поведение спрямо другия, агресия, измама и заблуждение с цел лична облага, употреба на забранени/психотропни вещества, нарушение на правилата. Най-често те залагат на динамични, предимно реалистични сюжети в романи за деца и тийнейджъри, които въздействат директно на читателите и им позволяват да съпоставят лесно своето поведение спрямо това на героите“. Като примери тя привежда литературните произведения: „Шантавия до шия“ на Радостина Николова, „Продавача на омраза“ на Слави Стоев и поредица от тийн романи, написани от Юлия Спиридонова – „Тина и половина“, „Графиня Батори“, „Макс“, „Кронос. Тоя нещастник“. Ключ към провокирания интерес у погроставащи-

те според В. Стоева са директно поднесените проблеми, близките до разговорната реч на съвременните деца изразни средства, спестените хипербола, дидактично говорене, метафора. Изключение са образите на животни, използвани в книгата на Слави Стоев за представяне на „влиянието на омразата и интригите върху човешките отношения, които отключват отклонения в поведението“.

В работата със съвременни български литературни произведения е важно да се подчертае, че превантивната дейност трябва да е ориентирана към духовната същност на личността. „Факт е, че заниманията с хуманитаристика могат да са превантивни, да създават светове, които човек трябва да се научи да обитава с мяра. Литературното начало прави ума гъвкав, възпитава в мекомота характера. Аз смятам, че ученето трябва да бъде като дишането – естествено, възпитанието – също“ споделя Д. Боева. В този ред на мисли Т. Вълева подчертава призиванието на литературата като отражение на обществените потребности и разбираня. Затова поетесата е убедена, че съвременната литература „трябва да отговаря на сегашното поколение погроставащи – твърде информирани, забързани, с високо ниво на дигиталните компетентности, но все пак – деца“.

Не чрез назидание обаче може да се стигне до съвременното дете. Пътят към него е личният пример – констатира и В. Фламбулари: „Деца не приемат и не вярват на неща, които са им поднесени като нравоучителна притча“. Те имат „много ясно, живо и ярко запазен усет, (интуиция, отвореност към света) и затова трудно възприемат диктата. Отстояват твърдо емоционалните си позиции“. Затова посланията, които трябва да достигнат до децата, трябва да се отправят чрез личния пример, когато „възрастният пръв да прави нещата, които иска да правят децата му“. С тази теза се съгласява и А. Георгиева: „За радост все повече автори бягат от размахването на пръст и оставят децата сами да намерят отговорите“ и допълва, че призиванието на добрата детска литература е „да провокира, да задава въпроси, да предизвиква“. Затова Л. Рачева препоръчва за формирането на емоционална интелигентност у погроставащите да се диалогизират проблемите – както в семейна, така и в училищна среда, защото в диалога се постига толерантност към различното. Такъв е и стремежът на съвременните автори – чрез своите произведения да провокират „децата да се замислят над различното, дори и негативното различно, и да се опитат да го променят към добро“ (Т. Вълева) или да се променят въпреки своето „минало и изградена

ценностна система към момента. Децата трябва да знаят, че поведението е въпрос на личен избор, а не присъда“ (Ц. Белчева).

Девиянтното поведение може да бъде както положително, така и отрицателно отклонение от моралните, културните, религиозните и други обществени норми. „Девиянтното – посочва Т. Вълева – винаги трябва да се тълкува като нещо отрицателно, то може да се прояви и в конкретна ситуация, събитие, дори в обикновен момент от ежедневието, и в този смисъл, съвременните майстори на словото често залагат именно на това – да провокират, да подтикнат читателя към размисъл, да го накарат да се замисли над нещата, обрисувайки примерно един такъв характер или група характери, които са ярки, запомнящи се, даже скандални на моменти“.

Следователно девиянтното заляга в различна степен във всяка една история – като различно, като интересно, като друго. Тази позиция се застъпва и от А. Георгиева, чиито педагогически наблюдения ѝ дават основание да систематизира литературните творби за деца в различна възраст съобразно тяхната връзка с девиянтното:

- „В литературата за съвсем малките читатели, които тепърва навлизат в света на книгите, то е представено като нещо различно и добро. Понякога е трудно да намериш път към такъв герой, понякога той изглежда твърде особено, но винаги краят е хубав. Децата нямат нужда някой да затваря поведението им в рамка. Те прекрасно усещат добрите герои“.

- „В книгите за читатели между осем и четиринадесет години за девиянтното поведение винаги се крие история. Тези герои понякога са положителни, друг път – не. Но винаги има обяснение на техните постъпки, поведение и начин на живот“.

„Българската литература за деца се обръща към различното, предимно в качеството му на нещо хубаво“ – констатира В. Фламбурари. Тази тенденция Т. Вълева обяснява с възможността за осмисляне и оценка на „добродетелите, които са изначално заложени в природата ни“.

Подобен положителен поглед върху различията изисква внимателен подход от читателите. Акцент върху опасните последици от текстовете, създадени целенасочено да поучават читателя, поставя в интервюто си В. Фламбурари. Според нея тези последици може да бъдат открити в три насоки:

- Съзнателно подчертаване на проблема и противопоставяне на децата на „нормални“ и „различни“ („големи групи от деца изведнъж се оказват описани във въпросните дидактични книги и започват да

чувстват, че живеят в някакво литературно гето. Тези „различни“ деца не искат да са различни! Всъщност живата истина е, че тези деца не са никак различни от всички останали деца, а са напълно съпоставими с тях“);

- Обезсилване на емоционалното въздействие на текста, като „се negliжира нуждата от пълнокръвни и истински литературно издържани книги за деца, които да вдъхновяват“, без да поучават целенасочено младите читатели.

- Масово отсъствие в съвременните български детски книги на „истински болните и страшни по своята същност проблеми (вече не само девантни, а и откровено делинквентни) на съвременното общество“ поради страх от материализиране на тези девиации в поведението на погроставащите.

Най-новата българска литература е отражение на съвременните процеси, които настъпват в политическите, социално-икономическите и културно-образователните отношения. В контекста на световните тенденции за обхващане на „различното в целия му спектър“ (А. Георгиева) съвременните български автори се стремят да следват идеята за приобщаването в литературата, разбираана като задължение, стремеж (Т. Вълева) или избор, съобразен с възрастта на читателите (Ц. Белчева), макар и с констатирани известни „дефицити“ при реализиране на тези нейни функции (М. Богачков). Липсата на активна агресация по отношение на отклоненията в поведението обаче, според В. Стоева, позиционира съвременната българска литература по-скоро в спектъра на неутралността – „в опита си да се харесат на родителите и на учителите, много от писателите създават неутрални текстове, които не казват нищо и не оставят у децата никакви чувства след прочита. Друг тип са силно дидактичните или силно патриотични текстове, които назидават детето читател или адресират теми, привлекателни за възрастните, но не и за погроставащите“.

Съвременните политически процеси и девиациите, проявени в тях, също са обект на творчеството на съвременните български писатели. В свои кратки размисли за негативното девантно поведение З. Евтимова споделя, че винаги се е интересувала от това „как обсебеният от наркотика на властта преследва своята цел, убивайки най-важното, което природата му е предоставила – да се роди човешко същество“. И въпреки че „девантното едва ли е любима туристическа дестинация“, авторката посочва, че има изследователски интерес към него – да попадне и заживее „в кожата на

човека, който се е поддал на безграничната си амбиция, продал се е на патологичната жажда да властва над останалите“ (З. Евтимова).

Във фантастичния свят на произведенията на В. Фламбурари, тя се стреми да избяга от детайлния социален реализъм и натурализъм, защото според нея „точните факти нерядко объркват емоционално децата“. Затова смело претворява реалната действителност и личния си емоционален свят, като ги пречупва през своята собствена стилистика и ги превръща в образи и символи: „Пресъздавам личната си надежда за бъдещето. Претворявам реалността съобразно моята логическа и емоционална оценка според моя характер и моите ценности. И за това претворяване на действителността не ми е нужно точното копиране на действителните факти и явления“ (В. Фламбурари).

И страшните истории, и наболените обществени проблеми присъстват в книгите на Весела Фламбурари. В трилогията за Мина тя художествено пресътворява темата за предателството. „Тук, а и по-сетне в романа ще стане дума за страха, за алчността, за криво разбраната истинност и отговорност. И ето появява се аббревиатурата ГГН – Градска група на невинните. И шокът идва веднага. Заг това невинно название просто се крият доносниците. Шокът, че когато предаваш, ти се назоваваш и равняваш на невинен. Между зле разбраното старание и доносничеството се слага знак за равенство. Тема, стара колкото света. И също толкова нова. И едно също толкова хитроумно и отново символно хрумване на авторката. Доносниците предават своята информация чрез специални мишки и по специални канали те пристигат до предназначението си“ (Чернокожева, 2015).

В. Фламбурари не влиза в ролята на съдник. Не определя кое е добро и кое е лошо, защото отхвърлянето и осъждането са опасни дотолкова, доколкото могат да преобърнат, затворят или унижат убийствено формирация процес на детето, отклоняващо се от пътя на социалните норми. Тя не осъжда Бисер от трилогията за Мина – дете в пубертета, „изпечен крадец и бяч“, а търси „начина, по който той ще реагира на фантастичните реални в историята на книгата“ и който ще го отведе до „катарзис и преосмисляне на постъпките“ (В. Фламбурари). Не осъжда и героите от „Нещото в тъмното. История в черно и бяло“ – три момчета, израснали в дом за изоставени деца и превърнали се в пиромани. Тя оставя героите сами да оценят своите прояви и да осъзнаят своето поведение. В края на всяка история се достига до справедливост, съобразена с авторската ценностна система „и в края на краищата героите ми, които са решили да бъ-

дат добри, имат добър край, а тези които решават да бъдат лоши – достигат до лош край“ (В. Фламбурари).

Отражение на собствената ценностна система, имплицираща житейския опит на автора, са книгите на Ц. Белчева. Нейните герои интенционално съчетават подбрани определени положителни качества – „те са състрадателни, често в уязвимо положение, но въпреки това избират да помогнат на другите, като съответно, в повечето случаи срещат други, които им съдействат за успешното изпълнение на целта им; те преодоляват трудностите и не се страхуват да рискуват“ (Ц. Белчева). По този начин според авторката те въплъщават добрия пример за погроставащите.

Два основни пътя за развитие предпочита в своите произведения Ц. Белчева – поука от примера на добрите или преживяване на катарзис, на „трансформация, в резултат на трудно изпитание, през което трябва да преминат“ (Ц. Белчева). Авторката не наказва противобществените прояви на героите си, а напротив – критикува жестокостта в наказанието на лошите в класическите литературни произведения и поставя под съмнение техния положителен възпитателен ефект. „Все по-често се питам – споделя тя – дали е нормално да учим децата, че на лошия вълк ще му бъде разпорен коремът и напълнен с камъни, а после защит или пък, че лошата вещица ще изгори в пещта. Истината е, че в миналото са се преследвали различни възпитателни цели и най-вече създаване на чувство за страх у детето, което да му помогне да оцелее в тогавашната реалност“ (Ц. Белчева). От дистанцията на времето и съвременните процеси тя е на мнение, „че с годините сме узраснали изключително много като общество и съществува широко разбиране, че девиянтното поведение се дължи преди всичко на социални обстоятелства като среда, в която расте детето, пример, който следва, настъпване на нещастни събития в семейството, ограничаващ развитието, нисък социален статус или напротив – висок социален статус, който води до погрешни заключения у погроставащия и развиване на морал, почиващ на изкривени разбирания“ (Ц. Белчева).

В някои от своите авторски приказки за по-малки деца обаче тя залага поука. Предвид психолого-педагогическите потребности в тази възраст те „имат нужда от помощ при извеждането ѝ“ – обособява се писателката. Жанровата специфика на детския криминален роман налага според Ц. Белчева и предварителното конструиране на собствен авторски модел, „който разграничава различните видове поведение“ (Ц. Белчева).

А. Дучева не пише своите истории по схема и модел. „Когато обмислям дадена история и изграждам образа на персонажите в нея, не си поставям за цел тя да е поучителна и възпитателна. Целта ми е разказът да е увличащ и вълнуващ, искрен и погледнат през детските очи, а това неминуемо довежда до размисъл и преценка за положително и отрицателно. Поуката съществува, но не я извличам на преден план. Щом историята е интересна, децата сами си правят изводи кое е правилно и кое асоциално“ – споделя авторката. Като примери посочва отношението и оценката на децата, когато слушат разказите за: вербалната агресия към Ана от „Лунната люлка“, защото едното ѝ краче е по-късо от другото – „Прави ми впечатление как децата се възмущават от тази вербална агресия, а после си отгъхват, усмихват се замечтано, когато им разказвам как Ана рисува мечтите си по небето с парченце от луната, а по-късно намира и приятели. Само от отделни епизоди, които разказвам, децата си правят изводи кое е положително и кое отрицателно. Не е нужно да им го казваме директно.“ (А. Дучева); Алекс от „Пиано от картон“, която няма възможност да свири на истинско пиано и е обвинявана от своята учителка, че е мързелива – „О, каква защита получава тя от своите слушатели! Те осъждат несправедливото обвинение, но и копнеят да чуят, че в крайна сметка Алекс успява. Следователно оценяват труда ѝ и големите ѝ усилия да се пребори с неблагоприятните обстоятелства. Ето един пример, в който оценяват положителното, без да съм го посочила директно“, споделя А. Дучева; Тони от „Зимни слънчогледи“, която иска да помогне на другите деца да си намерят семейство – „Малките читатели оценяват благородните постъпки на Тони и искат да са като нея. (...) В „Зимни слънчогледи“ девиянтното присъства и в двете насоки на проявление – положително чрез образа на Тони, но и отрицателно чрез близнаците или шестокласничките, както и децата, които идват по-късно в Дома. Проявите на отрицателното при тях се състои в послъгване, бягство от часовете в училище, агресия спрямо предмети /счупване на статива за рисуване и др./ Но усилията на Тони да се сближи с близнаците, стремежът ѝ да им помогне да подобрят успеха си, разговорите ѝ с тях, сприятеляването им, доверието и уважението един към друг допринасят за това момчетата сами да започнат да се дистанцират от предишните си прояви. Отрицателното им поведение претърпява положителни промени. Вярвам, че това е възможно и извън историята, в реалния живот, но на децата не са нужни постоянни наставления, а живи примери, промяна на обстановката

и условията, при които живеят, добри отношения, внимание, обич. Нужно им е да усетят подкрепа и топлота.“ (А. Дучева). Подобни примери провокират писателката да пише през погледа на малкия читател: „Когато пиша, излизам от своята реалност и се чувствам онова дете, за което разказвам. Виждам нещата през неговия поглед, вълнувам се с него, съпреживявам и веселото, и тъжното. Просто изпитвам уважение към детето и проявявам разбиране към неговите проблеми. Зная, че за него те са също толкова значими, каквито са и проблемите на възрастните. Зная, че то търси решение, но има крехък житейски опит, затова може и да сгреша“ – споделя А. Дучева.

Много често гледната точка на децата за света и за конкретна житейска ситуация се разминава с тази на възрастните, които от позицията на своя жизнен опит не отчитат чувствителността, наблюдателността и непримиримостта на погротващите. Героите на Л. Рачева са „деца, наблюдателни и чувствителни, и непримирими към това, което смятат за нередно“ (Л. Рачева). Затова в своя повествователен свят тя съчинява първо фабулата, а „ако се правят някакви изводи, те са от детската гледна точка“ (Л. Рачева).

Индиректна поука може да открият читателите и в почти всеки финал на римуваните приказки на Теодора Вълева. Тя насочва към развитието на емоционална интелигентност у децата по отношение на различното и отклоняващото се от обществено приетите норми поведение. В своите срещи с читатели поетесата забелязва, че те имат силно развито чувство за емпатия по отношение на постъпките на героите – „кой какъв е в приказката, стихчето и т.н., кой има нужда от помощ, подкрепа и др. [...] те не обвиняват, не съдят, а искат да помогнат, да направят така, че „лошият“ да се осъзнае, да съжали за постъпките си и да стане добър“ (Т. Вълева). По този начин децата сами създават своя модел за добро и лошо, правилно и неправилно, просоциално и асоциално, защото „те най-истински и в дълбочина разбират този свят!“ (Т. Вълева).

Аспекти от възпитателната проблематика, в това число и проблема за формирането на оценъчни способности у погротващите за девиациите в поведение, може да бъдат открити във всяка част от поредицата „Агата“ на Александра Георгиева. В дванадесетте истории за Агата „цялото действие се гради на отношенията между семейството и между отношенията в детския колектив“ (А. Георгиева). Героите на писателката са „деца, които гледат на света с широко отворени очи, усти и сърца. Съвсем обикновени деца, които се сблъскват и с лошотията, и с пакостите, с неразбирането и

другостта. Те са едни малки обичащи хора. Обичат котки, книги и малиново сладко“ (А. Георгиева). Нарушенията в нормите „не са изведени като „проблемни“, а са част от света на героинята, които според авторката са представени като „част от живота на всяко дете“, изразени в залитанията на малките деца, с които те правят опити, за да проверят границите на допустимост на своето поведение, „в бунта на тийнейджъра и в осмиването от съучениците“ (А. Георгиева).

Темата за възпитанието и неговите компоненти присъства в произведенията на А. Георгиева, без да е цел. За нея е „важно децата първо да се залутат в проблемната ситуация, а после сами да намерят изход от нея“ (А. Георгиева), защото когато „децата четат за доброта и разбиране, ще гледат на света по техния си начин. Без да следват пътечки, без да търсят поуки, а с любов, смелост и любовитство“ – посочва писателката. Водещ при нея е сюжестът, а не поуката. Същевременно авторката подхожда с отговорност и въпреки че оставя децата сами да намерят изхода, тя сякаш е подготвила лабиринт, от който е сигурно какъв ще бъде изходът. Без нравоучителен тон и директно посочване на поуката, читателят е оставен в безопасност по отношение на морала и на очертанятията на доброто и лошото в самия извод. Има свобода по отношение на пътя, по който да достигне до поуката, без да има колебание в нравствено верния избор.

Подобен е подходът и на Д. Боева. В своите романи („Писма за оригами“, „Невинни“ и „Замръзването“) тя никога не е водена от възпитателни цели. „И даже се гордея с това, защото изначално смятам, че не се възпитава с „навиване“ и презумпция, добра литература не се създава с цел възпитание, назидание, идеология. Други са принципите...“ – споделя още писателката. В тази посока литературната критика оценява високо двете книги: „По отношение на паметта – и в двете книги („Писма за оригами“ и „Невинни“ – бел. авт.) впечатлява ненапратчивостта и липсата на декларативност и поучителен педагогизъм в това отношение. (...) стаята на Харизанова, в която заспива Ненчева и кухненската маса, на която заспива Харизанова, са силна метафора за безразличието ни към обезсилените демони на миналото (което не означава, че трябва да бъдат забравени).

Финалът. Изключително убедителен, силен, добър. Първо – да завършиш роман като разказ с неочакван край. Обикновено винаги усещам госта преди финала какво ще се случи накрая. Тук се усетих на предпоследната страница. Блестящо – прошката, мизерикордията на последното пронизване на плътта (не с триъгълното острие, а

със (sic!) върха на спринцовката), гъщерята до умирация си баща.“ (Проданов, 2020).

Върху основата на съдържателния анализ от проведеното емпирично изследване, може да се направят следните препоръки, които се отнасят се до подбора на художествени подходи, средства и похвати в съвременната българска литература за отражение на проблема за формирането на оценъчни способности за отклоненията в поведението:

- „Литературата за най-малките е една от първите форми на общуване с изкуството“. Чрез нея детето създава „лични критерии за красиво и грозно, за лъжа и истина, за правилно и грешно, за лошо и добро“ и се запознава с „различните човешки характери. А чрез образите на героите могат и трябва да му бъдат казани сериозни и страшни истини за света на възрастните, в който самото дете живее“ (В. Фламбурари).

- Избягване на снизходителното и пренебрежително отношение към детето (В. Фламбурари).

- Избягване на актуалните теми и директните поуки. „Ако робуваш само на „темата“, която си избрал, действията на героите ти стават неоправдани, защото се стремиш да извадиш поуката по темата и нищо друго. (...) Точно така научаваме децата си да не разсъждават и да не четат“ (В. Фламбурари).

- Ценностите се възприемат не чрез нравоучителни поуки, а чрез личен пример (В. Фламбурари). До изводите и морала учениците трябва да достигнат сами.

- Евристичен и критичен подход по отношение на рецепираната информация – „най-важното е децата да се научат сами да отличават вярната от невярната информация. Опитът ми показва, че това може да стане само чрез познанието. Колкото повече познания придобиват децата, толкова по-критични стават те по отношение на невярната или фалшива информация“ (Л. Рачева).

- Излизане извън пространството на битовите и натуралистични реалности чрез избягване на конкретизацията на факти и явления, които често „объркват емоционално децата, защото точните факти винаги са отражение на едно частно явление, а детето винаги възприема света обобщено“ (В. Фламбурари).

- Значимост на връзката дете – измислен свят. Според В. Фламбурари важно е „да се проследява как децата създават фантазното и как фантазното създава устои в техните души. Създаването на пълнокръвни и живи образи, подтиква самите деца към творчество, до което не са се докосвали“.

- Диференциран творчески подход, съобразен с възрастта на читателите (Л. Рачева).

- Диалогът. Те „не бива да бъдат оставени сами с книгата или с която и да е друга медия. С децата е нужно да се разговаря. Най-важното е да се води ДИАЛОГ с децата в семейството. А когато семейството не може да осигури това, замества го училището“ (Л. Рачева).

- Хуморът. В книгите за пакостници, които според Л. Рачева са най-предпочитани както от децата, така и от авторите, се използва „предимно ситуационен хумор, който е най-достъпен за децата, особено когато става въпрос за ситуации, които са им познати от тяхното обкръжение“ (Рачева, 2019, с. 229). Чрез хумора в стихотворенията на Виктор Самуилов се „дава значим подтик за осмислянето на лицемерието на възрастните и мнимите разлики между поколенията, както на езиковите игри на децата, хванати в престъпване на правилата“. По този начин и М. Бодаков обяснява как съвременната българска литература за деца съдейства за формиране на оценъчни способности за отклоненията в поведението у учениците в началния етап на основната образователна степен. Изборът на хумористичен подход при художественото изобразяване на девиациите е съобразен с възрастовите особености и сензитивността на развитието на читателите.

- Съобразено със съвременната социална действителност, така че в определени типажки или в определен тип поведение подрастващите да откриват черти от собствения си характер или да си обяснят поведението на околните (Т. Вълева).

„Душевният живот на детето не е райска градина, а е изпълнен с множество житейски задачи, които то трябва с оскъдния си опит да разреши. Тревожността, страхът са продукт на вътрешните нагонни напрежения или външни реални ситуации и са крайъгълен камък в детското порастване. Игра, страх, агресия са сложно преплетени в единна амалгама, която българският писател за деца е съпреживял в богато жанрово-образно многообразие“ (Чернокожева, 2019, с. 134). Свои собствени оценъчни способности децата формират „чрез съпоставяне на различни поведенчески модели, чрез сравняване на противоположности. Когато те липсват, развитието на умение за оценка на девиантно поведение закрънява“ – посочва В. Стоева.

В този контекст може да се съгласим, че „умелото, адекватно на авторските нравствени послания, тълкуване на литературните факти от учителя би съдействало за оптимално използване на възможностите, които представя художественият текст за преван-

тивна възпитателна дейност (...) Освен че се активизират основните психически процеси и се предизвиква съпреживяване, индиректно – чрез художествената образност авторът съдейства за изграждането на нравствени и естетически критерии у учениците, за формирането на ценностна система“ (Иванова, 2005, с. 212–213).

Според естетическите закономерности литературата е отражение на живота и общуването с нея спомага за създаването на нова естетика. Тя е вторична действителност, която следва живота и го обрисова словесно през авторската ценностна система. Понякога поставя диагнози, изписва рецепти и лекува изкривените души. Друг път остава скрита, без да се натрапва и всеки сам трябва да я разчете. Тя е четене, мислене и преживяване. Може да въздейства, като коригира несъвършенствата на личността с по-различни черти в поведението и характера и я променя в друга, по-висша форма на духовна и жизнена реализация.

Литература

Иванова, Н., 2005. Превантивна възпитателна дейност при изучаването на художествен текст в 1.–4. клас. – Рангелова, Е. и кол. (ред). *Превантивна педагогика. Теория и практика*. Габрово: ЕКС-ПРЕС.

Проданов, Ю., 2020. Писмо до Д. Боева. Достъпно на: <https://ergobooks.eu/readings/diyana-boeva-tri-pisma-do-men/>.

Рачева, Л., 2019. *Големите теми в детските книги*. София: Университетско издателство „Св. Климент Охридски“.

Чернокожева, Р., 2015. Да събереш неродените гуми. – *Електронно списание LiterNet* [online], 11 (192). Достъпно на: https://litenet.bg/publish20/r_chernokozheva/flamburari.htm.

Чернокожева, Р., 2019. *Българската литература за деца – психоаналитични и психодраматични прочити. 90-те години на XIX век – 40-те години на XX век*. София: Просвета.

СВЕТЪТ НА ДОБРОТО В ТВОРЧЕСТВОТО НА ТЕОДОРА ВЪЛЕВА

Д-р Теодора Вълева

Писател

Анотация: В настоящия текст е описан творческият ми път и са представени накратко някои от произведенията ми за деца. Като автор на книги за деца и на детски песни, зели призови места в национални и международни конкурси, за мен най-важно си остава съхраняването на любовта, на красотата и на вярата в добротата на света – нещата, които дълбоко вярвам, че трябва да предадем на малките читатели. Всичките ми произведения за деца – стихотворения, римувани приказки, сценарии, песнички, са пропити с желанието да заговоря на детския език, да се доближа максимално до детската същност и да представя заобикалящата реалност като едно приветливо и спокойно място, където нравствените добродетели наистина съществуват и се оценяват.

Ключови думи: детска литература, стихотворения, сценарии, римувани приказки, песни, нравствени добродетели

THE WORLD OF GOOD IN THE WORKS OF TEODORA VALEVA

Teodora Valeva, PhD

Writer

Annotation. In this text my creative path is described and some of my works for children are briefly presented. As an author of books for children and children's songs, who have taken prizes in national and international competitions, for me the most important thing remains the preservation of love, beauty and faith in the goodness of the world – the things that I deeply believe we should pass on to small readers. All my works for children – poems, rhymed fairy tales, scripts, songs, are imbued with the desire to speak in the children's language, to get as close as possible to the child's essence and to present the surrounding reality as a welcoming and peaceful place where moral virtues really exist and are appreciated.

Keywords: Children's literature, poems, scripts, rhyming fairy tales, songs, moral virtues

Казвам се Теодора Янкова Вълева и съм родена в град Бургас на 11.01.1981 г. Средното си образование завърших през 1999 г. в ПГРЕ „Г. С. Раковски“ със засилено изучаване на френски език, а през 2004 година се дипломирах като магистър в Софийския университет „Св. Климент Охридски“ специалност Славянска филология. През 2016 г. завърших втора магистратура по специалност ПНУП – Прегучилицна и начална училищна педагогика в Университет „Проф. д-р Асен Златаров“ – Бургас.

На 5 юли 2023 г. успешно защитих дисертационен труд в Софийския университет „Св. Климент Охридски“ и ми беше присъдена научна и образователна степен „Доктор“ по методика на обучението по български език и литература в начален етап, с научен ръководител проф. д-р Нели Иванова.

Моят професионален път в сферата на образованието като учител по български език и литература и като учител по английски език започна през 2004/2005 г. и до настоящия момент съм учителка в гимназията, в която аз самата някога бях ученичка.

Автор съм на книги за деца, детски песни, заели призови места в национални и международни конкурси, и съавтор на програмна система за детските градини „Заедно“ на издателство Архимед, одобрена от МОН. Произведенията ми са отпечатани в различни учебни помагала на водещи издателства в страната – БГ учебник, Архимед, Образование.

Имам осъществени над 100 творчески срещи с деца, колеги и експерти от всички краища на България, както и десетки гостувания пред студенти от Софийския и други университети, проведени на живо и онлайн.

Член съм на Писателската общност в родния ми град.

Първите ми книжки за деца, озаглавени съответно „Приказките на мама“ и „Новите приказки на мама“ се появиха съвсем спонтанно и естествено, сякаш като отговор на многобройните молби на собствените ми деца да им разкажа някакви нови и нечувани до момента истории. Така се родиха общо 16 римувани приказки (по 8 на брой във всяка книжка), чиито герои са най-различни – животни, дръвчета, птиченца, реални малчугани със собствените им мечти, желания и трепети. Самите заглавия на историите имаха за цел да привлекат вниманието на малките читатели, да ги провокират по някакъв начин, да ги накарат да поускат да разберат какво се е случило и какъв ще бъде краят на разказаното. „Брезичка добричка“, „Писанка мързеланка“, „Красивият врабец“, „Болният принц“, „Температуреното чо-

вече“ – във всички сюжети е преплетено фантастичното и реалното, има поучителен елемент, но без да е натрапен. Най-вече обаче съм се водила от желанието да заговоря на детския език, да погледна през чистите очи и да представя света като едно приветливо и красиво място, където справедливостта и добротата са на преден план, а нравствените добродетели дълбоко се оценяват.

Именно за тези две книжки бях номинирана от доц. д-р Елка Димитрова за Голямата награда за поезия, присъждана в родния ми град – „Златен пегас“ през декември 2016 год.

Следващите ми детски книги, излизали последователно в годините – „През прозорчето на детската градина“, „Приказан календар“, „Зад пъстрото перденце се учило детенце“, „В нашите детски очички колко вълшебно е всичко“, „Зеленчуци, плодове – колко нужни са ни те!“, „Всички детски сърчица са прекрасни чудеса“, продължиха традицията на първите две книги, като получиха цялостната подкрепа на някои от водещите издателства в страната – Образование и Архимед. Стихчетата, приказките, текстовете на песни в тях отново са посветени на най-актуалните за изучаване теми в детската градина и в началния етап – традиции, празници, правилата за движение, национални герои и т.н. Бях водена от стремежа да поднеса на малките читатели нещо наистина ново, нечувано и интересно, да избегна тежките архаични гуми, да се доближа максимално до съзнанието, интересите и предпочитанията на съвременното дете.

Специално внимание гържа да отделя на една от книгите ми, носеща заглавието „Сценарии за детската градина – 1–4 група“. Това издание продължава да бъде едно от най-търсените от колегите в цялата страна. Съдържа 24 на брой римувани сценария, посветени на различни празници или събития. Всяка една от историите е напълно готова за драматизация – подготвени са реплики на героите, посочен е допълнителен реквизит, музика и т.н. Книжката би могла да се използва и в началния етап на образование. Посочвам някои от заглавията – „България – родна и свята!“ – сценарий за родината; „Най-скъпа на света е мама!“ – сценарий за 8 март; „Сърдитото светофарче“ – сценарий за БДП и др.

„Свят в шепичка“ е детската книжка, излязла от печат през 2019 г. и съдържаща стихчета за най-малките (1 и 2 група в детската градина), подвижни игри в рима и приказки в рима, подходящи и за учениците в началния етап на образование.

Последната ми за момента книга под надслов „Птичето с лунните крила“ стана факт преди броени дни благодарение на цялостната

подкрепа на БГ учебник. 26 съвсем нови стихотворения, посветени на най-различни теми и 4 римувани истории, обогатени с прекрасни илюстрации и запомнящ се дизайн на корицата.

Всичките ми книжки, посветени на децата, са написани с много любов, желание и вяра в красотата на заобикалящия свят. Най-скъпи за мен си остават срещите „очи в очи“ с малчуганите от цялата страна, с колеги, студенти, приятели. Историите ми са пропити с желанието да покажа, че доброто наистина съществува, че го има, и само от нас зависи да го съхраним в душите си. Защото всъщност там се крие и смисълът на човешкия живот – да даваш най-хубавото от себе си и всеки път да се възраждаш, да не се изчерпваш!

ЗНАЧИМОСТ НА ФЕНТЪЗИ РОМАНИТЕ ЗА ДЕЦА

Весела Фламбурари
Писател

Анотация: Докладът разисква по предизвикателствата на човешката фантазия. Защо фантазията е толкова важна за самите нас и за нашите деца? Защо тя е единственият познат подход, за да се справяме с настоящето на действителността? Какво представлява фентъзи романът като модерен текст и защо той е оптимален като полезен наратив за психическото и физиологическото израстване на децата ни? Защо непрекъснато се сблъскваме с големи хора, които стоят на позицията „против“ не само спрямо фентъзи романа за деца, но и спрямо народните вълшебни приказки? Докладът дава отговор на тези и още един куп важни въпроси.

Ключови думи: Весела Фламбурари; фентъзи; фантазия; роман; вълшебна приказка; митологич; Палечко; Хари Потър; Дж. Родари; архетип; воин; магьосник; сирак;

IMPORTANCE OF FANTASY NOVELS FOR CHILDREN

Vesela Flamburari
Writer

Annotation. The report discusses the challenges of the human imagination. Why is fantasy so important to ourselves and to our children? Why is it the only known approach to dealing with the present of reality? What is the fantasy novel as a modern text, and why is it optimal as a useful narrative for our children's mental and physiological growth? Why do I keep running into bigots who stand against not only the children's fantasy novel, but also folktales? The report answers these and a bunch of other important questions.

Keywords: Vesela Flamburari; fantasy; fantasy; novel; magical tale; mythologies; Thumb; Harry Potter; J. Rodari; archetype; warrior; magician; an orphan;

Ентусиазмът е заразителен... Когато си малък, това важи с особено голяма сила. Ако от хлапешка възраст се заразиш с ентусиазма да четеш романи в жанра фентъзи, докато се усетиш и животът ти се превръща във въртележка от елфически песни, самодивски китки, мечове и магии.

А когато една глава е пълна с дракони, змеици, таласъми и юнаци, никакви капризи на непосредствената реалност не могат да я

спрат да фантазира. И никой не може да отклони въпросната глава от пътя на добрата фентъзи книга. Защото да измисля светове е станало нейна насъщна нужда.

Защо фантазията е толкова важна за нас и нашите деца? Защото тя е единственият познат подход, за да се справяме с действителността. Друг работещ начин няма. Няма да спра да повтарям мисълта на Г. К. Честъртън, който казва: „Не се лъжете, децата, още от раждането си, знаят много добре, че „дракони“ съществуват! Важното, което народната вълшебна приказка ни учи, е, че „драконите“ могат да бъдат победени!“

„Фентъзи“ е този роман или история, в който и която се използват всички герои, похвати, функции и архетипи на народната вълшебна приказка. Фентъзитата са книги, които като цяло са без определена възрастова група. А това ги прави доста универсални. Книгите в жанра фентъзи са за този, комуто е интересна световната фолклорна митология от народните вълшебни приказки и песни, или комуто са интересни древните митологии и религии със своите пантеони. Те са и за детето, което учи в училище народни вълшебни приказки... За детето и тийнейджъра, които искат да прочетат една цяла, голяма, но и съвременна, модерна история, тясно свързана с приказката въобще.

Те са и за възрастният, който все още обича приказки и на който се харесва да се връща в мислите си към щуротиите от собственото си детство, защото не е забравил, че е имал такова. Когато е наистина добро, фентъзито е за всеки малък или голям човек.

Знаем добре, че фантастичната история, приказката, се е случвала в действителност. Някога, в зората на човечеството, хората са подлагали децата си на едно религиозно-мистично въвеждане в начините за живот на възрастните. Наричали са това въвеждане – „ритуал на инициация“. Достигайки определената за встъпване в ритуала възраст, децата са били изпращани в горите. И ето, че вече можем да гадем имена на тези деца: Палечко, Снежанка, Хензел и Гретел, Златка – златното момиче и Братчето – еленче, но и Хари Потър, Ян Бибиян, Стоедин и Лира Златоуста. В горите на света, децата научавали вярванията и преданията на човешката общност. Разказвали им ги учители-гарители. А магьосниците от рода ги подлагали на истински изпитания, заплашващи съвсем реално живота им. Накрая им бил връчван, запазен специално за всеки от тях дар – или оръжие, или предмет от бита (също като вълшебните дарове). Връзката между всяко едно съвременно дете и Палечко се дължи не

само на психологическа, "но и на една много по-дълбока, вкоренена в тъмните пластове на кръвта" (Дж. Родари) причина. Палечко, Хари Потър, Златка – златното момиче... Всички тях ги свързва едно, те всички са сираци или изоставени деца. Тези приказни истории носят архетипни начала в своя наратив. Говоря за архетипи, тоест за дълбоките вътрешни чувства и емоции на детето. И може на родителите да им се струва, че в реалността всичко е наред... но това съвсем не означава, че детето им няма да премине през различните архетипи на „сирака“, на „отхвърления“, на „воина“, на „магьосника“ в процеса на своето израстване. Архетипът на „сирака“ например се наблюдава най-ясно през пубертета, когато родителите изведнъж откриват, че малкото им, сладко и добро дете вече го няма, а на негово място се е появило едно нервно, избухливо или затворено в себе си, „чуждо“ същество. Архетипът „сирак“ води към много пропадания, но само към едно постижение. Постижението е откритието, че страданието, болката, загубата, бедността, смъртта, битките, предателствата и разочарованията са неизбежни. Че са част от живота. Достигането на осмислени и нови висоти на доверие към себе си и към другите, постигането на нов оптимизъм за собствения живот е дълго и бавно. Но именно архетипните фигури в душата ни са призвани да започнат и довършат това изкачване. Крайната им задача е детето да се научи да вярва на себе си и на собствените си сили. „В повечето случаи детето тръгва да търси щастие, само в страшния и огромен свят. Става силно и смело, за да може да преодолее всички трудности. И се завръща като герой.“ (Нейкова, Р., 2012: 89). В противен случай, детето ще се превърне в инфантилен голям човек. А не мисля, че има родител или педагог, който съзнателно да пожелава такова развитие, на което и да е човешко същество.

Въпреки това, непрекъснато се сблъсквам с големи хора, които стоят на позиция „против“ спрямо фентъзито, спрямо народните вълшебни приказки дори. Невероятно, но факт! Но може би не е никак случайно, че колкото повече изчезва дивата природа от нашата планета, толкова повече се увеличават хората, които искат да ни накърят по свой образ и подобие. Защото някои мечтаят заедно с дивата природа да изчезне и дивото (волното, непримиримото, издръжливото, самобитното, опърничавото) в нас. Не че това се случва за първи път в историята – не... Но за разлика от Средновековието, когато правилата са били налагани с огън и жупел, сега Влиятелните прокарват своите мисли с реклами за модни джаджи и префинени стерилни теории, отричащи естественото разви-

тие на човешката психика. При всички случаи сега положението е много, много по-опасно. Какво се случва днес? Днес дори чиновниците от Брюксел, съвсем премислено, но и за да оправдаят с нови проекти високите си заплати, разискват... дали народните вълшебни приказки и особено страшните случки и герои в тях са нужни на нашите деца? Тоест, опитват се да сложат остен на човешката фантазия. Всъщност, те са прави да се страхуват от фантазното. Защото наученият да използва фантазията си човек, всъщност е научен да мисли. А не съществува Овластен, който да не се страхува от хора, които мислят.

Още от раждането в детето се пораждат трайно бушуващи опустошителни чувства. И по време на израстването си, то се мъчи някак да се справи с тях. Детето се чувства разгневно, самотно, безсилно и понякога дори нещастно. То изпитва чувство на вина заради това, че иска майка си само за себе си. Разкъсва го усещането към всички, които отнемат вниманието на майка му или на баща му от самото него. То иска тези, които му пречат да бъде само и единствено на родителите си да ги няма, да се махнат, да умрат. Детето дори може да се срамува от тези свои опустошителни чувства. И ако възрастните хора около него му говорят и му четат постоянно захаросани книжки, които имат за цел да го убедят, че светът всъщност е розов и постлан само с цветя без бодли..., детето започва да чувства, как самото то е някакво чудовище, щом таи в себе си такива разрушителни чувства. А тези разрушителни чувства са си най-нормални... те са гняв и ревност, и желание за власт над околните. Как детето да разбере, че тези страховити, бушуващи чувства са нещо нормално и че те могат да бъдат победени? Мъдростта на човешкото общество е намерила как... Чрез вълшебните народни приказки. Детето разбира, на подсъзнателно ниво, символите от тези приказки. Те го успокояват, че това, което е в душата му, е естествено и че ще премине. Че то ще се справи с чувствата си, колкото и ужасни да му се виждат те, когато премине изпитанията. Архетипните образи от народните вълшебни приказки, и респективно от модерния фентъзи роман за деца, му показват, че всичко, което преживява, вече се е случвало и че героят винаги побеждава. Показват му, че всичко ще бъде наред. И то не само ще победи дракона, но и ще стане цар в психологическо царство на собствената си душичка.

Детето няма друго оръжие в израстването си, освен интелигентността, превърната в творческа фантазия. За да се „прероди“

в голям и силен човек, то има нужда от натрупване на фантазийни светове. Канавата на тези фантазийни светове се тъче в книгите с фантазийни светове. От народните вълшебни приказки и от модерното им проявление – фентъзито. И да, възрастният е длъжен и да предпазва крехкото стръкче – дете от преждевременно пречупване. Това е наистина много отговорна задача за големите. Но това означава именно, че възрастните са длъжни да въоръжат малките за битката при опознаването на света. Единственото оръжие, което могат да им дадат, е принципът на фантазирането. Как да стане това на практика? Точно тук се започва с грешки. Защото наистина съществуват възрастни, които се страхуват от измислицата, от въображението, от принципа на фантазирането. Това са големите хора, които не разрешават на малкия човек да развие тези оръжия. Страхувайки се от приказката и фентъзи романа, които говорят за смъртта, болките на живота и тежкия път на доказване на личността, тези възрастни просто ги отричат. Това са големите хора, които не четат народни вълшебни приказки или фентъзи-романи на децата си. Напротив! Обявяват приказките за „остарели“, „дискриминационни“, а романите за „пълни с насилие“... Решават, че децата им са прекалено модерни, за да четат народни вълшебни приказки и че малките всъщност не ги разбират. Чувала съм какви ли не изказвания против четенето на народни вълшебни приказки и на фентъзи романи. (И говоря за истинските сборници с оригинални приказки, а не за захаросаните „дисни“ версии.) Прикривайки неразбирането и страха си за натруфени фрази като: „Детето не трябва да среща агресия в приказката или романа! И изобщо, как така ловецът ще разпори корема на вълка, а децата ще опекаат вещицата от захарната къщичка в пещта...“, „Моля, моля...детето ми трябва да познава реалността от енциклопедиите, а не някакви фантасмагории и измислици“, тези големи хора изолират децата от единственото работещо оръжие срещу страшните неща. Оръжието на фантазията. (А впрочем, най-страшните неща съществуват именно в любимата ни реалност, нали?) „Стояща в абсолютна зависимост от спецификата на своите читатели, детската литература е принудена да се съобразява както с редица възрастово обусловени ограничения, така и с определени норми, наложени в общественото съзнание с цел да се предпази крехката детска психика от болезнени теми. В същото време детската литература органично съдържа необходимостта от преодоляване на възрастовата дистанция и от осветляване на табутата, защото една от

целите ѝ е да подготвя децата за онова, което евентуално може да им се случи в реалния живот“ (Петрова-Василева, Р., 2012: 3)

Всъщност романът в жанра фентъзи е плод на двайсети век. Преди това точно митът, легендата и народната вълшебна приказка са носили същата отговорност и са извършвали същата мисия в човешкото общество. Насищали са детската фантазия с образи на абсолютното зло и абсолютното добро. Разказвали са за успешни и не толкова успешни митарства и приключения. Показвали са велики победи, но и велики трагедии... И с това са давали ключ към решенията на детските страхове и детския гняв срещу действителността.

Точно децата, лишени от приказки, лишени от „сигурността на фантазното“, както казва Туве Янсон, са децата, които лесно прибягват към лесните „решения“ на дрогата, алкохола, разврата, насилието и зависимостта от виртуалната реалност.

Затова детският писател е призван да намери идеи и страсти, които ще поведат тези модерни деца към тяхното модерно израстване. И това е просто огромна отговорност. Добрата детска книга е нещо много специфично. Тази специфичност изисква изключително добри писатели. Фентъзито е много близо до вълшебната приказка, свързано е неразривно с нея. Изключително добрите писатели са нужни в не по-малка степен и при него. За детското фентъзи и фентъзито въобще са нужни писатели, които имат познания относно митовете, религиите и фолклора на света. Нужни са писатели, които разбират принципа на въображение и фантазия. Принципът на въображение и фантазия, който пак е толкова основен, че дълго време е бил обект на философски изследвания. Основният принос е на Хегел. За Хегел и въображението и фантазията са определения за интелигентност. Но интелигентността като въображение е репродуктивна, а като фантазия е творческа!

Дали големите, които смятат, че фентъзито е изградено от „опасни фантазии“, са наясно, от какво искат да лишат децата? Принципът на фантазиране се оказва решителен за интелигентността въобще. Детето няма да има никога друго, толкова силно оръжие в живота, освен интелигентността, превърната в творческа фантазия.

От тъмните дълбини на времето, хората съчиняват истории, приказки, митове и сказания. Тези приказки им вдъхват сили да видят живота си в по-висок хоризонт. Изграждат в човека космически модел и съответно космогенно поведение. Тези съчинени от чо-

вешкия ум истини дават вярата, че въпреки всички страшни, депресивни, унижителни и убийствени аргументи, животът на човека има и смисъл, има стойност.

Вечната мъдрост на мита и народната вълшебна приказка изразява вътрешното ни чувство, че в човешкото и материалният свят се крие нещо повече, отколкото може да види окото. Митологията и приказката винаги са били свързани най-вече с човешкия опит, мъдрост, традиции. А може би точно в онези далечни времена хората са знаели, че боговете, героите, всички човеци, животните, растенията, цялата природа са неразривно свързани. Че те са изградени от божествена субстанция и са подчинени на едни и същи закони. Когато обсъждали божественото, древните говорили съсъщност за някаква страна на земното. Съществуването на боговете е било свързано със съществуването на природните стихии. Но божественото е било и неотделимо от обземащите хората със страшна сила човешки чувства – любов – омраза, ревност – доверие, гняв – радост, страст – отхвърляне. Чувства, които само за миг могат да ни издигнат в съвсем различна паралелна реалност, така че да виждаме света по съвсем различен начин. Докосването до свръхестественото винаги е било желана част от човешките преживявания. В подобни моменти ни се струва, че се движим на пълни обороти и сме „истински живи хора“. Смисълът на живота ни, най-после се разкрива пред нас... Чувстваме го!

Митът, приказката, сказанието са верни именно защото са ефективни. А фентъзи романът е особено ефективен в психичното ни настояще заради модерната и читателски предпочитана форма, която е възприел. Приказните и фентъзи истории могат да ни дадат усещане за истинност, далеч над реалността... Да ни дадат до ново проникновено виждане за дълбинния смисъл на живота.

Литература

Нейкова, Р. (2012) Смъртта в творчеството за деца. – Сборник доклади от кръгла маса „Табутата в детската литература“. Съставител: Р. Петрова-Василева. Сливен.

Петрова-Василева, Р. (2012) Сборник доклади от кръгла маса „Табутата в детската литература“. Съставител: Р. Петрова-Василева. Сливен.

МЕЧОКЪТ-ИЗОБРЕТАТЕЛ ИЛИ ЗА НУЖДТА ОТ КРЕАТИВНОСТ НЕ САМО В ПИСАНЕТО НА ЛИТЕРАТУРА, НО И В ПРЕДСТАВЯНЕТО Й ПРЕД ДЕЦА

Петя Кокудева

Писател

Анотация: Детските книги са поле на вихрена фантазия и оригиналност, но понякога забравяме, че и самото им представяне е добре да е такова – а не просто литературно четене и монолог на автора. Тази статия дава практични и съвсем реални идеи за това как можем да използваме фактора Изненада при представянето на книги пред деца, за да ги въвлечем в преживяване на много нива: визуално, интелектуално, тактилно, звуково... Петя Кокудева, която от над десетилетие се среща активно с деца на различни възрасти, разказва за необичайните идеи и креативността, които ѝ помагат да сприяетелява децата с литературата и да провокира смислени разговори, а не просто забавление.

Ключови думи: изненада, креативност, представяне на книги, общуване, идеи, срещи на живо

THE INVENTIVE BEAR, OR THE NEED FOR CREATIVITY NOT ONLY IN WRITING LITERATURE BUT ALSO IN PRESENTING IT TO CHILDREN

Petya Kokudeva

Writer

Annotation. Children's books are a realm of wild imagination and originality, but sometimes we forget that their presentation should also be imaginative – not just a simple literary reading and monologue by the author. This article provides practical ideas on how we can use the element of Surprise when presenting books to children, to engage them on multiple levels: visually, intellectually, tactilely, and audibly. Petya Kokudeva, who has been actively meeting with children of various ages for over a decade, shares the unconventional ideas and creativity that help her befriend kids with literature and provoke meaningful conversations, not just entertainment.

Keywords: surprise factor, creativity, book presentation, communication, ideas, live meetings

Най-лаконичният начин, по който мога да се представя, е: аз съм Петя, колекционерка на изненади. В добрата литература ме привлича тъкмо това: способността ѝ да те учудва. Както находчиво се изразява бразилската писателка Елиане Брум: „Това, което не ни учудва, не ни променя.“ Изненадата размества пластове – и у възрастния, и у детето.

Реших да ви разкажа не толкова за моите книги, колкото за начина, по който ги представям на деца. Това е една безценна територия на живо свързване с книгите, която често бива подценявана или минава под сравнително монотонната и недIALOGИЧНА форма на литературно четене. Когато влизам с книги при деца, за мен е от съществено значение не да им говоря, а да говорим – да разговаряме. Бих искала – доколкото е възможно – да науча имената на децата, възненията им, въпросите, които ги занимават. Държа срещите ни да отключат техни вътрешни разговори и децата да осъзнаят, че смислената книга не е просто мимолетно забавление, което до утре си забравил, а повод за общуване, което може да те промени, утеша, провокира.

Вярвам, че факторът Изненада при срещите изкарва децата от всякаква пасивност и ги прави участници в книжния свят. Затова всеки път се старая да измислям необичайни нови идеи, чрез които герои и истории да се преживеят на много нива: звуково, тактилно, визуално, интелектуално.

Нека дам няколко съвсем конкретни и изпробвани примера от практиката си:

1. Картофената балерина

Често разказвам на деца в училища и детски градини за двама свои герои от втората ми книга – „Малки същества“. Първо за картофената балерина Бабете. Показвам им рисунката на танцуващата в балетна пачка картофка и уверено заявявам: „А знаете ли, че това е баба ми Руска?!“ Децата почти винаги са изумени! Ама как така баба ми е картоф? Тогава им разказвам за моята баба Руска, която до 94-годишна не спираше да сади картофи – винаги беше в градината, сред лехите, а сутрин ме посрещаше с въпроса: Искаш ли да ти изпържа картофки?

В книгата си просто съм претворила нейния образ в смешна особа, която танцува картофен балет. За мен е ценно – освен да разкажа една ведра история – да покажа на децата, че въображението не се

ражда „на бюро“ – то извира от живота навън, от хората наоколо, от наблюдателността, от специфичното смесване на реалност и фантазия. Така ги посвещавам в тайната на един мой герой, обяснявам им какво е прототип, а същевременно разбират, че могат да претворят в герои и своите собствени баби.

2. Кутията за питанки

Друга от моите книги – „Питанки“ – представлява своеобразна галерия от стихотворения-въпроси, които децата често си задават: „Как се учи чакане?“, „Трябва ли да ме сравняват?“, „Кое е важно?“, „За кого какво е училището?“... Когато я представям, нося в клас оранжева гървена кутия с отвор – тип „урна“. Изрисувана е с любимите ми герои на Туве Янсон – муминтрол и малката Мю. (Това е начин елегантно да разкажа на децата за моите любими детски книги.) В рамките на срещата говорим за това колко е важно човек да си задава въпроси и че всички въпроси са верни – за разлика от отговорите. После на игра приканвам децата да напишат на малки листчета въпросите, които тях истински ги вълнуват. През годините съм събрала толкова много въпроси – от „Женят ли се мравките?“ през „Кога ще свърши светът? до „Как се прави приятелство?“. Тук факторът Изненада е кутията, която „се вълнува“ от детските теми и мисли. А пък аз, от своя страна, се изненадвам от проникателните им въпроси.

3. Картинната галерия

Неслучайно казвам, че детската книга е първата картинна галерия, в която хлапето попада. Обичам да изненадвам децата, като им нося рисунки от книгите си, но отпечатани качествено на широкоформатни картони. Буквално им устройвам временна изложба в класната стая. Не на екран, а на живо – аналогово. (Може да звучи парадоксално, но през годините забелязах, че децата реагират по-пасивно на информацията от екран, а се оживяват от срещата с предметността, защото могат да се приближат, да пипнат, да разгледат със собствен ритъм.) Нося повечето герои-животни от книгата си „Юху-буху-измислячус“: показвам им, да речем, пингвинът, който живее на Антарктида, защото там има достатъчно лед за правене на сладолед, а после изненадващо обръщам вниманието върху самите деца – викам някое от тях отпред до пингвина, който (чрез моя глас, разбира се) измисля специална рецепта за сладолед в

чест на конкретното дете. Така отново моят герой вече не е само мой, а прескача в света на децата и прави нещо, свързано с тях.

4. Как звучат рисунките

Често ми се случва да гостувам на деца, които имат специални потребности. Винаги ще помня една среща в училището за деца с нарушено зрение в София. Чудех се как ли да подходя, как по необичаен начин да представя героите си на хлапета, които на практика не виждат. Хрумна ми, че мога да използвам така наречените звукови банки. Това са платформи, от които можеш безплатно да изтеглиш къси звукови файлове – тогава свалих една причудлива смеховка на вещица; едно протяжно, комично хъркане и други подобни. Тъй като не можех да използвам рисунките от книгите си, заложих на изненадващи звуци, които представяха различните ми герои и отключваха у децата буря от валенции за доразвиване на сюжета. И до днес това остава една от най-вихрените и изобилна на детски хрумки срещи, а аз толкова се притеснявах дали ще успея да се свържа с децата.

5. Мечокът-изобретател

В последната ми детска книга – „Изобретенията на мечока Дърабъра“ – един мечок изобретява неща, полезни за общуването, в своята работилница-чорап. Например мармалад „Треперушко“, който ти загладва гласа, ако се притесняваш да говориш пред хора. Или разтегателна събота, защото съботата никога не стига. В самата книга има доста изобретения, но на срещите изненадвам децата с истински изобретения, които ги няма в книгата. Например компас за изгубено настроение, който ти сочи накъде да си го търсиш. Или буркан с пръцак боб срещу училищни гадняри – вместо да се биеш и караме, можем да прогонваме гаднярите с помощта на неприятния бобен мирис. Важна част от срещата е моментът, в който децата вече са схванали идеите в книгата, и измислят свои изобретения. Едно момиченце например измисли стая на мечтите – в нея съхраняваш онези мечти, които още нямаш сили да сбъднеш и на които не им е дошло времето. А като им дойде, отключваш с тайнствено ключе. През ведрата креативност, която се поражда в главите на децата, изобретенията показват и какви са техните реални проблеми: някои изобретяват неща, свързани с войната и мира; други се вълнуват от развода на родителите си; трети измислят нещо, което да облекчи умората на баба им.

6. Дядо говори с десет различни гласа

Накрая ще разкажа за една идея, която не е моя – открих я, докато бях в далечна Нова Зеландия, и я намирам за прекрасна. В някои училища там децата биват подканени да запишат кратко видео, в което разказват за любимия си книжен герой. Изненада! Не обаче герой от книга, а реален човек, който обича да им чете. Едно дете разказва как това е дядо му Джон, който може да говори с десет различни гласа; друго разказва за учителката си, трето за библиотекаря, който се облича като Шапкаря от Алиса. Така новозеландците поставят акцент на четенето като свързване и общуване между възрастен и дете. И разбира се, намират начин да поощрят на висок глас усилията на хората, които сдружават децата с литературата.

И накрая, две дребни, но важни ремарки вместо чао. Първо, креативното представяне на книги не струва пари. Обикновено ползвам неща, които вече имам – буркан, кутия, стар компас, мелничка за черен пипер или шапка. Идеите работят през това, че са изненадващи, а не през усещането „виж какво лъскаво, ново нещо имам“.

И второ, да създаваш изненади и да бъдеш креативен в представянето на книги не е от полза само за децата. Тази малък тест за творческите ни сили е вълнуващ и за самите нас, възрастните, докато измисляме идеи и подготвяме шуротии-със-смисъл. Да, изисква малко повече време и труд, но пък е полък

„ТРУДНИ“ ТЕМИ В СЪВРЕМЕННАТА БЪЛГАРСКА ЛИТЕРАТУРА ЗА ДЕЦА – ОПИТ И ВПЕЧАТЛЕНИЯ

Анета Дучева

Писател

Анотация: Детските книги на „трудни“ теми представят по-неприятните страни от живота като болест, бедност, дискриминация, смърт... Героите в тези книги най-често са деца, изживяващи кризисен период от своето детство. Историите разказват и за проблемите и страховете на съвременните деца – тормоз в училище, неприятности в семейството или в отношенията между родителите им. Малките читатели се вълнуват от съдбата на героите, отъждествяват се с тях, търсят решения. Тези истории им помагат да се осмелят да задават въпроси за ситуации в живота, които ги интересуват, но не са им познати, или да заговорят за собствените си страхове. Но те ги и мотивират да следват и осъществяват мечтите си. Подтиква ги към размисъл, поражда дълбоки емоции и силна емпатия. Развихрят въображението и креативността им. Вдъхват им надежда, че и те ще се справят, ако изпадат в трудно положение. Събуждат и засилват интереса им към четене. Книгите на „трудни“ теми показват на децата многообразието на живота. Съпътстват ги в тяхното порастване.

Ключови думи: трудни теми, детски книги, страхове, мотивация, надежда, емпатия, интерес към четене, порастване

DIFFICULT TOPICS IN MODERN BULGARIAN CHILDREN´S LITERATURE – EXPERIENCE AND IMPRESSIONS

Aneta Duchevea

Writer

Annotation. Children´s books on difficult topics present some more unpleasant sides of life such as illness, poverty, discrimination, death... The characters in these books are usually children who are experiencing a crisis period from their childhood. These stories tell also about the problems and fears of modern children such as mobbing in school, troubles coming from their family or from the relations between their parents. Young readers are moved by the fate of the characters, identify themselves with them, look for a solution. These stories encourage their readers to ask questions about things that are interesting or unknown for them. They motivate children to follow and achieve their dreams. The stories provoke thoughts, engender deep emotions and strong empathy, enrich children´s imagination and creativity. They give children hope that they themselves will also overcome a difficulty, if they get one. Such stories awake and strengthen interest in reading, too. Books on difficult

topics show children the diversity of life and accompany them in the process of their growing up.

Keywords: difficult topics, children's books, fears, motivation, hope, empathy, interest in reading, growing up

Всяка година провеждам многобройни читателски срещи в училища и библиотеки и най-интересното в тях са разговорите с децата, техните реакции, мнение, емоции, преценки, представи. Новото, в сравнение със срещите ми от преди десетина и повече години, е, че днешните деца се интересуват от проблемите в семейството, в обществото, в света. Оказва се, че „трудните“ теми, които много учители и възрастни се стремят да избегнат, са интересни и вълнуващи за младите читатели. Нищо чудно – днешните деца са затрупани от информация от медиуми и социални мрежи. Израстват и съзряват по-рано и книги, които преди са били интересни за деца дори в четвърти клас, сега са подходящи за първолачета и второкласници. Възможно е родители и учители все още да преценяват, че е рано да запознават децата от началния етап на образование с трудните и неприятни страни от съвременното. Но ако не го направим ние, възрастните, децата сами се запознават с тях, като слушат разговори на свои по-големи съученици и получават информация и от други източници – най-често тайно от родителите си. Това вече крие опасности. Възможно е някои от темите да не бъдат разбрани правилно, да не се намерят търсените отговори, страховете да се засилят, вместо детето да се освободи от тях или поне чрез историята да намери свой начин да ги преодолее или преработи. Темите, засягащи по-неприятните страни от живота, както и проблемите на самите деца, присъстват в най-новите ми книги.

Оказа се, че са /от/ първите в съвременната ни детска литература, в които се засягат теми като тормоза в училище, бедността, дискриминацията, неравностойното положение, неприятности в семейството, смъртта. През 2014 г. „Лунната люлка“ получи престижната Национална награда „Константин Константинов“ имено заради сюжета на приказките в нея. „Пиано от картон“ стана любима на хиляди деца в страната. Включена е в списъка на най-добри книги за 2017 г. от Националния център за книгата към НДК. „Зимни слънчогледи“, в която героиня е едно дете, останало без родители, спечели сърцата на детските читатели не в обичайна учебна го-

дина, а при дигиталното обучение по време на пандемията. Новата ми книга „Татко ме избра“, която разказва за друг кризисен период от детството, а именно за детските страхове – дали си желано дете или не, дали ще бъдеш изоставен или обичан, оставя у читателите също толкова ярки следи.

Психолозите не са единни в мненията си дали тъжното може да присъства в детската литература. Но то винаги е присъствало в много от класическите приказки, които и днес четем на децата си. Спомнете си някои от приказките на Ханс Кр. Андерсен или на Братя Грим. А „Майчина сълза“ от А. Каралийчев? Разбира се, когато децата четат тъжни истории, както и в реалността, възрастните носят голяма отговорност – да се съобразят със зрелостта на детето, с емоционалността му и да пазят душата му от дълбока травма. Трудно е, но това е част от ролята на родители и учители – да помагат на децата да пораснат, без да бъде наранена крехката им душевност. Темата за загуба на близки, за обичта, както и за семейството или неговото отсъствие, е основна в книгата ми „Зимни слънчогледи“. Особено интересна беше обратната връзка, която получих от деца и родители след четенето ѝ в различни класове и провеждане на онлайн срещи през 2020 и 2021 г. Ето какво ми писа една майка на дете от втори клас: „Веднага след като прочетохме книгата с дъщеря ми, детето каза, че иска да я прочете пак, да я прочете на приятелката си, да я прочете на баба си и на учителките си. Знам защо ѝ харесаха „Слънчогледите“, както тя ги нарича. Защото главната героиня е дете, с което моето дете се припозна – в любовта към рисуването, в общуването с бабата, в детските преживявания в големия свят на възрастните. Също така историята откряна врати в детското ѝ съзнание, които досега стояха притворени и я накара да се замисли по теми, които са за пораснали. Тя задаваше въпроси и разговаряше спокойно за трудния живот на главната героиня, за реакциите и поведението на възрастните, за качествата на Тони...“

Майката на Петър от първи „б“ клас с ръководител Ганка Митева в ОУ „Йордан Йовков“, Варна ми писа след онлайн срещата през 2020 г.: „Моят син остана без баща, когато беше на две годинки. Щом чу, че родителите на Тони са загинали при автомобилна катастрофа, измърмори: „Значи са умрели“. Скри се бързо в стаята си. После обаче се върна и ме попита какво става по-нататък. В края на историята се спусна към мене, прегърна ме силно през кръста и почти извика: „Пък аз съм щастлив, че си имам майка!“. Ето как една тъжна история с щастлив край помага на децата интуитивно или съзнателно да усе-

тят силата, опората, топлотата, които могат да получат само от близките си. Чувстват се благодарни за това, че ги имат. Оценяват силата на обичта, разбират, че тя е най-ценният подарък и също отвързват с обич. Разбират, че личното човешко общуване не може да се замени с никакви връзки в социалните мрежи. Изпитват дълбоки емоции и емпатия. Подобни истории са добро средство за преодоляване на безразличието и емоционалния дефицит, които са често срещани при малки и големи.

Темата в „Пиано от картон“ е бедността. Алекс мечтае да свири на пиано, но няма възможност да ходи на уроци. Прави си клавиатура от картон и продължава да упорства и да търси начини да сбъдне мечтата си. След представянето на книгата във Варна получих писмо от Катя Градинарова от СУЕО „Ал. С. Пушкин“. Ето и някои от спонтанните мнения на деца от класа ѝ: „Аз също свиря на пиано. Мечтая. Сега съм уверена, че ще успея“ – Калина. „Книгата ми даде ценна поука: никога да не се предавам“ – Диляна. „Г-жо Дучева, да се видим пак! Моля Ви, напишете още много книги, за да могат децата да са щастливи като мен, когато ги четат!“ – Ния. С възнение четох писмото, изпратено ми от учителката. То показва, че отъждествили се с героинята от „Пиано от картон“, децата са решени да се борят за осъществяване на мечтите си, повярвали са в собствените си сили, а надеждата им, че ще успеят, вече не е само надежда, а цел. Но е ясно и желанието им да прочетат и други книги. Отдавна съм се убедила, че срещите с писател са от най-въздействащите методи за насърчаване на четенето. Получих и няколко прекрасни продължения на историята на Алекс от СУ „Найден Геров“, Варна. В съчиненията си децата сами поставят нови трудности пред Алекс и сами търсят и намират решение за преодоляването им. Ясно е, че подобни истории развиват детското мислене, креативност, въображение, смелост в трудни моменти, както и силна емпатия. Възпитават емоционална интелигентност, която е толкова нужна в изграждане на личността им. Други герои като Ана от „Балерината от лунната люлка“ или Тишо от „Татко ме избра“ имат проблеми от съвсем различен характер. Една от темите и в двете книги е тормозът в училище. Възхитена съм от начина, по който Зорница Цанева, учителка в 200 ОУ „П. Хилендарски“ в с. Лозен, София-град, е представила приказката за Ана на своите ученици от втори клас. В разговорите с тях тя е обърнала внимание не само на последствията и страданието от подигравките и неприемането на по-различния, но и на начините, по които децата сами могат да се защитят, неза-

висимо от това дали страдат от физически недъг или се различават по нещо друго от своите съученици. Ето как една история от книга става повод да се заговори с децата на сериозна и крайно болезнена тема. Това е още и история за дискриминацията и преодоляването ѝ, за това да бъдеш „аутсайдер“, но въпреки всичко да намериш път към другите. Да не позволиш неприемането от страна на връстниците ти да ти създаде чувство за малоценност или да прекърши целия ти потенциал за развитие. Тази тема е голям проблем за децата в България и не се прави достатъчно нито от родители, нито от учители, за да се постигне повече разбиране и толерантност.

Най-новата ми книга „Татко ме избра“ е доста смела, защото засяга една много деликатна тема – отношенията между родителите и тяхното отражение върху децата. Първите представяния на книгата направих през есента на 2023 г. Една от срещите ми беше с третокласници в СОУ „Св. Климент Охридски“ в гр. Аксаково. През март тази година получих нова покана от същото училище, защото в библиотеката често идвали второкласници с въпроса: „Имате ли „Татко ме избра“? Искам да я прочета.“ Моля, обърнете внимание: второкласниците са научили за книгата от трети клас. Това показва, че децата са говорили с приятелите си за Тишо от „Татко ме избра“ дори месеци след срещата ни. Затова получих нова покана – този път за разговор с вторите класове. Въпреки че някои вече бяха чели книгата, децата бяха жадни да чуят всяка следваща моя дума. А след това около десетина деца от класа започнаха да вдигат ръка едно след друго и да казват колко се страхуват, че родителите им ще се разделят, защото много често се карат. Според психолозите това е най-силният страх у децата. Усетих го на живо. Ето как една история на толкова деликатна и трудна тема дава възможност на малките момичета и момчета да заговорят за това, което ги тревожи. Явно децата, с които се срещнах, са искали да споделят страховете си много по-рано, но не е имало кой да ги изслуша или те не са смели да разкажат. След като аз заговорих за Тишо, който живее само с майка си, защото баща му не го е искал, видяха в мене човека, с когото могат да споделят нещо толкова лично! Книгата може да ги натъжи, но щастливият край им дава надежда, оказва един вид терапевтичен ефект – от една страна се отъждествяват с героя, от друга – получават лъч надежда и ми вярват, когато им казвам, че въпреки всичко родителите им ги обичат, а от тях се иска да не униват, а да учат и да се стараят в името на бъдещето си. Запомнят добре и усещат интуитивно, че от почти всяко трудно положение

се намира изход и решение. Децата винаги са били любопитни да надникнат в света на възрастните и чрез книги на трудни теми ние можем да разговаряме с тях по различни въпроси, да им даваме отговори, които ги интересуват, без да чувстваме неудобство, защото все пак става въпрос за история от книга. Но въпреки художествената измислица тези истории са толкова близки до действителността, че се възприемат като истински от малките читатели и им вдъхват увереност, че щом други деца в трудно положение са се справили, ще се справят и те.

Книгите на „трудни теми“ разказват за „нещата от живота“, но поднесени така, че да са съобразени с възрастта и възприятията на съвременните деца. Малките читатели се отъждествяват с героите и съпреживяват, ако самите персонажи са пълнокръвни, истински, представени с всичките им добри и слаби страни, с всичките им страхове, грешки, а понякога и зов за помощ. Читателите следят със затаен дъх всяко тяхно действие, радват се на всяка тяхна малка победа, тържествуват с тях при щастливия край.

После отиват в библиотеката и си заемат друга книга за прочит. Желанието за четене се пробужда по най-лесния и непринуден начин – чрез четиво, което им е интересно, което ги вълнува, за което могат да разговарят. Тези истории не могат да им отнемат болката в реалния живот, ако има такава, но ги подтикват да говорят за тази болка, а това е стъпка към търсене на помощ и решение. Историите мотивират, развиват въображението и креативността, но също дават на децата и морална подкрепа с това, че не са сами с проблемите си. Вдъхват им вяра и надежда, че и те ще намерят разрешение и изход. Показват им многообразието на живота, съпътстват ги в тяхното порастване.

ОНОВА, КОЕТО ПОЛИВАШ, РАСТЕ!

Мая Дългъчева
Писател

Анотация: Обединени под заглавието „Онова, което поливаш, расте“, Мая Дългъчева представя част от своите образователни проекти и книги за деца. Чрез богат снимков материал (страници от книги, снимки от учители и родители), е показано не само съдържанието, но и посланията, както и възможностите за практическа творческа работа с произведенията за деца. Акцентите: възможности за проектна работа по важни теми в образователно-възпитателна поредица „Първите седем“; авторски книги, в които е заложено проумяване чрез преживяване или чрез правене; сътрудничеството между учители и автори – как се работи с една книга, за да стигнат нейните послания по-дълбоко и да останат по-трайно; отговорността на авторите на книги за деца – гумите изразяват идеи, идеите оформят душевността, а онова, което поливаш, расте.

Ключови гуми: възпитание, послания в книгите за деца, сътрудничество между автори и учители, емпатия, фантазия, онова, което поливаш, расте

WHAT YOU WATER GROWS

Maya Dalgacheva
Writer

Annotation. United under the title “What you water grows”, Maya Dalgacheva presents some of her educational projects and books for children. Through rich photographic material (book pages, teachers’ and parents’ photos), not only the content, but also the messages, as well as the possibilities for practical creative work with the literary works for children is shown. Highlights: opportunities for project work on important topics in “The First Seven” educational series; author’s books, in which insight through experience or through doing is at stake; the collaboration between teachers and authors – how to work with a book so that its messages reach deeper and remain more lasting; the responsibility of children’s book authors – words express ideas, ideas shape the soul, and what you water grows.

Keywords: children’s book messages; author – teacher collaboration; empathy; imagination; what you water grows

Здравейте, колеги!

Радвам се да бъда тук с вас днес.

Казвам *колеги*, защото аз съм педагог по професия, с допълнителни квалификации, които направих тук в Мюнхен: Предучилищна педагогика по метода Монтесори, Начална педагогика по метода Монтесори, както и Монтесори-терапия за деца с увреждания. Това е, което вероятно не знаехте за мен. Това, което знаете, е, че аз съм автор на книги за деца, на различни образователни проекти, гатанки, либрета, драматургия – изобщо всичко, което е свързано с думите и се отнася до децата.

В моето кратко представяне ще ви покажа някои от моите неща, които съм сътворявала във времето, както и по-нови. Надявам се те да ви доставят удоволствие, приятно гледане!

Образователно-възпитателна поредица „Първите седем“

Виждате една част от поредицата за предучилищна и начална училищна възраст „Първите седем“. Това е един от моите най-любими образователни проекти, по който съм работила много дълги години. Сърдечно благодаря на г-жа Маргарита Шоселова за поканата да бъда автор и редактор на художествените текстове в тази изключително ценна и много иновативна за времето си, пък и сега, поредица. Ще представя накратко някои от броевете.

„Искам!“

(Или когато децата имат достатъчно, но настояват за още)

Трябва ли да купуваме на децата всичко, което поискат? Как да реагираме, когато проявяват капризи? Колко пари да им даваме? Ще получите практически съвети за възпитанието на детето като силна и независима личност – достатъчно силна, за да може да устоява на изкушенията, предлагани по витрините и от телевизионния екран.

И още: образци на български банкноти, малка книжка за рекламата, идеи за самостоятелно изработване на играчки. От аудионосителя ще чуете интервю с Магден Алгафари, песнички за детските желания и разговор с деца. Постерът на този брой е хамстер.

Ваньо, престани!

Така сме нарекли нашия брой, който разглежда проблемите с и на агресивните деца.

Тук ще намерите съвети за справяне с ежедневните ситуации на насилие сред децата. Малчуганите пък ще се срещнат с истински полицаи, който ще им разкаже за своята професия и ще ги научи да се пазят от агресията наоколо. Той ще им организира детска полицейска академия, която включва театър на маса, запознаване с полицейските аксесоари, учебни ситуации „Опасните непознати“ и „Сам вкъщи“. И още: малка книжка за оцветяване „Права и задължения“, приказки за родители, игри за освобождаване на напрежението, куклен етюд. Постерът е вълк.

На червено спри!

Броят, както се досещате, разглежда правилата за безопасно движение – нещо, което е изключително важно и необходимо днес в България. Защото знаем в какви ситуации се намират децата ни всеки ден и какво излъчват новините. Необходимо е да научим децата сами да се пазят от опасностите на пътя. Този брой ще им помогне неусетно и весело да овладеят строгите правила за движение по пътищата. Ще намерят хитринки за лесно и бързо научаване къде е ляво и къде – дясно. И още: щуро състезание с тротинетки, игра за зарче и пионки, малка книжка „Приключения с поучения“, образователни картинки за оцветяване, кройка за пантофки „Автомобили“, кукли от хартия и много други. В аудионосителя: интервю с полицай, песнички за улицата, тротоара и светофара, звукови сигнали на автомобили със специален режим. Постерът на този брой, както може да се досетите, е зебра.

Защо правим това за вас и заедно с вас? Защото работим на една нива и знаем, че онова, което поливаш, расте!

Книги за деца

Виждате някои от моите детски книги на екрана: „Как Кученцето си намери дом“, „Снегоград“, „Топлото човече“, „Приказалки“, „Коледунка“, „Приказки от Оная гора“, „Какво е да си майка“. Когато пиша за деца, пиша точно с тази мисъл в ума – че **онова, което поливаш, расте**. Затова се опитвам да бъда много внимателна с езика и с думите – да пиша на чист, красив и топъл български език. Някои от книгите ще ви представя по-подробно след малко и ще видите какви изненади имат накрая.

„Снегоград“

Една нощ над градчето тлъст облак спрял – пухен и като възглавница бял, само че пълен не с перушинки, ами с милиони меки снежинки.

„Снегоград“ е весела зимна история в рими, която разказва как едно обикновено градче само за денонощие се превръща в Снегоград. Снегоград си има свои снежни жители, свой кмет, свой лекар, своите зимни, но неочаквано и летни, грижи и радости. Как се излиза от бедствено положение? Децата имат нестандартно решение! Да, когато нашите умове не са в капана на познатото и изпитаното, когато „възрастното“ мислене бъде заменено от свободната детска фантазия, от играта – тогава всичко става с лекота и си идва на мястото по-бързо, отколкото човек предполага. Макар и често да се случва по необичаен начин. В края на книгата с художничката Невена Ангелова сме добавили едно мемори „Снегоград“ с героите на приказката. То може да се копира, изреже и подлепи и да бъде една приятна игра в студените зимни вечери за цялото семейство. Всяка карта от това мемори може да се ползва и като жокер за припомняне и преразказване на съответен епизод. Искам да добавя, че съм изключително благодарна за обратната връзка, която получавам от всички краища на България. А също така много, много се радвам, когато ми изпратят снимки като следващите, които ще ви покажа. В тях се вижда как хората вече започват да работят с книгите ми. А това означава, че и аз, и те, разбираме, че **„Онова, което поливаш, расте!“** (*Снимки от работа с деца по книгата, изпратени от г-жа Джемиле Мехмед, ДГ „Здравец“, гр. Айтос; „Театър в куфар с Лети“ и Занималня „Слънце“, гр. Варна.*)

„Как Кученцето си намери дом“ е приказка за четене, но и приказка за правене.

Можеш да си построиш цял град и да пуснеш своето кученце на разходка в него. Можеш да гадеш име на кученцето и да го напишеш на табелката в последната страничка. Можеш да си направиш от тази история театър на маса или пък игра на пода. Това е приказка, която можеш да разместваш и доузмисляш според твоего желание и твоего въображение. В нея има и спирки, на които да поостанеш – да поспориш с някой възрастен или пък да се опиташ да отговориш на някои въпроси. Какво означава например „Щом козината ти настръхне, трябва да я слушаш?“

Благодаря на учителите, които не само прочетоха, но и направиха тази приказка със своите ученици, чрез което развиха у тях не само сърчността в конструирането на различните сгради, които Кучен-

цето среща по пътя си, но и развиха у тях съчувствие, съпричастие, емпатия... **Защото онова, което поливаш, расте!**

(Снимки от работа с деца по книгата, изпратени от г-жа Стела Иванова, СОУ „Любен Каравелов“, гр. Димитровград и г-жа Ганка Митева, ОУ „Йордан Йовков“, гр. Варна)

„Топлото човече“ е една много различна моя книга. В нея се разглеждат трудни теми като смъртта, раздялата, преместването в чужд град и в ново училище, това да си със заболяване и да бъдеш различен... Последната приказка в тази книга завършва с един въпрос: „А ти знаеш ли кое е най-ценното и най-скъпото на света? Виж!“! Отговорът е в следващите снимки. (Кадри на деца, снимани в момента, в който отварят последната страница и виждат собственото си лице в огледално фолио като отговор на горния въпрос. Идеята е вдъхновена от Монтесори-принципа „Учене чрез преживяване“.) Желанието ми беше всяко дете да осъзнае, че е уникално и неповторимо, че то самото е най-важното и най-скъпото на света; и посредством това осъзнаване чрез сетивно преживяване да укрепи своето самочувствие и самооценка. **Защото онова, което поливаш, расте!**

„Приказалки“ е ново издание, книгата излезе миналата година и е великолепно илюстрирана от художничката Лиляна Дворянова. В нея текстовете са нито приказки, нито залъгалки, затова съм ги нарекла „приказалки“. Всеки от тях е посветен на един цвят. Изпълнени са с много метафори. Подходящи са както за деца, така и (някои от тях) за възрастни. Надявам се, че развиват въображението, развиват уменията да виждаш отвъд видимото. **Защото... онова, което поливаш, расте!**

Вместо финал избрах да ви прочета една кратка приказка от моята книга „Приказки от Оная гора“.

Чуй вятърчето!

Вятърчето скитореше из Оная гора, откак се помни.

Понякога милваше тревите, друг път брулеше орехи, а се случваше и да шушне в хралупата на Катеричката...

Понякога свирукаше в клоните, друг път сборичкваше облаци. Е, случваше се и да вдига пушилка.

– Какъв си вятърничав! – смееше се Катеричката, догето прилагдваше разрошената си опашка. – Правиш каквото си поускаш!

– Това е то свободата – скърцаше Старият орех – правиш каквото си поускаш!

Само Вятърчето знаеше, че от милване тревите стават по-меки.

И не боцкам по петите.

А обрулените орехи ще стигнат на Катеричката за цяла зима.

А пък хралупите се нуждаят от проветряване.

А щом земята се напука, значи е време да сборичка облаците.

Само Вятърчето знаеше, че това е то свободата.

Пък свирукането и пушилката – всеки го може.

Ако си толкоз вятърничава, че бродиш из Оная гора, чуй Вятърчето...

Милва тревите.“

Отговорност, свобода, благородство, фантазия, чувствителност, доброта, самочувствие, грижовност, смелост – **онова, което поливаш, расте!**

Представих няколко примера за това, че произведенията за деца не са за подценяване. Те не са само за убиване на времето, само за приспиване или само за забавление. Чрез тях по някакъв тайнствен, неусетен и безшумен начин гумите влизат в душата – карат я да расте, да се разлиства, да дава своите плодове... Затова гумите са изключително важни. Нашите послания като детски автори са изключително важни. Мисля, че това е една огромна привилегия и една огромна отговорност. **Защото онова, което поливаш, расте.**

Благодаря на проф. гпн Нели Иванова за поканата да участвам в тази конференция! До нови срещи!

БЪДИ МИ ПРИЯТЕЛ

Юлия Спиридонова
Писател

Представяне на малка, но съществена част от творчеството на детската писателка Юлия Спиридонова и някои нейни разсъждения.

Анотация: „Бъди ми приятел“ – представяне на работата и част от книгите на детската писателка Юлия Спиридонова. Включва произведенията „Приказки за гугулета“, „Бъди ми приятел“, „Каква магия крие се в снега“, „Къде си, слънце?“, „Момче или морско свинче“, „Ножицата“, „Кръстьо частен детектив. В Долната земя“, „Сянката на щуреца“ и „Кронос, тоя нещастник“.

Ключови думи: бъди ми приятел, книги, детска писателка, Юлия Спиридонова

BE MY FRIEND

Julia Spiridonova
Writer

Annotation. Be My Friend is a presentation of the work of YA and children's book author Julia Spiridonova. The presentation included GooGoo Birdies; Be My Friend; What Sorcery Had Snow; Where Are You, Sun; A Boy or a Guinny Pig; Krustyo – the Private Eye's Adventures in the Downworld; The Scissors; The Cricket's Shadow; Kronos, what a looser.

Keywords: Be My Friend, books, children's book author Julia Spiridonova

Първата ми книга излезе през 1999 г. Добре, че беше тази конференция. Благодарение на нея си дадох сметка, че тази година имам юбилей – 25 години от излизането на първата ми книга.

Вече двайсет и пет години пиша детски книги, пиша сценарии за детски предавания и филми, куклени пиеси за деца, а понякога дори превеждам детски книги.

Пиша, защото искам да дам на съвременните деца това, което получих от книгите като дете – смях и обич, съчувствие и утеха, приятелство, морален компас, поводи за размисъл, храна за въображението и не на последно място – приключения.

Историите, които разказвам, са като онези стари сандъци, с които в далечното минало авантюристи са обикаляли целия свят. Тези сандъци имали тайно дъно. Някои имали даже тайно второ дъно. Съществували и такива с трето тайно дъно!

Не обичам плитките истории, те подценяват читателите.

Освен детска писателка, съм отгаден доброволец вече повече от 15 години. Занимавам се с „разчитането“ на децата. Имам няколко дългогодишни инициативи („Кой обича приказки“, „Там, където живеят деца, трябва да има детски книги“ и „Летящо прасе (или четящ тийнейджър)“).

Заради работата на съпруга ми се преместихме във Великобритания. Сега съм доброволец в английско начално училище, където помагам на начинаещите читатели да обикнат книгите.

Наблюдавайки работата на английските начални учители, за първи път си дадох сметка, че в българските училища продължаваме да се отнасяме с децата като с еднородна маса. Опитваме се да ги обезличим, уеднаквим и сякаш единствената разлика със социалистическото ни минало е в това, че вече няма дружинен ръководител. За мен в това се крие най-големият проблем на нашата образователна система. (Но това вероятно е друга тема).

След това многословно въведение започвам с представянето на книгите си по ред на големината, тоест на възрастта на читателя.

Започвам с първата си издадена книга – „Приказки за гугулета“ (това е новото издание, с нови илюстрации).

Гугулетата отдавна вече се превърнаха в класика, по тях беше заснета телевизионна куклена поредица, която продължава да се излъчва и до днес. Приказките може да се слушат и в платформата Сторител.

Това са смешни, забавни, приключенски, шури приказки за едно гугулско семейство – семейство като всяко друго многодетно семейство. Приказките, разбира се, са с поуки, с едно явно намигване към нравоучителните съчинения. Това е единствената книга, която съм

илюстрирала сама. Предпочитам да работя с истински (и с най-добрите) художници, но какво да се прави – само аз знам как изглеждат гугулетата.



Предупредиха ме, че в детските градини са спрели да ги четат преди сън, защото децата така се смеели на историите, че след това не искали да заспят. **Препоръчвам на деца в предучилищна възраст и в първи клас.**

Поредицата от три книжки „Бъди ми приятел“, „Каква магия крие се в снега“ и „Къде си, слънце“ е вдъхновена от българския фолклор. В историите участват същества, познати от класическите пре-разказани народни приказки (като змея, ламята, самодивата) и непознати на децата същества (като халата, стопана, дигеина, мамниците, караконджото и др). В приказките има образи и препратки към обичаи и вярвания, както и една тайна пътечка, която води до Ангел Каралийчев, оставям читателят сам да я намери.

Поредицата е илюстрирана от Пенко Гелев.

„**Бъди ми приятел**“ (първата книга от поредицата) спечели обичта на децата в две държави. Тя е носител на наградата на българските деца „Бисерче вълшебно“, Най-четена книга в Софийската градска библиотека, носител на Националната награда „Перото“. Миналата година френското издание на книгата (‘Sois Mon Ami’) спечели награда, за която гласуваха повече от 700 френски деца.

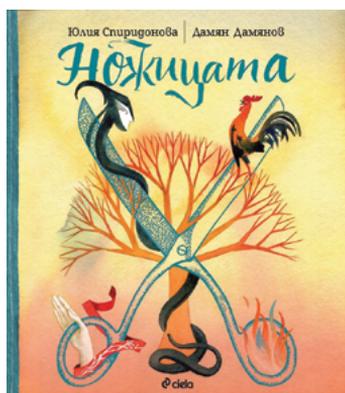
Наскоро две прекрасни учителки от Бургас – Галина Стойкова и Галина Калоянова от Детска градина „Раковина“ направиха инициатива „Бъди ми приятел“. Тази инициатива вече се разпространява из страната. (Ако някой има желание да я разгледа и дай Боже, да приложи, нека ми пише.)

Поредицата препоръчвам на деца в предучилищна възраст и в първи клас.





„Момче или морско свинче“ е написана специално за начинаещите читатели. В нея ще намерите много диалози, динамика, ще преживеете най-невероятното (и страшно) приключение, в което ще се опитате да спасите последния тигър на земята. И тази книга, като всички, над които съм се трудила, повдига много въпроси и дава много храна за размисъл. Тук може да се разгледат отношенията в семейството, отношенията между братята и сестрите, темата за приятелството, за света на възрастните. Най-важната тема тук е тази за опазването на природата и за застрашените животински видове. Художник Миглена Паназова.



И като говорим за книга, която повдига много въпроси, време е за книгата „за всички неща“ – „**Ножицата**“, нашата книга с художника Дамян Дамянов.

С „Ножицата“ бих могла да преподавам история и литература поне един срок.

Ще ви призная, че с художника Дамян Дамянов много се гордеем с тази книга. Той направи изключителни акварелни илюстрации, всяка от които също разказва история.

„Ножицата“ е историята на една най-обикновена ножица. Ножицата, сама по себе си, е създадена още в Древен Египет. Началото, както казват малките читатели, е „легендарно“ – защото започва с легенда, създадена с намигване към древноегипетската култура. Следва легенда и от Древен Рим. Минават векове и ножицата се озовава в Ренесанса, където служи на гениалния Леонардо да Винчи. Само, че хората имат нужда не само от произведения на изкуството, но и от най-обикновени ножици. С тази задача се заема една фабрика за стомана в английския град Шефилд.

Така една ножица, произведена в Шефилд, попада в Османската империя – в ръцете на един български войнук (моля, не го бъркайте с

войник). Този войнук е моят прапрапрапраядо Хубан. Ножицата започва да се предава от поколение на поколение в моето семейство – цели триста години, чак до наши дни. Всяка история наистина се е случила, това са живи свидетелства от най-величавите и най-трагични исторически събития в нашата история.

Но това е само една част от книгата. В „Ножицата“ ще намерите още съкровища, които хората кътат в родовете си памет – легенди, сказания, приказки и дори една шура измислица на моята баба, от която Дамян Дамянов направи комикс (като част от книгата).

„Ножицата“ е книга за България. Книга-вселена, както я наричат.

С радост виждам, че когато „Ножицата“ попадне във вещите ръце на интелигентен и сърцат педагог, върши чудеса.

Препоръчвам я на читатели от 9 години нагоре.

„Кръстът частен детектив. В Долната земя“ е първата ми „фолклорна“ книга. Преди 20 години тя се появи като сценарий за детски филм, с който телевизията искаше да чества годишнина на Николай Райнов. С почуда разбрах, че приказките му бяха напълно непознати на тогавашните деца и реших да създам един съвременен герой, който попада в този вълшебен свят. Така се случи, че телевизията не намери пари и този мащабен проект пропадна. Но пък се появи книга... От света на Николай Райнов в книгата останаха само образът на Вампира (от приказката му „Вампирова булка“) и трите самовили, които се надиграват с юнака.



В историята нахълтаха и други герои и същества – не само от народните приказки и песни, има и скромно „чуждестранно участие“. Разбира се, има и герои, плод изцяло на въображението на автора. Получи се една взривоопасна смес, която предизвиква взрив от смях, страница след страница.

Книгата е богато илюстрирана от художничката Албена Каменова.

Препоръчвам на читатели в началните класове.



„Сянката на щуреца“ е роман, написан по истински случай. Сигурна съм, че не помните момчето, което за малко щеше да извърши атентат в голям български град. Случаят се потули много бързо, нашите политици и усвоители на проекти имат своите добри причини това да не се разчува.

Моята цел беше да напиша изключително забавна, динамична, реалистична книга, да се чете с удоволствие и затаен дъх до финала. Не е лесно да се напише такава книга – дали ще е приключенска, дали фентъзи, дали романтична. Но когато темата е вербуването на деца по

интернет от радикални ислямистки организации, тази задача изглежда невъзможна.

Историята има двойно, а даже и тройно дъно – темата не е само конкретният случай, темата е за това, което дебне децата ни в интернет – измами, педофилия, тормоз, изнудване.

Четири години работих по историята. С гордост мога да кажа, че успях да постигна целта си. През цялото време бях с ясното съзнание, че когато не само тийнейджърите, но и възрастните чуят „трудна тема“, „сложна тема“, представят си потискащо, тегаво четиво и дори не поглеждат първата страница. За моя радост не са малко вече онези, които се престрашиха.

Корицата е дело на художничката Канка Кънева.

Препоръчвам за читатели на възраст 11–14 години.

Освен „Сянката на щуреца“ съм написала още четири романа за тийнейджъри, но тук ще представя само „Кронос, тоя нещастник“.

Това е роман за тийнейджъри, който разказва от първо лице за битката на наркозависимо 16-годишно момче с дрогата. Това е една до болка искрена история, пълна с отчаяние и надежда, със сарказъм и хумор, с неочаквани обрати и една невъзможна първа любов.

Когато писах книгата, най-младите наркозависими бяха около 18-годишни. За две години възрастта слезе на 15–16 години. Днес има единайсетгодишни наркозависими.

Но наркотиците са „стара тема“ за медиите, не са интересни. Потърпевшите родители се срамуват да повдигнат публично въпроса, всеки се оправя сам, както може.

Благодарна съм на учителите, които успяват да откраднат време от програмата, за да четат книгата в час.

„Кронос, тоя нещастник“ е подходяща за деца над 12 години.

Това са част от книгите, които съм написала.

Върху всяка една книга съм работила много – ден след ден (често и нощ след нощ), месец след месец, година след година. Но това е само половината от работата. Това, което правя, е да хвърля топката. Ако няма кой да я поеме от другата страна, губим играта.

Това, на което се надявам (и аз като Красавото жабче) е да намеря някого, на когото да съм нужна. Да открия съмишленици, които вярват, че книгите имат силата да променят съдби.

Бъди ми приятел!



КОГА Е СМЕЛА ДЕТСКАТА КНИГА?

Радостина Николова

Детски писател и издател в издателство „Мармот“

Анотация: Кое прави детската книга смела? Авторите? Темите, които разглежда? Или родителите, които посягат към нея? Този текст извежда на преден план важноста на това да четем и преживяваме смели книги с децата си, показва ни защо е важно да загърбим неудобството, срама и егото си на възрастни и да поговорим с децата честно и открито за нещата от живота.

Ключови думи: детската книга, автори, родителите, смели книги

WHEN IS CHILDREN'S BOOK BRAVE?

Radostina Nikolova

Children's writer and Publisher at Marmot Publishing

Annotation. What defines a brave children's book? Is it the authors, the subjects it tackles, or the parents who embrace it? This text highlights the significance of reading and engaging with brave books alongside our children. It strengthens the necessity for adults to set aside embarrassment, shame, and ego to converse with children honestly and openly about life and its ups and downs.

Keywords: children's book, authors, parents, brave books

Като писател и издател на детски книги се срещам и общувам с много родители и често чувам „О, това е много смела книга!“. Именно това ме провокира да поставя и изследвам този въпрос.

Каква наистина е причината една книга да бъде окачествена като „смела“?

Когато зададох същия въпрос на десетгодишната си дъщеря, тя ми отговори така: „Има два варианта. Първият е, когато в нея участват смели герои. Вторият е, когато родителите се срамуват да говорят за нещо, но в книгата го пише.“

Дотук са поне две определения на „смела книга“ за деца, а съм сигурна, че може да намерим и още. Ще се фокусирам по-конкретно именно на това тълкуване, в което книгата разказва история, която е

смятана от някои родители за твърде сложна, сериозна, забранена за детските уши по една или друга причина.

И тук е моментът да подчертая именно гумата „родители“, защото нито веднъж през годините не съм ставала свидетел на случка, в която дете да окачестви книга като неподходяща за деца. Обикновено книгите, по чийто адрес съм чувала определенията „смела“, „неподходяща“, „недетска“ са такива книги, които говорят за насилие, смърт, за раздяла, секс или сексуалност, загуба, политика. Темите, окачествявани неведнъж като „табу“ що се отнася до детското порастване. Вместо това, голяма част от родителите избират книги за децата си, в които самите те са чувстват комфортно.

Защо има родители, които се страхуват да разговарят с децата си на по-сериозни теми? От срам? От страх? От незнание? От желание да предпазят децата си? А не е ли именно книгата безопасната среда, където детето да може да се сблъска с емоции, които ще преживее така или иначе, когато порасне? Или пък родителят просто не иска да приеме, че детето също има механизми за преработване на сериозни теми и се отнася към него със снизхождението на порасналия и знаещия?

Когато бях на годините на дъщеря си, едни от най-въздействащите истории, до които съм се докосвала, бяха „Братята с лъвски сърца“, „Златният принц“ „Малката кибритопродовачка“. Тогава не съм си давала сметка какво ме е привлякло към тях, въпреки че сега знам, че децата имат естествено развито любопитство към всичко, включително и към смъртта. Факт е, че те бяха оставили толкова ярък отпечатък върху моето детство, че през годините, докато растях, по един или друг начин съм се връщала към тях, без да съзнавам защо.

Сега знам защо. Това са истории, които са ме разтърсили, именно защото са ми говорили за неща, за които моите родители не са. Като всяко дете, и аз имах много въпроси. Бих казала, че в моето семейство пред нас с брат ми не се говореше на сложни или на недетски теми, а когато се случеше да попаднем наред някой „сериозен“ разговор, бързо ни отпращаха, че не бива да слушаме. Бях дете преди 30 години, но дори днес много деца растат в подобна ситуация.

В желанието си да предпазят детството на децата си от грижите на порастването, родителите удобно отбягват сложните теми, а с тях и книгите, които представят такива концепции и сюжети. Този стремеж към защита обаче може да има и нежелан

ефект, и родителите неволно да прехвърлят собствените си страхове и тревоги върху детето.

Именно смелите детски книги имат силата да направят родителите по-смели, като ги насърчат да се изправят срещу собствените си страхове и предразсъдъци и да се ангажират с децата си по по-дълбок и значим начин. Такъв тип книги насърчават откритата комуникация и сближават. Често намираме за предизвикателно да обсъждаме някои теми открито. А понякога просто нямаме достатъчно знания да отговорим на детските въпроси. Защо тогава не използваме детските книги като ценен ресурс, който ни предоставя подходящите думи и рамки, за да проведем тези разговори?

Детската литература се простира през най-различни теми, сюжети и възрастови групи. Някои книги са достъпни като самостоятелно четиво, докато други са за споделено четене в семейна обстановка (когато детето е още малко и не умее все още да чете).

За да вляза в конкретика, бих искала да разгледам няколко книги, по чийто адрес съм чувала неведнъж определението „смели“. Те са за деца в предчитателска възраст – подходящ момент, в който би следвало да запознаем децата с важни теми от живия живот, за които невинаги се чувстваме уверени да говорим, но книгите ни помагат да намерим точните думи.

Важно е да се отбележи, че смелата книга не е задължително да бъде свързана с тъжни или трудни теми. Тя би могла да насърчава децата да гледат на света от различни гледни точки. Книгите, които съм избрала, обхващат широк спектър от теми, всяка от които има за цел да стимулира размисъл, придобиване на знания, емпатия и разбиране. С помощта на тези и подобни книги децата биха могли по-лесно и осъзнато да развият своята емоционална интелигентност, необходима им, за да се ориентират успешно в сложността на живота.

Като писател, нещото, което винаги ме води в комуникацията по време на срещите с деца, е честността. Предизвиквам децата да бъдат открити, да задават въпроси и им обещавам от своя страна аз да бъда максимално пряма с тях. Същите цели си поставям и в книгите, които пиша. Ако една тема ме вълнува и аз искам да я разкажа, никога няма да се запитам „Това подходящо ли е за дете“ и съзнателно да избегна идеята, която в този момент смятам, че е важна за историята или пък е актуална спрямо контекста на днешния ден.

През 2016 г. написах картинната книга „Кико без крила“, която се задълбочава в темата за загубата на домашен любимец. В текста

никъде не се споменава изрично смъртта или глаголът „умира“. Напротив, книгата носи усещане за спокойствие и хумор. Първоначално беше посрещната със съпротива от родители, които изглеждаха резервирани към разглеждането на такава тема в детска книга. Без да се запознаят със съдържанието, те автоматично отхвърляха книгата. С годините и нарастващият брой на книги, които се занимават открито със смъртта, обществото ни сякаш стана по-отворено към обсъждането на тези въпроси с децата. Днес подобни книги се приемат по-благосклонно от публиката и има редица други художествени и нехудожествени книги, които изследват тази тема. Някои от тях са „Топлото човече“ на Мая Дългъчева, „Островът на дядо“, нехудожествената книга „Книга за смъртта“.

Последната ми книга, „Имам късмет с моите родители“, публикувана през 2024 г., се задълбочава в темата за развода в семейството. Изключително визуално и с доста малко думи, тя разказва историята на семейство, което решава да се раздели. Виждаме мястото на детето в тази ситуация, емоциите му, начина, по който родителите минават с него през този процес и му позволяват то да обработи една доста травматична ситуация. Най-важното послание в тази история е, че малката героиня се чувства сигурна и спокойна в любовта на родителите си. Дори да ѝ е трудно, тя все пак знае какво се случва и се чувства защитена и обичана. Разводът е тема, чиято открита комуникация в семейството сякаш е забранена. А липсата на комуникация често може да доведе до самообвинения у самото дете, което пък да се окаже предпоставка за по-травматични ситуации в бъдеще.

Като майка, която е преживяла подобно събитие, и като писател, почувствах необходимост да споделя тази история през очите на дете. Целта на тази книга е да служи като ценен ресурс за родители, педагози, психолози, които искат да обсъждат раздялата като възможна житейска ситуация, да превеждат децата през този труден период и да им помагат да разбират и приемат емоциите си. Смело или важно е това?

Бразилската книга „Животните избират президент“ издадохме през 2021 г., в един период, в който страната беше разкъсвана от протести, предстояха избори, а на политическия фронт вреше и кипеше. Децата чуваха по площадите „оставка“, „избори“, „корупция“, а как да отговорят родителите на въпросите „Какво е това?“ и „Защо?“? Издадохме тази книга, защото тя обяснява демокрацията, изборите и важността на гласуването с хумор и достъпно, по

детски. Знаем, че тя може да помогне на родителите да обсъдят с децата си сложни гумички като оставка, урна, кампания и най-вече важноста да упражняват гласа си.

„София Валдент, бъдещ президент“ – макар да звучи по сходен начин, всъщност това е книга за умението на децата да творят промяна и да биват чути. Детето има право да се ядосва, има право да се бунтува срещу действителността и има правото да бъде чуто. Тази книга е част от серията „Любознайковците“, която е посветена на детските стремежи, провали и начина, по който ги преодоляваме с помощта на родителите. Много ценна, забавна и полезна поредица, защото насърчава децата да изразяват мнението си, да отстояват себе си и да вярват в способността си да променят света.

„Твоето тяло е твое“ е последната книга, която съм включила в краткия си списък, макар това да са само една малка част от книгите, за които бих искала да разкажа.

Тази книга е една от най-важните книги, на които съм попадала напоследък, защото тя е многопластова. На повърхността това е книга за сексуалното образование – тя прави миниразходка из детското тяло, назовавайки всичките му части с истинските им имена. Но от друга страна, това е книга за умението да казваш „НЕ!“. Нещо, което сякаш родителите ни не ни учат, а подсъзнателно ние още като деца имаме ясно изразени граници и осъзнатост на нашето тяло. Детето често бива изложено на всевъзможни опити да бъде прекрачено неговото лично пространство и то невинаги знае как да постъпи, когато такъв тип нежност е насила натрапена. То или ще се почисти от някоя целувка, или ще се намръщи на поредното оципване, или директно ще каже „не“. За съжаление често възрастните пренебрегват тези детски негодувания, понякога дори ги посрещат сърдито или с неудобство. Това от своя страна би могло да доведе до ситуация, в която детето поставя под съмнение собствените си разбирания. Нима, когато нещо не му е приятно, то непременно трябва да търпи, за да не разочарова другия? Може да си представите различните сценарии, до които всичко това би могло да доведе.

В заключение с увереност мога да заявя, че смелите детски книги, като гореизброените играят жизненоважна роля в оформянето на възприятията на децата за света около тях, като предоставят безопасно пространство за изследване на сложни идеи, насърчават емпатията, разбирането и личния растеж. Освен това, те излагат децата на нови идеи и концепции, стимулират любопитството и желанието им за учене.

Защото детските книги имат силен глас и не се срамуват. Ето това ги прави смели. Те са смели, защото знаят неща, които много възрастни не знаят. Смели са, защото не се срамуват да говорят за тялото и за сексуалността, за загубата и смъртта, за политика, за насилие, наркотици, секс или раздяла. Могат да говорят честно, директно, без заобикалки и без да размахват пръст. И именно това ги превръща в изключително ценен и полезен инструмент в ръцете на родителя. Разбира се, стига родителят да е достатъчно смел, за да чете и обсъжда онези книги с детето си, които някой смел автор е решил да напише.

ЛИТЕРАТУРАТА ЗА ДЕЦА И ПСИХОАНАЛИЗАТА – ВЯРНАТА СИМБИОЗА

Д-р Росица Чернокожева
Институт за литература – БАН, София

Анотация: Психоаналитичният прочит на литературата за деца ще го направи, като даде приоритет на Несъзнаваното, на нагонните претенции, на желанията, фантазиите и страховете. Колкото и при различни социални формации да живее детето и писателят, има общовалидни обусловености. Т.е. детето ще мине през инфантилната сексуалност, през Едиповия комплекс, през амбивалентното отношение към родителите и идентификацията с тях. В текста се базираме на класически творби за деца от български автори.

Ключови думи: литература, психоанализа, Несъзнавано

CHILDREN'S LITERATURE AND PSYCHOANALYSIS – THE CORRECT SYMBIOSIS

Rossitza Chernokozheva, Ph.D
Institute for Literature – Bulgarian Academy of Sciences, Sofia

Annotation. The psychoanalytical reading of children's literature focuses on the Unconscious, urges, desires, fantasies, and fears. As much as the social formation of the child and the author differ, some universal realities exist. I.e. the child will go through infantile sexuality, the Oedipus complex, the ambivalent relations towards the parents and the identification with them. The text examines classical children's literature by Bulgarian authors.

Keywords: literature, psychoanalysis, Unconscious

Класическият литературоведски и литературно-исторически прочит на литературата за деца извежда на преден план нейните възпитателни, дидактически функции. Това води до известна едноплановост, схематизъм и еднозначност. Още Фройд пише, че ние искаме да възпитаваме послушно дете, да нямаме никакви трудности и не гържим сметка дали това не е в ущърб на детето. А английският педиатър и психоаналитик Доналд Уиникът ще ни напомни, че на някои деца, дори от младенчеството не им се дава възможност

просто да се отпуснат по гръб и да се „реят“. Дълбинното възглеждане в детството, респективно в творчеството на българските писатели, съпреживяващи детския живот, води до необходимостта от друг, различен, психоаналитичен прочит, разкриващ друг ценностен смисъл на детските преживявания. Българската детска литература често е била инфантилизирана, маргинализирана, но тя не е нито инфантилна, нито маргинална, затворена в собствената си „специфика“. Вълнуващо преживяване е да изследваме възможностите за среща между дълбинната психология и стихотворенията, разказите и приказките за деца, които споделят нашата интимност. Търсенето на нови изследователски контексти, на нов ценностен смисъл, извън обичайните педагогико-психологически характеристики, естествено ни довежда до приложната психоанализа. Нека да видим как животът на детето, играта му е свързана с епистемологичното (стремеж към познание – термин на Мелани Клайн) и нагонно любопитство и как това любопитство е пресъздадено художествено в творбите за деца на българските писатели. Това се определя от универсалността на проблемите в живота на детето, като общовалидни, неограничени от регионални, национални и темпорални граници. Детето е глобално същество, то е дете, колкото и да се разглежда в историко-социален контекст – и през 90-те години на 19 век, и в края на 30-те години на 20 век, смеем да твърдим и през настоящия 21 век. В детския живот, на детската психична сцена и фантазии, винаги има с раждането на детето една „вселенска идентичност“ (термин на Якоб Морено); единение с майката и заобикалящата го космогонност. Винаги се минава през автоеротиката и първичния нарцисизъм. Винаги в периода 3-5 г. детето се изправя пред проблемите на Египовия комплекс и амбивалентността (едновременно и любов, и враждебност) към родителите. Винаги има сиблинг (ревност) между братчетата и сестричките в едно семейство. Винаги на детската вътрешна психична сцена има и страхове, фантазии, детска амнезия, изтласкване в Несъзнаваното и сублимация (насочване на либидната енергия към учене). Затова казваме, че детето е глобално същество и литературата за деца, в този смисъл и българската литература за деца, е глобална в самата си същност.

В живота на едно семейство появяването на второто или следващо дете е събитие, както за родителите, така и за първото дете. Цялото внимание на родителите е съсредоточено върху новороденото. Темата за новороденото бебе е и емоционалната и фабулна ситуация в стихотворението **„Бебе“ на Васил Ив. Стоянов**.

Тази нощ ни се родило
бебенце – сестрица
баба ни го уловила
в нашата речица.
Аз не видях – рече кака,
а пък и не зная
само чух, че то изплака
в мамината стая.

Баба всичко днес разправи:
тя хвърлила мрежа
и завчас с ръце си здрави
бебето замрежа.
Ах какво ли то горкичко
там ще да е яло?
Между жабите самичко
Как ли е живяло?

Това стихотворение е поместено в сп. „Звездица“, 1903 г., кн. 9. Виждаме, че то раг екселленсе, отразява времето в началото на века, ситуацията в едно българско семейство, завоалираните отношения и срамежливостта да се обясни на децата за новороденото бебе. Но тук има и нещо много важно – че детето си е дете и в 1903 година, и в 2024 година – то иска да знае и има право да знае как се появява човек на този свят. Затова, въпреки някоя архаична гума, това стихотворение е актуално и днес. Цялата тревога, вълнение, почуда на двете по-големи деца са на сцената. Текстът ни казва, че на другия ден бабата „всичко разправи“. Тази баба е твърде многословна в обяснението си и сигурно много подробно е разказвала, разказвала... Както се оплитаме в приказките си, когато сме малко гузни, за да скрием неискреността си. Бабата разказва една уж правдоподобна история. В тази бабина версия можем да провидим реката като ембрионалната среда на плода, а бабата със здравите си ръце, като че акушира това раждане. Раждането става част от природното тайнство. Пък и неслучайно бабите са акуширали. Този израз „бебето замрежа“ – бебето вече е част от мрежата на семейството, от мрежата, връзките, срещите от бъдещия му социален атом – семейството, на първо време. Можем да направим аналогията: тук бебето идва от реката, а библейският Йона е изхвърлен в морето от кита.

Но вярват ли ù двете деца. Те се чудят, каката споделя: „а пък и не зная“. Тя иска да ни каже, не само че не знае как се е появило бебето, но не знае и нищо за създаването на едно бебе, по въпроса за пола. Тя е чула как то е изплакало в мамината стая. Децата в тази възраст, с оскъдния си житейски опит, имат много фантазии. Вместо да добият яснота след разказа на бабата, у тях възникват още по-мъчителни и бихме казали не само екзистенциални, но и практически въпроси. Какво е яло „горкичкото“ бебе в реката и как е живяло самичко. Освен това подозрението на детето, че го лъжат, допринася много за появата на чувство за самотност, както и за развитието на неговата самостоятелност.

Има едно стихотворение, събрало толкова неща в краткото си съвършенство. „**Доволен**“ на **Веся Паспалеева**. Което гори се и пее. „От днес имам вече нови панталони...“ На сцената е протагонистът – нашият герой. Да чуем монолога му. Колко гордо и радостно е детето:

От днес имам вече
нови панталони.
В джобчето ми грънкат
левчета, бонбони.

Но в радостта се прокрадва и малко тревога, както и решителност детето да се противопостави и да отхвърли старото старушко:

Ще захвърля всички
рокли на тавана,
да не би да хрумне
някога на мама
пак да ме направи
галено момиче.

Когато преди пет години ме попитаха – кой говори това, момиче или момче, бързо и категорично отговорих: разбира се, момче, героят. После замълчах... обърках се... и помислих. Тук има всичко, т.е. детето. Детето като полиморфност. Момчето не иска пак да го обличат като галено момиче в рокли, но дотогава се е чувствало комфортно и може би с известно любопитство ги е носило. Но тук е и момчето с несъзнаваното си желание да изглежда и да се чувства като мъж. Толкова е горд малкият герой. Всички са забелязали промяната. Сега сцената е дворът с неговите обитатели. На кого първо да покаже новите си панталони едно дете, ако не първо на двора! И не спира да повтаря: „Аз голям съм вече /нося панталони“. *Панталоните* са мъжки атрибут; умалените в по-късни редакции *панталонки* очевидно имат за задача настойчиво и настоятелно да подчертаят инфантилността. А ефектът от самоосъзнаването на порастването е наистина невероятен:

Черньо и Писана
гледат от къшето –
колко е порасло
в една нощ момчето!

Градацията на чувството продължава. Респектиран е дори този, който си е позволявал да проявява превъзходството си. А нюансът на толкова финия архаичен изказ ни облъхва с лека носталгия или любопитство – всекиго според възрастта: „Пуякът на двора/веч не ме закача...“. Изводът е категоричен: „Едни панталони/колко много значат!“. Инициацията вече се е състояла. В психоанализата *желание* е най-употребяваният термин, следван от нагон, несъзнавано, изтласкано. Речниковото определение на *желание* е: психична формация, която позволява на субекта въображаемо осъществяване на някакво желание по един повече или по-малко заобиколен начин. Ще разгледаме детските желания. Как те са свързани с фантазията и играта. В българската литература за деца много често се среща желанието да е пряко и ясно декларирано от детето или изразено след условното „ако бях...“ Желанията са тясно свързани с фантазирането. А това идва от трудното ни откъсване от стремежа към удоволствие. Когато се съобразяваме с принципа на реалността остава една сфера, която е свободна, и това е фантазирането, което започва с детските желания и игра, а по-късно преминава в мечтане. Какво най-силно желае детето, какво най-много иска? Няма да сбъркаме, ако кажем – да играе и да порасне голямо. Фройд пише, че най-любимото и най-интензивно занимание на детето е играта и всяко играещо дете се държи като поет, когато си създава свой собствен свят или, казано по-правдиво, когато подрежда нещата от своя свят в нов, приятен за самия него ред. Детето расте чрез играта на възрастни, защото най-голямото му желание е да порасне. Така се стреми към идентификация с тях, така се развива и укрепва неговият крехък Аз. Нека да се върнем на желанието на детето да порасне като родителите си. Да има власт като тях. Оттук и нетърпението на детето да знае как се вършат и как стават нещата. Когато четем стихотворения за деца от българските творци от класическия период на литературата ни, където детето пряко изразява чувството си към майката и бащата, почти винаги това чувство е на обич, признателност и почит. Не срещаме допустимото нормално чувство на амбивалентност, т.е. че понякога се прокрадва и детското недоволство от нещо към родителя. Това можем да си обясним със силния християнски постулат родителите да бъдат уважавани, почитани; недопускането на възроптаване към родителя. Ако в битов план в тази епоха царува матриархатът, в социологически аспект статуквото на бащата е по-високо. И в двата случая атмосферата е на авторитет, граничещ с авторитарност.

Асен Разцветников има стихотворение, в което се среща такава амбивалентност в чувствата към родителите. Това внася нов момент в доминиращата тоналност на обич и спокойствие. Стихотворението **„Дето не ще бъде“** вече разгледахме при детските желания и споменахме този нюанс. Ето как детето е стаило болката си, наред с която се прокрадва и желанието да нарани и накаже родителите си за неразбирането, което проявяват към неговото силно желание – да му направят двурога шейна. Във въображението си то създава сцената на своето решително бягство от дома.

Да ми дават сто шейнички златни –
няма да се върна вече обратно,
нека в къщи плачат и се вайкат
дядо, тате, чичо, майка,
нека всеки гума им в лицето:
„Туй-за-туй пропъдихте момчето“

(**Асен Разцветников – „Дето не ще бъде“**)

Самото заглавие на стихотворението е в известна степен двусмислено и разколебаващо семантиката. „Дето не ще бъде“. По отношение на какво е това съмнение – че детето няма да получи желания подарък за Коледа – двурогата шейна, или че то ще се осмели да не се върне и с това да накаже своите родители. По-скоро – второто. Детето едва ли ще достигне до тази крайност да забегне от родния дом. Но ето то като на психодраматичната сцена така подрежда ситуацията, че да заяви своето стаено желание да се разграничи от света на възрастните и да има дързостта да изживее във фантазиите си това, което иска. Възронтанване и амбивалентност към родителите ще видим, когато се проявява сиблинга – ревността, че детето трябва да дели родителските внимание и обич наред с другите по-малки деца в семейството. Тези ситуации ще анализираме по-нататък.

Тук е мястото и да отбележим, че в българската литература за деца в нейния класически период не срещаме произведения, където да се прокрадват чувствата от сложната триангулация на отношенията майка, баща, дете при преминаването на Египовия комплекс. Когато се проявява съперничеството между майка и гъщеря или между баща и син за обичта на родителя от противоположния пол. В това отношение българската класическа литература за деца е в известен смисъл срамежлива, еднопланова и стерилна. Както се знае, отсъствието на един образ, чувство и тема също е знак, симп-

томатично насочващ към въпроса „Защо е така?“. Можем да отговорим отново със силно присъстващите християнски ценности, но не е толкова важен еднозначният отговор. Достатъчно е да поставим един умоподбудителен въпрос. Налага се изводът, че между децата и родителите доминират отношенията на обич и грижовност, на топлота и близост. Дъщерите се идентифицират с майките, като това най-често е изразено чрез момичешките детски игри на майки с техните кукли. Момчетата се идентифицират с бащата през желанието да пораснат и да станат бащина отмяна. Тези мотиви като че изчерпват сюжето българската класическа литература за деца. Амбивалентното отношение, с неговата страна на враждебност и недоволство на дете към родителя, се среща спорадично тогава, когато е накърнено личното пространство на детето, предимно в опита да се ограничава правото и желанието му за игра. Амбивалентното отношение се долавя като намек и ако детските желания са negliжирани от страна на родителите. Това се обяснява и със силните християнски традиции в българското семейство от този период. Ще кажем само, че раждането на по-малко дете в семейството се превръща в драма за по-голямото. Има едно стихотворение от **Млаген Исаев**, което за пореден път доказва, колко фини са душевните вълнения в отношенията между две деца в семейството. Началото с нищо не подсказва, че тук нещо може да е смущаващо:

Нанкай, хубава сестричке,
нанкай, малка гълъбичке –
да пораснеш ти голяма
като татка, мен и мама.

По-нататък, детето сравнява малката сестричка със звездичка и ето:

Както грее тя в небето,
така грееш ти в сърцето
на добричката ни мама,
дето друга радост няма.

(„Песен за малката сестричка“)

По-голямото дете е усетило, че малката сестричка сега е единствената радост на майката. Вижте колко плахо, само като намек и полугласно, е загатната тревогата на голямото дете, че е пренеб-

регнато, смътното му чувство на изоставеност, усетът за дефицит на общуване. Само с един стих. То се пита има ли място още за него в сърцето на майката, обичат ли го още, забелязват ли го? Така до края в тази песен за малката сестричка, протагонистът я нарича пак с най-нежни имена, но вече сме доловили смута в сърцето му на тази крехка възраст. Покоят и сигурността в сърцето му са нарушени.

Този широк диапазон на чувства между братя и сестри в семейството е базисен по отношение и на реакциите ни като зрели хора, защото винаги имаме асоциации и преноси от детските си години. И ако в ежедневието си имаме конфликт или пък емпатия към началник, колега, клиент, винаги ние пресъздаваме с тях ранните си отношения от семейният ни кръг. Правим пренос на тези отношения от детството с родители, братя и сестри в отношенията си вече като зрели личности. Всички наши по-нататъшни отношения с обкръжаващия ни свят се залагат още в детството, с отношенията ни с най-близките. Да припомним отново, че на 4–5 години детето вече е оформен индивид, с преживени Едипов комплекс, сиблинги, т.е. основополагащи базисни за по-нататъшното му развитие отношения с най-близките хора от социалния му атом. Освен чувството на любов към двамата родители детето изпитва непрекъснат стремеж за съперничество с тях и самоидентификация и тази смесица от чувства се прехвърля към отношенията с братята и сестрите. Те се явяват неговъ съперници за любовта на родителите и то е изключително ревниво към тях. Въпреки това то ги обича и тук се явява конфликт между чувството за вина и доброто отношение. Тези сложни отношения и смесица от чувства детето пренася в отношенията си с други деца, както и в по-зрели години в отношенията си в социума.

Видяхме, че разгледани през чувствата – езикът и на литературата, и на психоанализата – текстовете добиват яснота и плътност. Изтласканото в Несъзнаваното ни помага да разберем по-добре и себе си, и другия. Затова симбиозата между литература и психоанализа е верният път към детското сърце.

Литература

- Клайн, М. (2002). Любов, завист, благодарност. С., ЛИК, с. 266
Морено, Я. (1994). Основи на психодрамата. С., Отворено общество, с. 318
Уиникът, Д. (2001). Детето, семейството, външният свят., С., ЛИК, с. 272
Фройд, З. (2011). Малкият Ханс. С., Критика и Хуманизъм, с. 208

ЧЕТЯЩОТО ДЕТЕ

Десислава Кръстева

Докторант,

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Анотация: В променящо се, все по-динамично ежедневие е важно младите хора да развият знания и умения за критично мислене, решаване на проблеми, да могат да осмислят информацията и да знаят как да събират и оценяват доказателства. Обучението по български език и литература в началния етап на основната степен на образованието дава възможност да бъде изградена необходимата базова грамотност и малкият ученик да се формира като независим, активен и самостоятелен читател. Описаният модел представя използването на междупредметни връзки при възприемане и осмисляне на художествен текст, така че да се достигне до най-високото ниво на осъзнаване и разбиране на текст.

Ключови думи: художествена литература, междупредметни връзки, модел, четене с разбиране

THE READING CHILD

Desislava Krasmeva

PhD student,

Sofia University “St Kliment Ohridski”

Annotation. In a changing, increasingly dynamic everyday life, it is important that young people develop knowledge and skills in critical thinking, problem solving, being able to make sense of information and know how to collect and evaluate evidence. The training in Bulgarian language and literature in the initial stage of the basic level of education gives the opportunity to build the necessary basic literacy and to form the young student as an independent, active and independent reader. The presented model makes it possible to use intersubjective connections when perceiving and making sense of an artistic text, so as to reach the highest level of awareness and comprehension of a text.

Keywords: fiction, cross-curricular connections, model, reading comprehension

Реформите в българското образование налагат промяна и в мисията на училището като образователно-възпитателна институция. Съвременните учебни заведения вече имат за цел не само да

формират необходимите за възрастта знания и умения у детето, а да ги направят водещ фактор в развитието на социално компетентни личности, които да отговорят на изискванията на обществото.

Една от възможностите е чрез обучението по български език и литература в началния етап на основната степен на образованието. То създава условия да бъде изградена необходимата базова грамотност и малкият ученик да се формира като независим, активен и самостоятелен читател. Критерий за постигане на тази цел е възприемането и осмислянето на художествен текст не само като средство за комуникация, а и като начин на учене, чрез което се самообразова през целия си живот. Проф. Н. Иванова акцентира върху възможността за „формиране на комуникативноречеви компетентности у учениците, но водеща роля в това отношение се отрежда на обучението по български език и литература“ (Иванова, 2019, с. 151). Начинът на обучение по български език и литература в начален етап на основната степен на образование в частта за възприемане и осмисляне на художествен текст акцентира върху:

- успешното справяне с различни читателски задачи,
- свободно и диференцирано прилагане на познати или нови стратегии,
- правене на преки умозакljučения и изводи,
- тълкуване, интерпретация и обобщаване на факти и идеи,
- анализ и оценка на съдържанието,
- критически подход и прилагане на стратегия към даден текст

Възприемането и осмислянето на художествен текст преминава през няколко етапа – след началното овладяване на четивна грамотност, детето преминава към етап на базова грамотност, като се научава да чете за удоволствие и с познавателни цели. „Обучението по български език е вид комуникативна дейност, чието главно предназначение е да задоволява потребностите на обществото от езикова подготовка на подрастващите“ (Димчев, 1998, с. 15). Тази идея е заложена като основна в българското образование, а междупредметните връзки се въвеждат и разработват от образователните институции и се прилагат от учителите, за да я надградят. Формирането на умения за работа с текста и книгата в единство с междупредметните връзки, спомага за овладяването на стратегии, които подпомагат ученето. Това е включено и в учебната програма по български език и литература (МОН, учебна програма по български език и литература I–IV клас, 2016–2019, с. 12), без да се

пренебрегва и работата с електронни образователни ресурси, чрез които се упражнява дигиталното четене. Според съдържанието на програмата се изгражда и спецификата на процеса на осъществяване на междупредметните връзки. То става чрез интеграция на езика и литературата с други учебни предмети (т.нар.интердисциплинарно обучение); връзки между основните предмети в обучението (търсене на обща тема в различни учебни предмети, която е водеща за учебния час), работа по проекти и тематични единици (обхващат различни аспекти от българския език и литературата и други предмети и спомагат за анализ и синтез на информация), използване на съвременни технологии (например, използването на компютри и интерактивни таблици за работа с текстове, които съчетават елементи от езика и литературата), развиване на комуникативни умения (взаимодействието между учениците и учителите в различни контексти (дискусии, дебати и съвместни проекти)).

Постановка на проблема:

Работата върху възприемане и осмисляне на художествен текст чрез използването на междупредметни връзки в часовете по български език и литература е заложена още от първи клас, след като приключи периода на огромяването. Тя трябва да продължи до завършване на началния етап на основната степен на образованието. Всяка последна седмица на месеца през учебната година учениците работят в т.нар. „панел“, по време на който се реструктурират учебните занятия за деня в следния вид:

панел „Български език и литература“ (два учебни часа);

технически панел (включва три учебни часа – музика, изобразително изкуство и технологии и предприемачество или компютърно моделиране).

Времето за работа с произведението е достатъчно за възприемането и осмислянето му, а използването и прилагането на междупредметните връзки подпомагат детайлното осмисляне на текста. В първата част на панела се осъществява запознаването с произведението, търсят се качества на герои, съпоставят се действията им, откриват се причинно-следствени връзки и зависимости. Втората част предоставя време за т.нар. „практическа работа“ – учениците изработват герои, обстановка, пресъздават епоха (ако има такава), допълват текста с подходяща музикална творба. Заложено е да представят произведението чрез художествено изпълнение или като граматизация, която допълва възприемането и осмислянето му.

Принципи, на които се подчинява моделът:

Достъпност – взети са под внимание възрастовите и психологическите особености на децата, както и техните индивидуални възможности; обучението чрез него е ориентирано към детското развитие.

Нагледност – моделът е свързан с визуализиране на техники за работа с текста и представяне на учебния материал в по-достъпен вид; използваните междупредметни връзки го подпомагат и развиват.

Индивидуален подход – съобразен е с индивидуалните възможности на учениците; чрез него всеки показва силните си страни.

Системност и последователност – по текста се работи системно и последователно с прилагане на техники, които довеждат до възприемане и осмисляне на текста в пълнота.

Обладяване на знанията и формиране на умения – учениците изграждат умения за работа с текст, които да прилагат при четене не само в училище, но и извън него.

Съзнателност – чрез предложения модел учениците осъзнават собственото им развитие като читатели.

Активност – ученикът е субект в процеса на възприемане и осмисляне на текста, включен е в интерактивни дейности и участва в екипна работа.

В настоящата разработка представям работата на второкласниците върху книгата на Мая Дългъчева „Как кученцето си намери дом“. Времето за запознаване със съдържанието бе определено за последната седмица на месец февруари 2024 г., в два учебни часа по български език и литература. След това, без да се работи върху възприемането и осмислянето на художествения текст, се направи тест „Четене с разбиране“ за отчитане на резултатите от запознаването с книгата.

Таблица 1 показва равнището на възприемане и осмисляне на текста на книгата „Как кученцето си намери дом“ на Мая Дългъчева, но без работа по модела с използването на междупредметни връзки (м. февруари, четвърта седмица, 2024 г.). Проведеният тест „Четене с разбиране“ представя следните резултати:

Таблица 1

Критерии и показатели:		Брой ученици 24/100%	Брой ученици с допуснати грешки	Проценти допуснати грешки
	СЪДЪРЖАНИЕ НА ХУДОЖЕСТВЕНИЯ ТЕКСТ:			
1.	извличане на конкретна информация от текст	24	10	41,6%
2.	интерпретиране и обобщаване на конкретна информация, факти и идеи;	24	6	25%
3.	правене на директни умозакljučения	24	7	29,16%
4.	съпоставяне поведението на героите (и нравствените им качества);	24	4	16,67%
5.	изразяване на емоционално-оценъчно отношение към герой от произведението	24	5	20,83%
6.	разбиране значението на израз от текста	24	7	29,16%
	КОМПОЗИЦИОННО ИЗГРАЖДАНЕ НА ОТГОВОРА:			
7.	дават пълен отговор на поставен въпрос	24	8	33,33%

След обработка на резултатите се подходи към работа по модела, изложен по-долу.

Темата на книгата предполага работа с текста на различни нива. Според авторката „Как кученцето си намери дом“ е приказка за четене, но и приказка за правене“, т.е. приложима за модела на работа. Целта му е да предизвика интерес при работата с текста, така че детето да може да бъде събеседник, съучастник и да съчини продължение на историята. На тази основа се развиват уменията на второкласниците за четене с разбиране и се съдейства за изграждането им като осъзнати читатели. Задачите, които се решават чрез прилагане на модела са: развиване на уменията на учениците да задават въпроси по текст; да прогнозира съдържанието му и да самоконтролират разбирането си; да работят самостоятелно с текст, за да достигнат до същественото в него; да се обогати, активизира и уточни речникът на второкласниците; да се развие творческото им въображение.

Моделът е продължение на заложените от първи клас работен вариант. За ученици във втори клас е полезен този начин на работа, защото според психолозите това е период на психическо и интелектуално израстване на децата. „Малките ученици почти не за-

дават въпроси (особено в първи клас), защото трудно преодоляват собствените си ограничения... Удовлетворяването на актуалните за тази възраст потребности от нови впечатления, общуване и самоизява... ще стимулира любознателността им, ще гарантира тяхната вътрешна мотивация и активност“ (Василева, 2004, с. 84). Четивната техника би трябвало да е добре развита. Спазено е изискването декодиране и разбиране да се осъществяват синхронно. Второкласниците са достигнали такова ниво на своето личностно развитие и умения за разбиране при четене, че може да бъдат обучавани чрез предложения модел. Той се прилага в уроците по български език и литература за задължителна подготовка или извънкласно четене, както и т.нар. технически предмети, и е съобразен с действащата за втори клас учебна програма по български език и литература (Учебна програма по български език и литература, 2017).

Знанията и уменията, които придобиват учениците в процеса на работа, са определени в Държавните образователни стандарти. Целта на модела е да се развие умението за възприемане и осмисляне на художествен текст при второкласниците. Това се постига чрез изграждане и развиване на умения за задаване на въпроси, прогнозиране на съдържание и критическо мислене над поставен проблем. Отделя се важно място на лексикалната работа и развиване на творческото въображение. В урока по-голям дял заема самостоятелната работа с текста, която се организира индивидуално, в двойка или екип. На тази основа се развиват както рецептивни (да се разпознава и анализира, да се отделя главното от второстепенното, да се наблюдава, да се предприемат самостоятелни действия), така и продуктивни (търсене и откриване на проблем, аргументиране на избор, интерпретиране и обобщение на факти и идеи, оценяване на прочетеното, създаване на свой текст) умения. Дейностите за реализиране на модела продължават според планираните в предходната година работа в панели. Съчетават се традиционни и интерактивни методи на обучение. В структурата на урока за възприемане и осмисляне на съдържанието на художествен текст се вплитат иновативни методически идеи, чиято цел е второкласниците да бъдат мотивирани за активно участие в уроците и за изпълнение на поставените индивидуални и екипни задачи.

След запознаване със съдържанието на книгата „Как кученцето си намери дом“ на Мая Дългъчева (в два учебни последователни часа по български език и литература), учителят насочва вниманието на второкласниците към работа с текста. Следва извличане на кон-

кретна информация, интерпретиране на факти, правене на умозаклучения, съпоставяне на поведението на героя с други, изразяване на емоционално-оценъчно отношение, лексикална работа с текста. Работата в техническия панел насочва вниманието на учениците към подбор на подходящо музикално произведение (изборът е между три изучени до момента: „Пролет“ Ант. Вивалди, „Аквариум“ из „Карнавал на животните“ на Камий Сен-Санс и „Детето заспива“ на Р. Шуман), което най-добре подхожда на текста. Слушането на музикално произведение, асоциирането му с настроението на книгата, аргументиране на конкретен избор от страна на второкласниците създава предпоставка за творчество. Следва работа по изработване на 3D модел на града, в който е кученцето, неговия дом и самия герой. За целта учениците се разделят на 4 екипа (на случаен принцип, по 6 човека). Разпределят си задачите за изпълнение. Обсъждат предоставените материали за изработката на модела и начин за ефективно му изпълнение. Екипите работят в рамките на часа, а в края всички съобщават изработения град, къща и герой. Поставя се творческа задача: да „допишат“ съдържанието на историята, като добавят още сгради от града, още герои и да подхоят творчески към предложения от автора текст. Последният етап от модула е рисуването на проекта на града. Тази дейност също се извършва в екип: на общ лист с дължина 4 метра се обособяват ателиетата (според броя на екипите) и те пресъздават чрез въображението си (по спомени от прочетеното) града, сградите и дома на кученцето. За по-бързите има и допълнителна задача – да добавят още сгради в града, където кученцето би могло да търси своя дом. В края на работата по модела се оставя време за оценяване на изработеното. Тук целта е не да се покаже майсторство, а да се представи детайлно прочетеното в практически план. Изработеният 3D модел трябва максимално да се доближава до текста на книгата, а създадената творческа работилница по рисуване – да сътвори и още нещо в допълнение. Знанията и уменията на учениците се оценяват чрез четене с разбиране (пог тествова форма). Оценките се поставят с качествен показател, като за второкласниците се прилага концепцията за формиращо оценяване. По желание от страна на учениците в часа по извънкласно четене те драматизират написаната от тях творческа задача към книгата, като сами разпределят представянето на героите, вече добавят избраното музикално произведение за фон и допълват с изработените макети на сгради към града. Така представят в завършен вид сътвореното от тях.

Таблица 2 показва равнището на възприемане и осмисляне на текста на книгата „Как кученцето си намери дом“ на Мая Дългъчева, но след работа по модела и използването на междупредметни връзки (м. март, четвърта седмица, 2024 г.). Проведеният тест „Четене с разбиране“ представя следните резултати:

Таблица 2

Критерии и показатели		Брой ученици 24/ 100%	Брой ученици с допуснати грешки	Процент допуснати грешки
СЪДЪРЖАНИЕ НА ХУДОЖЕСТВЕНИЯ ТЕКСТ:				
1.	извличане на конкретна информация от текст	24	7	29,16%
2.	интерпретиране и обобщаване на конкретна информация, факти и идеи;	24	3	12,5%
3.	правене на директни умозакljučения	24	4	16,6%
4.	съпоставяне поведението на героите (и нравствените им качества);	24	2	8,3%
5.	изразяване на емоционално-оценъчно отношение към герой от произведението	24	2	8,3%
6.	разбиране значението на израз от текста	24	3	12,5%
КОМПОЗИЦИОННО ИЗГРАЖДАНЕ НА ОТГОВОРА:				
7.	дават пълен отговор на поставен въпрос	24	5	20,83%

Процентите са повече от 100, защото показват броя на сгрешилите ученици според критериите. При анализа на резултатите прави впечатление, че след работа по модела учениците са подобрили значително уменията си за търсене и извличане на информация от текст, на правене на директни умозакljučения, на изказване на мислите си в пълнота. Повечето от тях правят това ясно и точно, с добре подбрани думи и изрази. Мисълта им е конструирана логично и е завършена.

В хода на работата по модела част от второкласниците проявяват инициатива да представят прочетени произведения извън учебната програма пред съучениците си; да споделят впечатления и емоции от литературния текст. При всички ученици се наблюдава тенденция към усъвършенстване на уменията за четене с разбиране, което е целта на работа с модела. Забелязва се увеличаване на

тенденцията на съсредоточаване в работата при второкласниците. Водещи стават любопитството и любознателността. Интересът към художествената литература се увеличава.

Нивото на възприемане и осмисляне на художествен текст с прилагането и използването на междупредметни връзки е необходимо и навременно в съвременното училище. „Играта е най-високата форма на изследване“ според Алберт Айнщайн. Така детето се чувства значимо, то твори и развива талант в различни области, когато играе и се забавлява.

Работата по този начин е заложена да продължи в трети и четвърти клас. Целта е реализиране на поставените цели в края на начален етап на основната степен на образованието, а именно пълноценно възприемане и осмисляне на художествен текст, така че малкият ученик да се формира като независим, активен и самостоятелен читател.

Литература

Василева, Е. (2004). Урокът в началното училище, С., Свят 2001.

Димчев, К. (1998). Обучението по български език като система, С., УИ „Св. Климент Охридски“.

Иванова, Н. (2019). Родноезиковото обучение в начален етап на основната образователна степен, С., „БГ учебник“.

МОН. (2016). Учебна програма по български език и литература за I клас, [онлайн]. Достъпно на https://www.mon.bg/upload/12295/BEL_1kl.pdf

МОН. (2017). Учебна програма по български език и литература за II клас, [онлайн]. Достъпно на https://www.mon.bg/upload/13418/UP_2kl_BEL_ZP.pdf

МОН. (2018). Учебна програма по български език и литература за III клас, [онлайн]. Достъпно на https://www.mon.bg/upload/12197/UP_BEL_3kl.pdf

МОН. (2019). Учебна програма по български език и литература за IV клас, [онлайн].

СТИМУЛИРАНЕ НА ПРОСОЦИАЛНО ПОВЕДЕНИЕ У УЧЕНИЦИТЕ ЧРЕЗ ИЗУЧАВАНЕ НА ЛИТЕРАТУРНИ ПРОИЗВЕДЕНИЯ

(АНАЛИЗ НА ЧИТАНКИТЕ ЗА I КЛАС)

Петър Камбурски

*студент, IV курс, специалност Педагогика,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

Анотация: Материалът представя резултатите от контент анализ на литературните произведения, включени във всички читанки за първи клас, които присъстват в Списъка на учебниците и учебните комплекти за начален етап за учебната 2024/2025 г., одобрен от Министерството на образованието и науката. Разгледани са въпросите и задачите, които авторите на читанките поставят към художествените текстове. Направени са изводи във връзка със стимулирането на просоциално поведение у учениците чрез изучаване на литературните произведения.

Ключови думи: Читанки за I клас, контент анализ, просоциално поведение

STIMULATING PROSOCIAL BEHAVIOUR IN PUPILS THROUGH THE STUDY OF LITERARY WORKS (ANALYSIS OF THE TEXTBOOKS FOR 1st grade)

Petar Kamburski

*4th year Pedagogy student,
Sofia University “St. Kliment Ohridski”*

Abstract. The paper presents the results of a content analysis of the literary works included in all the textbooks for first grade that appear in the List of Textbooks and Teaching Sets for the Primary Educational Stage for the 2024/2025 school year, approved by the Ministry of Education and Science. The questions and tasks that the authors of the textbooks pose to the fiction texts are examined. Conclusions are drawn in relation to stimulating prosocial behaviour in students through the study of literary works.

Keywords. Textbooks for 1st grade, content analysis, prosocial behaviour

В съвременната действителност значителна част от усилията на педагогическите специалисти и изследователите са насочени

към превенция на девиантното поведение – или с други думи – какво учениците „не трябва“ да правят. Разбира се, тези усилия са оправдани – достатъчно е само да се разгледат данните на Националния статистически институт, свързани с противообществените и престъпните прояви на малолетните и непълнолетните¹. В същото време при направен преглед на научната литература се установява, че въпросът „Какво трябва да правят учениците?“ сякаш остава на загатен план.

Стимулирането на просоциалното поведение, което Penner et al. определят като „широка категория от действия, които се определят от значителна част от обществото и/или социалната група като общополезни за другите хора“ (Penner et al., 2005, с. 366), по същество е и дейност за превенция на отклонения в поведението. Дейност, която обаче има и „добавена стойност“ – помощта, която се оказва на другия, „създаването“ на добро. С това се обосновава значимостта на настоящото изследване.

Просоциалното поведение се характеризира със съответствие на моралните и правни норми, а следователно и на ценностите. Нормите са „правила, регулиращи действията на социалните групи и техните членове“, а ценностите – „източник за извеждане на нормите“ (Манасиева, 2003, с. 18–19).

Анализът на научни трудове, в които се разглежда просоциалното поведение, показва, че то може да бъде стимулирано у учениците чрез изучаване на литературни произведения. Аргументите за това са различни. От гледна точка на теорията за социалното учене на Vandura (1977) следва да се допусне, че учениците може да се „учат“ от моделираното в художествените текстове просоциално поведение на героите. За тази цел от значение е умението на децата да се „потаят“ в литературното произведение. За да обозначат това своеобразно „потаяне“ в текста, някои автори (Green & Brock, 2000; Johnson, 2011) използват понятието „транспортиране“. Други изследователи (Нешкова, 2012, 2014) поставят акцент върху емоционалната компетентност в контекста на литературното обучение, чието развитие предполага разбиране на собствените и чуждите емоции, преживяване на емпатия – а именно емпатията е просоциален мотив (Bierhoff, 2002; Колмаков, 2020). Просоциалното поведение е свързано и с повишаване на нравствената възпитаност на учениците по силата на интернализацията на нравствени качества – „необходими и значими [...] за взаимно съ-съществуване

¹ <https://www.nsi.bg/bg/>

в рамките на съответната общност“ (Чавдарова-Костова, 2018, с. 183). Предполага се, че литературните произведения, включени в читанките, са наситени с нравствени послания, че изучаването им съдейства за тази интернализация, в резултат от която се стимулира просоциално поведение.

Когато се разглежда проблемът за стимулирането на просоциално поведение у учениците чрез изучаване на литературни произведения, логично е на първо място да се обърне внимание именно на самите творби, подбрани от авторските колективи на читанките. Макар интерес да представлява тяхното изучаване, а не самостоятелният им прочит, осъществен отвъд рамките на учебната среда, в основата на литературното обучение стои именно съдържанието на художествения текст. Той може да служи като средство за стимулиране на просоциално поведение, като „транспортира“ читателя в историята, представя модели на поведение и предизвиква преживяване на емпатия, а на тази основа способства за формирането на нравствена възпитаност и емоционална компетентност.

Направен е анализ на съдържанието на литературните произведения, включени във всички читанки, които присъстват в Списъка на учебниците и учебните комплекти за начален етап за учебната 2024/2025 г., одобрен от Министерството на образованието и науката. Целта на контент анализа е да се установи делът на литературните произведения в читанките за I–IV клас, съдържащи директни текстуални препратки към нравственото възпитание.

За тази цел първо бе направен преглед на Списъка на учебниците и учебните комплекти за начален етап за учебната 2024/2025 г.². Според нормативния документ одобрени са читанките на следните издателства:

- „Даниела Убенова-Даниела Биланска“ ЕТ (само за I и II клас);
- „Клет България“ ООД (по 3 различни издания за всеки клас);
- „Просвета АзБуки“ ООД (само за I клас);
- „Просвета Плюс“ ЕАД;
- „Просвета – София“ АД;
- „Рива“ АД³.

² Приложение № 2 към Заповед № РД09-172/23.01.2024 г. на основание чл. 162, ал. 1 от Закона за предучилищното и училищното образование, във връзка с чл. 7, ал. 1, ал. 2 и ал. 3 от Наредба № 10 от 19.12.2017 година за познавателните книжки, учебниците и учебните помагала

³ Пак там.

За анализа са използвани електронните варианти на читанките, които може да бъдат намерени в порталите за електронни ресурси на съответните издателства.

При анализиране на литературните произведения всяко от тях е съотнесено към тези компоненти от съдържанието на възпитанието, за които се откриват директни текстуални препратки. Тук е мястото да се направят няколко уточнения.

Първо, колко и кои компоненти от съдържанието на възпитанието ще бъдат реализирани при изучаването на дадено литературно произведение в голяма степен зависи от интерпретацията на текста и работата с него, т.е. с какви цели и как педагогическият специалист ще използва творбата. При настоящия анализ е направен опит произведенията да бъдат съотнесени към възпитателните компоненти единствено на основата на тяхното съдържание, без да бъдат интерпретирани. Например, популярната приказка „Лъжливото овчарче“ (в някои читанки се посочва, че тя е народна приказка, в други, че е приказка на Езон) съдържа директна текстуална препратка към нравственото възпитание, към което е и съотнесена, но при интерпретация може да се реализират също и трудово, гражданско, светогледно и други възпитателни компоненти. Трябва да се отбележи също, че според теорията на възпитанието произведенията на изкуството – в т.ч. литературните творби – са естетически обекти и тяхното възприемане съдейства за формиране преди всичко на естетическа възпитаност (Чавдарова-Костова, 2018). В настоящия анализ към естетическото възпитание не са съотнесени всички произведения – в ролята им на естетически обекти – а отново само тези, които директно представят красотата в неговите различни форми.

Второ, има литературни произведения, които съдържат директни препратки към повече от един от възпитателните компоненти. Например, ромската приказка „Силата на хляба“, включена в две от читанките за II клас, съдържа препратки към религиозното („Слязъл Господ на земята...“⁴), интеркултурното („...срещнал един ром.“⁵) и светогледното („... щом ще има хляб за децата ми, а и за мен – кон и каруца, готов съм да стана цар!“⁶) възпитание. Това се обуславя от факта, че някои от възпитателните компоненти (патриотич-

⁴ Читанка за II клас на изд. „Клет“, „Анубис“ с автори С. Здравкова, Т. Влашева, Т. Стоянова, В. Славова

⁵ Пак там.

⁶ Пак там.

но, екологично, полово, религиозно и др.) са производни на основните – естетическо, нравствено, интелектуално, здравно, физическо, трудово (Чавдарова-Костова, 2018) – и следователно рядко се срещат в „чист вид“. В тези случаи производеното е съотнесено към всеки от компонентите от съдържанието на възпитанието, към които прераща.

Трето, освен че в различните читанките за един клас се откриват едни и същи литературни произведения, в хода на анализа се установи, че има и едни и същи художествени текстове, които са включени в читанките за различни класове. Например, българската народна приказка „Сливи за смет“ присъства в читанката за I клас на издателство „Просвета АЗБуки“, в тази за II клас на „Рива“ и в тези за III клас на „Просвета Плюс“ и „Просвета – София“. Впечатление прави също, че има и произведения, за които в отделните издания са посочени различни заглавия, а дори и различни автори. В читанката на „Просвета плюс“ за II клас е включен текст със заглавие „Овчарчето и вълкът“ и с автор Езоп, в една от читанките на „Клет“ (М. Герджикова, С. Вълкова, Д. Василева, А. Янковска-Сенгалевич) текстът е със заглавие „Овчар шегаджия“, за автор отново е посочен Езоп, а в читанката на „Просвета – София“ е поместен като българска народна приказка и е озаглавен „Лъжливото овчарче“. Доколкото в конкретния случай несъответствията по отношение на авторството са обясними с това, че басните и приказките на Езоп са били разказвани от уста на уста – също както фолклорните произведения – за да достигнат до различните народи, разминаванията в заглавията заслужават внимание, тъй като насочват към различно отношение спрямо поведението на героя в приказката – лъжец ли е той или е шегаджия?

Четвърто, в настоящия анализ не са включени допълнителните текстове, намиращи се встрани от основния текст. Обичайно това са откъси от енциклопедии, гатанки, поговорки и пословици, които допълват или доизясняват литературното произведение на съответната страница от читанката. Илюстрациите също не са анализирани. Освен това – има и произведения, които са включени в общия брой разгледани произведения (Приложение № 1–4), но не са съотнесени към нито един от компонентите на съдържанието на възпитанието. По-голямата част от тези текстове са приказки от нонсенсов тип („Мистър Крокотак“, „Квакащата пощенска кутия“ на Д. Бисет, „Знаменитият гъжд в Пъомбино“ на Джани Родари и др.), които не съдържат директни текстуални препратки към видовете възпитание.

Разгледани са обаче въпросите и задачите към произведенията, като акцент се поставя върху тези от тях, които насочват към разбиране на емоциите и преживяванията на героите, оценяване на техните постъпки, споделяне на собствени чувства, емоции, опит във връзка с просоциалното поведение.

С оглед на всичко това се признава, че изводите и заключенията, направени на основата на анализа и представени по-долу, са с висока степен на условност. Изчислени са абсолютна и относителна честота на литературните произведения във всяка от читанките, съдържащи директни текстуални препратки към компонентите от съдържанието на възпитанието – естетическо, нравствено, интелектуално, физическо, здравно, трудово, екологично, полово, интеркултурно, патриотично, светогледно, религиозно, правно, гражданско.

В първи клас средният относителен дял на литературните произведения, съдържащи препратки към нравственото възпитание, е почти една трета от всички произведения – 31.1%. Включени в този дял са и творбите, които се повтарят в различните издания.

Художествените текстове с препратките към естетическото, нравственото и интелектуалното са с най-високи относителни дялове в почти всички читанки. Това е напълно логично, тъй като те са сред основните видове възпитание. Високи са и дяловете на подобрите творби, съдържащи препратки към екологично и патриотично възпитание. Впечатление прави, че значително нисък е броят на произведенията с препратки към здравното, физическото и трудовото възпитание. В някои читанки такива текстове дори липсват. Литературни произведения, директно насочващи към формирането на полово и интеркултурна възпитаност, са включени в 4 от осемте читанки за I клас, а за реализирането на правно възпитание – в 2.

В читанките са включени литературни произведения, чиито герои може да служат като модели на просоциално поведение. Примери за такива творби са:

- изд. „Просвета Плюс“ – „Трите пеперуди“ (немска народна приказка), „Три хубави гуми“ (по Т. Касабова)
- изд. „Клет“ и „Анубис“ (С. Здравкова, Т. Влашева, Т. Стоянова, В. Фламбурари) – „Веселата уличка“ (по К. Кърдрева)
- изд. „Клет“ и „Булвест 2000“ (Т. Борисова, Н. Димитрова, С. Бенчева) – „Човек се учи, докато е жив“ (народна приказка)

• изд. „Рива“ – „Сушинка за една самотна душа“ (М. Бежански), (Н. Иванова, Р. Нешкова, А. Жекова)

• изд. „Даниела Убенова-Даниела Биланска“ – „Синове“ (В. Осеева), „Синя приказка“ (Л. Милева).

Впечатление прави това, че примерите за произведения, в които се моделира просоциално поведение, в читанките за I клас са значително по-малко в сравнение с читанките за останалите класове.

Преобладаващи (и тук, и в читанките за останалите класове) са въпросите и задачите, отнасящи се до последователността от епизоди и картини в произведенията, до използваните в тях езикови средства и похвати, до взаимоотношенията между героите, разгледани на основата конкретните наблюдения над текста. Откриват се и въпроси, свързани с чувствата на героите (например, „Защо облачето се радва на дъгата?“⁷ към „Пързалка за облаче“ на Р. Киров, „Как се чувства детето в своята родина?“⁸ към „В родината“ на П. Дубарова). Включени са също въпроси, свързани с мотивите на героите (например, „Защо пеперудите никъде не се скрили?“⁹ към немската народна приказка „Трите пеперуди“, „Оправдано ли е присмехулното отношение на автора към несръчната и разсеяна домакиня?“¹⁰ към „Чевръста Кръста“ на Я. Петров). Положително впечатление правят и въпросите, чрез които се стимулира споделянето на чувствата и опита на учениците (например, „Как се почувства ти, когато прочете стихотворението?“¹¹ към „Най-добрата люлка“ на П. Йорданова).

Особено внимание заслужават въпросите и задачите, чрез които директно се стимулират прояви на просоциално поведение или споделяне на опита от тях. Като примери може да се посочат:

• в читанката на изд. „Просвета Плюс“ (П. Димитрова, М. Бончева, Н. Петрова) – „Ти как показваш обичта си към своята майка? Дај примери.“ към „Мама“ (Калина Малина), „Кои са трите хубави думи? Кога ги използваш? Дај примери.“ към „Трите хубави думи“ (Т. Касабова);

• в читанката на изд. „Просвета – София“ (Р. Танкова) – „Според вас как трябва да постъпи истинският приятел?“ към „Двама другари“ (българска народна приказка);

⁷ Танкова, Р. Читанка за I клас. „Просвета – София“

⁸ Иванова, Н., Жекова А., Нешкова, Р. Читанка за I клас. „Рива“

⁹ Димитрова, П., Бончева, М., Петрова, Н. Читанка за I клас. „Просвета Плюс“

¹⁰ Цанев И., Попов В., Георгиев Г. Читанка за I клас. „Просвета АзБуки“

¹¹ Здравкова С., Влашева Т., Стоянова Т., Фламбурари В. Читанка за I клас. „Клет“, „Анубис“

- в читанката на изд. „Клет“ и „Анубис“ (С. Здравкова, Т. Власева, Т. Стоянова, В. Фламбурари) – „Как ти показваш на баба си, че я обичаш?“ към „Баба“ (Д. Габе);

- в читанката на изд. „Рива“ (Н. Иванова, Р. Нешкова, А. Жекова) – „Разкажи кой е най-добрият ти приятел. Как си помагате?“ към „Сушинка за една самотна душа“ (М. Бежански).

Забелязва се, че стимулирането на просоциално поведение чрез въпросите и задачите към литературните произведения е основно насочено към кръга от най-близки значими хора на децата – семейството, роднините, приятелите. Предвид възрастта и социалния опит на децата в I клас това е напълно логично.

Може да се обобщава, че голяма част от литературните произведения, включени в читанките на първокласниците, съдействат за формирането на нравствена възпитаност у учениците. Разбира се, както бе споменато, в зависимост от работата с художествения текст този дял може да бъде значително по-голям или по-малък. С литературните произведения и въпросите и задачите към тях учениците още в I клас са директно насърчавани да проявяват поведение, ориентирано към благополучието на значимите други. Нещо повече – стимулира се споделянето на опита от тези постъпки, което обогатява запаса от просоциални реакции в сходни ситуации. За да бъде реализирано всичко това, ключова е ролята на учителя.

Литература

Penner, L., Dovidio, J., Piliavin, J., Schroeder, D. (2005). Prosocial Behavior: Multilevel Perspectives. In: *Annual Review of Psychology*, 56, p. 365–392. Достъпно на: https://www.researchgate.net/profile/Louis_Penner2/publication/8023091_Prosocial_Behavior_Multilevel_Perspectives/links/6288ffe039fa217031639db5/Prosocial-Behavior-Multilevel-Perspectives.pdf

Манасиева, Т. (2003). *От семейството до възпитателното училище-интернат*. София: Съюз на учените в България.

Чавдарова-Костова, С. *Теоретични основи на възпитанието*. – В: Чавдарова-Костова, С., Делибалтова, В., Госпоинов, Б. *Педагогика – трето допълнено и преработено издание*, с. 105–268. София: УИ „Св. Климент Охридски“.

**ДЕТЕТО
В
ДИГИТАЛНИЯ СВЯТ**

ВЪЗМОЖНОСТИ НА ИЗКУСТВЕНИЯ ИНТЕЛЕКТ ЗА РАБОТА С ХУДОЖЕСТВЕН ТЕКСТ (РАЗКАЗ) – 4. КЛАС

Магдалена Иванова

Докторант

Великотърновски университет „Св. св. Кирил и Методий“

Анотация: В доклада са представени възможности на генеративния изкуствен интелект да създава изображения, които подпомагат възприемането, разбирането и осмислянето на основни характеристики на художествен текст. Проведените експериментални уроци доказват, че приложението на дигитални образователни продукти, създадени чрез изкуствен интелект, успешно се интегрира с традиционни методически техники като подборно четене, словесно рисуване, графично илюстриране.

Ключови думи: генеративен изкуствен интелект, словесно рисуване, графично илюстриране, подборно четене, генериране на изображения.

ARTIFICIAL INTELLIGENCE CAPABILITIES FOR WORKING WITH LITERARY TEXT (STORY) – 4TH GRADE

Magdalena Ivanova

PhD student

St. Cyril and St. Methodius University of Veliko Tarnovo

Annotation. In this report we introduce the possibilities of the generative artificial intelligence to create images, which provide the perception, comprehension, and the interpretation of the fundamental characteristics of the literary texts. The conducted experimental lessons prove that the application of digital educational products, created by the AI, can be successfully integrated with traditional methodical technics such as selective reading, verbal description, and graphic illustration.

Keywords: generative artificial intelligence, verbal description, graphic illustration, selective reading, production of illustrations.

Дигиталната трансформация на образованието е съвременна политика в Р. България. Тя е свързана с разработване на съвременно дигитално учебно съдържание и нови учебно-методически комплекси, както и с приложение на дигитални технологии и ресурси и на интерактивни методи в процеса на обучение за всички образователни етапи.

Дигиталните технологии водят до промени в образованието. Разнообразни технологични нововъведения като интернет на нещата (IoT), интелигентни устройства, изкуствен интелект (AI), блокчейн и софтуерни приложения, добавена реалност (AR) и виртуална реалност (VR), предоставят нови възможности за напредък в преподаването и ученето (Gaol & Prasolova-Førland, 2021; OECD, 2021).

В съвременното обучение ученикът не е просто пасивен наблюдател, а активен участник в образователния процес. Той е способен да се адаптира към нова технология или иновация, която учителят му предлага. Всеки погреставащ проявява повишен интерес към използване на дигиталните технологии както по време на учебните занимания, така и извън тях. За съжаление, това води до понижаване желанието и интереса му да се насочи към други дейности, които могат да стимулират изграждане на комплексни умения, развитие на умствените му способности и творческо въображение.

Една от тези дейности е четенето на художествена и нехудожествена литература от детето. В днешно време читателският интерес сред младото поколение е занижен. Както показва социологическото проучване на ТРЕНД, извършено по поръчка на ММС (Министерство на младежта и спорта), „само една трета от младите хора в страната четат книги в момента, докато 68% не четат“ (ДВ, 2023). Проучване сред родители на деца до 6-годишна възраст на фондация „Детски книги“ в периода 22 май – 5 юни 2023 г., посочва, че „1,4% от анкетираните родители четат непрекъснато, докато инициативата за четене от децата идва от 41%“ (НМД, 2003).

Любознателността и желанието за четене при всяко дете може да се повиши, ако в уроците по литература балансирано се интегрират традиционни методически техники с дигитални образователни продукти. Включването им би довело до повишаване на мотивацията и желанието на ученика за възприемане и конструиране на устни и писмени речеве дискурси. Д. Йорданова предлага „преосмисляне на концепциите и технологиите за работа с художествен текст с оглед на пълноценен интерактивен емоционално-сетивен и информационен трансфер между автор на художествен текст и читател (Йорданова, 2019, с. 42).

В съвременното образование се въвеждат технологии, базирани на изкуствен интелект, които постепенно се прилагат, а ползите са неоспорими, вкл. по-добра ефективност на обучението, възможности за персонализиране и адаптиране на обучението, по-ефективна администрация на образованието и др. (He et al., 2018; Papadimitriou, 2017).

В този контекст, основната цел, която си поставя докладът, е да се разгледат възможностите за приложение на дигитални образователни продукти за пълноценно възприемане на художествен текст от ученици в 4. клас чрез генеративен изкуствен интелект (GAI) и допълване на традиционни методически техники за работа чрез GAI. Тази цел се декомпозира в следните задачи:

§ Да се изясни понятието генеративен изкуствен интелект (GAI) и да се коментират някои от възможностите му за интегриране в обучението по четене – 4. клас.

§ Да се илюстрира чрез конкретни уроци комплексното приложение на традиционни и иновативни методически техники в урока по литература чрез продукти за онагледяване, създадени от генеративен изкуствен интелект (GAI).

За широко потребление на AI се използва т.нар. генеративен ИИ (Generative AI). Той е подмножество на ИИ, който обучава машините да създават нови и оригинални данни, като изображения, музика, текст или видеоклипове. Различава се от традиционния ИИ, който работи с вече съществуващи данни, за да разпознава модели и да прави прогнози. Генеративният ИИ може да създава напълно ново съдържание, като се учи от съществуващи данни и генерира нещо ново на базата на тази информация (МОН, 2024 г.).

Генеративният изкуствен интелект може да създава творчески продукти, които доскоро бяха дело само на човека. Програмиран да имитира човешко поведение, възможностите му включват: водене на диалог, решаване на тестове и задачи, писане на имейли, разработване на нови продукти и др. Чрез използване на дълбоко машинно обучение, той се учи от своите взаимодействия с потребителите и усъвършенства своите способности (Проданов, 2023).

Тази сравнително нова за повечето потребители технология може да се използва като виртуален помощник, художник, композитор, творец на изкуството. GAI може да създава новиданни, които следват същите общи модели като обучителните. Това дава възможността да „твори“ нови изображения, видеа, текст и други дигитални продукти за секунди.

Развитието на генеративния изкуствен интелект през последните години, и по-специално след стартирането през ноември 2022 г. на версията ChatGPT-3.5 от компанията OpenAI, интересът към алгоритмите, които могат да генерират съдържание, бързо привлича вниманието на различни сфери от обществения живот (Проданов, 2023).

В образователната система се формира понятието „изкуствен интелект в обучението“, който има за цел персонализиране на учебния опит, като адаптира стратегиите за обучение според индивидуалните нужди, предпочитания и способности на обучаемите (Vaughlin et al., 2019). В класната стая се въвеждат инструменти с интегриран изкуствен интелект, предлагащи образователна подкрепа, дизайн на учебни и урочни планове и съдържание, интеграция с LMS (Learning Management System – системи за управление на учебния процес); създаване на изображения и дизайн, музика, аудио, видео, презентации; помощници в обучението в определена сфера; инструменти за разработване на въпросници и тестове (МОН, 2024 г).

Един от популярните инструменти на GAI, с възможност да се интегрира в уроците по литература, е създаването на изображения посредством текстово описание. След анализ на въведения текст, се генерира картина (AI media), която отговаря на писменото описание. Създаденото AI изображение се оценява за точност и реалистичност (Elasri et al, 2022). Това включва сравняване на генеративната медия с илюстрация от учебника, измерване на сходство между текстовото описание и генерираното изображение и оценка на качеството му.

Този инструмент на GAI успешно може да се съчетае с традиционни методически техники като подборно четене, словесно рисуване и графично илюстриране. Те се използват в уроците по литература при работа с художествен текст за възприемане, осмисляне и интерпретиране с оглед на съдържанието и формата му.

Подборното четене насочва ученика към „моменти от текста, с които подкрепя разсъжденията си или обобщенията си, като по този начин отговорът става по-убедителен и аргументиран, без да се губи връзката с художествения текст“ (Иванова, 2005, с. 84). Словесното рисуване с думи се прилага за портретно описание на герой, обстановка, природна картина или друг аспект от текста, който е впечатлил и оставил у ученика потребност да го опише с думи (Иванова, 2005). Тази техника се реализира в тясна връзка с илюстрирането. Със средства на изобразителното изкуство се интерпретира съдържанието на разказа (Иванова, 2005).

За целите на доклада, които включват илюстриране на комплексното приложение на традиционни и иновативни методически техники в урока по литература чрез продукти за онагледяване, създадени от генеративен изкуствен интелект, проведех два експериментални урока по четене – за нови знания на 11.12.2023 г. и урок за упражнение на 14.05.2024 г. в 4. клас с 20 ученици при ОУ „Стефан Караджа“ – град Добрич.

Темата на урока за нови знания е „Сняг“ (*художествен текст – разказ*) от Емилиян Станев. Поставената задача е свързана с работа върху композиционен елемент от текста – описание на природна картина. В урока за упражнение „Мечката“ (*художествен текст – разказ*) от Константин Константинов, фокусът бе насочен към работа върху сюжета на произведението – поредицата от епизоди.

Приложението за визуален дизайн, базиран на GAI, който съм използвала при провеждането на двата урока, е Microsoft Designer. Възможността му да генерира изображение от текст на български език, както и способността му да редактира вече създадено изображение, го прави подходящо за целите на задачите.

В първия урок – „Сняг“ от Емилиян Станев, използваната традиционната методическа техника – словесно рисуване, е съчетана с иновативния инструмент на GAI – създаване на изображение. Задачата се проведе в оценъчно-затвърждаващия етап от урока за нови знания.

Упражнението съдържа следното условие: *Представете си във вашето въображение природната картина от първия епизод на разказа. Нарисувайте я с думи. Чрез изкуствен интелект ще генерираме изображение на описаната от вас картина. Сравнете я с описанието от разказа.*

Целта е учениците да създадат устно описание на природната картина, след което да се генерира изображение чрез GAI. Преди поставянето на задачата, в операциялния компонент на урока, работих върху епизодите, като използвах поборно четене. В оценъчно-затвърждаващия етап обучаемите илюстрираха устно природна картина от текста, която съответства на първия епизод от разказа. Учениците се включиха активно в словесното рисуване на картината. В текстовото поле записах описанието на един ученик, което послужи за генериране на изображение. Задачата последва прочит на природната картина и сравнение на приликите и разликите на дигиталната илюстрация и текстовото съдържание.

Картинното онагледяване, създадено от изкуствения интелект, спомогна за пълноценното възприемане на първата природна картина от съдържанието на художествения текст. Описанието ѝ допринесе за разбиране на развитието в сюжета на разказа. При декодирането на съдържанието на текстовото описание чрез поборно четене, учениците изграждат във въображението си ярки образи, емоционално въздействащи върху съзнанието им. При словесното рисуване учениците активират своя лексикален речников

запас и възпроизвеждат тази част от съдържанието на текста, която са си представили. Материализирането на природната картина спомага за нагледно-образното възприемане, активизира когнитивните умения за анализ и синтез. Чрез критично мислене, обучаемите допълват или премахват детайли по изображението. Това развива умение за точност в изказването им.

Във втория експериментален урок – „Мечката“ по Константин Константинов, задачата бе насочена към проследяването на сюжета – развитието на действието и причинно-следствените връзки в хронологията на събитията. Упражнението се извърши в операционалния етап на урока. Традиционните техники, които използвах – илюстриране и словесно рисуване, се съчетаха с иновативната технология за създаване на дигитални илюстрации от GAI. Учениците бяха разделени на групи. Всяка група работи върху предварително определен от учителя епизод.

Упражнението съдържа следното условие: *Всяка група трябва да нарисова с думи епизод от текста. Представете си епизода във вашето възображение. Напишете в текстовото поле на Microsoft Designer това, което визуализирахте. Генерирайте изображение. Сравнете го с вашите рисунки и с текста от съдържанието на разказа.*

Целта на тази задача е, при разделянето на текста на епизоди въз основа на сюжета, учениците да създадат изображения, използвайки написания текст и GAI.

В първия експериментален урок учениците с помощта на учителя извършиха конкретни наблюдения над различни компоненти на съдържанието и формата на литературния текст. В оценъчно-затвърждаващия компонент бе поставена задача да нарисуват за домашна работа епизода, който най-силно ги е впечатлил.

В експерименталния урок за упражнение, при операционалния етап, учениците работиха върху епизодите, обусловени от сюжета. Работата на обучаемите продължи по групи. За всяка група имаше осигурен chromebook, с достъп до приложението за визуален дизайн, базиран на GAI – Microsoft Designer. Чрез словесно рисуване всяка група илюстрира развитието на действието в разказа, а след това създаде текст, който бе въведен в приложението на GAI.

Съдържанието на илюстрирания текст е част от епизода, озаглавен от учениците – „На Божуровата поляна“. Прилагам откъс от него:

„За няколко минути цял куп цветя бяха натрупани – едри, кичести божури, примесени с иглика, здравец и горски люляк. Момчетата седнаха да си починат.

– Това е „Божуровата поляна“ – каза Савата. – Аз веднъж съм идвал. Тук едно време борци за българската свобода са се били с турците. От юнашката кръв са поникнали тия цветя.“

Текстът, въведен от учениците в приложението Microsoft Designer, е следният:

„Създай анимирано изображение на четири момчета, които са на поляна, пълна с божури. Момчетата са седнали на поляната, а пред тях се намира голям букет с божури, иглика, здравец и горски люляк.“

Приложените илюстрации в доклада изобразяват част от епизода, озаглавен от учениците – „На Божуровата поляна“.



Фиг. 1.1. Изображение, генерирано от Microsoft Designer



Фиг. 1.2. Рисунка на Галатя Иванова, 4. клас

Последва представяне на генерираната картина пред ученическия клас. Създаденото изображение от ГИИ (фиг. 1.1.) бе сравнено с рисунката на ученичката (фиг. 1.2.) и с текста на художественото произведение. Резултатът е свързан с изграждане на по-цялостна представа за поведението на литературните герои и развитието на действието. Постигна се по-задълбочено разбиране на съдържанието на разказа.

В заключение, създаването на изображения чрез текст от генеративния изкуствен интелект (GAI) допринася за възприемане и осмисляне на художествен текст и съдейства за активизиране мисловните процеси на учениците, подобрява уменията им за създаване на текстове в устна и писмена форма, развива комуникативно-речевите им умения.

Коментираниите възможности на изкуствения интелект за работа с художествен текст в 4. клас са начална стъпка, която ще бъде доразвита с конкретни методически решения. Прилагането на балансирания подход при работа с литературни текстове за ученици от начален образователен етап, основан на традиционни и иновативни технологии, би мотивирало и обогатило образователния опит на малките ученици.

Литература

- Elasri, M., Elharrouss, O., Al-Maadeed, S. *et al.* (2022). Image Generation: *Neural Process Lett* 54, 4609–4646 (2022). <https://doi.org/10.1007/s11063-022-10777-x>
- Gaol, F. L., & Prasolova-Førland, E. (2022): Kindei, L., Olena, N., Iryna, B., Yulia, K., & Natalka, K. Special section editorial: The frontiers of augmented and mixed reality in all levels of education. // *Education and Information Technologies*, 27(1), 611–623.
- He, W., Holton, A. (2018). The impact of artificial intelligence on learning, teaching, and education. // *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 11(1), 68-84.
- ОЕСД. (2015). *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. PISA, OECD Publishing, Paris. Retrieved from: <https://doi.org/10.1787/9789264239555-en>
- Papadimitriou, A. (2017). The robot teacher: The impact of artificial intelligence on education. // *Journal of Education and Learning*, 6(1), 122–129.
- Vauglin, F., Desmarais, M. C., & Nkambou, R. (2019). The past, present and future of AI in education: an overview. // *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 29(1), 79-98.
- Zawacki-Richter, O. *et al.* (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? // *International Journal of Technology in Higher Education* Vo. 16, No. 39
- Иванова, Н. (2005). Методика на литературното образование 1–4 клас. София, Геа Либрис – с. 84
- Йорданова, Д. (2019). Възможности за приложение на интерактивните методи на работа с художествен текст чрез обучението по литература (1.–4. клас) // *Педагогически алманах, № 1*, с. 41–48
- МОН. (2024). Насоки за използване на изкуствения интелект в образователната система. // Проект към януари 2024 г.
- НМД. (2023). „Егва 1,4% от родителите четат редовно, а 70% избират книги за децата си според оформлението и илюстрациите“ // [nmd.bg](https://nmd.bg/startira-naczionalna-inicziativa-za-nasarchavane-na-cheteneto-sred-decza-do-13-godishna-vazrast/), 11 август 2023. <https://nmd.bg/startira-naczionalna-inicziativa-za-nasarchavane-na-cheteneto-sred-decza-do-13-godishna-vazrast/>
- Проданов, Х. (2023). Генеративният изкуствен интелект в политическата икономия // *Научни трудове на УНСС (4) 2023, ИК – УНСС*.

КАК ЩЕ УЧАТ ВЕЧЕ ДЕЦАТА?

Иван Господинов

Докторант,

Католически университет в Айхщет-Инголцат,

Представител на Кан Академия за България

Анотация: Настоящата статия изследва влиянието на генеративния изкуствен интелект върху образователната среда. Представени са опасения от академичната литература, свързани с *даннификацията* на учебния процес и промените в ролята на учителя. В края на статията са дадени някои примери за технологични решения на засегнатите проблеми в образователната платформа Кан Академия.

Ключови думи: даннификация, изкуствен интелект, авторитет, Кан Академия

HOW WILL CHILDREN LEARN?

Ivan Gospodinov

PhD student,

Catholic University of Eichstätt-Ingolstadt

Khan Academy representative for Bulgaria

Annotation. This article examines the impact of generative artificial intelligence on the educational environment. It presents concerns from academic literature related to the datafication of the learning process and the changing role of the teacher. The article concludes with examples of technological solutions to the addressed issues in the Khan Academy educational platform.

Keywords: datafication, artificial intelligence, authority, Khan Academy

Развитието на технологиите поставя всяко едно следващо поколение в ситуация да израства с иновации, които то преживява като норма. Така, например, в момента в училищна възраст са както деца, които не помнят *времената преди интернет*, така и деца, които не помнят *времената преди социалните мрежи и смартфоните*, а скоро ще можем да говорим и за поколението, което не помни *времената преди генеративния изкуствен интелект*. Особеността при развитието на дигиталните технологии обаче е, че те се отразяват на

начина, по който едно ново поколение преживява възможностите за учене. Това се дължи на промените в достъпа до информация и способността за комуникация, които се отразяват на разбирането за това, какво и как е научимо изобщо. За да си отговорим на въпроса „как ще учат вече децата?“ ще трябва да се опитаме да разберем, какво означава за едно дете да израсне с мисълта, че нещо (или всичко) може да бъде научено чрез генеративен изкуствен интелект. В опит да дам някои насоки за отговаряне на този въпрос, първата половина на този текст е предвидена за очертаване на някои основни опасения в академичната литература относно влиянието на технологиите върху образованието, а във втората част ще бъдат засегнати някои решения на тези проблеми в образователната платформа Кан Академия (Khan Academy).

Повечето засегнати в литературата теми, свързани с влиянието на технологии върху образованието, са свързани с идентифицирането на рискове и съответно не онагледяват достатъчно положителни страни от дигитализацията на учебните процеси. Може да се каже, че почти всички критици и опасения се свеждат до понятието за „даннификация“ (datafication), с което се обясняват несправедливости или изкривяване на педагогическите практики, породени от особеностите при работа с данни на погротстващи (Jarke & Breiter 2019). Добре известни в литературата са например примесненията, че наборите от данни, с които борава или върху които е трениран гаден изкуствен интелект, може да не отразяват разнообразието на потребителите (Kazimzade et al. 2019). Рискът тук е, че изкуственият интелект може да се окаже недостатъчно подготвен, за да работи в полза на ученици с определени специални образователни потребности или културни особености. (Кнох et al. 2019) Така например, ако системите за проследяване на погледа станат широко разпространени в образованието, това би създавало бариери за групи като слепи хора, хора с дислексия или дефицит на внимание, чиито модели на движение на очите не съответстват на средностатистическите.

Стандартна дефиниция на даннификация е трансформацията на голяма част от нашия живот в изчислими данни, а критичното разглеждане на този феномен се изразява най-често в контекстите, в които човешката преценка се пренебрегва за сметка на данните. (Кнох 2017) Основното опасение в академичната литература идва от възможността учениците да бъдат разглеждани единствено като съвкупност данни, които се използват за безкритично пред-

сказване на тяхното развитие. Въпросът тук е, дали по принцип приемаме изводите от софтуерен анализ на данни за по-автентични и надеждни от изводите, които човек сам прави за другите и себе си. За пример може да се вземат изводите на алгоритмите на социалните мрежи, които са способни да предвиждат влошаване на здравето, бременност или развод, преди самите потребители да могат да научат за това (Rousidis et al. 2020). В контекста на образованието въпросът е, дали повишаващата се възможност алгоритми да предвиждат и прогнозираат академичното развитие на учениците, няма да създаде нагласата у учителите, че *един ученик може да напредне само толкова, колкото данните му предсказват*. По същия начин училищната администрация може да възприеме разбирането, че добрият учител се познава по *добрите данни*.

Но дори когато изводите на алгоритмите са надеждни, друго опасение в литературата е, че за учителите и учениците те работят като „черна кутия“ – т.е. че в общия случай хората не разбират в детайл как работят системите за анализ на данни (Thoutenhoofd 2018). Това поставя под съмнение представата за обективност на тези данни, защото в крайна сметка те се използват според предположенията на учителя за това, *какво се случва в черната кутия*. От друга страна, административните екипи на училищата също боравят най-вече с резултатите от данните, а не със спецификите на системите за събиране и анализ на данни, и съответно биха могли да поставят под съмнение субективната преценка на учителите (Stevenson 2017). Всичко това говори за належащата нужда педагогическият и административният персонал да усвоят умения за събиране и анализиране на данни.

В противен случай учителите, подложени на нарастващ натиск за производство и анализ на данни, променят работните си практики към повече работа с данни, отколкото с деца (Daliri-Ngametua & Hardy 2022). Натискът за постигане на целите понякога ги кара да се фокусират повече върху въвеждането на информация, отколкото върху изграждането на смислени взаимоотношения. Системите на отчетност и измерване принуждават даже някои учители да не полагат усилия за ученици, които имат малък шанс да постигнат целите и да се фокусират върху тези, които са малко под границата на очакваните резултати. При все че данните не онагледяват всичко, което се случва в класната стая, вземането на решения единствено на тяхна база води до атомизация на учебния процес – т.е. акцентирането върху най-малкия елемент от *системата* (единиците

данни). Наричано още „машинен бихевиоризъм“ като подход, това включва използването на алгоритми и големи масиви от данни за оптимизиране на образователния процес, често чрез „подбутване“ на учениците към определени поведения (Knox et al. 2020). Тук обаче стигаме до друга технологична измяна в *научимостта на нещата*, произхождаща от даннификацията и алгоритмизацията на образователните процеси – личната история на децата вече дори преди самото им раждане получава израз в данни (от информацията, с която разполагат дигиталните устройства на родителите им) и следователно самопознанието на бъдещето може би ще включва запознаване с „данните от детството“ (Roberts-Holmes & Bradbury 2016).

А колко данни са нужни, за да се образува едно дете? В известен смисъл, нуждата от управление чрез данни идва от мащаба на процесите. Така например, ако всеки учител предава на общо десет ученика, би могъл да обхване развитието им без почти никакви данни. И все пак, еволюцията в изкуствения интелект обещава в пъти по-ефективен и удобен анализ на данни за неексперти и би следвало да предположим интересът към и ефективността от работата с данни в училищата да се разрастват. Но по-интересният въпрос за спекулация е, дали някой ден образователните институции не би трябвало да получат достъп до агрегирани данни от социалните мрежи и прогнозни им анализи за културното и интелектуалното развитие на учениците. А самите ученици не би ли трябвало също да имат достъп до „данните от детството“ и да развиват умения за тълкуването им?

Един от аргументите, които се опитвам да развия в тези страници, е, че изкуственият интелект няма да улесни ученето, а всъщност ще постави децата в по-трудни условия за получаване на образование. Като казвам 'образование' нямам предвид самото дипломиране, а личностното израстване, върху което се акцентира в немското понятие 'Bildung'. През последните две десетилетия в англосаксонската образователна литература все по-често се използва понятието 'Bildung' вместо 'education', за да може да се конотира Хумболтовото и Хегелианското разбиране за образованието като *получаване на образ* (Bild) и да се избегне инструменталното разбиране за преподаването единствено като предоставяне на *знания и умения* (Stojanov 2017). Върху това разбиране се основава и философията на Джон Дюи (Väkevä 2012), в която образованието се разбира като етап на *личностно израстване* (growth). Тази разлика е важна в контекста на връзката между естествен и изкуствен интелект,

защото един от критичните въпроси за бъдещето на преподаването и ученето ще бъде „*Може ли изкуственият интелект да бъде пример за подражание?*“. Т.е. ще искат ли децата да *разсъждават като изкуствен интелект като пораснат* и ще уважават ли човешкия авторитет като достоен за подражание?

Ако следваме Ричард Рорти бихме могли да кажем, че приписването на човешки авторитет на изкуствения интелект в известен смисъл е равносилно на приписването на авторитет на племенен тотем (Rorty 1999). И в двата случая, хората търсят авторитет в нещо външно на тях самите, което да им дава насока при вземането на решения. Минималният критерий за авторитетност, с който Рорти борава, е кантиански по своята същност и ни казва, че не можем да припишем авторитет на обекти и субекти, които не могат да заявят позиция и съответно да поемат лично отговорност за твърденията си. Носят ли чат ботовете *отговорност* за твърденията си? Ако да, как и пред кого? Ако ли не, как следва тогава да се учим от тези *всезнаещи, но безотговорни субекти*? Дори само и заради нуждата от задаване на тези въпроси можем да кажем, че генеративният изкуствен интелект прави *нещата* научими по различен начин. Така да се каже, дигитализираното културно наследство на човечеството „проговори“ през 2022 г. и отсега насетне децата ще имат до себе си събеседник, който често ще се изразява по-разумно и информирано от околните, но никога няма да има биография на личностно израстване, която да бъде образователен пример за подрастващите (Lambert & Stevens 2023).

Въпросът не е просто дали децата ще учат по-малко или повече заради генеративния изкуствен интелект, а как ще дефинираме образованието в един свят, в който ние се учим от технология, която учи *вместо нас*. В този смисъл можем вече да говорим за *разделение на ученето* (между човек и машина), което за пръв път се проявява в човешката история. Кой ще е в правото си да се нарече образован този, който умее да учи с изкуствен интелект или този, който умее да учи без изкуствен интелект? Ще може ли изобщо да се учи вече без изкуствен интелект? Досега в учителската ми практика съм разглеждал софтуерите, с които учениците си помагат в ученето, като набор от „когнитивни асистенти“, които компенсират една или друга ментална дейност. Например, мисленето върху граматически правила по време на писане може да се замени като когнитивен процес от софтуер, който дава предложения за редакция или изразяване.

Генеративният изкуствен интелект в този смисъл е когнитивен асистент, който е способен да спести широк спектър от когнитивни процеси – дотолкова, че дори ако на човек не му се мисли как да го използва, може просто да попита самия асистент. Въпросът сега е, доколко едно дете може да учи пълноценно, когато си спестява определени когнитивни процеси? Съвместима ли е инструменталната ефективност при използването на изкуствен интелект с *развиването* на естествения интелект при подрастващите? Тази разлика е важна в контекста на връзката между естествен и изкуствен интелект, защото един от критичните въпроси за бъдещето на преподаването и ученето ще бъде „*Може ли изкуственият интелект да бъде пример за подражание?*“ Т.е. ще искат ли децата да *разсъждават* като изкуствен интелект като пораснат и ще уважават ли човешкия авторитет като достоен за подражание?

През март 2023 г., след дълъг период на съвместна работа между OpenAI и Khan Academy, беше обявен първият образователен чат бот базиран върху ChatGPT. Решението на *проблема с авторитета* – т.е. как учениците ще развиват собствения си авторитет при наличието на ново поколение генеративен изкуствен интелект, е всъщност не толкова сложно, но като че ли беше убягнало на експертните коментатори преди създаването на Khanmigo. *Истински* образователният изкуствен интелект е този, който *генерира* правилните въпроси, които човек трябва да си зададе, за да може сам да намери *път на мисълта*, която води до отговор. (Chen & Zhu 2023) Khanmigo е настроен така, че дори когато дава някакъв *отговор*, този отговор най-често е примерен и е повод за допълнителни въпроси. Прекарването през въпроси позволява на учениците да развиват своя авторитет, защото ги учи да *разсъждават* методично и да *разбират* как учебната материя се *разплита* на съставните си части (Ravić et al. 2024). Съответно това може да развие у тях уменията да поставят въпроси на своите съученици и учители, които да очертаят пътеките на мисълта, по които дадена учебна тема се усвоява. Алтернативата би била учители и ученици да боравят с учебните материали предоставени от изкуствен интелект, без да са си задали въпросите, които стоят зад създаването на такъв продукт (било то текст или друго).

Настройката на Khanmigo е също така в синхрон с идеята за *учене без пропуски* (mastery-based learning) като един от възрадените педагогически принципи в системата за анализ на данни в Кан Академия (Murphy et al. 2014). Този принцип представлява *условие* за

тълкуване на резултатите, което се изразява в това, че трябва да се учи до постигане на 100% резултат и че всичко под 100% е повод да се опитва отново и отново до попълване на всички натрупани (през годините) пропуски при учениците. Системата за напредък показва на учениците къде са им пропуските, но сега вече те ще могат да бъдат съпроводени от изкуствения интелект така, че сами да разберат, защо не са усвоили даден материал. Друг въграден в Кан Академия педагогически принцип е, че, за да се осъществи ученето без пропуски, всеки трябва да може да учи със своето собствено темпо. Това разбиране гласи, че *всеки може да научи всичко*, но понякога просто по-бавно. За да даде ефект обучението с Кан Академия е нужно учениците да учат най-малко 30 минути на седмица с платформата (Kelly & Rutherford 2017). Работата с едни и същи данни от страна на учителите, учениците и родителите им, позволява всеки да е включен в проследяването им и тълкуването им. Не на последно място, със своите инструменти за управление на учебни процеси и курсове по педагогика, Кан Академия позволява на ученици да преподават едни на други.

Ще завършва с мнението, че един от най-умелите начини да се избегне компенсацията на когнитивни усилия и технологичното отчуждение в класната стая е, чрез взаимоучителен метод. Както гласи една поговорка – „Който преподава, учи два пъти“. Този втори момент на учене се изразява в по-доброто разбиране за това, другите как учат и какви грешки допускат. Осъзнаването на чуждите грешки предоставя на учениците един *допълнителен слой* от учебно съдържание, от който те самите да се поучат. В опита си да преподава човек в крайна сметка прави и опит да бъде убедителен и, било то и индиректно, да докаже *авторитета* си по дадена тема или умения. Този аргумент подчертава, че учениците ще разберат *как се* и *как не се* учи с изкуствен интелект едва когато бъдат поставени в ролята на учители. В противен случай, рискуваме *ролята на ученика* да се изчерпа с умелото използване на продуктите на една технология, която *учи вместо нас*. В идеалния вариант, образователните институции ще се адаптират към новите поколения изкуствен интелект като *най-накрая* допуснат учениците до отговорността да участват в учебния процес на всички нива и то така, че всеки в класната стая да е едновременно и учащ и преподаващ.

Aumepamypa

- Chen, B., & Zhu, X. (2023). Integrating generative AI in knowledge building. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 5, 100184.
- Daliri-Ngametua, R., & Hardy, I. (2022). The devalued, demoralized and disappearing teacher: The nature and effects of datafication and performativity in schools. *Education Policy Analysis Archives*, 30(102), 1–24.
- Jarke, J., & Breiter, A. (2019). The datafication of education. *Learning, Media and Technology*, 44(1), 1–6.
- Kazimzade, G., Patzer, Y., & Pinkwart, N. (2019). Artificial intelligence in education meets inclusive educational technology – The technical state-of-the-art and possible directions. *Artificial intelligence and inclusive education: Speculative futures and emerging practices*, 61–73.
- Kelly, D. P., & Rutherford, T. (2017). Khan Academy as supplemental instruction: A controlled study of a computer-based mathematics intervention. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(4).
- Knox, J., Wang, Y., & Gallagher, M. (2019). Introduction: AI, inclusion, and 'everyone learning everything'. *Artificial intelligence and inclusive education: Speculative futures and emerging practices*, 1–13.
- Knox, J., Williamson, B., & Bayne, S. (2020). Machine behaviourism: Future visions of 'learnification' and 'datafication' across humans and digital technologies. *Learning, Media and Technology*, 45(1), 31–45.
- Knox, J. (2017). Data power in education: Exploring critical awareness with the "Learning Analytics Report Card". *Television & New Media*, 18(8), 734–752.
- Lambert, J., & Stevens, M. (2023). ChatGPT and generative AI technology: A mixed bag of concerns and new opportunities. *Computers in the Schools*, 1–25.
- Murphy, R., Gallagher, L., Krumm, A. E., Mislevy, J., & Hafter, A. (2014). Research on the use of Khan Academy in schools: Research brief. Menlo Park, CA., SRI International.
- Pavić, T., Skala, T., & Maričević, M. (2024). Conceptual Development of a Gamified Application for Interactive Learning with an Artificial Intelligence Mentor.
- Roberts-Holmes, G., & Bradbury, A. (2016). The datafication of early years education and its impact upon pedagogy. *Improving Schools*, 19(2), 119–128.
- Rorty, R. (1999). Pragmatism as Anti-authoritarianism. *Revue internationale de philosophie*, 7–20.
- Rousidis, D., Koukaras, P., & Tjortjis, C. (2020). Social media prediction: a literature review. *Multimedia Tools and Applications*, 79(9), 6279–6311.
- Stevenson, H. (2017). The "datafication" of teaching: can teachers speak back to the numbers?. *Peabody Journal of Education*, 92(4), 537–557.
- Stojanov, K. (2017). *Education, self-consciousness and social action: Bildung as a neo-Hegelian concept*. Routledge.
- Thoutenhoofd, E. D. (2018). The datafication of learning: Data technologies as reflection issue in the system of education. *Studies in Philosophy and Education*, 37(5), 433–449.
- Väkevä, L. (2012). Experiencing growth as a natural phenomenon: John Dewey's philosophy and the Bildung tradition. In *Theories of Bildung and growth* (pp. 261–279). Brill.

ИЗПОЛЗВАНЕ НА СЪВРЕМЕННИ ДИГИТАЛНИ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИЕТО ПО БИОЛОГИЯ

Елина Даганова

*Старши учител по информационни технологии
и биология и здравно образование,
ОУ „Митрополит Авксентий Велешки“, гр. Самоков*

Анотация: Настоящият доклад се фокусира върху необходимостта от интегриране на съвременните дигитални технологии в обучението по биология и здравно образование. Описани са примери за силната взаимовръзка между тях и ползите от използването на подходящи технологии в изучаването на биологични обекти и процеси. Предложени са авторски добри практики, използвани в учебните часове на ученици от седми клас в ОУ „Митрополит Авксентий Велешки“, гр. Самоков. Част от тях са одобрени и публикувани учебни материали в Дигиталната раница, създадена от МОН.

Ключови думи: дигитални технологии, обучение по биология, добри практики, учебни материали

USE OF MODERN DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE TEACHING OF BIOLOGY

Elina Daganova

*Teacher of information technologies and biology,
Primary school “Mitropolit Avksentii Veleshki”, Samokov*

Annotation. This report focuses on the need to integrate modern digital technologies in the teaching of biology. Examples of the strong interrelationship between them and the benefits of using appropriate technologies in the study of biological objects and processes are described. The author's good practices, used in the lessons of seventh-grade students in Primary school “Mitropolit Avksentii Veleshki”, Samokov, are proposed. Some of them have been approved and published educational materials in the Digital Backpack created by the Ministry of Education and Science.

Keywords: digital technologies, biology education, good practices, teaching materials

Изучаването на предмета биология в България се е променило значително във времето. В ранните години на образованието у нас фокусът е бил върху запаметяването и възпроизвеждането на факти, а не върху разбирането на основните принципи и процеси.

През 19 век биологията се преподава като част от по-широка дисциплина, наречена естествена история, която включва изучаване на геология, ботаника и зоология. Учениците са получавали основни знания за класификацията на организмите, описанието им и основни жизнени процеси. Практическите наблюдения и експерименти са били важна част от обучението, въпреки че оборудването и ресурсите обикновено са били ограничени.

След Освобождението на България през 1878 г. започва период на бърза модернизация и развитие на образователната система и по-задълбочено изучаване на анатомията, физиологията и систематиката на животните и растенията.

През 20 век продължава въвеждането на съвременни за времето си подходи за изучаване на биологията. И тогава, и сега основен елемент от обучението са практическите упражнения и изследванията. С навлизането на дигиталните технологии в образованието в изучаването на биологията активно започват да се използват онлайн ресурси, симулации и интерактивни инструменти, които помагат на учениците да визуализират и разберат различни биологични процеси и структури.

Съвременните ученици са поколение, израснало чрез ежедневен досег до дигитални технологии – смартфони, таблети, лаптопи и т.н. Национално проучване от края на 2023 г. отчита, че 83% от децата на възраст от 0 до 18 години използват смартфон, таблет или компютър за средно около 3 часа и 30 минути на ден (Национално проучване, Сова Харис, 2023 г.). „Децата използват мобилните устройства за различни дейности – гледане на видеа, гледане на филми, използване на социални медии, играене на игри, сърфиране в Интернет и др.“, според същото изследване. След изчерпателните анализи на данни от потреблението на електронни устройства е направен изводът, че „модерните в днешно време електронни устройства имат превес и формират навиците, интересите и предпочитанията на децата.“ (пак там). Тъй като това е неизбежна съвременна тенденция, е по-рационално да използваме този интерес на децата и учениците и в посока на учебния процес.

Голяма част от учебните ресурси, използвани в обучението по биология, са именно достъпни чрез електронни устройства и интернет: „Червената книга на България“ – лесно достъпна чрез електронната ѝ версия; „Определителите“ на растения и животни – чрез електронните им издания или още по-удобни за използване – чрез приложения за разпознаване и определяне на видовете; енци-

клонедииите – заменени с Wikipedia или сайтове по търсената тема; лабораториите – с виртуални такива.

Използването в учебните часове на различни интерактивни ресурси прави учебния процес много по-ангажиращ и ефективен. Подходящи са и за извънкласна работа, за самостоятелна подготовка, домашна работа и др.

Отличен пример в преподавателската ми практика е изготвянето на интерактивни проекти от ученици, които да служат след това като образователен ресурс и пример за ползващите ги. Конкретна авторска практика в това отношение е създаването на интерактивен проект от ученик от 7 клас на тема „Едноклетъчни организми“, който включва биологичния учебен материал по темата в съчетание с авторски компютърни рисунки и анимации. Същият проект участва успешно и в Националната олимпиада по информационни технологии, достигайки предложените за национален кръг проекти. Към момента ресурсът активно се използва в учебните ми часове.

Много полезни за учениците в обучението по биология са кратките ръководства със стъпки, които да следват при лабораторна работа, експерименти и др. Те са лесни за използване и учениците имат достъп до тях по всяко време чрез електронните си устройства.

Пример за такова ръководство от практиката ми е създаването на „Как да си направим хербарий?“ – ръководство в 5 стъпки, използването на което показва изключително висока ангажираност на учениците при работа върху тази задача. Освен електронния достъп до ръководството, в него са включени и идеи за съвременни начини, чрез които учениците да разпознават растенията – интерактивна енциклопедия и мобилно приложение. Тях могат да използват за определяне на правилния вид на избраното за хербаризиране растение.

Някои образователни ресурси са подходящи за използване и в електронна среда, и чрез традиционен хартиен или друг формат. Такъв опит имам в създаването на „Лексикон за цветни растения“. Тази практика е подходяща за използване в края на изучаването на царство Растения и също е отличен пример за съвместяването на информационните технологии и биологията. Учениците избират растение от Покритосеменни (Цветни растения) и отговарят чрез търсене в интернет на въпроси за него. Това може да се случи в електронна среда или на хартия, а и в двата случая за допълнително мотивиране на учениците може да се изготви книжка – електронна или на хартия, която да се обогатява във времето.

Подобен тип ресурси дават възможност на учителя да избере кой подход е по-удачен според възможностите на учениците му – с превес към работа в дигитална среда или в по-традиционен вариант.

За изготвяне на дигитални ресурси и като цяло – за интегриране на информационните технологии в учебния процес по биология към момента има изключително голям избор от образователен софтуер, от различни онлайн ресурси и електронни комуникационни инструменти.

Използването на онлайн платформи за обучение вече е познато за учениците, както поради наложилото се онлайн обучение, така и заради въвеждането на електронни учебници, създаването на Дигитална раница и т.н. В учебните часове по КМИТ се практикува създаването на мултимедийни презентации и учениците познават добре работата с тях. Презентациите като образователен ресурс са доста често използвани от учителите в учебния процес. Вълнуващи и атрактивни за учениците са заниманията, включващи работа с виртуални лаборатории и симулации, образователни игри. Отлични възможности за екипна работа предоставят уеб базираните инструменти за сътрудничество. Ежедневно използвани от учениците са различни мобилни приложения и социални платформи като в тази посока също може много да се надгражда в образователния процес.

В съвременните образователни условия ползите и за учениците, и за учителите при използването на дигитални технологии в обучението по биология са безспорни.

Учениците категорично повишават своята ангажираност и мотивация за учене. Чрез дигиталните технологии те имат лесен достъп до разнообразна и интересна информация. Дават им възможност за бърза комуникация между тях и с учителите. Предразполагат към сътрудничество. Подходящи са и за ученици със специални образователни потребности.

Чрез дигиталните технологии учителят по-ефективно задържа вниманието на учениците и стимулира любопитството им. Голямо предимство е възможността да персонализира учебните задачи. Дигиталните технологии спестяват много време при проверка на домашни, оценяване на тестове, подготовка на планове за уроци и учебни ресурси. Подобряват комуникацията с учениците, с родителите. Дигиталните технологии непрекъснато се развиват, а това предоставя възможност и за непрекъснато професионално развитие на учителя.

Въпреки тези безспорни ползи обаче, съществуват и немалко предизвикателства. Не навсякъде учебната среда е осъвременена. Липсата на универсален достъп до високоскоростен интернет и подходящо цифрово оборудване остава проблем в някои райони, особено в селските. Освен това, въпреки че много учители са запознати с използването на цифрови инструменти, не всички са имали подходящи обучения как да ги интегрират ефективно в своето преподаване.

За ефективното използване на дигиталните технологии е необходимо и нужното професионално развитие на учителите за подобряване на дигиталните им умения, а в обучението на младите преподаватели, предоставяните цифровите знания и умения да са на необходимото високо ниво.

Самите ученици имат много различен жизнен опит и начин на живот. За някои досегът с природата е ежедневен, имат визуална представа за повечето изучавани организми и жизнени процеси. Често обаче, учениците, предимно в големите градове, нямат пряк досег до природата и използват предимно електронни устройства в изучаването им. Това създава предпоставки за риск от прекомерно разчитане на технологиите, а в никакъв случай дигиталното не трябва да измества или заменя реалната връзка с живата природа. Най-голяма ефективност би се постигнала от уелото съчетаване на обучение в дигитална и реална среда като се подбират най-подходящите методи, подходи, ресурси според интересите и способностите на учениците.

Неизбежно е прекарването на определено време пред екрана на дигиталното устройство, но е важно при учениците това време да се насочи в ползотворна за тях посока и вместо пасивно и безцелно преглеждане на клипове с безсмислено съдържание, да се приложат ангажиращи дейности, повишаващи способностите на децата като концентрация, умения за решаване на проблеми, писане на домашни работи, създаване на проекти, екипна работа и други.

Макар използването на цифрови технологии в обучението по биология в България да се увеличава, все още има място за подобрене. Необходими са непрекъснати инвестиции в инфраструктура, обучение на учители и достъпни цифрови ресурси, за да се гарантира, че всички ученици могат да се възползват от предимствата на тези технологии.

С отговорност и предвидливост трябва да се обсъждат, изследват и оценяват бъдещите перспективи и препоръки за по-ната-

тъшното интегриране на дигиталните технологии в процеса на обучение по биология.

Изключително важна роля има споделянето на добри практики между преподавателите и осигуряването на възможности за сътрудничество между тях. Сътрудничество е необходимо да се осигури и с външни експерти, които допълнително да мотивират учениците, да им предоставят необходимата информация и опит.

Значителна е ролята на правителството и образователните институции в насърчаването на приемането на дигиталните технологии в обучението по биология. Разработените национални стратегии поставят силен акцент върху използването на информационни и комуникационни технологии (ИКТ) в образованието. Целта е да се осигури достъп до ИКТ във всички училища, да се подобри цифровата грамотност на учителите и да се интегрира ИКТ в учебните програми. За учителите се предлагат семинари, обучения и онлайн ресурси, които да ги подпомогнат в интегрирането на цифрови технологии в своите класни стаи. Създават се проекти и инициативи, насочени към насърчаване на използването на цифрови технологии, за подобряване качеството на преподаване и учене чрез инвестиране в образователна инфраструктура и технологии.

Голяма крачка е направена и с изграждането на STEM центрове, каквито вече има в много училища и благодарение на които интересът към природните науки се възстановява. „През 2020 година е поставено началото на създаването на училищни STEM центрове. Те са интегрирана съвкупност от специално изградени и оборудвани учебни пространства с фокус върху изучаването и прилагането на компетентности в областта на математиката, природните науки и технологиите.“ (Стратегическа рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България (2021–2030), с. 9). Според цитираната стратегия една от 9-те приоритетни области за развитието на образованието и обучението до 2030 година е именно „Образователни иновации, дигитална трансформация и устойчиво развитие“.

Необходимо е да се проучи и оцени въздействието на интегрирането на дигиталните технологии в процеса на обучение по биология, да се измери с подходящите методи ангажираността и постиженията на учениците, както и уменията им за критично мислене и решаване на проблеми.

Непрекъснатото проучване и иновациите в областта на интегрирането на дигитални технологии са силно необходими, за да се

отговори ефективно на нуждите на учениците и спецификите на съвременния начин на живот. Именно затова обучението на учениците трябва да е гъвкаво, да подлежи на постоянни подобрения и адаптации според нуждите им и според развитието на технологиите.

В заключение може да се каже, че интегрирането на съвременни дигитални технологии в обучението по биология предлага множество предимства както за учениците, така и за преподавателите. Повишаването на мотивацията за активно учене у учениците и достъпът им до информация по съвременен начин чрез възможностите на новите технологии имат потенциала да трансформират начина, по който биологията се преподава и учи. Съществуват сериозни предизвикателства, с които и преподавателите, и учениците трябва да се справят, но напредъкът в технологиите и подходящото професионално развитие на учителите ще имат решаваща роля за извличане на максимални ползи от въведените иновации. Ключова роля имат партньорствата, споделянето на добри практики, непрекъснато усъвършенстване, чрез които да се създаде по-приобщаващо, ефективно и подходящо за ученика образование.

От самото начало на изучаването на биологията като учебен предмет в България, на преден план стои разбирането, че природата и живите организми трябва да се изучават практически. В статията „Природознанието като учебен предмет“ от 1923 г. Димитър Лазов пише: „Величествена и красива е природата! Тя ражда поета, философа, живописеца и човека на науката. Поради това само живото природознание, не книжното, може да бъде предмет и в училищата.“ (Лазов, 1923, с. 38). Доста дълъг период от време учениците са изучавали биологията и природните науки като цяло само „на хартия“. С навлизането на новите технологии от няколко години се случва голяма метаморфоза в обучението по тези науки. Балансираното им използване, наред с практическите и лабораторни занятия, са предизвикателствата в момента пред преподавателите, за да върнат интереса към тези науки у учениците и да променят тенденцията към измерването на все по-ниски образователни резултати.

Дори изкуственият интелект „знае“, че най-правилният подход се състои в рационалното съчетаване на дигитално и традиционно. „...И двете форми на изучаване на биология – живият, реалният опит в природата и цифровото обучение имат свои собствени уникални предимства и са важни за успеха на учениците. В идеалния слу-

чай балансът между двата вида обучение може да доведе до най-добрия резултат...“ (BgGPT)

Литература

Лазов, Д. (1923). Статия „Природознанието като учебен предмет“. В: сп. „Училищен преглед“.

Национално проучване, представително за населението на страната на възраст 0–18 годишна възраст, относно обществените нагласи, оценка на потреблението на медийно съдържание и неговото въздействие върху децата, „Социални, политически и маркетингови проучвания“, Сова Харис, София, декември, 2023 г. https://www.cem.bg/files/1708017204_analiz_prouchvane.pdf

Стратегическа рамка за развитие на образованието, обучението и ученето в Република България (2021–2030), https://www.mon.bg/nfs/2021/03/strategicheska-ramka_obrobuuchene_110321.pdf

BgGPT, <https://chat.bgppt.ai>

**ДЕТЕТО
И
СВОБОДНОТО ВРЕМЕ**

ВЪЗПИТАТЕЛЕН ПОТЕНЦИАЛ НА УЧИЛИЩНИТЕ ХУДОЖЕСТВЕНО-ТВОРЧЕСКИ ДЕЙНОСТИ В ЗАНИМАНИЯ ПО ИНТЕРЕСИ

Д-р Даниела Рачева

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

<https://orcid.org/0000-0003-1344-7111>

Анотация: В статията се описват същността и основните нормативни изисквания за осъществяване на художествено-творчески дейности в извънкласни занимания по интереси. Разглеждат се възможности за реализирането на основните и някои от производните компоненти на съдържанието на възпитанието.

Ключови думи: възпитание, занимания по интереси, художествено творчество, извънкласни дейности

EDUCATIONAL POTENTIAL OF ARTISTIC AND CREATIVE SCHOOL EXTRA-CURRICULAR ACTIVITIES

Daniela Racheva, PhD

Sofia University “St. Kliment Ohridski”

<https://orcid.org/0000-0003-1344-7111>

Annotation. The article describes the essence and the main normative requirements for the implementation of artistic and creative in extracurricular activities. Possibilities for the implementation of the main and some of the derivative components of the educational content are considered.

Keywords: education, upbringing, artistic creativity, extracurricular activities

Увод

Заниманията по интереси са част от обща подкрепа за личностно развитие в детската градина и в училището. Те имат добровolen характер – участието в тях не е задължително. Провеждат се „извън часовете по учебен план; по време на целодневната организация на учебния ден извън дейностите по самоподготовка“ и „през почивните дни и ваканциите“ (чл. 21, ал. 12 Наредба за приобщаващото образование). Включването в занимания по интереси се осъ-

ществува след деклариран избор на детето и неговите родители, в зависимост от индивидуалните му интереси, заложи и способности. „Изборът на занимания по интереси“ в училище се осъществява посредством анкетно „проучване на желанията на учениците“, което училището провежда в началото на всяка учебна година. Анкетирането цели „отчитане на:

- индивидуалните потребности, интересите и познавателното развитие на ученика;

- миналия опит на ученика в занимания по интереси;

- съответствието между потребностите и желанията на ученика, регистрираните предложения в информационната система и възможностите и спецификата на училището“. (чл. 21а, ал. 2).

Заниманията по интереси в училищата и детските градини се реализират „чрез различни организационни педагогически форми – клуб, състав, ансамбъл, секция, отбор и групи“ (чл. 20, ал. 5). В училищните занимания по интереси се предоставя възможност за участие на учениците от I до XII клас. В тях може да бъдат обхванати както ученици от едно училище, така и ученици от две и повече училища. Училищата организират занимания по интереси, ръководени както от учители от самото училище, така и от „физически лица и с юридически лица, чийто предмет на дейност е свързан с тематичните направления на заниманията по интереси“ (чл. 21, ал. 6) или от „родители на ученици, чийто професионален опит е свързан със съответното тематично направление“ (чл. 21, ал. 10).

Дейностите, реализиращи се в заниманията по интереси в училищата, се организират „приоритетно в тематичните направления: „Дигитална креативност“, „Природни науки“, „Математика“, „Технологии“, „Изкуства и култура“, „Гражданско образование“, „Екологично образование и здравословен начин на живот“, „Спорт““. Изискването „не по-малко от 40 на сто от общия годишен брой часове за организирани занимания по интереси в училището“ задължително да бъдат реализирани в първите четири направления (чл. 21, ал. 2 и ал. 3 Наредба за приобщаващото образование) е насочено към допълване и обогатяване на знанията и уменията на учениците по учебни дисциплини от Математика, Информационни технологии, Физика и астрономия, Биология и здравно образование, Химия и опазване на околната среда.

Във възпитателен контекст, заниманията по интереси целят „стимулиране развитието на личностни качества, социални и творчески умения и изяви на способностите в областта на науки-

те, технологиите, изкуствата, спорта, глобалното, гражданското, здравното и интеркултурното образование, образованието за устойчиво развитие, както и за придобиване на умения за лидерство“ (чл. 20, ал. 1, т. 1 Наредба за приобщаващото образование) посредством „свързани с образователни, творчески, възпитателни, спортни и спортно-туристически участия и изяви по проекти, програми и групи на общинско, областно, национално и международно равнище“ (чл. 20, ал. 1, т. 2). От особена важност за постигане на възпитателните цели на заниманията по интереси е дейностите, които осъществяват, да бъдат насочени към подкрепа и интегриране „ключовите компетентности, възпитанието в ценности, патриотичното, гражданското, здравното, екологичното и интеркултурното възпитание, насърчаването на иновациите и креативното мислене на децата и учениците“ (чл. 20, ал. 3).

Възпитателен потенциал на художествено-творческите занимания по интереси

Български традиции и опит в осъществяването на художествено-творчески дейности в извънкласни и извънучилищни занимания по интереси нееднократно са доказвали във времето както своя образователен, така и богат възпитателен потенциал. Успехите в тази насока може да бъдат отдавани както на самата специфика на заниманията с изкуство, така и на социалната сетивност и личностните качества на ръководителите, които служат за пример на своите възпитаници. Именно тези качества на ръководителите спомагат за реализиране на пъстрата палитра от специфични възпитателни цели, които всеки един компонент от съдържанието на възпитанието си поставя. Например:

Художествено-творческата дейност в значителна степен подпомага един от основните компоненти на съдържанието на възпитанието – интелектуалното възпитание на децата и учениците. Интелектуално възпитание се определя като „процес“ на „формиране на способности за абстрактно мислене, адаптиране към нови условия; обучение, учене; разрешаване на проблеми; схващането на взаимовръзки, взаимоотношения, зависимости; за целенасочено действие“ (Чавдарова-Костова, 2012, с. 135), за „формиране на общи и специални интелектуални умения и навици за умствена работа и култура на умствения труд“ (Димитров, 2016, (2.), с. 224) с цел „развитието и усъвършенстването на умствените сили и възможности (заложби и способност) на човешкия индивид“ (Димитров, 2016, (2.),

с. 221). Същността на художествено-творческата дейност сама по себе си изисква развитие и изява на абстрактно мислене, създаване и пресъздаване на абстрактни идеи и образи посредством изразните средства на разнообразието от изкуства. Спецификата на интелектуалните умения, които се развиват в процеса на усвояване и усъвършенстване на уменията за изразяване чрез изкуството, несъмнено формират култура на умствения труд и спомагат за развитието на заложбите и интелектуалните способности на децата и учениците.

Възможностите на художествените творчески дейности за формиране на ценни нравствени качества като толерантност, съпричастност, увереност, емпатия, готовност за сътрудничество, взаимопомощ и др., са с безспорен принос във възпитателно-педагогически контекст. Самото нравствено възпитание се определя като процес на формиране на такива личностни качества, които са „оценявани като необходими и значими за пълноценното междуличностно общуване и взаимно съ-съществуване в рамките на съответната общност“ (Чавдарова-Костова 2012, стр. 139). Заниманията с изкуство в свободното време допринасят в значителна степен за изграждане на характера и емоционалната интелигентност на личността. В тази насока, ролята на художествените занимания по интереси, особено груповите такива, се изразява е почти неусетното им усвояване и развитие в процеса на педагогическите взаимодействия за подготовка и интерпретация на художествено-творчество.

Редица волеви качества биват развивани посредством заниманията с изкуство. Необходимост от дисциплина, постоянство, търпение, всеотдайност, в нередки случаи – лишения и себеотрицание, са само част от качествата, необходими за усвояване и усъвършенстване на спецификите на движение на тялото, на звукоизвличането, на усвояване на техники за работа с разнообразни материали; на създаването, заучаването и интерпретирането на текстове и т.н.. Системното преодоляване на трудности и предизвикателства по пътя на подготовката на художествено-творческия продукт, възискателността към неговото качество и уважението към вкуса и естетическите критерии на публиката имат отношение към така важното за развитието и социализацията на личността трудово възпитание.

Активното и непосредствено съприкосновение с изкуството изгражда и прецизира естетическия вкус и усет на самите изпълни-

тели. Художествената изразност с лекота възпитава отношение към красивото в изкуството и в заобикалящата действителност. Тя формира умения за търсене и откриване на красотата в движението, в жеста, във вербалната и невербалната комуникация между хората, в облеклото, в ежедневно взаимодействие със социалното обкръжение, в резултатите от трудова дейност и т.н. Творческата личност търси условия и възможности за задоволяване на естетическите си потребности чрез създаване или пресъздаване на красивото, дори в условия, в които трудно би могло да се търси красота и естетическа наслада. Неслучайно изтъкнатият български педагог, проф. Любен Димитров, обръща внимание на това, че „колкото и важно и със специфично значение да е изкуството за естетическото възпитание, отъждествяването му приоритетно с художественото възпитание силно ограничава периметъра на неговото проявление (Димитров, 2016, (1), с. 260–261), тъй като в по-подчертан педагогически план естетическото възпитание може да бъде определено като „целенасочено формиране у човека на активно естетическо отношение към социалната и природната действителност, на неговия стремеж и способност да твори „и по законите на красотата“, в съответствие с богатството на естетическата мяра“ (пак там, с. 263).

Макар обичайно възлагано на спортните занимания, физическото възпитание има своето утвърдено място и значение в редица художествени дейности. Такива са: заниманията с фолклорни и латино-американски танци, класически балет, модерен балет и др. Физическото възпитание има своето място и в изкуства, за които маниерът на изразяване е в пряка зависимост от физическата подготовка и издръжливост на тялото, каквито са: театърът, оперното и оперетното изкуство.

Възпитателните възможности на художествени дейности по посока патриотично възпитание са доказали във времето своята социална целесъобразност не само за децата и младежите, но и на възрастните. Патриотичното възпитание на погроставащите се определя като един от компонентите на съдържанието на възпитанието на децата и учениците, за чието реализиране се възлагат очаквания както на извънкласните, така и на извънучилищните педагогически форми за занимания по интереси. Тези очаквания може да бъдат открити както в държавните документи, касаещи предучилищното и училищното възпитание, така и тези, насочени към дейността на читалища, музеи, галерии и пр. средища за запазване

и съхранение на националната култура. Най-видими примери за реализиране на целите на патриотичното възпитание в неформална педагогическа среда може да бъдат открити в дейността на фолклорните танцови, певчески, инструментални състави. Техните усилия са насочени към осъществяване на дейности, предназначени за поддържане и подпомагане културното наследяване както на българските народни традиции, обичаите, занаятите, музиката и пр. между поколенията, така и тези, на многобройните етнически и религиозни общности, живеещи в България. Подобни възможности предоставят и всички други форми художествени дейности, които изучават и интерпретират литературни и музикални творби, театрални постановки и исторически възстановки, техники и похвати в изобразителните и приложните изкуства, разработени от изтъкнати художници или приложници и пр. представители на определени етнически, регионални или национални общности. Не без значение за формиране на адекватни на съвременността патриотични нагласи на младите хора са знанията за приноса и мястото на нацията в световната култура и отношението към националните културни постижения. Те са от съществено значение за формирането на високо, но и балансирано, национално самочувствие, така необходимо на съвременния човек в условията на неспирна глобализация и безпощадна културна унификация. Педагогическата художествено-творческа дейност допринася в значителна степен за развитие на способности за адекватно оценностяване на своите традиции и култура при децата и младежите, а при възрастните – за осмисляне и преосмисляне на отношението към културните ценности и значимостта им за живота на общността.

Посредством участието си в художествени дейности децата и младежите с лекота изграждат отношение към културното многообразие и межкултурното взаимодействие, стоящо в основата на интеркултурното възпитание. Възпитаването на позитивно отношение към различни култури, формирането и обогатяването на уменията за интеркултурната комуникация се осъществяват неусетно в процеса на творческо взаимодействие. Най-достъпни възможности за това предоставя съприкосновението с творби на писатели, художници, композитори, хореографи и изпълнители от различни епохи и националности. Съвременното интеркултурно възпитание все по-лесно се случва и в самата училищна среда, в която все по-често учат и си взаимодействат деца от различни етноси, националности и религии. Съвместното създаване на творчески

продукти от деца и ученици от различни културни общности в неформална среда активно допринася за недопускане и/или преодоляване на предразсъдъчното мислене, на стереотипността в поведението и в ежедневието комуникация между младите хора. Немалък е приносът на детските и младежките международни творчески форуми, на които самите млади творци и артисти имат възможност непосредствено да комуникират, да обменят идеи и опит, да създават лични и творчески взаимоотношения. Именно възможността за пряко съприкосновение с „друга“/ „чужда“ култура носи изключително големи ползи по отношение на обогатяване и разширяване на мирогледа на погроставащите и формиране на адекватна на социалните условия култура за живеене в условията на културно многообразие.

Свободата на изразяване на възгледи и идеи чрез изкуството е насъщна необходимост за всеки творец. Правото на изразяване е и сред онези човешки права, които се определят като неизменни и присъщи на всеки. За творците изкуството е пътят, по който намират израз и изява онези аспекти от действителността, душевността и чувствителността на човека, които не биха могли да бъдат пресъздадени по обичайните за ежедневието начини. Нелюбопитно изкуството интерпретира практически всички човешки права, илюстрирайки ги и правейки ги разбираеми за своите публични посредством похватите на художествения изказ. Самото изкуство е определено като едно от основните средства за популяризиране на идеите за равноправие и справедливост, за активизиране на човешката сетивност към проблемите на социално уязвими общности и групи, към зачитане на достойнствата на всеки човек, независимо от неговия произход, социален статус, национална, етническа, религиозна или каквато и да е принадлежност. Поради това, изключително важна задача е в програмите на детските и младежките художествено-творчески дейности да бъде включвано възпитателно съдържание в контекста на правното възпитание, което да подпомогне и формирането и обогатяването на гражданската култура на децата, и изкуството – за да изпълнява адекватно своята социална роля.

Заклучение

Детската и младежката художествено-творческа дейност е безспорен носител на възпитателно съдържание. Дългогодишните

традиции в тази сфера са доказали многократно, че тя може и ефективно изпълнява функциите на възпитателно средство – както за развитие на творческия потенциал на младото поколение, така и за превентиване на нежелателни, социално и личностно деформиращи, нагласи и поведения. Ето защо е изключително важно неформалните младежки творчески обединения да обръщат нужното внимание не само на образователните, но и на възпитателните аспекти в своята, така важна и социално значима, педагогическа работа.

Литература

Димитров, Л. (2016). Естетическо възпитание и развитие, В: Л. Димитров (съст.) Теория на възпитанието – трето, преработено и допълнено издание, изд. ВЕДА СЛОВЕНА – ЖГ, АВАНГАРД ПРИМА, С.

Димитров, Л. (2016). Интелектуално възпитание и развитие, В: Л. Димитров (съст.) Теория на възпитанието – трето, преработено и допълнено издание, изд. ВЕДА СЛОВЕНА – ЖГ, АВАНГАРД ПРИМА, С.

Наредба за приобщаващото образование. В сила от 27.10.2017 г., посл. изм. ДВ, бр. 23 от 19 март 2024 г., достъпна на: <https://lex.bg/en/laws/ldoc/2137177670>

Чавдарова-Костова, С. (2012). Основни компоненти на съдържанието на възпитанието, В: Чавдарова-Костова, С. (съст.) Педагогика, Унив. изд. „Св. Климент Охридски“

МЛАДЕЖКИ КЛУБ „ИВАЙЛО 2023“

Цвятко Луджев

*Основател на Младежки клуб „Ивайло 2023“,
с. Ивайло, общ. Пазарджик*

Анотация: Младежки клуб „Ивайло 2023“ е сдружение с нестопанска цел. Той е доброволна организация на млади хора от село Ивайло, общ. Пазарджик. Основни приоритети са обединяването и участието на младежите от селото както самостоятелно, така и съвместно с други сдружения, в различни каузи и инициативи. Официално сдружението е регистрирано на 17.02.2023 г., но неофициално то развива дейността си няколко години преди това. През последната година, почти всички мероприятия в с. Ивайло са проведени съвместно с Младежки клуб „Ивайло 2023“, като най-голямото от тях е организирането на Кукерския празник на селото. Само за една година сдружението е взело участие в над 30 инициативи и няколко кукерски фестивала.

Ключови думи: сдружение, младежи, доброволчество, взаимопомощ, сплотеност.

YOUTH CLUB IVAYLO 2023

Tsviatko Ludzhev

*Founder of Youth Club “Ivaylo 2023”
Ivaylo village, Municipality Pazardzhik*

Annotation. Youth Club “Ivaylo 2023” is a non-profit association. It is a voluntary organization of young people from the village of Ivaylo, municipality Pazardzhik. The main priorities are the unification and participation of the youth of the village, both independently and together with other associations, in various causes and initiatives. The association was officially registered on 17.02.2023, but unofficially it developed its activities several years before that. In the last year, almost all the events in the village of Ivaylo have been held together with the Youth Club “Ivaylo 2023”, the biggest of them being the organization of the village’s “Kukers” festival. In just one year, the association has taken part in over 30 initiatives and several “Kukers” festivals.

Keywords: association, youth, volunteering, mutual aid, solidarity.

Уводна част

През февруари 2023 г. с помощта на шестима съмишленици се основа сдружението с нестопанска цел Младежки клуб „Ивайло 2023“.

Основен приоритет бе да кандидатстваме за отдаване на общинско помещение за целите на сдружението.

Без подкрепата на кмета на населеното място и община Пазарджик, сдружението остана излъгано, но за сметка на това – доста сплотено.

Започнахме да организираме съвместни мероприятия с други сдружения извън пределите на община Пазарджик. Това ни направи разпознаваеми в градове като София, Пловдив и Стара Загора.

Основна част

Деца са като едно растение, много е важно как се грижим за него и от това зависи неговото бъдеще. Младежки клуб „Ивайло 2023“ се грижи за децата на с. Ивайло през свободното им време с една единствена цел – всички заедно за нашето село.

В началото се обединихме покрай кукерския ни празник, като заедно ушихме над 35 кукерски костюма, закупихме 12 женски и 2 мъжки народни носии. Осигурихме си професионално аудио оборудване и така станавме независими в организирането на културно масови мероприятия. Младежки клуб „Ивайло 2023“ се развива и в българския фолклор с певческа група в съпровод от гайда и тъпан. Най-новото бижу на клуба е мажоретният състав „Розова магия“, който дебютира на 6 май – празника на с. Ивайло.

Младежки клуб „Ивайло 2023“ работи съвместно и с децата от училището в с. Ивайло, които са от ромски произход. Благогарение на съвместните ни инициативи, в селото няма деление между роми и българи, а това играе ключова роля за нашето бъдеще.

Освен с училището, Младежки клуб „Ивайло 2023“ се включва активно в някои национални кампании съвместно с „Капачки за бъдеще“ и „Гората БГ“. „Планинско спасяване Пазарджик“ е друга организация, която обучава децата от младежкия клуб на умения като: гасене на пожар, оказване на първа долекарска помощ, оцеляване в планината – връзване на възли, разпъване на палатка и транспортиране на пострадали. Веднъж годишно отборът на Младежки клуб „Ивайло 2023“ премерва сили на областното състезание, организирано от „Планинско спасяване Пазарджик“ – „Млад спасител“. С голяма гордост можем да се похвалим, че през 2023 г. шампион на състезанието „Млад спасител“ стана именно отборът на Младежки клуб „Ивайло 2023“.

Младежкия клуб участва в отбелязването на различни празници от традиционния български календар с цел възраждане и съхранява-

не на местните традиции и обичаи – кукерски игри, коледни обичаи, Трифон Зарезан, пролетни празненства – лазаруване, Великден, Гергьовден. На 3-ти март и на 6-ти септември клубът участва съвместно с комитет „Родолубие“ в тържествата и възстановките в град Пловдив. Комитет „Родолубие“ са страхотен наш партньор, който ни учи на история и патриотизъм. Преоблечени с униформи и носии, децата наистина се връщат в миналото, а благодарение на живите картини, стават свидетели на събития от нашата история.

Веднъж годишно, на празника на земята – 22 април, Младежки клуб „Ивайло 2023“ помага в инициативата на сдружение „Сърце в зелено“, както в организацията, така и в засаждането на японски вишни.

Друг наш приятел е г-жа Сребрина от фондация „Човечност и грижа“, с която съвместно организираме мероприятия за деца в неравностойно положение.

Участниците в клуба се включват с доброволен труд в различни инициативи – ремонти в училището, изработване на коледна украса за центъра на селото и др.

Младежки клуб „Ивайло 2023“ се самоиздържа с дарения от жителите на с. Ивайло, като за 2023 г. средствата са 300 лв. Крайно недостатъчни, но въпреки това, благодарение на родителите на децата, които осигуряват транспорт, успяваме да участваме в доста прояви и инициативи.

Тази година клубът кандидатства по няколко програми и проекти, за да може да осъществи бъдещите си планове, като най-голямата ни цел е помещение, което да може да се ползва от младежите на с. Ивайло.

Заклучителна част

Младежки клуб „Ивайло 2023“ дава на младежите възможност да се обучават в различни материци, но най-важното, в което се обучават, е помощта, сплотеността и съдружието помежду си.

Силно вярвам, че както сега децата изграят различни игри, така в бъдеще може да са предприемачи, лекари, полицаи, пожарникари, учители – хора с различни професии, които да си помагат. Най-важните качества, които се стремим да изградим у децата са съръчност и взаимопомощ, да бъдат добри и да указват безвъзмездна помощ на хората в нужда.

СЪЧЕТАВАНЕ НА ТРАДИЦИЯ И ИНОВАЦИЯ – ЧАСТ ОТ ПРОГРАМАТА ЗА ПОДГОТОВКА НА КАДРИ НА ДЕТСКО-ЮНОШЕСКАТА ШКОЛА КЪМ ДФА „ФИЛИП КУТЕВ“ ГР. СОФИЯ

Стефан Витанов

*Ръководител на ДЮТШ към ДФА „Филип Кутев“,
гр. София*

Анотация: Детско-юношеската танцова школа към Държавен фолклорен ансамбъл „Филип Кутев“ стартира нов етап през 2024 година с мисията да стане символ на българското културно наследство. Програмата на школата се фокусира върху развитието на танцовите умения и познания за българския фолклор, съчетавайки традиционни народни танци с методиките на Брехт и Станиславски. Методът на Станиславски се предпочита заради акцента върху вътрешните емоции и психологията на персонажите, докато методът на Брехт се използва за социална и политическа ангажираност. Школата е разделена на две възрастови групи, за всяка от които има адаптиран учебен план. Освен танци, програмата включва актьорско майсторство, което развива комуникационни умения и сценично присъствие. Ежемесечното посещение на музеи и лекции, както и участие в репетиции на ДФА „Филип Кутев“, обогатяват знанията на участниците. Участията в конкурси и фестивали допълнително развиват уменията и културната им осведоменост, подготвяйки ги за бъдещи професионални танцьори.

Ключови гуми: Детско-юношеска танцова школа, Филип Кутев, програма

COMBINING TRADITION AND INNOVATION – A PART OF THE TRAINING PROGRAM AT THE CHILDREN’S AND YOUTH DANCE SCHOOL AT NFA „PHILIP KOUTEV“ – SOFIA

Stefan Vitanov

*Head of CYDS at DFA “Filip Kutev”,
Sofia*

Annotation. The Children’s and Youth Dance School affiliated with the State Folklore Ensemble "Philip Koutev" is embarking on a new phase in 2024 with the mission to become a symbol of Bulgarian cultural heritage. The school’s program focuses on developing dance skills and knowledge of Bulgarian folklore, blending traditional folk dances with the methodologies of Brecht and Stanislavski. The Stanislavski method is preferred for its emphasis on the inner emotions and psychology of the characters, while the Brecht

method is used for social and political engagement. The school is divided into two age groups, with tailored curricula. In addition to dance, the program includes acting lessons that enhance communication skills and stage presence. Monthly visits to museums and lectures, along with participation in rehearsals of the "Philip Koutev" ensemble, enrich the participants' knowledge. Participation in competitions and festivals further hones their skills and cultural awareness, preparing them for future careers as professional dancers.

Keywords: Children's and Youth Dance School, Philip Koutev, Program

С 2024 година започна ново начало за Детско-юношеска танцова школа към Държавен фолклорен ансамбъл „Филип Кутев“. С това начало продължаваме мисията си: школата да стане символ на културното наследство на България. Целта ни е да запознаем танцьорите в школата с богатството на българската народна култура. Държим на това, участниците в школата да са не само изпълнители на фолклорни изкуство, но и да се възпитават като активни и осведомени граждани, които са готови да продължат традицията и да я представят пред България и света с гордост и достойнство. Основната цел е от школата да излизат кадри, които да са достатъчно подготвени, за да могат да влязат в редиците на Държавен фолклорен Ансамбъл „Филип Кутев“.

В този доклад ще открием вратата, за да покажем част от програмата ни, новостите в методиката, както и някои от предизвикателствата, пред които сме изправени.

Разработването на програмата за танцовата школа е съобразена с целта ни да развием танцовите умения на танцьорите и да им предоставим познания за българското фолклорно танцово изкуство. Стъпвайки на автентичния народен танц и обработвайки го за сценична интерпретация, участниците в школата по-лесно могат да се запознаят и да разберат основите на българина от село. Да разберат за традициите, обичаите и, изобщо, света, в който е живял българина.

В школата има две възрастови групи, като са разделени по класове. Заниманията се осъществяват два пъти седмично по 60 минути за „малката“ група и 90 минути за „голямата“. Първата е от първи до четвърти клас, а втората е от шести до девети клас. Учебните планове са адаптирани за различните възрастови групи и преработени от тези, на МОН и МК. Акцентира се върху основните танцови движения, развитието на координация и упражнения за постигане на устойчиво изпълнение, както и на познания за българската на-

родна танцова култура. Разглеждат се по-сложни танцови комбинации, свързва се наученото с културните обичаи и традиции, както и с изграждането на танци от различни етнографски области. Голямо внимание се обръща на стила и характера на танца от етнографската област, от която се работи танц или се танцува хоро.

Един от допълнителните елементи, върху които се набляга е актьорското майсторство. Школата не само се фокусира върху танцовите умения, които играят ключова роля за развитието на учениците, но и добавя към това актьорска игра. Чрез актьорското майсторство те развиват комуникационни умения, сценична присъственост и способност за емоционално изразяване, което ги прави по-уверени на сцената и развива техния характер и самосъзнание. В школата вярваме, че чрез използване на различни за танцовите школи и състави театрални методики, танцьорите ще могат още повече да се вплетат с образа, който представят на сцена и съответно по-прецизно да предадат духа, на човека от региона и времето, които представят.

Школата използва две от най-влиятелните театрални методики – тези на Брехт и Станиславски. Методът на Станиславски се фокусира върху вътрешните емоции и психология на персонажите, докато този на Брехт се различава като се фокусира върху външните аспекти на изпълнението и политическата ангажираност. И двете методики имат своята стойност и са оформили съвременното театрално изкуство в голяма степен.

Ние смятаме, че по-голямата част от съставите в България наблягат на методиката на Брехт, но ние искаме да наложим при нас малко повече от тази на Станиславски, но без да отричаме Брехт.

Ето някои от разликите между двете методики:

• **Цел и усещане за реализъм:**

– **Станиславски:** Основният принцип на метода на Станиславски е реализмът и възпроизвеждането на емоции и поведение, които са истински и верни за персонажа. Актьорите трябва да преживеят емоциите на персонажа и да ги изразят по вярност.

– **Брехт:** В метода на Брехт, целта не е толкова реализмът, колкото разкриването на социални и политически истини. Актьорите трябва да държат публиката на дистанция и да я подтикват към размисъл, вместо да я примамват чрез емоционално въздействие.

• **Работа с емоции:**

– **Станиславски:** Методът на Станиславски се фокусира върху работата с емоционалния опит на актьорите и техния вътрешен

живот. Актърите трябва да се впуснат във вътрешния свят на персонажа, за да преживеят и изразят емоциите му.

– **Брехт:** В метода на Брехт, актьорите не се стремят да се идентифицират с персонажа и да го преживеят емоционално. Вместо това, те трябва да останат осведомени за ролята си като актьори и да използват различни техники, за да представят персонажа пред публиката.

• **Отношение към публиката:**

– **Станиславски:** В метода на Станиславски, връзката между актьорите и публиката е по-директна и емоционална. Актърите се стремят да въздействат на чувствата на зрителите и да ги включат в емоционалния опит на персонажите.

– **Брехт:** Брехт иска публиката да бъде критична и аналитична. Той предпочита да гържи публиката на дистанция, за да я подтикне към размисъл и анализ, вместо да я подлага на емоционално въздействие.

За да се работи с танцърите, веднъж седмично, освен танцовите репетиции, ще имат и такива за овладяване на актьорските умения. В обучителния процес е включено и ежемесечно посещение на музей или гостуващ лектор фолклорист – за обогатяване на знанията за фолклора ни, както танцовия, така и музикалния. Ежемесечно посещение на репетиции на ДФА „Филип Кутев“, както и при подготовка на танц от репертоара на Ансамбъла – репетиции заедно с професионалните танцьори, за да могат бъдещите такива да черпят опит. Освен редовните занимания, учениците имат възможност за участие в различни конкурси, фестивали и концерти както в страната, така и зад граница. Тези събития не само предоставят възможност за показване на техните умения и таланти, но и ги запознават с различни култури и традиции, като ги обогатяват като личности. Участията на различни сцени ще разшири и опита на изпълнителите. Голямата цел е да се организира самостоятелен концерт на ДФА „Филип Кутев“, заедно с танцърите от школата, от където един ден да излязат бъдещите нови попълнения на Ансамбъла.

Детско-юношеската школа към ДФА „Филип Кутев“ не е просто танцова школа – тя е център за развитие на творчески и личностни умения, мост за предаване на културното наследство на България и гарант за запазване и разпространение на богатството на българската народна култура. Чрез своята дейност, школата формира не само изпълнители на народното изкуство, но и активни и осведомени граждани, готови да продължат традицията и да я представят пред света с гордост и достойнство.

ОБРАЗОВАТЕЛНИ И ВЪЗПИТАТЕЛНИ ВЪЗМОЖНОСТИ НА НЕФОРМАЛНИТЕ ЗАНИМАНИЯ С ФОЛКЛОРНО ПЕЕНЕ

Гергана Димитрова

*Солист на хор „Мистерията на българските гласове“
и Ева квартет,
вокален педагог по фолклорно пеене*

Анотация: В статията е представен споделян опит от педагогическата работа на един утвърден изпълнител и преподавател по българско фолклорно пеене. Описана е част от методиката, която преподавателят прилага и спецификите при работа, с които се съобразява, в зависимост от възрастта на учениците.

Ключови думи: фолклор, пеене, ученици, музика

EDUCATIONAL OPPORTUNITIES OF INFORMAL STUDENT ACTIVITIES WITH FOLK SINGING

Gergana Dimitrova

*Soloist of the Mystery of Bulgarian Voices and Eva Quartet,
Vocal pedagogue of folk singing*

Annotation. The article presents a shared experience from the pedagogical work of an established performer and teacher of Bulgarian folk singing. Part of the methodology that the teacher applies and the specifics at work, which he complies with, depending on the age of the students, are described.

Keywords: folklore, singing, students, music

Въведение

Работата с деца в неформална среда е изключително ползотворно и необходимо средство за възпитание, за развитие на интересите, за общуването и за личностното изграждане на детето. В случая говорим за предаване на една стара изконна традиция, каквато е българският фолклор, или по-конкретно – за специфичното българско фолклорното пеене. Как да заинтригуваме днешните погроставащи на фона на заобикалящата ги среда и огромния обем информация, която те имат? С какво древните ни традиции, мелодии

и интонации биха ги докоснали, така че да ги изучават, възприемат в дълбочина, в чист и неподправен вид? Моята задача е точно тази и то не задача, а мисия, защото знам, че това, което посявам в тях, остава завинаги в душите им. Възпитава българския им дух и ги прави горди и стойностни хора.

Какво/кое мотивира изпълнителят да се превърне в учител?

Моят музикален път ме отвежда в най-различни посоки. Освен творчеството – създаване на нова музика, участия в концерти, записи, колаборации, аз активно започнах да се занимавам с педагогическа работа в извънкласна среда. Цялото натрупване на знания и опит ме провокира да го предам на следващи поколения – деца от 6 до 18-годишна възраст, а също и на възрастни, желаещи да развият и обогатяват себе си в тази посока, а именно – опознаване, вникване в същността на българския фолклор и по-конкретно – в недрата на народното българско пеене.

Това общуване-споделяне разви у мен уменията за прилагане на индивидуален подход към всеки един ученик. Основното, което разбирах, е, че за да бъдеш добър учител, трябва да си и добър психолог. Интуитивното усещане за човека срещу теб те води в начините на изразяване и преподаване. Неформалната среда ги предразполага към повече свобода и разкриване – както на себе си, така и на потенциалните възможности, качества. Един от основните фактори за ефективно творческо взаимодействие с моите ученици е спокойствието в общуването, т.е. ученикът/детето/човекът да бъде спокоен и да няма усещане за неспособност. Всички знаем, че един има повече талант, а друг полага повече усилия. Моята работа е еднакво да провокирам и развивам всеки.

Много от децата, с които работя, не се занимават професионално с народно пеене. Повечето от тях учат езици, математика, спортуват. Работят върху себе си в различни аспекти и това за тях е необходимост, а не натоварване. Съвременните деца имат достъп до модерни технологии и когато аз ги докосвам до традицията, до диалекти в езика, до бита и общуването на българина от преди 100 години например, аз съм безкрайно щастлива, че тези деца искат да знаят за корените си. И чрез песните усещат емоционалната сила на фолклора. Богатство, което е необятно и докосващо.

Посредством уроците по пеене моите ученици научават:

✓ какъв е бил българският бит и култура;

- ✓ какво е заложено в текстовете в интонациите;
- ✓ какви влияния има в нашия фолклор;
- ✓ какво е звукозвличането, прилича ли на друг вид пеене в България;
- ✓ това, че в българина физиологията е такава, че да може да пее по този начин;
- ✓ колко богата е орнаментиката ни;
- ✓ колко фолклорни области има в България;
- ✓ как песните изразяват характера на хората от съответния регион;
- ✓ как всяко едно нещо, което е преживявал българина се е пренасяло в песните.

Как протича един урок по народно пеене?

За всеки един изпълнител-вокалист, независимо за какъв вид пеене се отнася, основното начало на заниманията по пеене е загряването – разпяването на гласа. Защо разпяването е важно, дори ключово? При народното пеене има особена специфика в звукозвличането и натоварването на гласовия апарат. Използваме основно звук произтичащ от гърлото, който резонира в гърдите. Много рядко главов резонатор – само в определени стилове и необходимост от височини, невъзможни за изпяване с фолклорното звукозвличане. Адекватното загряване довежда до необходимия цвят, плътност и яснота в тембъра. Използваме техники за уеднаквяване на различните вокали, за издръжливост на въздушната струя, за усвояване на технически прийоми изключително важни за мелизмите и орнаментики, характерни за този вид вокално майсторство. Всичко това се случва посредством вокални примери, произтичащи от традиционни песни. Използваме различни срички, съчетаващи гласни и съгласни букви за добра артикулация.

Следващ етап от урока по народно пеене, или същността на урока, това е заучаване на нов музикален материал – песен или работа по зададена нова песен от изминал урок. Когато запознаваме ученика с нова песен ние трябва да разкажем кой е първоизточникът и регионът, както и какви са особеностите в орнаментиката. Нека вземем пример с песента „Даньова мама“ от тракийската фолклорна област из репертоара на Бинка Добрева. Изключително трудна за интерпретация песен:

Основни необходими качества за адекватно изпълнение са:

- ✓ обемен глас;

- ✓ широк диапазон;
- ✓ възможност за използване на крайните регистри в гласа;
- ✓ технически умения, необходими за възпроизвеждане на богатата и сложна орнаментика в този музикален пример.

Огромно предизвикателство и за мен като педагог, и за ученика певец са такива песни. Процесът е слухово подражателен. Работим фраза по фраза, като всеки един орнамент аз показвам много бавно, дори понякога е необходимо да го разделя на малки части, които впоследствие се обединяват в едно цяло. За мен водещ принцип в изучаването на гадена песен е тя да е във възможностите на ученика. Правилно подбрания репертоар е от голямо значение. Целта е да развием и подобрим уменията на детето/ученика. Добрата преценка и проницателност за потенциала на всеки ученик е ключов фактор, за да се подбере правилно региона, песента и т.н.. Когато имаме пример като този, добре познат на широката аудитория, отговорността е още по-голяма. Тук имаме определено фразирание, което трябва да се спазва и интерпретира подобаващо и да е максимално съотнесимо към оригинала на песента.

Всяка песен има своите особености и аз изключително силно уважавам първоизточника. Старая се максимално да се доближа до него – и в преподаването, и във възпроизвеждането.

Понякога изучаваме песни, които са оставени на писмени носители. Имаме сборници с много дешифрирани песни. Тези примери са прекрасни, но понякога са по-опростени и тук е моментът за поява на лични идеи и усет за интерпретирането им. Аз самата мога да прибавя нещо в мелодичната линия или да обогатя орнаментиката. Има възможност за свобода, което възпитава и развива творческо мислене и у детето. Но е от особена важност изпълнението на такива песни да се съобрази със спецификата на пеене, орнаментиране и звукоизвличане, със спецификите на региона, от който е песента, без това да пречи на творческото ѝ пресъздаване от самия изпълнител.

Да вземем груб пример. Отиваме в Шоплука – наситен с вариативни подобласти регион. Пример: „Рано ми е мори, слънце огреяло“ – песен из репертоара на Олга Борисова, която чухте в изпълнение на Евелин Младенова. Тази песен е в пулсация 5/8 и безмензурен финал, включващ т.нар. кюстендилско тресене. В урока, изучавайки тази песен, аз първо съм проверила дали певецът би могъл да се справи с този вид тресене. Това става посредством отделни малки фрагменти, измислени от мен, включващи това движение. Тогава пристъпваме към изучаване: отново фраза по фраза – учител и отговор от ученик. В процеса на

работа веднага става ясно къде има проблем. Възможно е много бързо възприемане и пресъздаване – в зависимост от музикалната памет на ученика. В случай, че нещо не се получава веднага, то най-добре е да не се фиксираме върху това, а да преминем на следващ етап, за да не се превръща проблемът в психическа затормозеност, провокирана от неуспех в дадено нещо. Тъй като това е област, в която много често се пее двугласно, някои от песните звучат великолепно с така наречения исков-бордониращ тон. Тук се включвам аз, с пеене на втория глас (разбира се, това се случва в един по-късен етап от изучаването – по-скоро, когато песента се знае добре). Това прави песента още по-звучна и по-интересна за детето/ученика, а и така се свиква да се пее с още един, различен глас до себе си, което пък развива музикалността.

Друг важен момент от урока е да говорим за поведение на сцената, сценично присъствие и внушение на публиката, че ѝ поднасяме нещо прекрасно и значимо. Това става възможно, когато детето повярва в себе си. Представяме си, че сме на сцена.

Ако детето е по-затворено, то има нужда от повече думи и убеждаване. Както при нас, възрастните – ако подходим с усмивка към даденото нещо – било трудност, или неувереност, то ние автоматично чувстваме лекота. Както и по-рано споменах, психологическият подход към всеки един е много различен и ключов за извличане на максимум и за постигане на добри резултати.

В моята практика като учител по народно пеене напоследък имам възможност да работя с по-зрели хора и то не само българи, а хора от целия свят. Самите те имат огромен интерес към нашето народно творчество и съответно – фолклорното пеене. Работата с тези певци е огромно предизвикателство, защото ако при нас има кодиращи заложби, то при тях няма. Но най-интересно е, когато откриеш пред себе си потенциал и огромна любов.

Първото, което правим с тези певци, е да потърсим този характерен цвят на гласа, да опитаме да извлечем онзи бляскав и светъл звук. Нещо, което ние носим със себе си от векове. Другото предизвикателство с тези певци е орнаментиката. Отново се връщаме към Шоплука, защото от опит имам наблюдения, че е доста предпочитан и предизвикателен регион. Той позволява възможни интерпретации, тъй като е изключително колоритен и интересен, с ефектни тресения, хълцане, ацане и т.н.. Чужденците много ги харесват и с радост се впускат в изучаването на песни от този регион. Разбира се, има и такива, които в дълбочина познават всички фолклорни области и искат

да се развиват в родопските, странджански, пазарджишки или тракийски мелодики, които изискват много добра техника, подвижност на гласа, широк диапазон и боравене в различни регистри. Начинът на преподаване е единствено и само по слухово-подражателен път. Детайлно разчленяване на всеки един орнамент, точно времетраене на фразата, силни и слаби моменти в нея... Цялото това изисква време, за да се превърне в правилно усещане и интерпретиране на дадената песен.

Независимо с какви ученици се работи, деца или по-зрели хора, българи или чужденци, винаги има моменти, в които нещо не се получава. Обикновено е изпълнението на даден орнамент. Моята задача е да намеря решение. Това се случва, като префасонирам сложната извивка в по-лека, опростена, така че да стане възможна за изпълнение и в същото време да е подходяща и да отговаря на дадената фолклорна област. Това е много деликатен момент, който изисква дълбоко познаване на спецификата на пеене, за да могат да си позволят адекватни вариации.

Възпитателни възможности на заниманията с музикален фолклор

Всяко едно занимание в извънкласна среда възпитава определени качества у детето. Това са търпение, дисциплина, отговорност, уважение и в случая – любов към българското изкуство и фолклор. „Заниманията с изкуство изграждат и усъвършенстват редица **волеви качества**“. Поради своята същност, те от само себе си налагат „необходимостта от целенасоченото и упорито усвояване и усъвършенстване на спецификите на движение на тялото, на звукоизвличане или на усвояване на техники за работа с разнообразни материали; създаването, заучаването и интерпретирането на текстове и т.н.“, които „изискват дисциплина, постоянство, усилия и търпение, воля и всеотдайност, в нередки случаи – лишения и себеотрицание“ (Рачева, 2023, с. 518).. Както Рачева посочва, „активното и непосредствено съприкосновение с изкуството изгражда и прецизира естетическия вкус и усет“ на човека, а „художествената изразност в значителна степен спомага за възпитаване на отношение към красивото не само в изкуството, но и в заобикалящата действителност – в движението, в жеста, във вербалната и невербалната комуникация, в облеклото, в ежедневието взаимодействие със социалното обкръжение, в резултатите от трудовата дейност и т.н.“ (нак там). Това е валидно и за изучаването на българското на-

родно пеене. И не само – в процеса на работа е особено видимо и осезаемо отношението, което децата и учениците, които изучават вокалния ни фолклор, изграждат към българщината и към българското. И аз, както и други колеги в сферата на фолклорните изкуства, забелязваме, че неформалните занимания с фолклор спомагат „в значителна степен за развитие на способности за рационална оценка на своите традиции и култура при децата и младежите, а при възрастните – способстват за осмисляне и преосмисляне на отношението към културните ценности и традиции, и за значимостта им за живота на общността“ (нак там).

Основен и особено значим фактор при работата с деца в извънкласна среда е общуването и комуникацията с родителите. Това са хората, които ни гласуват доверие на нас, педагозите. Този взаимосвързан процес помежду ни води до добри резултати както в началните, така и в последващите етапи на придобиване на умения, на изграждане и съответно – на получени успехи и удовлетворение. Когато децата са щастливи, и ние, родителите, сме щастливи. Когато децата ни успяват и стават по-добри в дадена област, и ние, родителите, сме горди. Когато учител и родител мислят в една посока, имаме добри резултати. Тук е моментът да споделя ситуация с родители, които не се занимават с музика, но имат много високи изисквания и цели. Според техните представи, дадена песен Х е прекрасна и детето им трябва да я изпълнява. Но аз виждам, че песента не е по възможностите на това дете. Създава се недоразумение, свързано с недобрата компетентност на родителя, а пред мен се поставя казус, който аз трябва да разреша по най-безболезнения за всяка страни начин. В подобни ситуации се налага проява на дипломация и използване на правилен изказ, така че родителят да разбере, без това да накърни ничие достойнство и без да пострада желанието за развитие на самото дете.

Заклучение

Българският фолклор е магия! Вибрира по начин, който не може да се обясни. Усещаме го със сетивата. Това е директно докосване и въздействие. Носи огромна сила и потенциал още от най-чистия си и неподправен вид до днешните съвременни интерпретации. Силата на мелодичните линии, мелизми и украшения е неизмерима! Всичко това достига и трябва да продължава да достига до децата. А те са по-сензитивни и крехки от възрастните.

Моят опит показва, че правилно поднесената народна песен се възприема с отворени обятия от днешните деца – от децата в най-ранна възраст до големи и осъзнати млади хора на 17-18 години. Децата, които изпълняват народни песни в днешно време израстват с устойчива психика. Те са пример за българщина и сила на духа. Те устояват на всички вредни влияния на времето, защото имат мисия – да съхраняват. Като мен самата...

Литература

Рачева, Д. (2023). Възможности на детските и младежките неформални художествени творчески дейности за социално приобщаване, В: Сборник с доклади „Хармония в различията“, редактор/и: Назърска, Ж. и др, издателство: За буквите – О писменехъ, с. 517–528.

ОБУЧЕНИЕТО ПО МАТЕМАТИКА ЧРЕЗ БОРДОВИ ИГРИ

Мариела Станчева

*Учител по математика и ИТ,
автор на иновативни методики,
докторант във ФМИ,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

Анотация: Докладът представя проблема със свързването на учебен материал от обучението по математика с реалния заобикалящ ученика свят. Докладът показва, че игрите и в частност бордовите игри може да компенсират малкия жизнен опит на учениците, който се явява пречка за свързването на изучаван обект и неговото реално приложение.

Докладът представя конкретна образователна бордова игра, даваща възможност за свързване на учебния материал по аритметика за 5-ти клас с неговото приложение в областта на криптографията. Разглежда се ролята на игровия свят, механиката на играта и игровите роли на участниците в играта за представянето на свойствата на естествените числа в тяхното естествено приложение в криптографията, като по този начин се създава заобикалящ ученика свят, до който без играта ученика няма достъп. Докладът разглежда подходяща структура на учебен час базиран на бордова игра, която може да се използва в клубовете по интереси в училище и в стандартните учебни часове.

Ключови думи: образователна игра, бордова игра, базирано на игри обучение, game based learning, educational game

TEACHING MATHEMATICS THROUGH BOARD GAMES

Mariela Stancheva

Math and IT teacher,

Author of innovative methods,

PhD student at FMI,

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Abstract: The report presents the problem of connecting learning material of mathematics education with the real world surrounding the student. The report shows that games, and board games in particular, can compensate for students' little life experience, which is an obstacle to connecting a studied object and its real application.

The report presents a concrete educational board game providing an opportunity to connect the 5th grade arithmetic learning material with its application in the field of cryptography. It examines the role of the game world, the game mechanics, and the game players' roles in representing the properties of natural numbers in their natural application in cryptography, thus creating a world surrounding the student that the student cannot access without the game.

The report examines a suitable lesson structure based on a board game that can be used in school interest clubs and in the standard curriculum hours.

Keywords: educational game, board game, game-based learning, game based learning, educational game

Увод

Джон Дюи (John Dewey) твърди, че за да бъде образованието най-ефективно, съдържанието трябва да бъде представено по начин, който позволява на ученика да свърже информацията с предишен опит, като по този начин задълбочава връзката с това ново знание. Редица изследвания също показват, че учениците възприемат по-добре учебен материал, когато той е свързан с известно им практическо приложение.

За съжаление, учениците в прогимназиален етап имат твърде малък житейски опит за повечето практически приложения на математиката. Така се стига до ситуация, в която практическото приложение на изучаван учебен материал не е в „заобикалящият свят“ на ученика.

Например, основите на изучаването на аритметиката се полагат в 5-ти клас с изучаване на прости числа, разлагане на прости множители, признаци за делене и основната теорема на аритме-

миката. Естественото приложение на това знание е в криптографията, която не се изучава в училище и малко петокласници знаят значението на думата криптография. Преди това приложение на теорията на числата, дори известни математици като Годфри Харди (1877–1947) са считали, че това е една красива теория без никакво практическо приложение. Нещата се променят едва с откриването на новите криптографски техники (RSA алгоритъма 1983 г.), свързани с развитието на компютърните науки.

В същото време без основите на аритметиката е невъзможно изучаването на останалите дялове от математиката предвидени в учебната програма. За свързването на изучавания материал с неговото естествено приложение е необходимо криптографията да влезе в заобикалящия свят на ученика. Това би могло да стане чрез бордова игра, базирана на същия принцип на който се базират и някои криптографски техники.

Тъй като целта е не само да се дефинира проблема, но и да се предложи решение за него (McKenney, Reeves, 2018, p. 185), ще бъде описана бордова игра, която да послужи за основа за свързване на изучаван материал с предишен опит, като се използва като образователен продукт.

Изложение

Настолните игри може да бъдат много ефективно средство за насърчаване на активното учене, когато децата „се занимават с някаква дейност, която ги принуждава да разсъждават върху идеи и как те използват тези идеи“ (O'Neill, Holmes, 2022).

Настолните игри може да се използват като средство за насърчаване на ученето (Noda, Shirotzuki, Nakaо, 2019).

Бордовите игри обикновено изграждат някакъв свят с прости правила, артефакти, които играчите използват, за да играят и да реализират механиката на играта и мисии, които играчите изпълняват. Тези три основни компонента – свят, механика и мисия – следва да са изцяло свързани с основната образователна цел.

Бордовите игри се развиват в игрови свят с прости правила. Така участниците могат бързо да натрупат „житейски опит“, който да им позволи да свързват ново знание с предишен опит. Чрез своята механика бордовите игри дават възможност за „практическо“ приложение на учебен материал в този игрови свят.

Чрез своите просто дефинирани мисии бордовите игри дават възможност на участниците да се фокусират върху постигането на конкретна цел чрез използването на механиката на играта, като така дават свобода за използване на различни аспекти на учебния материал. Изучаваният материал ти помага да се справиш с мисията, без да ти налага да го използваш, но чрез използването му възможностите ти за успех са много по-големи. Това прави учебния материал предпочитан за използване.

Чрез игровите роли на участниците бордовите игри създават позитивна емоционална среда, която подпомага и насърчава усвояването на учебен материал. Тъй като според таксономията на Бартли (Bartle, 1996) повечето играчи попадат в групата socializers, то е добре играта да насърчава взаимопомощта. В такива игри обединяването на силите има смисъл. Провалите в бордовите игри за обучение като правило не се наказват, но се контролират от групата. Това позволява реализирането на постоянна положителна обратна връзка за това как се справяш. Постоянната позитивна обратна връзка има силно мотивиращо въздействие върху играчите.

В следващата част е описана една игра, която може да се използва в обучението по математика в 5-ти клас при изучаването на основите на аритметиката. Играта се казва „Бялата шапка и древния ключ“ и е от серията „Светът на Байта – естествените числа“, разработена от автора на доклада. Последователно ще бъдат описани светът, механиката и мисиите на тази игра.

Свят: Играчите се намират в света на Байта. В този свят хората събират знанията от миналото, за да изграждат бъдещето. Проблемът е, че злите сили са превзели Министерството на бъдещето и държат като заложници 36 важни за човечеството тайни заключени зад 36 врати.

Така описаният свят въвежда по непринуден начин една основна задача на криптографията – предотвратяване и защита от неотворизиран достъп. За постигане на образователните цели е важно в основата на описания свят да стои реална задача от свързаната научна област. Тъй като искаме да използваме връзката на основната теорема на аритметиката с криптографията, избираме проблем от криптографията за игровия свят. Експертите по етично хакване се наричат бели шапки. Всеки играч е „бяла шапка“. Групата на белите шапки има мисия да отключи вратите и да освободи тайните.

Една врата се отключва само с правилните ключове. Дадени ключове са правилни за една врата, ако произведението им е равно на но-

мера на вратата. Това е единственото правило в този свят. Важно е правилата да са малко на брой (в случая се използва само едно правило) и да са прости за прилагане, защото това прави играта лесна за игра. Важно е и това правило пряко да съответства на образователните цели. В случая то съответства на основната теорема на аритметиката.

Механика и средства за игра: При конструирането на бордовата игра са използвани карти със специален дизайн. Дизайнът на комплекта карти има патент за полезен модел (Рег. № 4743 U1).

Създадени са два вида карти наречени карти-врати и карти-ключове. Върху всяка карта-врата има номер. Общият им брой е 36. Избран е този брой за да може играта да приключва за около 25–30 минути, като по този начин в рамките на един учебен час може да се обяснят правилата на играта и да се изиграе самата игра. Намалването или увеличаването на броя на картите-врати влияе върху времетраенето на играта. Номерът на всяка карта-врата е двуцифрено число. За повишаване на трудността може да се използват и по-големи числа.

Вторият комплект карти се състои от карти-ключове. Техният брой в конкретната реализация е 96, но този брой зависи от избраните номера на картите-врати. На всяка карта-ключ има изобразено просто число. Те са така подбрани, че съществува еднозначно съответствие между картите-ключове и простите множители на които се разлагат номерата на картите-врати. Съгласно основната теорема на аритметиката всяко число се разлага на прости множители по единствен начин (с точност до подредба). Това гарантира, че ще можем да свържем всяка карта-врата с онези карти-ключове, чието произведение е равно на номера изобразен на картата-врата. Например карта-врата с номер 34 ще се свърже еднозначно с карти-ключове 2 и 17, защото $34 = 2 \cdot 17$. Подобно свързване е директно приложение на основната теорема на аритметиката и при играта, учениците непрекъснато ще се убеждават в нейната правота. Така добиват усещане за ролята на простите числа, като гравивни тухлички.

Свързването на картите-врати с картите-ключове има два варианта за използване. При първия вариант имаме няколко карти-ключове и искаме да намерим дали съществува карта-врата, която им съответства. Това е приложение на операцията умножение. При втория вариант имаме карта-врата и търсим картите ключове, които ѝ съответстват. Това изисква да разложим номера

на картата-врата на прости множители. Това са две математически операции с асиметрична сложност. Първата е лесна, а втората изисква значително повече ресурси. Именно това се използва в криптографията. Това реализира RSA алгоритъма. И именно това стои в основата на мисиите в бордовата игра.

Мисия: Групата на бялата шапка има мисия да отключи вратите и да освободи тайните. За тази цел всеки играч (между 4 и 8 играча) има по 6 ключа. На масата са отворени за отключване 6 врати. На всеки ход играч трябва да постави поне един правилен ключ върху избрана от него врата. Може да постави и повече от един ключ. Изтегля толкова нови карти-ключове, колкото е поставил при този ход. Така до приключване на картите-ключове всеки играч има по 6 ключа в ръцете си. Ако една врата е събрала всички необходими ключове, то тя вече е отключена и играчът поставил последния ключ я взема в своята колекция на отключените врати, заедно с всички използвани за отключването ключове. На мястото на всяка отключена врата се отваря нова врата до свършване на вратите.

Изчисляване на резултата: За всяка карта-врата в колекцията си играчът получава 2 точки, а за всяка карта-ключ получава по 1 точка. В играта побеждава играчът спечелил най-много точки.

Провокиране на любопитство чрез дизайн на картите: Според много изследователи вниманието и ангажираността на учениците е повишено, ако преди предоставянето на информация от учителите са били провокирани да зададат въпрос изискващ тази информация. Това проактивно поведение повишава ефективността на усвояване на учебния материал. Тъй като образователните цели на тази игра са свързани с изучаването на естествените числа, в дизайна на картите са вложени различни допълнителни елементи свързани с разнообразни аспекти на изучаването на естествените числа. Целта на тези елементи е да провокира въпроси свързани с теорията на естествените числа. Директни наблюдения на автора и учители прилагали играта показват, че този подход е успешен.

- Дизайнът на картите-врати включва представяне на естествените числа в различни бройни системи – десетична и двучина бройна система. Добавено е и представяне на числата в римски запис, тъй като учениците в 5-и клас са запознати с него.

- Математиката изучава различни модели и тяхното разпознаване е важен елемент на обучението по математика. Поради тази причина в дизайна на всяка карта-врата е вградено и геометрично представяне на различни числови редици включващи такива, които

се изучават в училище и такива, които не се изучават специално. Това поражда въпроси свързани с това, какво показват тези изображения и са повод за разговор за различни числови редици.

- Друг елемент от дизайна на картите е включването на различни цветове за простите числа в картите-ключове, съответстващ на това дали съответното просто число е мерсеново или не. Различните цветове предизвикват учениците да задават въпроса какво различава жълтите от зелените числа в картите-ключове и е повод за обяснение на основен проблем в аритметиката, а именно – как търсим прости числа.

Прилагане на играта в практиката:

Играта вече се прилага в редица училища и отзивите за нейната ефективност са много добри. Предстои допълнително изследване относно ефектите на използването на играта в час.

Препоръките за използване на играта в редовен учебен час или в часовете по интереси и клубовете по интереси включват следните важни етапа:

През първият учебен час:

Част 1 Предварителна техническа подготовка

- Разделяне на класа на групи по 6–8 ученици и заемане на местата

Част 2 Преговор на аритметика за 5-ти клас (5 минути)

- Припомняне на основната теорема на аритметиката

- Припомняне на признаците за делене на 2, 3, 5

Част 3 Игра (30 минути)

- Запознаване с правилата на играта

- Игра

- Отчитане на резултатите

През вторият учебен час:

Част 4 Рефлексия (30 минути)

- Имаше ли различни варианти за отключване на една врата? (Основна теорема на аритметиката и простите числа като градивни тухлички)

- Какво бяха затрудненията при играта? (Асиметрична сложност)

- Можеше ли да помогне използването на калкулатор? (Изчислителна мощ)

- Какво помагаше при играта? (Признаците за делимост)

Част 5 Къде се използва (10 минути)

- RSA алгоритъм

- Електронен подпис
- Насочване на учениците към продължение в час по информатика/информационни технологии

Продължението на част 5 може да се проведе и в отделен час по информатика или информационни технологии, като по този начин играта стане основа за връзка между математиката и информатиката.

Заклучение

Обучението по математика в прогимназиален етап е засегнато от проблема на обвързването на изучаваните математически концепции с практическото им прилагане. Причините за това са обективни. Внимателно проектираните бордови игри биха могли да бъдат решение на проблема с практическите приложения на учебния материал по математика в прогимназиален етап.

Необходимо е по-добро изучаване на проектирането на бордови игри за цели в областта на образованието по математика с цел да се реализира пълния потенциал на този образователен дизайн. Необходимо е да се привлекат знания от областта на дизайна на игри в контекста на конкретни математически проблеми от учебното съдържание.

Използването на бордови игри в час може да даде среда за ефективно упражняване на математически знания, като по този начин се повиши мотивацията на всички участници в образователния процес. Изисква се обаче специална структура на учебния час базиран на бордова игра.

Играчите на бордови игри са фокусирани и ангажирани и вземат решения относно потока от входяща информация, поради което практикуват активно учене. Редица изследвания показват предимството на активното учене пред пасивното такова. Това дава повод да изследваме повишаването на ефективността на обучението чрез бордови игри.

Конкретно предложената игра може да се използва за основа за по-нататъшни изследвания на възможностите на бордовите игри за справяне с проблема с недостатъчния предишен опит на учениците в области свързани за математически концепции.

Аумепамыра

McKenney, S., T. Reeves. (2018). Conducting Educational Design Research.

O'Neill, D., P. Holmes. (2022). The Power of Board Games for Multidomain Learning in Young Children,

The effectiveness of intervention with board games: a systematic review. Noda, S., Shirotaki, K. & Nakao, M. (2019). The effectiveness of intervention with board games: a systematic review. *BioPsychoSocial Med* 13, 22, <https://doi.org/10.1186/s13030-019-0164-1>

Bartle, R. (1996). Hearts, Clubs, Diamonds, Spades: Players Who Suit MUDs.

**ДЕТЕТО
И
НЕГОВИТЕ РАЗЛИЧИЯ**

АРТТЕРАПЕВТИЧНА ПОДКРЕПА В ПРИОБЩАВАЩОТО ОБРАЗОВАНИЕ

*зл. ас. д-р Калоян Дамянов,
Факултет по науки за образованието и изкуствата
Софийски университет „Св. Климент Охридски“
<https://orcid.org/0000-0002-7005-5811>*

Галя Мийкова

*Арт-терапевт в Регионален център за подкрепа
на процеса на приобщаващо образование – София-град,
докторант във Факултета по науки за образованието
и изкуствата,
Софийски университет „Св. Климент Охридски“*

Анотация: Настоящото изследване разглежда взаимодействието между изкуството и психологията, което е фундамент за развитието на арттерапията като професионална област в контекста на приобщаващото образование. Арттерапията имплементира редица функции, включително стимулиране на самосъзнание, детайлен анализ на емоционалните състояния, решаване на психологически конфликти, усъвършенстване на социални умения и укрепване на самооценката чрез използване на разнообразни артистични процеси и материали. Основната цел на терапевтичната интервенция е да фасилитира достигането на по-високи нива на функционалност и личностно развитие при деца и ученици с емоционални и психологически затруднения. В доклада се представя опитът на Регионален център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование в София-град с акцент върху организацията и част от резултатите от неговата програма за арттерапия, насочена към деца и ученици със специални образователни потребности.

Ключови думи: арттерапия, приобщаващо образование, терапевтична интервенция

ART THERAPY SUPPORT IN INCLUSIVE EDUCATION

Kaloyan Damyanov

*Chief Asst. Prof., PhD, Faculty of Educational Sciences and Arts
Sofia University "St. Kliment Ohridski"*

<https://orcid.org/0000-0002-7005-5811>

Galya Mijkova

*PhD Candidate, Faculty of Educational Sciences and Arts
Sofia University "St. Kliment Ohridski"*

Annotation. This study examines the interaction between art and psychology, which serves as a foundation for the development of art therapy as a professional field within the context of inclusive education. Art therapy incorporates a range of functions, including the enhancement of self-awareness, detailed analysis of emotional states, resolution of psychological conflicts, improvement of social skills, and reinforcement of self-esteem through diverse artistic processes and materials. The primary goal of therapeutic intervention is to facilitate higher levels of functionality and personal development in children and students with emotional and psychological challenges. This report presents the experience of the Regional Center for Support of the Inclusive Education Process in Sofia, focusing on the organization and select outcomes of its art therapy program targeted at children and students with special educational needs.

Keywords: Art Therapy, Inclusive Education, Therapeutic Intervention

Увод

Имплементирането на арттерапията в рамките на приобщаващото образование се явява ключов подход за адресиране на разнообразните образователни и психологически потребности на децата и учениците със специални образователни потребности. Арттерапията, като модалност, която интегрира артистично творчество с психологически принципи, предлага уникални възможности за подкрепа на личностното развитие на деца и ученици с емоционални и психологически трудности. Този подход кореспондира с нарастващото осъзнаване на значимостта на холистичните образователни практики, адаптирани към различните потребности на децата и учениците в днешния ген (Malchiodi, 2012; Rubin, 2010). Съвременната научна литература подчертава ефективността на арт терапията в подобряването на когнитивни, емоционални и социални резул-

мати при учениците със специални образователни потребности (Gussak & Rosal, 2016). Изследванията акцентират на потенциала на арттерапията да насърчава самоизразяването, емоционалната регулация и социалната интеграция – ключови аспекти, които често представляват предизвикателство за тази група ученици. Въпреки доказаните ползи, внедряването на арттерапия в приобщаващото образование е неконсистентно и се различава в различните образователни среди. В България на арттерапията все още се гледа като на нещо, свързано с хоби и занимание за свободното време, като в значителна степен се подценяват нейните възможности за реална подобрение на перспективата на учениците със специални образователни потребности за изграждане на умения за самостоятелен живот и приобщаване в обществото.

В този доклад се разглеждат няколко основни предизвикателства: необходимостта от специализирано обучение на педагозите в терапевтичното използване на изкуството, интегрирането на арттерапията в установените учебни програми и оценяването на нейната ефективност в образователните контексти. Чрез това изследване се стремим не само да допринесем към емпиричните доказателства за ефективността на арттерапията, но и да настояваме за системни промени, които да улеснят нейното по-широко прилагане в приобщаващото образование в България.

Изследването се осъществява в контекста на Регионалния център за подкрепа на процеса на приобщаващо образование в София-град и се фокусира върху практическото прилагане и резултатите от програмата за арт терапия, насочена към деца и ученици със специални образователни нужди. Нашите находки имат за цел да потвърдят ролята на арттерапията в подобряването на образователните резултати и подкрепата за психологическото развитие на учениците в приобщаващи среди, застъпвайки за по-структурирано включване на този терапевтичен подход в образователните системи.

Като развиваме това изследване, ние не само адресираме значителен пропуск в съществуващото разбиране за ролята на арттерапията в образованието, но и допринасяме към по-широкия дебат относно най-добрите практики за приобщаващо образование. Това е от съществено значение за гарантиране, че всички ученици, независимо от техните индивидуални предизвикателства, имат достъп до необходимите ресурси и подкрепа, за да просперират както в академичен, така и в личен аспект.

Арттерапевтичната подкрепа в процеса на приобщаващо образование

В рамките на приобщаващото образование децата и учениците със специални образователни нужди се сблъскват с множество предизвикателства, които налагат прилагането на разнообразни методи за тяхното успешно обучение и социална интеграция. Арт-терапията представлява иновативен и ефективен подход, който ангажира тези ученици, като подпомага изразяването на чувствата и развитието на комуникативни умения чрез творчески и артистични практики.

Според изследванията на Шяуляйския университет в Литва включването на изкуствата в образователния процес може да се осъществи по няколко начина: чрез създаване на среда, богата на изкуства, използване на изкуството като педагогически инструмент, интегриране на изкуства в нехудожествени курсове и директно обучение по изкуства (Musneskiene, E., 2020). Тези подходи допринасят за създаването на положителна емоционална атмосфера и осигуряването на психологическа безопасност, което е от съществено значение за учениците със специални образователни потребности.

В контекста на приобщаващото образование, арттерапевтичната подкрепа, предоставяна от Регионален център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование в София-град, включва различни специализирани подходи. Тези подходи са насочени към улесняване на интеграцията на учениците и подобряване на учебния процес, като се адресират техните разнообразни образователни и емоционални нужди.

Сензорна стимулация в арттерапията

Сензорната стимулация е метод, който включва използването на разнообразни материали и дейности за стимулиране на сетивата. Такива дейности може да включват: игра с вода, работа с различни текстури като пясък, плат и овесени ядки, както и артдейности, които изискват активно взаимодействие с разнообразни материали. Този подход допринася за развитието на по-добра сензорна интеграция и моторика, като цели подобряване на визуално-пространствените умения, фината моторика и сензорната обработка (Рубин, Д., 2019).

Придобиване на умения чрез изобразително изкуство

Изобразителното изкуство предлага структурирано обучение чрез последователни стъпки, което улеснява учениците постепен-

но да овладяват нови умения. Този подход може да бъде адаптиран за деца с различни способности, включително за тези с моторни затруднения или нарушения в ученето. Основни компоненти на арт-терапията чрез изобразително изкуство включват: избор на материали, психологическото влияние на различните цветове, съображения при подбора на цветовете гами, както и различните техники на работа. Този подход допринася за развитието на последователност в действията, усъвършенстване на координацията ръка – око и подобряване на концентрацията (Жечев, Ж., 2020).

Музикотерапия

Музикалната терапия използва музиката като основен терапевтичен инструмент за улесняване на комуникацията и емоционалното изразяване, както и за подобряване на моторните умения и когнитивното развитие на учениците. Този вид терапия предлага уникален подход, включващ слушане, създаване и реагиране на музикални произведения, което помага на учениците да изразяват чувства, които трудно може да бъдат артикуирани по друг начин. В рамките на приобщаващото образование музикалната терапия може да бъде използвана за стимулиране на взаимодействието между учениците с различни способности, насърчаване на социалната интеграция и подобряване на учебния процес чрез музикални игри, пеене и инструментални дейности (Wheeler, Shultis, & Polen, 2015).

Танцова терапия

Танцовата терапия, разглеждана от някои автори като компонент на музикалната терапия, използва танца и движението като основни инструменти за укрепване на телесното самосъзнание и емоционалната регулация. Чрез тази форма на терапия учениците развиват подобрена координация, баланс и гъвкавост, както и способността да изразяват и разбират своите емоции посредством двигателни активности. Този подход е изключително полезен за ученици, които срещат затруднения в традиционните образователни среди, тъй като допринася за тяхното умение да управляват стреса, да се ангажират с групови дейности и да укрепват социалната си взаимодействие и комуникация (Chaiklin & Wengrower, 2009).

Приказкотерапия

В контекста на своите терапевтични приложения приказкотерапията може да бъде интегрирана както в областта на психотерапията, така и в рамките на арт терапията. Като част от психотерапевтичната практика, която цели подпомагане на индивида в модификацията, изменението или атенюацията на специфични

фактори, затрудняващи ефективно функциониране в различни аспекти от живота (Ачкова, А., 2001), приказкотерапията се използва като един от инструментите в тази контекстуализация. От друга страна, като поддисциплина на арттерапията, приказкотерапията включва изкуството като основно средство за взаимодействие и терапевтично въздействие, като включва както наблюдение, така и активно участие в креативния процес. В професионалната практика на логопедите и ресурсните учители, работещи с деца с комуникативни нарушения, тези терапевтични подходи оказват значително влияние върху процесите на четене, писане и анализ (Дамянов, К., 2023). Приказките също така спомагат за развитието на диалогичната и монологичната реч, обогатяване на лексикалните умения и развитие на способността за изразяване на собствено мнение в съответствие с граматическите структури на езика.

Методология на изследването

Цел на изследването

Основната цел на настоящото изследване е да оцени ефективността на арт терапията в подпомагането на ученици със специални образователни потребности в рамките на приобщаващото образование. Анализът се фокусира върху участието и прогреса на учениците в програмата за арт терапия, реализирана от Регионален център за подкрепа на процеса на приобщаващото образование в София-град.

Задачи на изследването

Изследването включва следните конкретни задачи:

Оценка на влиянието на различните форми на арт терапия (включително музикална и танцова/двигателна терапия), приложени в програмата, върху социалните умения, емоционалното изразяване и когнитивното развитие на учениците.

Идентифициране на предизвикателствата и възможностите, с които се сблъскват ресурсните учители при прилагането на арт терапията.

Разработване на препоръки за подобряване на програмата за арт-терапия на база анализа на събраните данни.

Методи на събиране на данни

Данните за изследването са събрани чрез анкетни въпросници, които са разпространени сред ресурсни учители, активно ангажирани в програмата за арттерапия. Въпросниците оценяват ефективността на различните видове арттерапии (музикална, танцова,

изобразително изкуство) и тяхното въздействие върху поведенческите и умствените умения на учениците.

Допълнително, изследването включва метода работа по случай, който е насочен към избор и подробно изучаване на индивидуалния прогрес на трима ученици със специални образователни потребности, участващи в програмата. Наблюдението обхваща периодични оценки на тяхното поведение и умения чрез наблюдения, интервюта с техните терапевти и анализ на творческите им произведения в контекста на арттерапията. Този подход позволява детайлно проследяване на въздействието на арттерапията върху тяхното развитие.

Етични съображения

Изследването стриктно спазва всички етични норми за работа с уязвими групи, включително гарантиране на анонимност и конфиденциалност на участниците. Информираното съгласие е получено от родителите или законните представители на всички участници в изследването.

Анализ на резултатите

Данните са въведени и анализирани в статистическия софтуер SPSS версия 26. С помощта на този софтуер са извършени следните анализи:

Описателна статистика (средни стойности, медиана, стандартни отклонения и диапазон).

Корелационен анализ между различните измервания.

Таблица 1 Резултати от анкетните въпросници на ресурсните учители

ID на ресурсен учител	Тип „Арттерапевтична подкрепа“	Оценка на ефективност	Оценка за поведение	Оценка за умения
001	Музикотерапия	4	5	4
002	Танцова терапия	3	3	3
003	Музикотерапия	5	4	5
004	Танцова терапия	4	4	3
005	Музикотерапия	3	2	3
006	Изобразително изкуство	4	5	4
007	Изобразително изкуство	2	3	2
008	Музикотерапия	4	2	3
009	Танцова терапия	3	5	4
010	Музикотерапия	4	4	5

На базата на предоставените описателни статистически данни от анкетните карти, попълнени от ресурсните учители, могат да бъдат направени следните анализи и интерпретации:

Анализ на средни стойности

Средните стойности за оценките за ефективност, поведение и умения са сходни, което указва, че учителите оценяват всички три аспекта на арттерапията като сравнително ефективни. Средната стойност за всеки от индикаторите е близка до 4 на скала от 1 до 5, което сигнализира за общо удовлетворение от арттерапията, но също така подчертава възможностите за подобрене.

Анализ на медианата

Медианата, която представлява статистическата стойност, дяляща разпределението на данните на две равни части, е 4.0 за оценките за ефективност и поведение и малко по-ниска, 3.5, за уменията. Този показател илюстрира, че половината от учителите са дали оценка 4 или повече за ефективност и поведение, докато разпределението на оценките за уменията е по-разнообразно, като половината от тях са оценени с по-малко от 4.

Анализ на стандартно отклонение

Стандартните отклонения за трите категории показват различия, като най-високо е за поведение (1.16), следвано от умения (0.97) и ефективност (0.84). Високите стойности на стандартното отклонение за поведение може да бъдат интерпретирани като индикация за различия във възприятията на ресурсните учители относно това как арттерапията влияе на поведенческите аспекти на учениците. По-ниските стойности на стандартното отклонение за ефективност показват, че има по-голяма сходимост в оценките на учителите относно общата ефективност на арттерапията.

Тези анализи позволяват на изследователите да разберат по-добре как ресурсните учители възприемат въздействието на арт-терапията върху учениците със специални образователни потребности в контекста на приобщаващото образование. Те също така набелязват области за потенциално подобрене и развитие на програмите за арттерапия.

Анализ на диапазона на оценките

Диапазонът на всички три оценки – за ефективност, поведение и умения – е идентичен, вариращ от минимум 2 до максимум 5. Това разнообразие в оценките показва, че някои учители са оценили аспектите на арттерапията като минимално ефективни, докато

други са дали максимална оценка. Такава амплитуда в диапазона указва на значителни различия в индивидуалните преживявания и възприятия на арттерапията.

Общ анализ на оценките

Оценките, получени от ресурсните учители, показват, че арт-терапията е възприета положително, макар че съществува значителна вариативност в отговорите. Този факт подчертава необходимостта от допълнителни изследвания на факторите, влияещи на тези оценки. Различията в оценките за поведение и умения също може да бъдат предмет на по-детайлно изучаване, за да се разбере как специфични аспекти на арттерапията влияят на различни области на развитие на учениците.

Корелационен анализ на данните

На базата на резултатите от анкетните карти, събрани от ресурсните учители, е проведен корелационен анализ, използвайки Пирсъновия корелационен коефициент, за да се измери линейната връзка между различните оценки. Резултатите са следните:

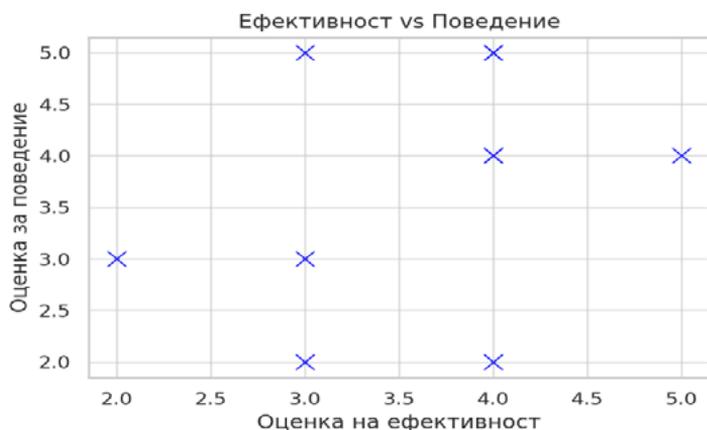
Корелация между оценка за ефективност и оценка за умения: Висока положителна корелация от приблизително 0.736, което показва значителна връзка между оценената ефективност на арт терапията и уменията на учениците.

Корелация между оценка за ефективност и оценка за умения: Висока положителна корелация от приблизително 0.736, което показва значителна връзка между оценената ефективност на арттерапията и уменията на учениците

Корелация между оценка за поведение и оценка за умения: Умерена положителна корелация от около 0.575, което означава наличие на умерена линейна връзка между тях.

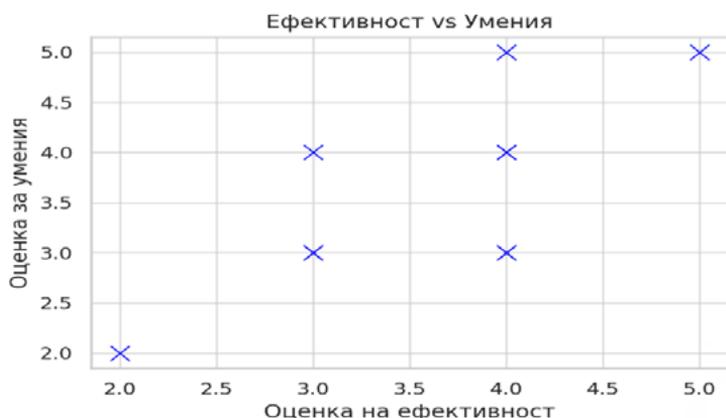
Тези корелации показват степента на свързаност между различните оценки. Високата корелация между оценката за ефективност и оценката за умения може да бъде интерпретирана като индикация, че по-високите оценки за ефективност на арт терапията съответстват на по-високи оценки за уменията на учениците.

За по-нагледно представяне на анализа са използвани диаграми на разсейване (Scatter plots), които визуализират корелациите между различните променливи.



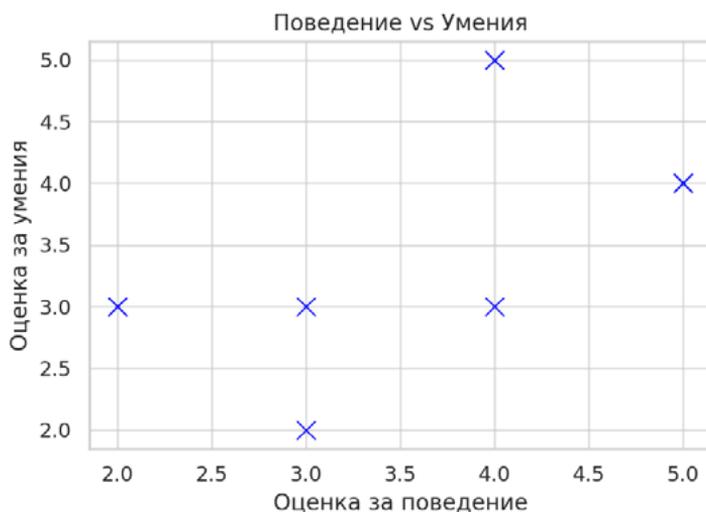
Фиг. 1. Корелация „ефективност–поведение“

Във фигура 1 се изобразява корелацията между ефективност на арттерапевтичната подкрепа и поведението на децата и учениците със специални образователни потребности в програмата. Корелацията между оценката за ефективност на арттерапията и подобренията в поведението показва слаба положителна връзка. Това означава, че въпреки че увеличаването на ефективността на арттерапията има тенденция да се асоциира с подобрения в поведението на учениците, тази връзка не е много силна. Това може да се дължи на фактори като различия в индивидуалните реакции на учениците на терапията или възможността други външни фактори да влияят на поведението им, които не са непременно свързани директно с арттерапията.



Фиг. 2. Корелация „ефективност–умения“

На фигура 2 е изобразена корелацията между ефективност на арттерапевтичната подкрепа и уменията на децата и учениците със специални образователни потребности в програмата на Регионален център за подкрепа на процеса на приобщаващо образование, София-град. Точките са по-близо една до друга, формирайки ясен наклон нагоре, което показва силна положителна корелация. Силната положителна корелация между ефективността на арттерапията и подобренията в уменията показва, че когато учителите оценяват арттерапията като по-ефективна, това обикновено кореспондира със значителни подобрения в уменията на учениците. Тази връзка може да бъде интерпретирана като индикация, че арттерапията е особено полезна за развитието на конкретни умения, като например креативно мислене, решаване на проблеми и комуникативни умения. Това е важен аспект, който подчертава потенциала на арттерапията като инструмент за образователно и личностно развитие.



Фиг. 3. Корелация „поведение–умения“

Във фигура 3 се изобразява корелацията между поведението на децата и учениците със специални образователни потребности и уменията им след преминаване в програма за арттерапевтична подкрепа. Положителната корелация между подобренията в поведението и уменията, макар и не толкова силна като тази между ефективността и уменията, все пак е забележима. Това показва, че уче-

ниците, които демонстрират подобрения в поведението си, също имат тенденция да покажат подобрения в уменията си. Тази взаимовръзка може да се обясни с факта, че подобреното поведение често води до по-добра среда за учене и по-голяма възможност за участие в образователни дейности, което от своя страна стимулира развитието на уменията.

Резултатите от корелационния анализ може да бъдат използвани за подобряване на програмите за арттерапия, като се акцентира на тези аспекти, които имат най-голямо въздействие върху учениците. Освен това, тези данни предоставят ценна информация за разработването на целенасочени интервенции, които може специфично да насочват подобренията в поведението и уменията на учениците, като същевременно максимизират ефективността на арттерапията.

Използването на метода работа по случай позволява детайлно проследяване и оценка на индивидуалния прогрес в различните аспекти на развитието на учениците. Този подход е особено полезен за измерване на ефективността на арттерапията, тъй като предоставя конкретни данни за въздействието ѝ върху поведението, уменията и емоционалното състояние на учениците.

Случай 1: 13-годишно момче с аутизъм, изобразително изкуство

Описание на случая:

А.Т. показва значителен напредък в уменията си да изразява емоции чрез артпроекти. Първоначално изпитва трудности с концентрацията и рядко завършваше започнатите проекти. С течение на времето, благодарение на последователната подкрепа и стимулиране от страна на терапевта, А.Т. започна да показва по-голяма ангажираност в артдейностите и увеличи времето, прекарано в творчески занимания.

Наблюдения:

А.Т. показва значителен напредък в уменията си да изразява емоции чрез арт проекти. Първоначално изпитва трудности с концентрацията и рядко завършваше започнатите проекти. С течение на времето, благодарение на последователната подкрепа и стимулиране от страна на терапевта, А.Т. започна да показва по-голяма ангажираност в арт дейностите и увеличи времето, прекарано в творчески занимания.

Оценка на прогреса:

Периодичните оценки показват подобрение в уменията за фокусиране и завършване на задачите. Творческите му произведения

стават по-детайлни и изразителни, което също отразява неговото умение да управлява и изразява своите чувства.

Случай 2: 15-годишно момче с аутизъм, музикална терапия

Описание на случая:

Г.Я. е 15-годишно момче, което участва в музикална терапия. Целта на терапията е да подобри неговите комуникативни умения и емоционална регулация чрез използване на музикални инструменти и пеене.

Наблюдения:

Г.Я. първоначално беше много сгържан и рядко участваше в общите музикални активности. С времето, той започна активно да участва в пеенето и свиренето на ударни инструменти. Музикалните сесии допринесоха за значително подобрене в неговата способност да следва инструкции и да взаимодейства с други ученици.

Оценка на прогреса:

Има видими подобрения в социалната адаптация и комуникативните му умения. Той започна да инициира контакт с други ученици по време на музикалните занимания и показва по-голяма способност за регулиране на своите емоции.

Случай 3: 11-годишно момиче с аутизъм, танцова терапия

Описание на случая:

М.С., на 14 години, участва в танцова терапия. Целта е да се подобри нейната моторика и емоционална саморегулация чрез танц и движение.

Наблюдения:

В началото М.С. имаше трудности с координацията и баланса, но с течение на времето и последователните упражнения тя значително подобри своите умения. Танцовите активности я научиха на по-добър самоконтрол и помогнаха за изграждането на нейната увереност.

Оценка на прогреса:

Наблюдава се значителен напредък във физическата координация и способността за саморегулация. М.С. показва увеличено участие в групови танцови дейности и е по-спокойна и съсредоточена по време на сесиите.

Заклучение

На базата на извършеното изследване и анализ на данните от анкетни въпросници, изпратени до ресурсни учители, както и подробно наблюдение на индивидуалния прогрес на трима ученици със специални образователни потребности, участващи в арттерапевтичните програми, може да направим следните основни изводи:

Данните показват, че арттерапията като цяло е оценена положително от ресурсните учители по отношение на ефективността ѝ в подобряването на поведенчески и когнитивни умения на учениците. Средните оценки за ефективност, поведение и умения са близки до 4 на скала от 1 до 5, което подчертава възприеманата полза от терапията.

Стандартните отклонения и разнообразието в оценките сочат, че въпреки общата положителна оценка, има значителна вариативност в отговорите. Това може да се дължи на различия в индивидуалните методики на приложение на арттерапията или в индивидуалните характеристики на учениците, които са участвали в програмата.

Подробното изучаване на трима ученика с аутизъм, които са участвали в различни форми на арттерапия (изобразително изкуство, музика и танци), показва конкретни подобрения в различни аспекти на тяхното развитие. Напредъкът в емоционалното изразяване, социалните умения и когнитивните умения беше забележим, подкрепяйки тезата, че арттерапията има значителен потенциал в подкрепа на приобщаващото образование.

Несъответствията и предизвикателствата, идентифицирани чрез анкетните въпросници и случайните наблюдения, подчертават необходимостта от допълнително обучение на учителите и терапевтите, както и потенциала за развитие на по-структурирани и стандартизирани подходи в арттерапията.

Интеграцията на разнообразни арттерапевтични подходи в програмите за приобщаващо образование може значително да допринесе за по-пълноценното социално и емоционално развитие на учениците.

Литература

Ачкова, М. (2001). Приложна психология в медицината и здравните грижи. София.

Дамянов, К. (2023). Когнитивни и афективни перспективи на приказкотерапия в приобщаващото образование при деца с комуникативни нарушения

в детската градина. Сборник с доклади към Юбилейна научна конференция с международно участие, посветена на 135-годишнината от създаването на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ и 3-годишнината от създаването на катедра „Логопедия“ към Факултета по науки за образованието и изкуствата, с. 515–526.

Жечев, Ж. (2020). Арт терапия. Мотивация за социална активност на децата чрез изкуството. Университетско издателство „Епископ Константин Преславски“, Шумен.

Рубин, Дж. (2019). Артерапия. Как да използваме лечителната сила на изкуството в своята практика. Институт за терапия и експресивни изкуства.

Chaiklin, S., & Wengrower, H. (2009). "The Art and Science of Dance/Movement Therapy: Life Is Dance." Routledge.

Gussak, D., & Rosal, M. L. (2016). "The Wiley Handbook of Art Therapy." Wiley.

Malchiodi, C. A. (2012). "Handbook of Art Therapy." Guilford Press.

Musneckiene, E. (2020). Inclusive education in the arts: challenges, practices and experiences in Lithuania, JETEN, 10 (06), <https://etenjournal.com/2020/10/06/inclusive-education-in-the-arts-challenges-practices-and-experiences-in-lithuania-by-edita-musneckiene/>

Rubin, J. A. (2010). "Artful Therapy." Wiley.

Wheeler, B. L., Shultis, C. L., & Polen, D. W. (2015). "Clinical Training Guide for the Student Music Therapist." Barcelona Publishers.

НАГЛАСИ НА УЧИТЕЛИТЕ ОТНОСНО ПРИЛОЖЕНИЕТО НА ПЕРСОНАЛИЗИРАНИ ПОДХОДИ ПРИ УЧЕНИЦИТЕ С ДИСЛЕКСИЯ НА РАЗВИТИЕТО В НАЧАЛНА УЧИЛИЩНА ВЪЗРАСТ

Кристина Спасова

Докторант,

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Доц. д-р Диана Игнатова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“

Анотация: В доклада се представят и анализират резултати от проучване, което има за цел да проследи нагласите на 51 учители относно използването на персонализирани подходи в класно-урочната работа при ученици с дислексия на развитието в начална училищна възраст. За целите на изследването беше създадена анкета с 23 въпроса. Установените резултати показват позитивни нагласи на учителите към персонализираните подходи в обучението. Установи се, че няма стереотипни негативни нагласи към учениците с дислексия на развитието. Цел на изложението е да мотивира необходимостта от персонален и динамичен подход в обучението на учениците с дислексия на развитието.

Ключови думи: дислексия на развитието, персонализирани подходи на обучение, класно-урочна работа

ATTITUDES OF TEACHERS REGARDING THE APPLICATION OF PERSONALIZED APPROCHES IN CLASSROOM WORK FOR STUDENTS WITH DEVELOPEMENTAL DYSLEXIA IN PRIMARY SCHOOL AGE

Kristina Spasova

PhD Student

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Diana Ignatova

Assos, Prof., PhD

Sofia University "St. Kliment Ohridski"

Annotation. The report presents and analyzes the results of a study that aimed to track the attitudes of 51 teachers regarding the use of personalized approaches in classroom work with students with developmental dyslexia at primary school age. A survey with 23 questions was created for the purpose of the study. The established results show positive attitudes of teachers towards personalized approaches in education. It was found that there are no stereotypical negative attitudes towards students with developmental dyslexia. The purpose of the exhibition is to motivate the need for a personal and dynamic approach in teaching students with developmental dyslexia.

Keywords: developmental dyslexia, personalized learning approach, classroom work

През последните години в България се наложи моделът на приобщаващо образование, който утвърди идеята, „че всички деца и ученици, независимо от техните силни или слаби страни, в която и да е сфера, са част от масовата образователна среда. В този смисъл училището придобива функцията на гъвкава система, която се реорганизира и променя, за да отговори на потребностите на всяко дете.“ (Игнатова, 2020 с. 13). Приобщаващата образователна среда измести фокуса от търсене на специализирани подходи и техники за обучение на деца със специални образователни потребности към търсене на стратегии за преодоляване на бариерите в ученето и научаването. Това налага гъвкава и отворена образователна среда, приемаща различията като ресурс, а не като проблем.

Дислексията на развитието се установява при „отсъствието на сензорен дефект или явна органична увреда на фона на упорити проблеми в ученето в една или повече области на четенето, писането,

спелинга, математиката. В резултат на това децата и учениците не откликват на стандартните методи за обучение. Нуждаят се от ранна идентификация, положително емоционално въздействие и специализирани програми за образователна интервенция“ (по Игнатова, 2020).

Настоящото изследване има за цел да проучи нагласите на малка група учители относно използването на персонализирани подходи в класно-урочната работа с ученици с дислексия на развитието в начална училищна възраст, което ще даде основания да се направят допускания относно някои тенденции в образователната практика в условията на приобщаваща образователна среда.

Беше проведено изследване на територията на град София с 51 начални учители от 8 държавни и 1 частно училище. Резултатите, получени от анкетното проучване, са анонимни. Данните са събрани чрез разпространение на анкети представени на хартиен носител. Анкетата включва: 17 въпроса от затворен тип, 5 – отворени и 1 въпрос със смесен характер. Участниците в анкетата са 47 жени и 4 мъже. От тях: 11,8% са на възраст до 30 години, 19,6% са от 31 до 40 години, 33,3% – от 41 до 50 години, 35,3% – над 51 години. Бакалаври – 23,5%, 76,5% са магистри. 23,5% имат професионален опит до 5 години, 19,6% – до 10 години, 17,6% – до 20 години, 39,3% – над 20 години. Класни ръководители – 82,4%, учители по предмет – 7,6%. Учителите от държавно училище са 47 на брой, от частното – 4 на брой.

Първият въпрос от анкетата беше свързан с информацията относно присъствието на ученици с дислексия на развитието в масовия клас. 60,8% от учителите отговарят утвърдително, 31,4% не потвърждават присъствие на такива ученици, 7,8% от анкетираните отговарят, че не са наясно с това. Отговорите показват, че по-големият процент от анкетираните са запознати с термина „дислексия на развитието“ и приемат факта, че в класовете им присъстват ученици със специфични нарушения на ученето. Във връзка с това анкетираните (51%) твърдят, че имат „осведоменост по проблемите на ученици с дислексия на развитието“. Следователно може да се приеме, че по-голямата част от изследваните имат обща осведоменост по проблемите на дислексията на развитието, въпреки, че 82,5% от тях отчитат необходимост от повече информираност относно ранните белези и специфики на изява на нарушенията на ученето. Основният въпрос на учителите е как по-ефективно да подкрепят учениците с дислексия на развитието в класно-урочната работа. Във връзка с това 78,4% от изследваните лица

се приемат за отговорни относно успеваемостта на учениците с трудности в ученето.

Фигура 1 представя процентно разпределение на отговорите:



Фиг. 1. Процентно разпределение на отговорите на въпроса „Смятате ли се за отговорен относно ефективността на обучението на ученик с дислексия на развитието“

Големият процент учители, които считат, че са отговорни относно ефективността на образователния процес при учениците с дислексия на развитието, може да се приеме като знак за съществуващо положително отношение към процеса на приобщаване, което е позитивна тенденция към промяна на обществените нагласи по посока на приемане на новата образователна парадигма в България. Доказателство за това са и отговорите на въпроса „Как преценяват концепцията за допълнителна подкрепа за личностно развитие на ученици с дислексия на развитието в масовата класна стая?“. Тук е интересен фактът, че 35,4 % от отговорилите не подкрепят идеята. Някои от учителите изказват мнението, че концепцията е неефективна, тъй като „с тези ученици трябва да се работи персонализирано“. На практика тези отговори показват неосведоменост относно философията на приобщаващото образование на немалка част от изследваните лица. Важно е обаче да се отчете фактът, че по-големият процент (64,6%) от анкетираните учители подкрепят идеята за допълнителна подкрепа, като я приемат за „наложителна“, „обезпечаваща ефективност“, „ползена и основополагаща“, „предполагаща персонализиран подход на обучение“. Изразява се мнението, че допълнителната подкрепа е ефективна, но не се разгръща в пълнота, поради, което е недостатъчна. Изследваните лица също отчитат липсата на достатъчна осведоменост, както от страна на колегията, така и от страна на родителите по въпросите на специализираната работа с ученици с дислексия на развитието. Някои от анкетираните изразяват мнение, че успеваемостта на ученика в училище следва да е основен приоритет на учителя, поради което се отбелязва необходимост от допълнителна квалификация във връзка с това. Други приемат възможностите си за ограничени пред вид степента на изява на нарушения-

та. На въпроса „Какво според Вас следва да включва допълнителната подкрепа при учениците с дислексия на развитието?“ 35,3% от анкетираните не дават конкретен отговор. Отговорилите са 64,7%. От тях 15,2% са категорични, че нямат достатъчна компетентност по темата или не са наясно с методиките на работа с тези ученици. Интересен е фактът, че 84,8% от анкетираните считат, че е важно учениците със специфични нарушения на ученето да бъдат стимулирани и подкрепяни в сферите на интересите им. Преобладаващата част от анкетираните изразяват мнение, че са необходими ежедневно по-голям брой часове за работа с учениците с дислексия на развитието, като във връзка с това се оформя становище относно необходимостта от увеличаването на ресурсните учители на територията на образователните институции. Повечето от изследваните лица защитават идеята за учене чрез практическа насоченост, нови подходи при оценяването на учениците със специфични нарушения на ученето и ранно диагностично оценяване. 25,5% от анкетираните споделят, че имат квалификация по специална педагогика или логопедия, но големият процент (72,5%) от педагозите споделят, че не притежават такава. Подобна негативна тенденция откриваме и при отговорите на въпроса „Включвали ли сте се в квалификационни курсове за работа и обучение на ученици със специални образователни потребности?“, където 45,1% от изследваните отговарят утвърдително, 49% споделят, че не са вземали участие в такива, и 5,9% – не дават отговор, което по-скоро може да се тълкува като липса на ангажираност към процеса на приобщаване. Високият процент на отрицателни отговори дава основание да се допусне, че вероятно няма достатъчна информираност за предлагането и провеждането на квалификационни курсове за работа с деца и ученици със специални образователни потребности. От друга страна, въпросът „В какви квалификационни форми бихте желали да участвате?“, провокира 52,9% от анкетираните да предявят отговор „обучения“, което вероятно е свързано с необходимост от получаването на по-загълбочени знания в сферата, които може да предостави един по-продължителен и целенасочен образователен курс. 41,2% желаят включване в кратки квалификационни курсове, а 29,4% биха участвали в информационни семинари. Прави впечатление, че само 15,7% от учителите не желаят да участват в образователно-квалификационни курсове или семинари. Следователно се очертава устойчива тенденция във връзка с необходимостта от реализирането на активни форми на продължаващо

обучение за практикуващите учители. В анкетното проучване е зададен въпрос: „Според Вас притежавате ли необходимите знания и компетенции, за да подпомогнете качествено усвояване на учебния материал при ученици с дислексия на развитието?“. Тук се отбелязва много висок процент на анкетираните, които смятат, че не притежават такива (84,3%), което отново насочва вниманието към необходимостта от оптимизиране на формите за квалификация на учителите. Само 13,7% от изследваните считат, че притежават необходимите знания и компетенции за работа с деца и ученици със специфични нарушения на ученето. На въпроса „Бихте ли предложили промени в осъществяването на допълнителна подкрепа при ученици със специални образователни потребности /в частност дислексия на развитието/? Ако да, какви?“, 49% от анкетираните не дават отговор, 51% отговарят, като 46,2% от тях не дават идеи за конкретни промени, тъй като смятат, че не притежават достатъчна осведоменост и компетентност. Като цяло отговорилите дават разностранни мнения: „учениците със специфични нарушения на ученето следва да бъдат включени в алтернативни форми на обучение“, „да работят със софтуерни и информационни технологии“, „да работят по проекти“, „да има повече ресурсни центрове за работа с ученици с дислексия на развитието“, „да се включва помощник на учителя при повече от един ученик със специални образователни потребности в условията на масовия клас“, „учениците да бъдат подкрепяни в класната стая, а не извън нея“, „необходимост от промени в изискванията за водене на документация при децата и учениците със СОП, тъй като към момента процесът е трудоемък и времеемък“. Повечето от предположенията са насочени към необходимостта учениците с дислексия на развитието да разполагат с повече допълнителни часове за обучение по съответни учебни дисциплини, както и повече на брой индивидуални сесии със специалисти. Прави впечатление, че почти половината от анкетираните учители (52,9%) не са пожелали да отговорят на въпроса „Каква е визията Ви за училищното образование и мястото на ученици с дислексия на развитието в масовия клас? Моля, посочете идеи.“. Отговорилите са 47,1%, като се оформя категорично мнение, че учениците с дислексия на развитието имат място в масовата класна стая, но при условие, че им се осигури необходима и пълноценна допълнителна подкрепа. В някои от отговорите се отбелязва, че „трябва да се почерпи опит от други държави, например от скандинавските, което

ще обезпечи приложението на нови и алтернативни методи за учене и преподаване“.

Въпросът „Одобрявате ли използването на персонализирани подходи в обучението?“ очертава устойчива позитивна тенденция (94,1% от изследваните отговарят утвърдително), което показва, положителни нагласи към създаването на гъвкава, динамична среда за учене на децата и учениците със СОП.

Интерес представляват, данните относно използването на персонализирани подходи в обучението. 3,9% от участниците в анкетата са отговорили, че използват „електронен четец“, 15,7% прилагат „мултисензорен подход“, 2% използват „шрифт Агис“, 49% от анкетираните прилагат в обучението „информационни и комуникационни технологии“, 62,7% отбелязват, че в обучението използват „мисловни карти“, а 49% прилагат техники за „визуализация“. 11,8% посочват, че използват други подходи, различни от посочените, а 17,6% отбелязват, че не прилагат персонализирани подходи в обучението на учениците с дислексия на развитието. 2% не дават отговор, което може да се приеме по-скоро като отрицателен отговор. Високият процент на учителите, които използват персонализирани подходи в работата с учениците със специфични нарушения на ученето отново е доказателство за позитивните нагласи на педагогическата общност към проблемите на приобщаващото образование. В подкрепа на това ще бъдат споменати и резултатите от отговорите на въпроса „Смятате ли, че в училищата има стереотипни нагласи към учениците с дислексия на развитието? Ако да, моля да ги опишете.“ 82,6% от отговорилите твърдят, че няма стереотипни и негативни нагласи към тези ученици. Само 17,4% от анкетираните приемат, че съществуват стереотипни нагласи, като споменават някои от тях – „учениците с дислексия на развитието не могат да бъдат научени да четат и пишат“, „учениците със специфични нарушения на ученето често се приемат от другите като глупави и/или изоставащи“, т.е. тази част от извадката приемат, че до голяма степен в училищата няма толерантност спрямо тези ученици.

Въпросът „Вашето училище провежда ли политики по отношение на учениците с дислексия на развитието?“ не поражда колебание у анкетираните учители – 94,1% от тях дават утвърдителен отговор, което предпоставя позитивни обществени нагласи. Този факт се допълва и от високия процент учители (80,4%), които отговарят позитивно на въпрос, свързан с удовлетвореност от ре-

сурсите, с които разполага училищна база за да се реализира персонализиран подход на обучение. Нисък е процентът (13,7%), на онези, които нямат удовлетвореност от материалните ресурси. 5,9% не могат да преценят, което показва и ниска осведоменост относно спецификата на обучение на учениците със специфични нарушения на ученето.

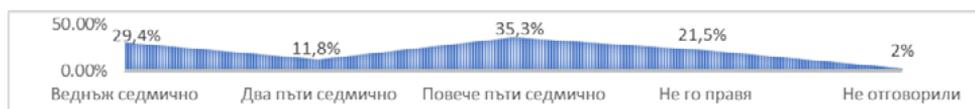
Участниците в изследването до голяма степен са категорични (96,1%) във връзка с ролята на подходите за персонализирано въздействие в процеса на повишаване на успеваемостта в класно-урочната работа при ученици с дислексия на развитието.

„Считате ли, че използването на специализирани методи на обучение (специализирани дидактични материали, технически средства, както и модифициране на програмите за обучение на ученика с дислексия на развитието) създават негативни нагласи у другите ученици?“ е въпрос, на който 19,6% от анкетираните дават положителен отговор и 76,5% негативен. Следователно може да се допусне, че използването на специализирани методи за обучение на ученици с дислексия на развитието не създава негативни нагласи у другите ученици.

В анкетата присъства въпрос относно ефективност на сътрудничеството между учители, родители и други специалисти на територията на училището, на който 94,1% от анкетираните са отговорили положително и само 5,9% отрицателно. На последните е зададен допълнителен въпрос: „Бихте ли предложили варианти за подобряване на сътрудничеството?“ Анкетираните изразяват мнение, че в някои случаи се наблюдава дистанциране от страна на ръководството на образователната институция, поради недостатъчна компетентност относно провеждането на специализирано образователно въздействие при ученици със СОП, но всички са категорични, че работата в екип е най-същественният фактор за постигане на ефективност на образователния процес. Сред анкетираните преобладава мнението, че има добро сътрудничество между учителите и членовете на диагностичния екип на територията на образователната институция. Това се потвърждава и от отговорите на следващия въпрос „Склонни ли сте да работите съвместно с други специалисти – логопеди, психолози, ресурсни учители?“ 96,1% от изследваните лица дават положителен отговор и само 3,9% от анкетираните не посочват конкретен отговор, което дава основание да се счита, че е

има добро сътрудничество между педагозите и специалисти на територията на училищните институции.

Отговорите на въпроса „Осъществявате ли дейности съвместно с други специалисти на територията на училището, ако да, колко често?“ показват следното процентно разпределение: 29,4% от учителите осъществяват съвместна работа със специалистите на територията на училището „веднъж седмично“, 11,8% – „два пъти седмично“, 35,3% от анкетираните провеждат съвместни дейности повече от два пъти в седмицата, а 21,5% от учителите отговарят, че не работят съвместно с други специалисти (Фиг. 2).



Фиг. 2. Процентно разпределение относно съвместната работа на учителите със специалистите

Високият процент (64,7%) на учителите, които провеждат съвместна работа със специалисти веднъж седмично (29,4% от отговорилите) или повече пъти седмично (35,3% от отговорилите), показва осъзнатата необходимост от екипна работа с цел повишаване на успеваемостта на учениците в класно-урочната работа.

Представените резултати дават основание да се изведат следните изводи:

Висок процент от анкетираните учители се приемат за отговорни и показват активен интерес към усвояването на специализирани подходи и техники за подкрепа на учениците с дислексия на развитието. Анализът на количествените резултати дава основание да се допусне, че голяма част от анкетираните учители имат осведоменост по проблемите на приобщаването, но като цяло не се считат за достатъчно подготвени, поради което желаят да повишат квалификацията си в рамките на професионални обучения и квалификационни курсове. Не се установяват стереотипни негативни нагласи към учениците с дислексия на развитието. Преобладаващата част от преподавателите са удовлетворени от материалната база на училището, в което работят и залагат на персонализирани подходи в обучението на своите ученици. Използването на специализирани методи за обучение на учениците с дислексия на развитието като цяло не създава негативни нагласи у съучениците им.

Най-често в практиката се прилага обучение посредством „мисловни карти“.¹ Учителите са категорични, че прилагането на персонален подход в обучението на учениците с дислексия на развитието е ефективно средство за повишаване на училищните резултати. Анкетираните приемат допълнителната подкрепа за необходима и задължителна, като осъзнават значението на съвместната работа с други специалисти. Взаимодействието между учител – ученик – диагностичен екип – родител има определяща роля за успеваемостта на учениците със специфични нарушения на ученето в условията на класно-урочната среда.

Във връзка с това се налага необходимостта от повишаване на осведомеността и квалификацията на учителите, което ще „изведе на преден план динамичният аспект на обучителното взаимодействие между ученик и учител, а също и отношенията между ученици, учители, родители и специалисти.“ (Игнатова, 2020 с. 26).

Литература

Игнатова, Д. (2009). Четене и специфичните му нарушения: Теоретични аспекти и социални перспективи. ИК „Феномен“, С.

Игнатова, Д. (2020). Работа в диагностичен екип в приобщаваща образователна среда: Неформално поведенческо диагностично оценяване., ИК „Феномен“, С.

¹ Мисловните карти са средство за визуално представяне на информация, която ученикът със СОП е необходимо да научи. Това обезпечава възможности за по-лесното възприемане, преработка и операционализиране на учебното съдържание.

ПРИБИЩАВАНЕТО – ПРОЦЕС НА ПРИЕМАНЕ, ЕФЕКТИВНО ОБЩУВАНЕ И МОТИВИРАНЕ

Миглена Механджийска

Педагогически съветник,

ОУ „Митрополит Авксентий Велешки“, Самоков

Анотация: Докладът припомня нормативни документи, които са в основата на приобщаващото образование в България и поставя въпроса за съвременните предизвикателства, пред които е изправен учителят. Докладът поставя проблема за физическата и емоционална интеграция на учениците и формирането на умения за създаване на приемаща и подкрепяща образователна среда. Представена е добрата педагогическа практика „Насилието няма цвят“ проведена в ОУ „Митрополит Авксентий Велешки“ гр. Самоков. Описва постигнатите резултати.

Ключови думи: декларация, ученици, приобщаване, учител, емпатия

INCLUSION – A PROCESS OF ACCEPTANCE, EFFECTIVE COMMUNICATION AND MOTIVATION

Miglana Mehandzhiyska

Pedagogical advisor,

Primary School „Mitropolit Avksentiy Veleshki“, Samokov

Annotation. The report recalls normative documents that today are at the heart of inclusive education in Bulgaria and raises the issue of the contemporary challenges facing the teacher. The report raises the problem of the physical and emotional integration of students and the formation of skills to create a receiving and supportive educational environment. The good pedagogical practice "Violence has no color" held at "Mitropolit Avksentiy Veleshki" P Elementary school is presented. Samokov and the results achieved.

Keywords: declaration, students, inclusion, teacher, empathy

В исторически план възгледите на хората за същността на учениците и децата със специални образователни потребности са били различни и противоречиви. Обуславяли са се от равнището на обществено – икономическия живот, от нивото на образованието, професионалната квалификация, философските и религиозните схващания.

Тази година се навършват 30 години от Световната Конференция „Образованието за хора със специфични образователни нужди: достъп и качество“, организирана от ЮНЕСКО и проведена в Испания от 7 до 10 юни през 1994 г. и подписването на т.н. Декларация от Саламанка. В тази Декларация се казва, че: „всяко дете има основното право на образование и трябва да получи възможност да постигне и овладее приемливо ниво на знания“, че „всяко дете има уникални качества, интереси, способности и образователните програми трябва да се създават така, че да вземат под внимание широкото разнообразие на тези качества и потребности.“ В тази Декларация се казва също, че „децата със специални образователни потребности трябва да имат достъп до масовите училища, които да им осигурят педагогика, насочена към детето и неговите нужди. Масовите училища, ориентирани към включване на такива деца, са най-ефективното средство за борба с дискриминационните отношения – те създават гостоприемна общност, изграждат толерантно общество и постигат образование за всички. Нещо повече – те осигуряват действено образование за мнозинството от децата и подобряват ефективността и в крайна сметка рентабилността на цялата образователна система“.

В България Наредбата за приобщаващото образование влиза в сила на 27.10.2017 г. Тя урежда обществените отношения, свързани с осигуряване на приобщаващото образование на децата и учениците в системата на предучилищното и училищното образование, както и дейността на институциите в тази система за предоставяне на подкрепа за личностно развитие на децата и учениците. Съгласно чл. 3, ал. 1 от Наредбата за приобщаващо образование: „Приобщаващото образование е процес на осъзнаване, приемане и подкрепа на индивидуалността на всеки ученик и на разнообразието от потребности на всяко дете или ученик чрез активизиране и включване на ресурси, насочени към премахване на пречките пред ученето и научаването и към създаване на възможности за развитие и участие на децата и учениците във всички аспекти на живота и общността“.

Нормативните документи са тези, които се предполага, че улесняват работата на учителя и му помагат. Често работата му надхвърля описаното в наредбите и правилниците и изправя пред различни предизвикателства педагогическите специалисти. Тази учебна година започна в годината която бе обявена от Европейската комисия за година на уменията – 2023. Това ни провокира да се замислим кои са най-важните умения, които трябва да притежава

един учител в съвременния свят. Дигиталната компетентност и уменията свързани с нея, екологичният подход и опазването на околната среда са основните насоки на съвременната образователна система. В центъра на тази система е ученикът, който трябва да бъде озграмотен, подкрепен и стимулиран, да е приобщен, интегриран и мотивиран.

Истински добре развитото общество се познава по отношението му към хората и децата в неравностойно положение. Основна роля в българското общество както в миналото, така и днес е заема на учителят, неговите отговорности в този процес са ключови.

Днес българската образователна система е завършила процеса на физическата интеграция на децата и учениците със специални образователни потребности в масовите учебни заведения и детски градини. Оттук нататък всичко зависи от учителя. Той трябва да се справя с предизвикателствата на времето, в което работи и да подготви своите ученици. Основното предизвикателство пред учителите днес е как да създадат общност и да доближат учениците си и техните семейства на емоционално ниво, как да ги мотивират и научат да си взаимодействат в училище.

Учителят е този, който трябва да съумее да открие „уникалните качества, интереси, способности и образователни потребности“ (Декларация Саламанка, 1994 г.) у своите ученици, да подготви учебното съдържание по начин, който да интригува и едновременно с това да го адаптира, така че учениците със специални образователни потребности да „овладеят приемливо ниво на знания“ (Декларация Саламанка, 1994 г.). И не на последно място „да създаде гостоприемна общност и толерантно общество“ (Декларация Саламанка, 1994 г.).

Приобщаването е процес който лежи в основата на цялостната образователна система. За да научи нещо ново, ученикът трябва да е склонен към кооперативност и към екипна работа, трябва да участва и да бъде включен във вземането на решения, които касаят обществото, живота в общността и най-вече неговия личен живот. Възможността на учениците да споделят мнението си, увереността да го изразяват и уменията да го отстояват като го защитят с нужните аргумент е предпоставка за формиране на активна гражданска позиция. В противен случай наблюдаваме безсмислено опозиционно поведение, в основата на което е отричането на чуждото мнение.

Изключително важно е учителят да съумее да :

- формира умения за ефективно и конструктивно общуване в различни среди. Потребността от общуване е стремежът на човека

към приобщаване към действията, ценностите преживяванията на другите и желанието му да разкрие своите собствени. Общуването по своята същност представлява и първоначална форма на човешка активност, в която се развива психиката на човека – познавателните и емоционални процеси. В общуването на детето и възрастния се заражда емпатическата способност, която служи като регулатор при общуването на детето с външни свят. По-късно малкият ученик трябва да бъде научен да проявява толерантност и разбиране на различните гледни точки, да може да води преговори, като изгражда доверителни отношения. Всеки ученик трябва да притежава основни комуникативни умения за инициране на разговор, активно слушане, концентриране, умения за задаване на въпроси и поддържане на разговор;

- формира умения за разпознаване на емоциите и чувствата. Емоциите са важен фактор за регулация на познавателните процеси. „Емоционалната обогатеност е основен фактор за непреднамереното внимание и запомняне. Добре известно е влиянието на емоциите върху процесите на въображението и фантазията“ (Педагогическа психология, 1993, с. 168);

- научи учениците на емпатия – съпреживяване и асертивност – основно социално умение, което ни позволява да изразяваме мнението си ясно, честно и с уважение, без да се нараняват чувствата на другия. Това е от съществено значение и ни позволява да защитаваме ефективно нашата гледна точка;

- бъде ежедневен мотиватор на децата и учениците. В съвременната психология с понятието мотивация се изразява най – общо „насочената активност“ на личността. „Мотивацията се разглежда като йерархична система, в която различните мотиви се намират в единство и взаимодействие. В понятието мотивация обикновено се включват всички видове побуди: мотиви, потребности, интереси, стремежи, цели, и влечения“.(Педагогическа психология, 1993, с. 72)

Проблемът за мотивацията заема централно място в педагогическата психология. Мотивът за учене отразява насочеността на ученика към различни страни на учебната дейност. В съвременната педагогическа психология се разграничават две големи групи мотиви:

1. Познавателни мотиви, които са свързани със съдържанието на учебната дейност;

2. Социални мотиви, свързани с различните социални взаимоотношения на ученика.

Много често се поставя въпроса дали познавателните или социалните мотиви имат по-голяма обществена значимост. Какъвто и да е отговорът учителят трябва да успява да ги съчетава в работата си, за да постигне индивидуална насоченост на учениците си.

Съдържателната страна на мотивите се определя в най-голяма степен от личностния смисъл за учене при всеки ученик. Известно е, че едни и същи учебни дейности може да се подбуждат от различни мотиви и имат различна значимост за ученика. Например, при дадена учебна задача едни ученици искат да получат добра оценка, други – да станат лидери в класа, а трети се интересуват от съдържанието на самия учебен процес. В тези случаи действието е еднакво, но мотивите са различни.

В името на една обща идея и изразяването на една обща позиция тази учебна година в ОУ „Митрополит Авксентий Велешки“ беше реализирана инициативата „Насилието няма цвят“. Тази инициатива беше по повод 28.02.2024 г. – Деня на розовата фланелка, но имаше и още една много важна цел: да се обединим около една обща идея и да я покажем и заявим пред обществото. А именно – че насилието няма място в училище. Всеки ден някъде някой става жертва на насилие и е възможно да бъде обличен във всеки един цвят. Затова ние, ученици и учители, в седмицата от 26.02–01.03.2024 г. всеки ден се обличахме в един определен цвят. По този начин създадохме усещане за сплотеност, подкрепа и приобщаване.

Цветовете проникнаха на всички нива от учебния процес: от грехите ни до план – конспектите на учителите. Седмицата беше изпълнена с цветни приключения които включваха: упражнения по БЕЛ, анимиране в Скрач, рисуване, упражнения по БДП, спорт и танци, беседи на тема „Насилието няма цвят“.

През тази седмица имаше и ученици, които не пожелаха да се включат към инициативата. По този начин те също изразиха позиция и създадохме своя група, а ние уважихме мнението им и ги подкрепихме.

Всяка от дейностите беше документирана със снимки и отразена в местната медия. Инициативата беше вълнуваща и запомняща се, а резултатите от нея са: развити умения за разпознаване и противопоставяне на насилието, умения за изразяване на мнение и предотвратяване на дискриминационно поведение, стимулиране на познавателното, социалното и емоционално развитие на учениците, формиране на усещане за принадлежност.

Днес мисията на учителя е по-важна от всякога. А именно: да положи основата и да създаде можещи и мислещи личности, които да

искат да участват в образователния процес, да бъдат приемащи, толерантни и подкрепящи граждани на нашето общество.

Литература

Голман, Д. (2011). Емоционална интелигентност. София: Изток – Запад.

Добрев Зл. (1998). Особенности в развитието на умствено изостаналите деца. София.

Кембъл, Р. (2022). Как истински да обичаме детето. София: Нов човек.

Николов, П., Н. Александрова, Л. Кръстев. (1993). Педагогическа психология. София.

Фондация „Партньори България“. (2015). Детско участие. София.

**ДЕТЕТО
И
СВЕТЪТ
НА ЗАВИСИМОСТИТЕ**

СЪВРЕМЕНИ ТЕНДЕНЦИИ В ПРОБЛЕМНИТЕ ЗАВИСИМОСТИ

гл. ас. *д-р* **Даниел Полихронов**
Софийски университет „Св. Климент Охридски“

<https://orcid.org/0000-0001-9670-5774>

Анотация: Докладът представя основни съвременни тенденции в проблемните зависимости – употребата на психоактивни вещества, хазарт, високи скорости. Акцентира върху влиянието на културно-информационната среда като рисков фактор. Представя и анализира примери от текстове на съвременната попфолк музика в контекста на проблемните зависимости.

Ключови думи: проблемни зависимости, тенденции, емоционални проблеми, съвременна попфолк музика, превенция

CONTEMPORARY TRENDS IN PROBLEMATIC ADDICTIONS

Asst. Prof. Daniel Polihronov, PhD
Sofia University “St. Kliment Ohridski”

<https://orcid.org/0000-0001-9670-5774>

Annotation. The report presents the main contemporary trends in problematic addictions – the use of psychoactive substances, gambling, high speeds. Emphasises the influence of the cultural and informational environment as a risk factor. Presents and analyses examples of contemporary popfolk music lyrics in the context of problematic addictions.

Keywords: problem addictions, trends, emotional problems, contemporary popfolk music, prevention

Динамиката във времето и събитията, ориентацията към съ-съществуване в дигиталния свят и информационното претоварване от него са причина за увеличаване на емоционалния дискомфорт. Психичните особености на различните личности, техните конкретни житейски ситуации и социокултурните процеси в обществото водят до появата на редица проблемни зависимости, сред които към: психоактивни вещества (ПАВ), хазарт, високи скорости и други. Склонността за изпадане в подобни зависимости е свързана с потребността от по-лесно приспособяване към проме-

нените условия за живот и изкушението на някои хора – особено подрастващите – да изберат „краткия път към щастието“ (Полихронов, 2023, с. 315).

Тези специфични условия на дезинтеграция на личността в обществото разклащат емоционалната ѝ стабилност, което предполага подхождането със засилено внимание към проблема за употребата на психоактивни вещества, към които често се прибъгва в такива ситуации. Установените високи нива на достъпност и употреба на ПАВ правят проблема актуален в различни аспекти – психологически, медицински, педагогически, социален, юридически, финансов, религиозен и др.

„Днес проблемите с наркотиците оказват влияние почти навсякъде. На вътрешния пазар те се проявяват и изострят други сложни политически проблеми, сред които: бездомността, управлението на психиатричните разстройства и младежката престъпност. Също така наблюдаваме по-големи нива на насилие и корупция, водени от пазара на наркотици в някои страни. В международен план проблемите с наркотиците нарастват в много страни с ниски и средни доходи, като подкопават управлението и развитието им и добавят към вече значителните предизвикателства за общественото здраве и сигурност, пред които са изправени. [...]“

Въздействието на развитието, което наблюдаваме, означава, че е вероятно всеки по някакъв начин да бъде повлиян от употребата на незаконни наркотици, функционирането на пазара на наркотици и свързаните с него проблеми. Директни наблюдения осъществяваме при тези, които развиват проблеми и се нуждаят от лечение или други услуги. Косвено го виждаме в набирането на уязвими млади хора в престъпна дейност, напрежението върху бюджетите за здравеопазване и социалните разходи за общности, които се чувстват несигурни или където институции или бизнеси са подкопани от корупция или престъпни практики.“ (EMCDDA, 2023).

Редица обезпокоителни тенденции в съвременното глобализирано информационно общество налагат особено внимателен подход към проблема. На първо място може да се посочи изключително тревожната тенденция за „непрекъснато увеличаване на мащаба на разпространение на психоактивни вещества сред младите хора – както по отношение на броя на потребителите, така и по отношение на спадане на възрастовата граница“ (Полихронов, 2023, с. 316). За това свидетелства и статистическата информация, публикувана в сайта на Националния статистически институт в раздела „Про-

тивообществени прояви и престъпления на малолетните и непълнолетните“, преминали през Детските педагогически стаи (ДПС) (вж. таблици 1 и 2).

Таблица 1. Употреба на психоактивни вещества от малолетни и непълнолетни лица, преминали през ДПС (<https://nsi.bg/bg/>)

УПОТРЕБА НА ПСИХОАКТИВНИ ВЕЩЕСТВА							
По години			2019	2020	2021	2022	2023
Общо			643	343	440	404	544
Възраст	8–13 г.	Всичко	22	8	40	18	39
		Мъже	17	4	24	14	33
		Жени	5	4	16	4	6
	14–17 г.	Всичко	621	335	400	386	505
		Мъже	473	249	299	289	370
		Жени	148	86	101	97	135

Таблица 2. Извършени престъпления, свързани с наркотици, от малолетни и непълнолетни лица, преминали през ДПС (<https://nsi.bg/bg/>)

ИЗВЪРШИТЕЛИ НА ПРЕСТЪПЛЕНИЯ, СВЪРЗАНИ С НАРКОТИЦИ							
По години			2019	2020	2021	2022	2023
Общо			451	354	335	402	412
Възраст	8 – 13 г.	Всичко	4	3	4	14	6
		Мъже	4	2	3	10	1
		Жени	-	1	1	4	5
	14 – 17 г.	Всичко	447	351	331	388	406
		Мъже	351	290	265	319	326
		Жени	96	61	66	69	80

Друга обезпокояваща тенденция е свързана със стремежа на пазара да достигне до по-широк кръг от потребители чрез „създаването и масовото разпространение на все повече нови легални психоактивни вещества“ – попърс, райски газ, наргилета, вейпове, „паучове“ (бездимен заместител на цигари под формата на никотинови пакетчета, наподобяващи „снус“), както и последния на пазара енергиен сниф (бустер под формата на прах, който се приема през носната лигавица).. „Все по-често наблюдаваме, че почти всичко с психоактивни свойства може да се появи на пазара на наркотици, често неправилно етикетирани или в смеси, като оставя потребителите потенциално да не знаят какво използват, увеличава

рисковете за здравето и създава нови предизвикателства пред правоприлагането и регулаторните органи.“ (EMCDDA, 2023). „Това извежда на преден план проблема за легалната употреба на психоактивните вещества и достъпа на непълнолетните лица до тях, защото именно легализацията обезсмисля работата на педагози и социални работници за превенция.“ (Полихронов, 2023, с. 316).

Към така илюстрираната картина следва да се добави и влиянието на съвременната културно-информационна среда като рисков фактор за появата и развиването на проблемни зависимости. „Легалното популяризиране на проблемните зависимости чрез интернет и медийното пространство, в което популярни личности в името на свободния пазар, а не на човека, мотивират потребителите на аудио-визуални услуги към потребление и пристрастяване към зависимости като легални психоактивни вещества, високи скорости и хазарт. Най-уязвими в групата на потребителите стават погротващите до 18-годишна възраст, тъй като ценностната система при тях все още е в процес на формиране и се влияе и обуславя от споменатите социални фактори.“ (Полихронов, 2023, с. 316).

„Реклами, песни, филми и риалити предавания рекламират предимно легални ПАВ – райски газ, вейпове, цигари, алкохол, захарни изделия, стероиди и др., но също така има и песни от различни жанрове, които алегорично подказват и дискретно призовават към употреба и на нелегални наркотични вещества.“ (Полихронов, 2022, с. 135).

В настоящото изследване се анализират примери от една по-различна, по своему смела литература¹, която достига до съвременните млади хора със скорост над милион гледания за денонощие. Това са лирическите произведения на автори като: Анастасия Мавродиева, Андреан Стефанов, Биляна Лазарова, Кристиан Талев, Лора Димитрова, Людмил Иларионов, Мариета Ангелова, Николай Гурманов, Росен Димитров, Силвестър Матеев, Сияна Тодорова, Соня Ангелова, Теди Александрова, Християн Сашков и други.

Съвременната попфолк (т. нар. чалга) музика резонира в най-високите честоти на социалната ангажираност. „Чалгата е това, което е движещата сила. Импулсът в чалгата е едно Дионисиево начало, което е за нарушаване на нормите, на установените норми.“ (Бачорски, 2023, 20:29-20:38). В нея „има нещо почти мистично“

¹ Референция към представянето на Радостина Николова на тема „Кога е смела детската книга?“ в секцията „Детето и литературата за деца“, модерирана от проф. глн Нели Иванова, в рамките на Научнопрактическата конференция „Детето и детският свят“, 02.06.2024 г.

(пак там, 20:57), свързано с ритуалите в чалгата, сред които: хвърлянето на салфетки, поздравите чрез дисководещия, ветрилата, барабанчетата, балоните с райски газ, бакшишите. Именно в тази своя комплексност, като гъвкава реакция на условията на живот, тя помага за лъжовното усещане за преодоляване на емоционалните разстройства у личността.

Текстовете в съвременната попфолк понякога впечатляват със своята дълбочина, а друг път допускат и дори рекламират редица проблемни зависимости. Много често отправят като основно послание, че единственото и най-доброто решение за емоционални проблеми (вкл. любовни терзания, паник атаки, депресии, скука и др.) е именно в проблемните импулси, които носят някои вещества и дейности с висок риск към изпадане в зависимости (алкохол, наркотици, хазарт, високи скорости). Близостта на ситуацияите, възпети в текстовете, до реални житейски такива, активизира процеса на припознаване с лирическия герой като пример, който потребителите следват..

Звучащите като реклами на автомобили текстове призовават към високи скорости – с безотговорно отношение и неприкрито, към противозаконни състезания („гонки“). В последните години се дава широка известност на многобройните нещастни случаи, при които млади хора загиват в катастрофи; организират се дискусии и протести; унищават се промени в нормативни актове и специализирани акции на КАТ. Същевременно, СЕМ, „производителите“ на музика, изпълнителите и цялата общественост толерират формирането на нагласи, които водят до високорисково поведение на пътя. Потребителите на това „изкуство“ са същите млади хора, които подлежат все още на кратък инструктаж, в края на учебния ден, за безопасност на движението по пътищата. Налице е едновременно и противоположно влияние върху една и съща аудитория.

*Като светкавица
Фиу, фиу, фиу, фиу, фиу, фиу, фиу... (...)
За Мерцедес 6.3 AMG,
и RS7 – за най-мощното Audi,
и най-мощното BMW M6-ицата
Елате ни на старта
с най-яките машини*

Фуки ft. Т. Стораро & Нуку & Емрах – ESPANOLA BABY (2023)
текст: Фуки, Нуку

*Искаш да си правим гонка
Газ-газ-газ-газ, газ-газ-газ-газ
Знаеш, че съм шампионка
Бау-бау-бау-бау, бау-бау-бау-бау
AMG-то натисни, тряска, пука и гърми
Stage 1 и 2, и 3, свят ще ти се завърти
Stage 1, stage 2, stage 3, down pipe-a да гърми*

Теги Александрова и Дон Марио – ГОНКА (2023)
текст: Теги Александрова, Марио Йорганов и Соня Ангелова – Сиана

*Бясно карай към морето
Да си направим кефа на сърцето*

DJ Дамян & Емануела, ОКАДАР (2024)
Текст: Сияна Тодорова, Ал. Попов, П. Петров, DJ Дамян

*Настъпвам с 300 моята черна Бавария, bonasera senorita ciao, ciao, хайде,
скачай, гърпа ме за Италия, bonasera senorita ciao, ciao.*

Ванеса ft. Константин – БАВАРИЯ (2023)
текст: Diamond Beat Production, Анастасия Маврогужева

Обвързването на високата скорост с признаци за материално благополучие; места, които имат идеализирано романтичен образ (морето, Италия); възможността за превръщане в център на вниманието – „бау-бау-бау-бау“, „тряска, пука и гърми“; за гобиване без усилие на желаната власт – „шампионка“, „най-мощното“, „най-яките“, създават илюзорната представа за един полуистинен, но възплатен в познати, всекидневни и достижими образи свят. Директните позовавания на вещи и обичайни ситуации са в основата на силното въздействие при формирането на фалшиви ценности. Превенцията на пристрастяването към високи скорости се бори не просто със страничния ефект на емоционалната нестабилност. Рисковите скорости не са (вече) единствено симптом на незрялост. Превантивната работа се изправя срещу субективната представа за све-

та и за самия себе си, формирана отрано – още от детските години и преди навършване на изискуемата минимална възраст за придобиване на правоспособност за управление на моторно превозно средство.

В противоположност – никотиновият дим, цигарите, пурите са „възпети“ като част от обичайното, всекидневното. Те са представени като незабележими, т.е. „естествени“ спътници на постоянни дейности, свързани с планиране („начерта ли схемата“), помнене, забравяне, спомняне. Заглавието „Пуши, пуши“ не е призивно, а загатва превръщането на тютюнопушенето в неотменна част от живота; като дейност, неотменно свързана с мисловната и почти изравнена с нуждата, както другите животопогдържащи дейности – прием на храна, сън.

Пушек на масури и кубински пури, начерта ли схемата?

Емилия, Връзки по учебник (2023)

Текст: Анастасия Маврогюева

*Спомени като дрехите късам ги,
снимките като цигари ги паля!*

Преслава & Аристос Константинову – СПОМЕНИ (2023)

текст: BG Явор Йовков / GR Aristos Constantinou

Не те забравих аз, пуша всичките цигари

Константин и Данна, ПУШИ, ПУШИ (2024)

Текст: Diamond Beat Production, Анастасия Маврогюева

Докато повишаването на адреналина чрез високата скорост е начин за демонстриране на социален статус и властово надмощие, а пушенето на цигари е приравнено до част от обичайните дейности и част от нормалното функциониране на организма, то употребата на алкохол традиционно се свързва с наличието на особени и много силни чувства, с проявата им по време на особени и неповторими житейски събития.

Българската литература познава изключителни постижения на свои класици, при които пиенето и опияняването са показани като актове на крайно страдание – например: Хр. Ботев, П. Яворов и други. Може да се припомни и традицията на фолклора и старите градски песни, които отразяват приема на алкохол, но също така и го осмиват или оплакват последствията от него.

Съвременното песенно творчество е напълно лишено от отговорност в това отношение. Алкохолът се превръща в заместител

на междучовешки отношения, в единствен начин за изразяване и на щастие, и на мъка.

*Само да извади някой чаши,
по живота, по живота – тука сме!
С пиене не можеш ни уплаши,
по живота, по играта – луди сме!*

Цветелина Янева – ПО ЖИВОТА (2023)

текст: Росен Димитров, Суана

*Сипвай алкохол до горе, всеки да узнае кой е
Най-големия гъзар, на компанията цар
Тука ли са всички наши? Искам горе всички чаши.
Като преброя до три, всичко живо да гърми!*

Яница х Биляниш – СИПВАЙ (2024)

Текст: Биляна Лазарова и Андреан Стефанов – Андро

*Аре бе Емо, да правиме сватба,
500 гости пияни на брадва.
Два, три оркестъра, както си трябва,
леле, родата ни как ще се радва.*

Емрах, Галена и орк. Чар, Ергенът (2023)

Текст: Алекс, Вальо и Мариета Ангелова

*...не така със мен, мадам,
твойта водка няма срам.*

(пак там)

Дай ми още водка, ня'а те е срам

Джордан – К'ЪВ СЪМ ЯК (2023)

**Текст: Васил Тръненски, Суана Тодорова, Петър Петров,
Александър Попов**

*Казваш, много чаши пак съм наредила,
Двойно повече за теб изпих.*

Преслава – ПРАВО В ОЧИТЕ (2019)

текст: Лора Димитрова и Йордан Ботев

*Всяка вечер дъното достигам
и за тебе чаши вдигам.*

Цветелина Янева – БОЛКА МОЯ (2019)

текст: Анастасия Мавродиева и Росен Димитров

*Пияни нощи, никой не спи,
от „нула“ как се почва, кажи?
Пияни нощи, черни сълзи,
хайде мъчи ме, после търси ме.
И тази вечер лягам с грим,
не те лекува Лидокаин.*

Джена – ПИЯНИ НОЩИ (2022)

текст: Лора Димитрова и Джена

*Пия, пия и се наливам, като куче се напивам.
Сам и тъжен, като обувка една съм ненужен.
„Как си, мила?“ – всеки пита.*

*Тъжна, пила, като бита,
пак те мисля, как си без мене, как?*

Галена и Азис – ПО, ПО, ПО (2023)

Текст: Анастасия Маврогиева | Галена

*Къде си Десита?
Няма те, няма!
И пак съм пияна –
поредната си грешка
искам да поля с теб.
Дай ми сили да имам,
барове да закривам
и от кеф да умирам!*

ДЕСИТА × СИМОНА – ОТ КЕФ ДА УМИРАМ, 2023

текст: Галин, Десита

*„Майната ѝ на любовта“ –
креция с бутилка в ръка.*

АНТонио ft. Емилия – ОСТАВИ МЕ, ЛЮБОВ (2024)

текст: Николай Гурманов

Голямото количество – „наливам“, „още водка“, „до горе“, „много чаши“, „дъното достигам“, „двойно повече“, се превръща в обществено приемлива норма. Чрез него се валидират събития: „...сватба, / 500 гости пияни на брадва...“. Утвърждава се разбирането, че неограниченото количество е част от местната култура и начин за утвърждаване на принадлежност към общността: „С пиене не можеш ни уплаши“. В същото време чрез климакса²: „Пия, пия и се наливам, като куче се напивам“ падам всички загръжки („твоята водка няма

² Климакс – възходяща градация

срам“) и чрез сравнението „като куче“ се достига до анимализиране на личността.

Съвременните песенни текстове легитимират и изкривеното разбиране за любов: при изключителен дисбаланс в отношенията, липса на (само)уважение и грижа. Негативните усещания – за подвластност, емоционален дискомфорт, неспособност да се прояви собствена воля, предоставянето на ултимативен „избор“, съмнението за психичното здраве, са представени като доказателства за наличието на любов.

*Пиян съм, много пиян съм –
не знам дали съм жив, или умрял съм.*

*Пиян съм, много пиян съм –
от твоята любов неутрезнял съм.*

Фику x Азис – КАЗАХ „НЕ“ (2024)

Текст: Николай Гурманов, Азис, Фику

*Ако тази игра между нас е съвсем безобидна,
защо се пристрастявам?*

(...)

*Знам диагнозата и чакам дозата,
така ми липсваш – болезнено, хронично.*

Галена – ЗНАМ ДИАГНОЗАТА (2013)

Текст: Даниел Ганев, Росен Димитров

*Ти си наркотикът във кръвта ми
и не пуска и държи до сутринта.
Любовта ти – дрога, дай ми килограми –
няма да ми стигнат да се насладя!*

Криско & Галена – ТРЪПКАТА (2021)

текст: Кристиан Талев, Галена

*Не ми звъни, лягай си, не мога, не ме търси, любовта е дрога,
зависим бях, ето вече чист съм, само дето никого не искам.*

Галин, Адам, Десита, Магжуна и Лудия – НЕДЕЙ МЕ ВИНИ (2020)

Текст: Станислава Василева, Галин, Десита, Магжуна, Адам

Липсата на крайно болезнено и разрушително усещане би могло да се тълкува като липса на любов, сякаш само изстраданата, несполелена, травмираща обич е истинска и стойностна. Създаването на такова впечатление и възприятие у най-малките погротстващи,

особено в периода на самоопознаването им и при чувствителната липса на педагози, които целенасочено да работят за формиране и стимулиране на емоционалната интелигентност на децата в периода 11–18 години, е злобредно и в противоречие с някои законови постановления – например: чл. 2 от ЗЗДН и други. Разглеждането на любовта като градивно и дълготрайно чувство, което носи щастие, надежди и осъществяване на потенциала на личността, вече се възприема от младите като наивност, но в такъв случай под въпрос се поставят основите на семейството, рода и традицията, основани на това чувство.

Хазартът, като източник на приятно изживяване, е един от заместителите на любовта в контекста на съвременната попфолк музика. Съвременните текстописци го посочват като „тръпка“, но и като съставка на кръвта. Метафората обаче се утвърждава в реалността – от лесния достъп до места за залагане и често провокирана от големия брой реклами, в които участват авторитетни и харизматични личности. Роген е и се поддържа абсурдът: същността на поезията (за каквато би трябвало да се приемат текстовете на песни) да противоречи на самото ѝ съдържание.

Старт на нощта, хазарт във кръвта...

Криско & Галена – Тръпката (2021)

текст: Кристиан Талев, Галена

Като на хазарт проигра ме

Преслава – ДА ГОРИ В ЛЮБОВ (2018)

текст: Росен Димитров и Анастасия Маврогиева

Честото назоваване на различни наркотични вещества и подчертаването на тяхната достъпност на много места – дискотека, такси, дома, колата, създават усещането за неизменно присъствие, за всеобщо приета част от живота. Свързването им с образите на приятелите, на любимата жена, при това с внушението, че става дума за нещо незаконно, което не бива да бъде директно назовавано (например: чрез антономасия – „Мара“ или жаргонен евфемизъм – „колко съм ги наредила“, „линия“, „свито“, „фуния“, „Хава-на“, „като Пабло Ескобар“) създава усещането за своеобразна интимност, за споделеност само сред приближени, за личен избор на начин на живот. А реалните последици от употребата на вещества за същия кръг от близки хора се премълчават.

*Ако тръгнеш след мен, ще ти кажа ли „Стоп!“?
Като балон с райски газ ще ти влизам в белия гроб.*

Биляниш – РАЙСКИ ГАЗ (2023)

текст: Галин Гочев, Християн Сашков – Магжуна и Биляниш

*Първата руса, много се друсва,
втората черна, уж ми е верна, (...)
Петата чувам че диша балони (...)*

Емрах, Галена и орк. Чар – ЕРГЕНЪТ (2023)

Текст: Алекс, Вальо и Мариета Ангелова

*С кой съм била, колко съм ги наредила?
Не съм дилър, но отдавна съм те свила! (...)
Като Пабло Ескобар с теб ще гръмнем в тоя бар!*

*Ав-то-ма-та ра-та-та-та-та-та!
Гърмиме в колата, партия сме яка!
Шума на парите, гали ми ушите!
Дърпай от балона, аз напрайх ти купона!*

Тегу Александрова и Илиян – АВТОМАТА (2021)

текст: Тегу Александрова

*Търсих нещо свято, но намерих свито.
Зелено е, когато свободно е таксито.
Палим и летим, защото палим и летим,
палим и летим, направо палим и летим. /2
Тука е момента, в който мисля да си свия:
може и цигара, брат, може и фуния.
Напрао ш'са разбия, леле, напрао ш'са разбия.
В Хавана искам още. Свивам Мара – имам още.
Бенца бял – мотора мощен. Стривам, свивам, паля още.*

Ани Хоанг и Silver – ПАЛИМ И ЛЕТИМ (2018)

текст: Силвестър Матеев и Людмил Иларионов – Люси

На линия или на две, със мене или не?

Галена – НА ЛИНИЯ (2010)

текст: Даниел Ганев, Радостина Денчева

Линия, две и три! Колко да чертая, за да не боли?!

Фики x Азис – КАЗАХ „НЕ“ (2024)

текст: Николай Гурманов, Азис, Фики

*И при теб ли е така, как лекуваш болката?
Действат ли ти аналгин, никотин, кокаин?*

Галена – ПАНИКА (2019)

текст: Атастасия Маврогиева

Много опасно е „сродяването“ на наркотиците с лекарствата, което е недопустимо и противозаконно, въпреки факта, че и двете се изработват от химични вещества. Сякаш те могат да бъдат и лек при душевни страдания, решение на всеки проблем.

Превенцията на този проблем галеч надхвърля ограничаването на употребата на психоактивните вещества чрез замяната им с други такива. Тя предполага ограничаване на легалната продажба и провеждането на превантивна и социална и педагогическа работа с младите хора, защото:

Лечението не е интервенция отвън!

„Църкви, аптеки, доктори, болници,

всичко обиколила съм, вярвай ми!

Нищо не ми помага да мога без теб.“

Азис & Лидия – ЛУДНИЦА (2024)

текст: Николай Гурманов, Азис

То е стимул отвътре!

„И ще те вкарам в лудница,

ще гниеш вътре, мислейки за мене

И ще те блъскат с хапчета,

акъла да ти дойде, че съм с тебе.“

(пак там).

В съвременното глобализирано общество основно средство за комуникация са социалните мрежи и приложенията за размяна на съобщения, които се превръщат и в основни канали за разпространение на психоактивни вещества и различни девантни практики сред младежите. Несъответствието между богатия обем информация, налична във виртуалното пространство, и жизнената позиция на подрастващите за проблемните зависимости обосновава предположението, че потребителите са наясно с вредоносните резултати, но причината за все по-активното им потребление се обосновава в известна степен от разкластената емоционална нестабилност на личността и неумението за общуване в реална среда.

И независимо дали съвременната попфолк музика ни харесва като жанр или не, нейните текстове и послания – вербални и невербални – трябва да бъдат познани, защото формират нравствените и естетическите ценности на огромна част от съвременното общество. Затова тя трябва да бъде възприемана, осмисляна и интерпретирана в контекста на възпитателната дейност.

Литература

Бачорски, А., 2023. Папrikaш – Бачорски и Златната ябълка, еп. 2, 26.10.2023 г., <https://www.youtube.com/watch?v=r-i5DxBYca8&t=23s>.

ЗЗДН. Закон за защита от домашното насилие. (Загл. изм. – ДВ, бр. 102 от 2009 г., в сила от 22.12.2009 г.). Обн. ДВ, бр. 27 от 29 март 2005 г. (...) изм. и доп. ДВ, бр. 69 от 11 август 2023 г.

Полихронов, Д., 2022. Аспекти на употребата на психоактивни вещества в условията на извънредна пандемична обстановка. – *Приложната криминология в България (Сборник с доклади от научна конференция на Нов български университет (департамент „Национална и международна сигурност“) и Българска асоциация по криминология*. Пловдив: Университетско издателство „Паусий Хилендарски“, с. 134–145.

Полихронов, Д., 2023. Превенция на употребата на психоактивни вещества в прогимназиалния етап на образование чрез приложението на училищна проектопрограма: анализ на резултатите от експертна оценка. – *Стратегии на образователната и научната политика*, 31(3), ISSN 1310-0270 (Print), ISSN 1314-8575 (Online), <https://doi.org/10.53656/str2023-3-7-pre>, с. 315–328.

EMCDDA (European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction), 2023. *European Drug Report 2023: Trends and Developments*, ISBN: 978-92-9497-865-3, DOI: 10.2810/161905, https://www.emcdda.europa.eu/publications/european-drug-report/2023_en.

РИСКОВОТО ПОВЕДЕНИЕ КАТО ФУНКЦИЯ НА ЗАВИСИМОСТ И СЪЗАВИСИМОСТ В КОНТЕКСТА НА ЗАСИЛВАЩАТА ГО ВЗАИМОДЕЙСТВЕНА РЕПРЕСИВНОСТ НА СЕМЕЙНАТА И УЧИЛИЩНАТА СРЕДА

д-р Боряна Николова-Христакова

Психолог,

МКБППМН, СО, район Кремиковци, гр. София

<https://orcid.org/0009-0001-8258-3654>

Анотация: Настоящият доклад има за цел да представи и коментира модалностите на зависимостта като нозологична единица и на зависимите прояви на личността в поведенчески и клинично – психологичен аспект. Едновременно с това се концептуализира понятието „съзависимост“ и се разкриват измеренията му. Проследява се генезисът и развитието на рисковото поведение на погроставящия в семейство на зависим и съзависим родител. Изясняват се ролята на децата, както и принципите, прегопределящи изявяването им в дисфункционалното семейство. Прави се опит за обяснение за наслагване на негативното въздействие от семейството и училището в тяхното взаимодействие. Извежда се модел на функционално семейство. Предлага се модел на интервенция при случаи на рисковото поведение в училищна среда.

Ключови думи: рисковото поведение, зависимост, съзависимост, дисфункционално семейство, интервенция

RISK-TAKING BEHAVIOR AS A FUNCTION OF DEPENDENCY IN THE CONTEXT OF THE MUTUALLY REINFORCING REPRESSIVENESS OF FAMILY AND SCHOOL ENVIRONMENTS

Boryana Nikolova-Hristakova

Ph. D,

MKBPPMN, SO, Kremikovtsi district, Sofia city

<https://orcid.org/0009-0001-8258-3654>

Abstract. The purpose of this report is to present and comment on the modalities of addiction as a nosological entity and the dependent manifestations of the personality in a behavioral and clinical-psychological aspect. At the same time, the

concept of “codependence” is conceptualized and its dimensions are revealed. The genesis and development of adolescent risky behavior in families with a dependent and codependent parent is traced. The roles of children are clarified, as well as the principles predetermining their appearance in the dysfunctional family. An attempt is made to explain the superimposition of negative influences from family and school in their interaction. A functional family model is derived. A model of intervention in cases of risky behavior in a school environment is proposed.

Keywords: risky behavior, addiction, codependency, dysfunctional family, intervention

Въведение

Предложеният доклад се разполага в пресечната точка на няколко академични дисциплини – психология на зависимостите, превантивна психология, превантивна педагогика, социална психология, педагогическа психология и педагогика и идва в отговор на нуждите не само на учители и родители, но и на обществото като цяло.

В ролята на предмет на научно коментуване встъпва формирането на *рисково поведение* в младия човек, възникващо в семейство на зависим и съзависим родител, продуцирано допълнително от взаимните репресивни действия на училището и семейството в колаборация. Темата за възникването е широко експлоатирана от векове насам. Това явление не е със случаен характер, защото пряко касае пълноценното и щастливо изживяване на човешкия живот. В различните епохи предизвикателствата пред възпитателните институции корелират помежду си в едно отношение – усвояването на ценности. Разликите се разполагат в широк диапазон, тъй като са културно обогрени.

Съвременната динамика в световен мащаб предполага гъвкавост и адаптивност във всеки един момент и аспект. Неслучайно Ч. Дарвин акцентира върху твърдението, че оцеляват не най-силните, а най-адаптивните. От своя страна адаптирането е процес, който неизменно се придружава от информираност и действеност. Възпитанието не прави изключение. Именно върху тези ракурси се фокусира авторът, като предлага дълбок анализ за причините, водещи до формиране на рисково поведение в децата и подрасстващите. От една страна вниманието се насочва към актуални и тежки проблеми за българското общество: зависимостта и съзависимостта, а от друга страна – към възпитателните институции: семейство и училище. От превантивна гледна точка предложеният материал представлява интерес на две равнища:

- като информационен ресурс не само с академично, но и с практическо приложение;
- като инструмент за превантивна интервенция, чрез предложените инструменти за работа с ученици и родители.

Рисково поведение. Форми на рисково поведение

От изключителна значимост за безопасността и оцеляването на личността е когнитивното ѝ умение за възприемчивост и оценка на рисковете, пред които се изправя. Пол Словик постулира, че анализирането на риска в повечето случаи моделира събитийното въздействие по отношение на конкретната вреда за жертвата – наранявания, смърт и щети. Но влиянието на едно-единствено злополучно събитие често пъти се простира далеч отвъд преките негативни последици и може да включва косвени такива, които в значителна степен надхвърлят преките. Словик дава за пример камък, пуснат в езеро. Вълните се разстилат навън, обхващайки най-напред пряко засегнатите, а по-късно засягат и други, които са в косвено отношение с събитието. Според Словик понятието „риск“ е от полза за човешкия род и служи в помощ на разбирането за справянето с опасност и несигурност в живота (Slovic, 2000).

Като психичен феномен склонността към риск може да се разглежда от структурна гледна точка, която може да бъде изразена със следните елементи: *рискова ситуация, оценка на риска, степен на осъзнатост на оценката, рискови фактори, ситуация на избор, граници и зона на риска*. Функционалната значимост на риска се обуславя от изпълняването му на няколко основни функции: *защитна* (индивидът има възприемчивост за риска като нормално състояние и използва защитни механизми, вкл. рационализации в случаите, касаещи неуспех), *аналитична* (индивидът прави избор на един от редица възможни варианти на решение), *иновативна* (индивидът е потенциран в търсенето на нетрадиционно решение), *регулативна* (деструктивните и конструктивните страни на риска се свързват с регулация на поведението) (Yates & Stone, 1992). Мур и Гълън дават дефиниция на рисковото поведение като такова, включващо потенциални отрицателни следствия (загуби), но е относително балансирано чрез възприемането на положително подкрепени следствия (печалба) (Moore & Gullone, 1996, p. 347). В ситуацията, в които позитивните последици са по-значими от негативните, поведението в малко случаи се определя като рисково, за разлика от

случаите, в които негативните последици са по-значими от позитивните. Тогава поведението се определя като рисково. Оттук следва изводът, че равнището на възприетия риск може да встъпи в ролята на разграничаващ или балансиращ фактор между двата варианта последици. Мур и Гълън дефинират екстремните рискови актове като поведения, откриващи възможност за последващо въздействие на негативни резултати в много по-голяма степен от позитивните, като в същото време да са тежки и сурови. Любен Десев описва риска като:

– акт в условията на избор, при който в положение на несполука индивидът се оказва в по-тежко положение от предхождащото избор;

– „скок в неизвестното“ – индивидът се излага на опасност, без наличие на сигурност в успеха на начинанието си. (Десев, 2021, с. 506)

Като се базира на резултати от факторен анализ, М. Зукерман (2008) извежда като главни компоненти на рисковото поведение следните съставляващи:

– *Търсене на тръпка и приключения;*

– *Израз на желанието за физическа активност или спорт, които могат да съдържат риск, но предоставят необичайни усещания – скокове с парашут, гмуркане, катерене и алпинизъм, бънджи скокове и пр.;*

– *Търсене на опит и преживявания* – свързан с потребността от развиване на ума и сетивата, например пътешествия, занимания с различни видове изкуство, липса на конформизъм и шаблонност;

– *Невъздръжаност (дезинхибиране)* – търсене на усещания чрез социална активност, безразборен секс, употреба на алкохол, злоупотреба с храна, приобщаване към хора, които живеят на хедонистичен принцип;

– *Непоносимост към скука и импулсивност* – липса на толерантност към повтарящи се събития и предсказуеми хора;

– *Склонност към бързи действия и немислени постъпки.*

Зукерман акцентира импулсивността като главен компонент, а не агресивността. Тревожността като черта, той не свързва с рисковото поведение толкова, колкото (негативно) тревожността като състояние, защото втората може да потенцира потискане на импулсивните действия, присъщи за търсенето на усещания (Zuckerman, 2008).

Сагех и Баскин-Сомерс се обединяват около твърдението, че рисковото, импулсивно и саморазрушителното поведение съдържа поведенчески репертоар, който излага субектите на значителен

риск от увреда и отразяват тенденцията да се изпълняват вредни поведениа, без обмислянето на отрицателни последици, които биха могли да настъпят (Sadeh & Baskin-Sommers, 2017).

В ролята на широко разпространено рисково поведение е употребата на наркотици. Отношението, което психоактивните вещества оказват върху благополучието и здравето, са в основата на причината за изследването на връзката между зависимостите и рисковото поведение.

Обхватно съвременно изследване, проведено през 2015 г. с 8600 поданици на Бразилия доказва, че връзката на темпераментовите и личностни особености с употребата на ПАВ¹ намира своето изражение в черти, които са свързани с интерес към веществата и липса на поведенческо инхибиране. Изследователският интерес е привлечен от две личностни черти: търсене на усещания и търсене на нещо ново (характерни за юношеството). Тези две черти се смятат за основни личностни променливи, когато се свързват с употребата на ПАВ, поради концептуални и емпирични причини (Schneider, Ottoni, De Carvalho, Elisabetsky, & Lara, 2015).

Зукерман и Кулман имат за цел да измерят значимостта на поемането на риск съотнесено към 6 области: пушене, пиене, наркотици, секс, хазарт и шофиране. Първата четворка от тях са в отношения на значителна взаимосвързаност. Три от тях са свързани с употреба или злоупотреба на вещества. Сексуалното рисково поведение се явява компонент от посочения комплекс, защото местата, свързани с вредната употреба, са същите места, на които се осъществяват рискови сексуални актове. Изследователите считат, че дезинхибиращия ефект на ПАВ е в ролята на основен стимул на рисковото сексуално поведение, като например незащитен секс с познати отскоро лица (Zuckerman & Kuhlman, 2001).

Лицанова, Костадинова и Димитрова отбелязват, че сексуалното рисково поведение се свързва с: ранното начало на сексуален живот, немалък брой партньори в секса, честа смяна на партньорите, паралелни и случайни сексуални взаимодействия, както и с инцидентна употреба или неизползване на контрацептиви. В заключение те потвърждават, че употребата на ПАВ е значим фактор за отключване на сексуално рисково поведение в юношеска възраст, акцентирайки върху обстоятелството, че ПАВ влияят върху процеса на вземане на решения, отслабват уменията за устояване на натиск и собствена позиция. ПАВ понижават също критичността

¹ Психоактивни вещества (бел. авт.)

и контролът, което води до прибързаност и безотговорност в интимните прояви (Лицанова, Костадинова и Димитрова, 2017).

От изложеното дотук се изяснява, че рисково поведение е всяко поведение, което по някакъв повод застрашава човешкото здраве, правилното му функциониране в средата, развитието му или дори живота. Различните типове зависимости се явяват акцент в поведенческия репертоар на склонния към риск субект, независимо дали употребата и злоупотребата с вещества/поведения се дефинира като аспект на рисково поведение или в комбинация с друго измерение на рисковото поведение (коморбидност). В периода на съзряване при тийнейджърите, търсещи за себе си все повече нови пространства, обикновено се появява склонност към рисково поведение, в това число и употреба и злоупотреба с ПАВ, хазарт, секс, които често пъти прерастват в зависимост. Именно това обстоятелство налага изясняването на понятията „зависима личност, „зависимо личностно разстройство“ и „зависимост“.

Зависима личност

Зависимата личност е крайна проява на една общочовешка потребност и архетипов блян – „да се грижат за нас и да не носим отговорност за нищо“.

Зависимото поведение е норма в детството при някои култури, където не са популярни автономните ценности и индивидуалността. При него съществува най-пряк аналог с детските черти на личностовата абнормност и, по-конкретно, прилепчивото поведение.

Прототипът на този тип личност е мъж – конформист, безконфликтен, сговорчив, отстъпчив и изпълнителен. При абнормна изразеност на тези черти, индивидът допуска други да го ръководят и да решават вместо него. За повечето хора той не е толкова абнормен, колкото слабоволев и подчиняем.

Естеството на абнормността е липсата на противоречие и прекалената конформност с другите. В основата на това поведение стои страх от изоставяне и неувереност. Зависимата личност се подчинява безкритично на желанията на другите и може да стигне дори до действия в свой ущърб. Понякога той може да манипулира другите с привидното си подчинение.

В прехвърлянето на отговорностите в нещата върху другите е заложена пасивна агресия.

При боледуване поведението им е прилепчиво, демонстративно безпомощно, често заредено с пасивна агресия. По принцип тези пациенти предизвикват раздразнение у персонала.

Културните ограничения на диагнозата личат при нормите в някои племена, където подчинението и извършването на неприятни действия, за да се заслужи благоволение е социален идеал (обрязване и др.) (Николкова и Маринов, 2007).

Зависимо личностно разстройство

В основата на зависимото личностно разстройство стоят черти като крайното чувство на безпомощност, непълноценност и страх от изоставяне. Тревогата и притеснението вървят паралелно с останалите характеристики, които са много по-задълбочени от нормалното и касаят притеснението от собствената несигурност и това да останат сами. В позитивен аспект е важно да се отбележи, че зависимото разстройство е най-близо до осъзнаването и предполага високо ниво на критичност у субекта към собственото поведение, в сравнение с останалите разстройства на личността. Стратегията за справяне с тревожността обикновено се изразява в заучаване на поведение на избягване.

Зависимото разстройство на личността (DPD) (описано в МКБ – 10, под номер F – 60.7) се характеризира с прекомерна нужда от внимание и грижи, като последствията се валидират под формата чувството за покорност. Субектите със зависимо личностно разстройство често са определяни като песимисти и с ниска самооценка, не понасящи неодобрение и критика от другите. Именно тези фактори са определящи и затвърждаващи убеждението им за безполезност и нуждата от доминантност над личността им. Депресивните и тревожни състояния в голяма степен са характерен симптом за диагнозата.

Изолирането от околния свят и фокусирането изцяло върху мнението, отношението и желанията на другите, прави изключително трудно свързването им със собствените им нужди и самите тях. Случва се да извършването на редица действия, които са в контраст с потребностите им, но са приоритетни във връзка с угаждането на тези, към които са се „закрепили“.

Симптоматика

Характерен симптом е търсенето на грижа и подкрепа от другите, изпадане в безпомощно състояние, когато са сами в ситуация на самостоятелност, непрестанно търсене на грижа и лично отношение, ескалиращи в особено в ситуации, в които вече са приключили такива с различни близки хора. Страхуват се, че могат да бъдат изоставени, защото не могат да се грижат за себе си. Симптоми на зависимо личностно разстройство могат да бъдат:

- Страх от неодобрение, продуциращ трудностите при изразяване на несъгласие;
- Необходимост другите да поемат отговорност за много от основните области в живота вместо тях;
- Саботиране на развитието;
- Перфекционизъм;
- Толериране на лошото държание и злоупотреба с тях;
- Свърхчувствителност към критиката в заобикалящия ги свят – предиктор на липсата на инициативност;
- Липса на самочувствие, а от там и невъзможност за започване на работа или различни други проекти. Очакване от други хора да направят нещо по-добре, липса на убеденост в способността си за самостоятелно справяне (склонни са в краен случай да се справят и сами, но при условие, че някой ги наблюдава);
- Лесно поддаване на чуждите щения, като често тези искания са неразумни и/или неетични спрямо тях;
- Остро чувство на безпомощност и безсилие в ситуации при прекратяване на връзка/отношения.

При този тип личностно разстройство рядко се достига до отстояване на собствени позиции и/или спорове с останалите, които могат да породят конфликт. В очите на околните те изглеждат като нуждаещи се от внимание и постоянни грижи и напътствия, което често подхранва гнева им.

Корени на зависимото личностно разстройство

Точната причина за генезиса на този тип разстройство все още не е известна. Изразяват се редица мнения, че причината се корени в детството.

Най-често предположенията се базират на множество биологични и психични фактори, например: тежко преживяване на раздяла в детско-юношеска възраст. Податливи на зависимо разстройство

на личността се считат онези субекти, възпитани в духа на авторитарния родителски стил и/или прекомерно покровителство. Съобщава се за множество случаи на проява на DPD в семейства с фамилна анамнеза за тревожни разстройства. Коментират се и рискови фактори, свързани с появата на зависимото личностно разстройство като:

- Насилствено и принудително създаване на връзка;
- Дългосрочно и насилствено възпитаване;
- Пренебрегване.

– Зависимо личностно разстройство могат да развият и хора, които имат някакво друго тежко заболяване или увреждане (Георгиева, 2022).

Зависимост

Широкият смисъл на понятието „зависимост“ се разглежда като:

Нормална зависимост:

- от въздух, храна, вода, които са необходими елементи от оцеляването на човека;

- зависимост от хора – от приятели, родители, колеги, които са необходима част от социалния живот на човек;

Нормалната зависимост е факторът за адаптация на човека към биологичната и социалната среда.

Патологична зависимост – включва симбиозните отношения на човека с някакво вещество и/или хора и променя както условията му на живот, така и формата му на приобщаване към останалите хора. Зависимото поведение се свързва с патологичната зависимост.

Разнообразието от зависимости е в основата на това, зависимото поведение да се разглежда чрез няколко вида:

- *Химическа зависимост* – към лекарства, алкохол, цигари, наркотици и други психоактивни вещества;

- *Хранителна зависимост* – преяждане, глад, отказ от храна;

- *Игрова зависимост* – компютърни игри, електронни игри, хазарт и др.;

- *Сексуална адикция* (патологични прояви в сексуално отношение) – зоофилия, фетишизъм, ексхибиционизъм, садо-мазохизъм и др.

Установено е, че изборът на личността на конкретен обект на зависимостта, се определя, както от спецификата на организма, така и от характера на индивидуалната психика. Различните

форми на зависимото поведение имат тенденция към съчетаване или преминаване от една форма в друга, което показва, че те имат общи механизми за функциониране: стремеж към изменение на психо-физическото състояние, импулсивно влечение към преживяване на успех, непреодолимо намаляване на самоконтрола и субективизиране на доминантни идеи.

От изключително значение е да се акцентира върху факта, че зависимостта е нозологична единица (болест):

– Първична – първични заболявания са тези, които се появяват без предупреждение;

– Хронична – до края на живота;

– Рецидивираща – възможни са рецидиви;

– Потенциално смъртоносна.

Основни характеристики на зависимостта също са:

– Наличие на генезис (различни фактори: полиетиология);

– Определено, предвидимо протичане;

– Патологични механизми;

– Специфични симптоми;

– Специални методи за лечение.

Казано накратко, зависимостта е заболяване с хронично-рецидивиращ характер на протичане, което предизвиква трайни промени в мозъчната биохимия. Синдромът на зависимост е описан в МКБ-10 (десета ревизия на Международната класификация на болестите) като: „съчетание от поведенчески, когнитивни и физиологични прояви, което се развива след повторна употреба на определено психоактивно вещество и обикновено включва следните симптоми:

– силно желание за приемане на веществото;

– затруднен контрол върху приема;

– продължаване на употребата въпреки наличието на вредни последици;

– даване приоритет на приема на веществото пред другите видове активност и ангажименти;

– повишен толеранс;

– понякога физиологично състояние на абстиненция.

При наличие на 3 или повече от гореописаните симптоми, които са се проявили едновременно през последната една година, най-вероятно диагноза е зависимост (Иванова, 2024).

Различни фактори са в основата на генезиса на зависимостта. Като основни групи се посочват:

Психични фактори

- Понижена издръжливост на стрес;
- Занижена самооценка;
- Неумение за справяне с тежки емоционални състояния;
- Увеличена нужда от възбуда.

Социални фактори

- Културни фактори (обичаи и социални навици);
- Семейна среда (модел на обществено поведение, придобити в семейството);
- Поведенчески модели на обществената среда (възрастови групи);

Биологични фактори

- Генетични;
- Физиологични.

Физическа и психична зависимост

Психичната зависимост се изразява в компулсивна (напращива) употреба въпреки вредите, които нанася. Характеризира се с невъзможност да се прекрати употребата, невъзможност за изпълнение на работни, социални и семейни задължения. Зависимият човек чувства, че не би могъл да функционира нормално в ежедневието си, ако не е употребил дадено вещество.

Физическата зависимост се характеризира с развиване на толеранс² и абстинентни симптоми (физически или психични)³ при прекъсване на употребата. Тя може да възникне поради хронична употреба на много вещества – включително и много от лекарствата с лекарско предписание (например опиоидни болкоуспокояващи), дори ако се взимат според предписанията.

² Повишеният толеранс най-общо представлява привикване на организма на употребяващия към веществото. Употребяващият започва да усеща ефектите му по-слабо и обикновено увеличава дозата, за да изпитва първоначалните ефекти.

³ Абстиненцията представлява група симптоми с различна тежест и в съчетания помежду си, които се появяват след пълно спиране или намаляване приема на веществото, употребявано редовно дълго време. Началото и протичането на абстинентното състояние са ограничени във времето и зависят от типа на веществото и дозата, достигната непосредствено преди спиране на употребата. Абстинентното състояние може да е усложнено с гърчове.

Интересен факт е, че за физическата и психичната зависимост стоят *различни структури в мозъка*. Често пъти *разграничението между двете е трудно*.

Много хора експериментират с наркотици просто за да разберат какво представляват. Повечето от тях прекратяват употребата на първия или втория етап. Само малък процент развиват сериозни проблеми със семейството, с приятелите, в училището/работата, с психичното и физическо здраве и продължават до третия и четвъртия етап. Човек може да спре употребата във всеки един от етапите, стига да има необходимата мотивация и подкрепа. Зависимостта преминава през характерни етапи в развитието си, които се разгръщат по следния начин:

Експериментиране. В този етап употребата се случва най-вече сред връстници и в компания. Водещи са: 1) любопитството, което подтиква младите хора да разберат от собствен опит как действат определени вещества; 2) натискът на групата. На този етап все още няма проблеми в работата, училището, със здравето и финансовото положение. След като придобият личен опит за въздействието на веществата, младите хора могат да прекратят употребата или напротив, да преминават към втория етап, което значи да започнат да се стремят към нея.

Активно търсене. Характерното за този етап е, че вече опитали определено вещество, младите хора започват да се стремят към него, защото харесват ефектите от него (еуфория, чувство за лекота, отпадане на социални задръжки и др.). Те започват да се стремят да си създадат среда от връстници, които употребяват съответното вещество/а. Ефектът от веществото вече започва да се търси целенасочено. На този етап все още се усещат най-вече положителните ефекти от употребата. За първи път обаче всичко това започва да влияе върху финансовото положение, учебните постижения и здравето. „Първите признаци за преминаване на тази фаза са смяната на приятелската среда и занемаряването на училищните задължения.“ (Душков и Велчева, 2012).

Вредна употреба (злоупотреба). Злоупотребата е етапът, при който приемането на психоактивни вещества се отразява неблагоприятно на основните сфери от функционирането на личността – здравето, израстването, реализацията и социалното функциониране. На този етап употребата на ПАВ вече е редовна, като в някои от случаите злоупотребяващият го прави, за да успее да се справи с някои свои житейски проблеми, тоест за първи път

водещият мотив за употреба не е преживяването на удоволствие, а преодоляването на конкретни трудности. Важните до този момент неща в живота на човека отиват на заден план, започват конфликтите в семейството и с други близки хора. Употребата на ПАВ на този стадий води до някои негативни последици в резултат от попадането в рискови ситуации – кръвно преносими инфекции, нежелана бременност, сексуално предавани болести, пътни злополуки и др. Характерно за този етап е, че употребата се прекратява за известно време, но при възможност употребяващият бързо я подновява. Това означава, че веществото вече има значимо място в ежедневието на човека.

Зависимост. На този етап употребата на вещества вече се е превърнала в център в живота на човека и е основен приоритет пред всички останали естествени ежедневни дейности и задачи. На този етап употребата на наркотици гоставя незначително удоволствие или то липсва съвсем, защото веществата се взимат с цел избягване от неразположението и симптомите на абстиненция. Приятелската среда на употребяващия вече е само от хора, които също употребяват ПАВ. При учениците се наблюдава отпадане от училище, а работещите младежи вече не могат да се справят с деловите си ангажименти. На този етап започват и проблемите със закона.

От изключително значение да се акцентира върху развенчаването на няколко мита по отношение на болестта (зависимостта).

Болестта не зависи от:

- волята на болния;
 - качествата на характера и личността му;
 - интелектуалното му ниво;
 - материалното му положение.
- при децата употребата и зависимостта обикновено е симптом за други проблеми (най-често семейни), които изобщо не зависят от тях.

„Болният не е виновен за това, че е болен. Той не носи отговорност за факта, че е болен, но е важно да поеме отговорност за постъпките и здравеенето си.“ (Швед, 2020, с. 17).

Както стана ясно проблемите на зависимостта варират в континуума на „здраве – болест“ – от специфично човешко поведение до тежко заболяване, а също и че се характеризират с био-психо-социална основа и същност. Психиатрите Кожухаров и Попов споделят: „Нормата и патологията не са различни планети, а представ-

ляват един континуум на състояния, които постепенно, понякога незабележимо, преминават едно в друго...Прегледът на измеренията на зависимостта показва, че човек е "изтъкан" от зависимости и се ражда такъв." (Кожухаров и Попов, 2012, с. 32). Именно това е причината да се изолират общи психични фактори в генезиса на зависимите поведения – понижена издръжливост на стрес; занижена самооценка; неумение за справяне с тежки емоционални състояния; увеличена нужда от възбуда; импулсивност и др. Съжителството със субект с подобни психични и поведенчески специфики неминуемо оставя дълбоки следи във всички техни близки – детерминира емоциите, мислите, поведението и нагласите им, начина за възприемане на света и на самия себе си. (Швед, 2020).

Съзависимост

Първоначално проблематиката на създаването на поведение привлича вниманието на специалистите, работещи със зависими лица. Като разглежда не само на тежестта на поведенческите дисфункции злоупотребяващите с ПАВ, но и на разстроено функциониране на съжителстващите с тях, експертите изолират характерен синдром. Налице са редица теории, обясняващи генезиса и развитието на зависимостта. В най-общи линии наркоманията – това е употреба на психоактивни вещества. В научните изследвания и публикации не се откриват особени различия около това твърдение (Дъони и Сенон, 1995, с. 81; Иванова, 2015). Сравнително отскоро (от около 30 години), професионалистите по психично здраве насочват вниманието си към изучаване поведението на близки на зависими лица: техните съпрузи, родители, деца (Ошатински, 2003, с. 98; Иванова, 2012). По мнението на специалистите в тези области, близките и роднините на зависими и/или злоупотребяващи с ПАВ, изграждат неефективен поведенчески модел (копинг-стратегия) за справяне с комплекса от проблеми, произтичащ от зависимостта (Божинова и сътр., 2002, с. 18– 19; Иванова, 2012).

Концептуализация на създаването

Концептуализацията на създаването на зависимостта насочва вниманието към разнообразието от дефиниции, представени от експертите в тази област. Едно от най-обобщаващите определения е това на Кагън. Той рамкира създаването на зависимостта по следния начин: „Когато човек, който не злоупотребява с психоактивни субстанции, поема

отговорност за действията или поведението на лице, зависимо към психоактивни вещества.“ (Божинова и сътр., 2002, с. 21; Иванова, 2012, с. 603).

Въпреки, че се използва, за да обхване широк спектър от клинични явления, съзависимостта обикновено се отнася до идентичност, особено разпространена сред жените, изведена от полагането на грижи и прекомерната отговорност за другите. В исторически план понятието „съзависимост“ се появява на психотерапевтичната сцена в края на 70-те години на 20-ти век. Няколко американски психолози биха могли да претендират за първенство, при формулировката на термина. Сред тях са водещи фигури в областта на съзависимостта като Сондра Смоли, Робърт Брадишоу, Робърт Съби, Джон Фрийл (Wells, Glickauf-Hughes & Jones, 1999, р. 70-71; Иванова, 2012, с. 604). Безспорно е, обаче, че терминът се използва едновременно в няколко възстановителни центрове в Минесота, средище на борбата със зависимостите и алкохолизма и се свързва с програмите за лечение, вследствие на разстройствата от употребата на наркотици и алкохол. Терминът служи за описание на хора, чийто живот е силно повлиян от взаимоотношенията с човек, зависим към психоактивни субстанции (Божинова и сътр., 2002, с. 54; Иванова, 2012, с. 604).

Съзависимият брачен партньор, дете или родител на наркомана или алкохолика, развива нездравословен модел на справяне с живота, в резултат на съжителството със зависимия. Специалистите наблюдават процес, при който хората, които поддържат близки взаимоотношения със страдащ от зависимост към наркотици или алкохол, развиват психично, физическо и емоционално състояние, подобно на зависимостта. За да обозначат това състояние първоначално използват различни думи, най-вече от професионалния жаргон, превърнали се по-късно в синоними на понятието „съзависимост“, а именно „съалкохолик“, „неалкохолик“, „паразависим“, „съзависим“. Според Дъглас Минтън основната идея в случая е, че съзависимите са хора, чийто живот е станал неуправляем, в резултат на обвързване със зависим. На първата конференция по съзависимостта в САЩ, Аризона 1989 г., се дава определение, според което съзависимостта е устойчиво състояние на болезнена зависимост от импулсивни (т.е., ставащи неуправляеми) форми на поведение и от мнението на други хора, формиращи се при опита на човек да придобие увереност в себе си като личност (Божинова и сътр., 2002, с. 54; Иванова, 2012, с. 24). Има се предвид, че тези опити се реализират по

неверен път. Оттогава в началото на 80-те години досега, определението на понятието се е разширило. Специалистите започват да разбират по-добре влиянието, което зависимият оказва върху семейството, както и влиянието, което семейството оказва върху него. Те забелязват и че повечето близки хора на проблемния в семейството, развиват модели на реагиране за справяне, които много си приличат. Част от работещите в тази област определят съзависимостта като болест, при това хронична и прогресираща. Други специалисти са на мнение, че това е нормална реакция спрямо абнормна личност. Също така систематичното изучаване на литературата подкрепя извода, че понятието „съзависимост“ се използва на различни нива. Едно от препятствията за разбирането на феномена се явява прекомерното опростяване в опитите да се даде кратко определение. Джон Брадшоу издига впечатляваща формулировка на съзависимостта, като я дефинира като много тежка форма на стресово разстройство: „Да си съзависим означава да бъдеш във война със себе си – това прави невъзможно себеуважението и самосъхранението.“ (Gasic, 2002–2004, с. 46).

Ето защо разбирането на причините, симптомите и динамиката, оформящи съзависимия копинг, изискват концептуализация на феномена на 3 нива:

1. Като психологичен концепт;
2. Като дидактичен инструмент;
3. Като нозологична единица (болест), дефинираща психично разстройство.

Симптоматика

Симптомите на съзависимостта се отключват от стреса при съжителството със зависим към наркотици или алкохол. Докато зависимите са подчинени на усилието да намерят и употребят веществото, то съзависимите са обсебени от усилията да контролират ситуацията и да не позволят това да се случи. Те непрекъснато инвестират в контрола на чувствата и поведението на себе си и другите, въпреки неблагоприятните резултати (Иванова, 2012, с. 601). Както подчертава Моника Франк, „това е „изкуствен“ контрол. Да се контролираш, всъщност означава да разбираш емоциите си и да взимаш решения, относно поведенческите си актове осъзнато. Хората, които наистина се контролират, не реагират, а действат съобразно индивидуалния си поведенчески код. Техните

поведенчески актове не са насочени към това, да почувстват, че контролират. Те контролират благодарение на техните собствени избори.“ (Данилин и Данилина, 2001, с. 21).

Адам Адамович казва: „Участта на близките на алкохолика е винаги: срам, безпомощност, несигурност, невъзможност да се планира, опасения и страх, чувство за вина, гняв, злоба, агресия. Тези емоционални състояния, макар и породени по различни причини, много приличат на емоционалните състояния на активния алкохолик. Също като изградените защитни механизми: рационализацията, системата на гордостта и контрола, системата на илюзиите и отричането, мисленето в категориите на желанията, лицемерието. Симптомите на зависимостта и съзависимостта си приличат, те са като огледално отражение.“ (Адамович, 2009, с. 59).

От направения преглед се изяснява, че съзависимостта притежава характерна симптоматична матрица:

- Страх, срам, болка, гняв;
- Трудности в създаването и поддържането на близки взаимоотношения;
- Свръх контрол;
- Ригидност в нагласите и поведението;
- Ниска самооценка;
- Отричане, мъченичество;
- Безсилие;
- Трудности в идентифицирането и изразяването на чувства.

Изяснява се също, че свръхконтролът по отношение на околните е най-яркият симптом на съзависимостта. Ето какво споделя Мелъди Бийти за съзависимите от гледна точка на зависим: „Съзависимите бяха нещо като необходимо зло. Те бяха враждебни, контролиращи, манипулиращи, уклончиви, и ми създаваха чувство за вина. С тях се общуваше трудно, противопоставяха се на почти всичко и понякога ужасно ги мразех, тъй като бяха постоянна пречка пред непреодолимото ми желание да се надрусам. Те крещяха, криеха ми хапчетата, цупеха се, изливаха ми пиенето в мивката, опитваха се да ми пречат да си набавям дрога, искаха да знаят защо им причинявам това и какво не ми е наред. Те обаче винаги бяха наблизо, готови да ме спасят от бедите, които сама си навличах. Съзависимите хора около мен не ме разбираха и неразбирането ни бе взаимно – аз не можех да разбера нито себе си, нито тях.“ (Бийти, 2004, с. 3). По-късно, когато самата Бийти е треньор и консултант, нейното мнение за лицето на съзависимостта звучи така: „Повечето съза-

висими са завладени от мисълта за други хора. Изключително подробно и педантично те биха могли да ви изрецитират дълъг списък с различни постъпки и простъпки на зависимите. Биха могли да ви кажат какво той или тя са си помислили, почувствали, направили или казали, както и какво не са си помислили, почувствали, направили или казали. Съзависимите знаят точно какво алкохоликът или наркоманът трябва и какво не трябва да прави. И много се чудят защо той или тя постъпват или не постъпват по определен начин.

Същите тези хора, които проявяват такава прозорливост по отношение на околните, не са в състояние да погледнат сами себе си. Те не знаят какво чувстват, не са сигурни какво точно мислят и нямат идея какво биха могли да направят (ако въобще може да се направи нещо), за да решат проблемите си. При положение, разбира се, че имат някакви други проблеми, освен съжителството си с алкохолик.“ (Бийти, 2004, с. 4).

Оказва се, че зависимостта е болест на цялото семейство, а не само на зависимия човек. Семейство – това е група хора, взаимно обвързани един с друг в удовлетворяването на своите нужди – емоционални, социални, духовни. Като осигурява на членовете си постоянна опора, взаимно поддържане, семейството, което е изградено върху емоционална близост, любов, приемане и взаимопомощ, дава чувство за безопасност и гарантира възможност за пълноценно физическо и психично развитие (Агамович, 2009). В този смисъл семейство с алкохолен проблем встъпва в ролята на модел на дисфункционално семейство.

Модел на дисфункционално семейство с алкохолен проблем

Основната функция на семейството е благосъстоянието и позитивното развитие на всичките му членове. Семейството на зависимия е дисфункционално преди всичко именно поради факта, че не е в състояние да реализира тази основна функция. С разглеждането на семейство с алкохолен проблем, е важно да се изясни, че коментарът се отнася до всяко едно семейство с проблем на всяка една зависимост, или още по-широко – до всяко едно дисфункционално семейство. С цел схематично опростяване и улесняване на възприемането от читателя, се предлага разглеждане на стереотипния, най-разпространен модел: алкохолик – съпруг и баща, и съзависима жена – съпруга и майка.

Алкохолът, родителите и децата

Бащата (зависимият родител) е в отношения на зависимост от алкохол. При него е характерен стремеж към пиенето.

Във всяко семейство се динамизира мрежа от интерперсонални взаимоотношения – невидими нишки, свързващи всеки с всеки и всички заедно. Всяко въздействие, дори трептене на мрежата в която и да е нейна част рефлектира върху цялата мрежа. Т.е. всичко, което се случва с всеки от членовете на семейството, оказва влияние върху останалите, върху цялата семейна система. При положение, че в семейството се появява и „задомява“ трайно алкохолът – в ролята на неговият „нов член“ и елемент от тази мрежа на взаимоотношения, цялата конфигурация постепенно, но значително, се променя. Всеки от членовете на семейната система, както и всички заедно, създават отношения с алкохола. В този смисъл е лесно предвидимо случващото се с алкохолика. Наред със заглъбочаването на зависимостта, той все повече се съсредоточава върху алкохола и организира своя живот около него, в желанието си да пие все повече, по-често, по-дълго. Отношенията му с алкохола отнемат все повече време, поглъщат все повече от неговата енергия, внимание и средства. Не закъснява и засилването на симптоматиката на зависимостта – алкохолен глад, нарушаване на контрола над пиенето, абстинентен синдром, промяна на толеранса. Ето защо и емоциите, поведението, реакциите, решенията, както и образът на самия себе си и на другите хора при алкохолика зависят от достъпността, количеството и въздействието на алкохола.

В същото време съпругата му особено силно се старее да противодейства на употребата му: конфискува, крие, излива алкохол, опитва се да контролира разноските и да му взема парите; моли и обяснява, шантажира, плаче или заплашва и крещи; понякога, в отчаяно търсене на изход, решава да купи алкохол и уверено пие заедно с мъжа си – с убеждението за безопасност, че той пие „нормално“ у дома и е контролиран. В такива ситуации има голям шанс, самата тя бързо да тръгне по пътя на зависимостта, тъй като заради физиологичните разлики жените са по-уязвими към въздействието на алкохол, а процесът на пристрастяване протича при тях по-бързо, отколкото при мъжете (Швед, 2020). В крайна сметка опитите на съпругата са безрезултатни. Важен е аспектът, че ù коства много енергия по „нивелирането“ на последствията от пиенето за семейството (организационни, финансови, засягащи неговата и се-

мейната репутация, емоционални) и опитите да крие проблема от семейството и външния свят. Съвсем неосъзнато, съзависимата жена в същата степен, както зависимият ѝ съпруг, започва да концентрира своето внимание, живот, време и енергия върху алкохола. И също, както при зависимия, от наличието, количеството и въздействието на алкохола зависят в голяма степен и нейните емоции, поведение, начин на мислене за света и за себе си.

Става ясно, че родителите разполагат с все по-малко енергия и време за поддържане на взаимоотношенията с децата им. Според метафората за мрежата, се наблюдава, че „въжетата“ на родителите ги теглят все по-силно (и двамата!) към алкохолния проблем. Съвсем логично, като част от семейната система, децата биват въввлечени чрез мрежата „въжета“. Алкохолът встъпва в ролята на режисьор на живота на цялото семейство.

Във взаимоотношенията между партньорите в алкохолното/деструктивното семейство преобладават двупосочно негативни емоции: *страх, злоба, гняв, разочарование*, които подхранват взаимните им претенции. Това е и причина за твърдението, че взаимоотношенията им, както и взаимоотношенията им с децата, са двойно деформирани: от една страна чрез намиращия се винаги в центъра на вниманието им алкохол и произтичащите от него проблеми, и от друга страна – чрез собствените им болезнени емоции. Именно тук се крие основанието дори в моментите, в които правят опит да обърнат внимание на децата си, родителите всъщност в голяма степен са фиксирани върху собствените си проблеми повече, отколкото върху проблемите и нуждите на децата. Логично следствие е фактът, че преживяванията на децата също са детерминирани от трудни емоции: несигурност, страх, обърканост, самота. Нередки са случаите, в които децата поемат ролята на родителите и/или са въввлечени от отчаяната майка в контрол върху употребата на бащата. Непрекъснатото изживяване на страх и липсата на чувството за безопасност (липсата на страх и чувство за безопасност са основни функционалности на семейната система), във висока степен довежда до агресивни прояви (поведение), нередко и до автоагресия. Друг ефект от отношенията с алкохола в семейството, касаещ децата, е зараждането на чувството за вина – нещо не е наред със самите тях, след като за родителите алкохолът е по-важен от тях. Това е и причината деца от деструктивни семейства да излъчат нужда от самонаказване чрез автодеструктивно поведение (Швед, 2020).



Фиг. 1. Схематично изразяване на взаимоотношенията в семейство с алкохолен проблем

Основните характеристики на функционалното семейство се базират на:

- позитивна идентичност и автономия на всички членове на семейството;
- открит и ефикасен комуникационен процес;
- взаимност;
- връзка с външния свят.

Отношенията в семейството с алкохолен проблем/дисфункционалното семейство са причина тези характеристики да са силно деформирани и оказват дълбоко негативно въздействие върху здравето и благополучието на всички членове, включително, и най-вече, на децата.

В подобен тип семейства е изключително трудно човек да приема и харесва себе си, т.е. почти невъзможно е изграждането на *позитивна идентичност*. Както самият зависим, така и останалите, са свързани с преживяване на сложни комплекси от обида, вина, претенции, агресия и чувството, че никой не е "наред". Емоционалният комфорт в системата е заменен със срам, съжаление, злоба, страх, чувство за вина и обида. Подобен комплекс от доминиращи чувства възпрепятства приемане на собствената личност, както и реалистична гледка върху проблемите.

Тежкият емоционален облик, пораждащ изграждането на нереалистичен и негативен образ за себе си и света, е причина *автономността* да е възпрепятствана и невъзможна. В алкохолното се-

мейство психичните сфери на отделните му членове се оплитат, а границите са неясни. Всички те взаимно нахлуват в чужди психични територии – разменят си ролите, отговарят или мислят вместо другите, позволяват другите да мислят и решават вместо тях. В крайна сметка изживяват интензивно нечий чужд живот вместо своя, като изискват от и се притесняват вместо някого другого. Подобно объркване и липса на ясно определени граници не съдейства за създаването на зрели връзки.

Откритата и ясна комуникация в деструктивното семейство е силно деформирана. Чувствата и преживяванията, свързани с алкохола, могат да бъдат определени като „мъртва сфера“. Употребата и зависимостта се маскират под фразите “татко не се чувства добре” или “мама е много уморена“. Комуникацията се изчерпва в скандали, обиди, претенции и упреци, чийто ефект са поредните унижения и сълзи. Липсата на открита и ясна комуникация, свързана с пиенето и неговите последици, парализира откритата и искрена обмяна на мисли с всички останали нива на взаимодействие – другите хора.

Семейството с алкохолен проблем/деструктивното семейство се характеризира с почти абсолютна липса на *взаимност*. Това е така поради факта, че алкохоликът перманентно не изпълнява ролите си на съпруг, родител, партньор. Договорите със зависимото лице не се изпълняват, а сроковете не се спазват. Подкрепата, енергията и вниманието протичат само в една посока.

Отвореност в семейството с алкохолен проблем/дисфункционалното семейство на практика не съществува. Напротив – характерна е затвореност пред външния свят, известна като термина „табу“. Не се канят, нито се посещават гости. Приятелските връзки се късат. Чувството за самотност е валидно за всички членове на семейството – липса на подкрепа както вътре в семейството, така и отвън (Хриниевич, 2007).

Негативната динамика в дисфункционалното семейство е в основата за изграждането на принципи, предопределящи функционирането на детето:

– Алкохоликът лъже, нагрубява, отблъсква децата си, в резултат на употребата. У тях се закрепват *неувереност, чувство за отхвърленост и самота, объркване и хаос, липса на чувство за сигурност*. Всички тези емоции и чувства у детето се репрезентират като правило: **Не се доверявай!**

– Преживяванията на детето са свързани с *болка от липсата на комуникация, страх и самота, затваряне на семейството, нарастване на „Табуто“*. Репрезентираното правило е: **Не говори!**

– В резултат на обиди, подигравки; наказания за каквото и да е нарушение, без да се разбере кой има право; грубото отхвърляне на всяко чувство и действие, в което зависимият и съзависимият родител са виждали нещо нередно, срамно, скандално, застрашаващо „авторитета“ на семейството; negliжирането на детето – „Ти си невидим! Имам по-важни проблеми!“ непрестанното усещане за преживяване на загуба и т.н. Последствията за детето са *замразяване на чувствата, загуба на контакт със собствените емоции, защитно поведение: агресия или оттегляне*. Репрезентираното правило е: **Не чувствай!** (Швед, 2003).

Роли на децата в дисфункционалното семейство

В резултат на преживяванията си в семейство с нарушени функции, при децата се изолират конкретни роли: *семеен герой, жертвен козел, играчка, невидимото дете*. Детските роли са носители на основни характеристики:

– изпълняват се от децата несъзнателно и са реакция на проблемите в семейството;

– извън семейството действат против децата;

– играят роля по представяне на семейството като колективна защитна система, която дава на членовете на семейството поне малко чувство за стабилност и безопасност;

– отвлечат вниманието на външния свят от действителните проблеми, скривани зад фасадата на мнимата нормалност;

– позволяват да се „неутрализират“ последствията от семейния проблем – семейството може да функционира, в отношения с мнима нормалност;

– функционални в семейството (семейството като цяло очаква от отделните деца точно такова поведение и го усилва);

– позволяват семейството да се съхрани, като понеса възможно най-малко загуби (Швед, 2003).

Семеен герой (спасител, отговорно дете, дете-герой)

Таблица 1. Роля на дете от дисфункционално семейство – „Семеен герой“

РОЛЯ ЗА СЕМЕЙСТВОТО

- „визитна картичка“ на семейството, доказателство че „всичко ни е наред“
- поема отговорността за семейството и задълженията на родителите, грижа за семейството, циментиращ фактор

ВЪТРЕШЕН СВЯТ

- „добро дете“, отговорен, грижлив, готов за помощ и подкрепа
- добър ученик, жъне успехи във всичко, перфектен

КАКВО КРИЕ ВЪТРЕ?

- Неутолима потребност от одобрение и внимание;
- страх от провал, чувство за вина и самота, постоянно напрежение;
- чувство за малоценност;
- самооценка, зависима от успехите и постиженията – самият той не заслужава внимание;
- забравя за собствените си нужди.

ВЪЗМОЖНИ ПОСЛЕДСТВИЯ В БЪДЕЩЕТО, АКО НЕ ПОЛУЧИ ПОМОЩ

- свръх отговорност, перфекционизъм, свръх контрол;
- неумение да създава удовлетворителни взаимоотношения;
- постоянен стрес и напрежение;
- полярно изживяване на гордост и чувство за несправедливост;
- психосоматични заболявания, невроза, инфаркт;
- употреба на психоактивни вещества (стимулиране или редуциране на напрежението).

Семейство/взаимоотношения/връзки

- ✓ силна привързаност към първичното семейство;
- ✓ партньор, нуждаещ се от помощ (по-възрастен, болен, зависим...);
- ✓ съзависимост.

Жертвен козел (проблемно дете, аутсайдер)

Таблица 2. Роля на дете от дисфункционално семейство – „Жертвен козел“

РОЛЯ ЗА СЕМЕЙСТВОТО
<ul style="list-style-type: none"> • създава проблеми, отвлечащи внимание от главния проблем в семейството – дава оправдание, поема вината • обединява възрастните в мнимо сътрудничество • дава претекст да се изкарва върху него гнева – защитава останалите членове на семейството
КАКВО СЕ ВИЖДА ОТВЪН
<ul style="list-style-type: none"> • бунтар, злонамерен, арогантен и агресивен, непослушен • проблеми на училище, „лоши компании“ • проблемно и рисково поведение, неспазване на правилата • гържи се провокационно, на всяка цена привлича внимание
ВЪТРЕШЕН СВЯТ
<ul style="list-style-type: none"> • чувство за отхвърленост, страх, понижена самооценка • злоба и омраза – пренасянето им върху себе си • чувство за вина и обида, самота • търсене на одобрение и признание – вън от семейството
ВЪЗМОЖНИ ПОСЛЕДСТВИЯ В БЪДЕЩЕТО, АКО НЕ ПОЛУЧИ ПОМОЩ
<ul style="list-style-type: none"> • Ранна алкохолна инициация, употреба на наркотици, зависимост; • ранна бременност ► форма на бунт; • трудности във функционирането в обществените норми и рамки; • ненавист към самия себе и чувство за вина ► автодеструктивно поведение, заплаха за здравето и живота, суицид; • липса на социални умения ► проблеми на работа, в обществото • връзки с неформални/престъпни групи, проблеми със закона • насилие като начин на изразяване на чувствата и самозащита.
Семейство/взаимоотношения/връзки
<ul style="list-style-type: none"> ✓ неумение да създава и поддържа близки взаимоотношения; ✓ дисфункционално семейство, развогу

Играчка (Клоун, шут)

Таблица 3. Роля на дете от дисфункционално семейство – „Играчка“

РОЛЯ ЗА СЕМЕЙСТВОТО
<ul style="list-style-type: none"> • „гръмоотвод“ – с помощта на хумор и шеги се опитва да намали гнева и да не допусне семейни разприави; • помага на останалите членове на семейството да отбъзват проблемите – задълбочаване на табу.
КАКВО СЕ ВИЖДА ОТВЪН
<ul style="list-style-type: none"> • симпатичен, сладък и забавен, „душата на компанията“; • артистичен, търси публика, на всяка цена привлича внимание; • желан участник в компанията, но несериозен, безотговорен.
ВЪТРЕШЕН СВЯТ
<ul style="list-style-type: none"> • самота, емоционална болка, страх, понижена самооценка; • чувство за отхвърленост и неадекватност; • неадекватно изразяване чувствата (смях = плач); • емоционално крехък и самотен.
ВЪЗМОЖНИ ПОСЛЕДСТВИЯ В БЪДЕЩЕТО, АКО НЕ ПОЛУЧИ ПОМОЩ
<ul style="list-style-type: none"> • липса на постоянство в живота и конструктивни социални умения; • трудно се задържа на работа/в училище; • неумение да показва нуждите си и да определя своите граници; • сексуално използване, проституция; • неадекватно изразяване на чувствата, размиване на граница между шегата и сериозното (проблеми в комуникацията); • недостиг на здрави социални взаимоотношения (проблеми в обществото); • посягане към психоактивни вещества за облекчение и поддържане на добро настроение.
Семейство/взаимоотношения, връзки
<ul style="list-style-type: none"> ✓ неумение да създава и поддържа близки взаимоотношения; ✓ без семейство/постоянна връзка или чести разводи.

Невидимото дете (Ангелче, дете в мъглата)

Таблица 4. Роля на дете от дисфункционално семейство – „Невидимото дете“

РОЛЯ ЗА СЕМЕЙСТВОТО
<ul style="list-style-type: none"> • не създава проблеми – оправдание, успокоение, доказателство, че нещата се оправят; • често се явява в ролята на резултат от опита „да се започне всичко отначало“.
КАКВО СЕ ВИЖДА ОТВЪН
<ul style="list-style-type: none"> • бяга от семейните проблеми, умее да се изолира от хората и събитията около него • живее в собствен свят; • тихо и плахо, резервирано, не показващо емоциите си; • понякога показва повече привързаност към предметите и животните, отколкото към хората.
ВЪТРЕШЕН СВЯТ
<ul style="list-style-type: none"> • голяма чувствителност, самота, емоционална болка, страх; • уязвимост към трудности, критика и грешки; ниска самооценка; • чувства се непълноценен, несъгържателен, неважен; • отчаяна потребност да бъде обичан и приеман.
ВЪЗМОЖНИ ПОСЛЕДСТВИЯ В БЪДЕЩЕТО, АКО НЕ ПОЛУЧИ ПОМОЩ
<ul style="list-style-type: none"> • Най-различни форми на бягство: <ul style="list-style-type: none"> ✓ наркотици, лекарства (по-рядко алкохол), поведенчески зависимости (компютърни игри, интернет, секс – като форма на бягство вместо любов). Крайни форми: психосоматични и психични заболявания, суицид. • Свръх болезнена чувствителност, съчетана с творчески потенциал и в същото време неумение за изразяването им. От това следва засилване на емоционалната болка и чувство за непълноценност; • липса на здрави социални умения – проблеми в обществото; • заплаха за здравето и живота, суицид; • липса на социални умения ► проблеми на работа, в обществото; • връзки с неформални/престъпни групи, проблеми със закона; • насилие като начин на изразяване на чувствата и самозащита.
Семейство/взаимоотношения/връзки:
<ul style="list-style-type: none"> ✓ неумение/нежелание да създава и поддържа близки взаимоотношения.

Важно е да се отбележи, че характерни негативни емоционално-поведенчески реакции за всички роли са: *емоционална болка, самота, понижена самооценка; нужда от одобрение и приемане*. Като общи последствия в зряла възраст, ако не се окаже помощ, независимо от ролята на децата в семейството, може да се посочат *употребата на психоактивни вещества и заплахата от зависимост*.

Изброените защитни модели на функциониране на децата в семейството с алкохолен проблем далеч не изчерпват всичките им възможни варианти. Рядко се срещат в „чист вид“. Едно и също дете често опитва различни начини за адаптиране. Възможно е също да се потапя в различни роли в етапите от израстването си. Запознаване и съзнаването на описаните защити и последиците от тях за личността и поведението на детето, е от изключително значение за ефективната педагогическа дейност на учителите и професионалистите, работещи с деца и младежи. С не по-малка значимост е и обстоятелството, че тези механизми силно детерминират функционирането на едно дете в групата и следователно предопределят приемане на групови роли и възникване на потенциални конфликти.

Детето в капан – взаимното засилване на репресивните действия спрямо детето на семейството и училището

Както се изясни, болшинството проблеми на т.нар. „трудни деца“ се коренят в дисфункцията на семейната система. Но функционирането на младия човек се обуславя от взаимно засилващата се репресивност на две системи: семейната и училищната. Конфликтът между наложените от дисфункционалното семейство принципи и тези на външния свят (училището – учители, връстници), е в основата на дезадаптивното и разстроено поведение на едно „трудно дете“. Семейните принципи, изразяващи се в:

- ✓ „Не говори!“
- ✓ „Не се доверявай!“
- ✓ „Не чувствай!“
- ✓ „Не променяй!“

са напълно противоположни на изискванията на външния свят. Той изисква:

- ✓ отвореност;
- ✓ доверие;
- ✓ изразяване на чувствата;

✓ пластичност.

Резултатът във вътрешния свят на детето от дисфункционално семейство може да се изрази на три нива:

- Мотивационен конфликт: „Какво да правя?“;
- Ценностен конфликт: „Кое е добро?“;
- Когнитивен дисонанс: „Кое е истина?“.

В стремежа си за лоялност към семейството и собствените му възгледи, детето прави опит за баланс, като демонстрира поведение, което му е познато. Това поведение е резултат от негативното родителско отношение на зависимия и съзависимия родител и звучи така: „Ти си лошо дете!“. Убежденията на детето следват тази логика: „Аз съм лош! Всичко, което правя, е лошо!“. Последващото поведение е в синхрон с убежденията и е свързано с нарушаване на нормите и правилата. А, този факт от своя страна отново затвърждава негативното родителско въздействие и задълбочава убеждението на детето. Последващите реакции на родителите са свързани с неприемане / отхвърляне, обиди, наказания и т.н. Убежденията на младия човек вече се превръщат в силно травматични: „Не заслужавам любов! Лош съм! Всички ме отхвърлят!“. Резултатът е налице – разстроено поведение: атакуване, агресия, отхвърляне на помощ, изолация, употреба на ПАВ. При проява на подобно поведение в училище, отговорът се изразява в санкции и/или изключване. А, този факт работи негативно на две равнища: засилва травматичните убеждения на детето, но и затвърждава негативното мнение и отношение на родителите.

По подобен начин се формира и „капанът на наказанията“. Житейският опит на детето от дисфункционално семейство е травматичен, следствие от отхвърлянето и насилието. Негативната окраска на убеждението му се засилва и придобива допълнителна негативност: „Хората искат да ме нараняват!“. Това е и причината изявяваното поведение да се изразява в засилване на атаките спрямо околния свят и нарушаване на нормите и правилата му. Обичайно съпътстващите детето емоции са в тъмни нюанси: злоба, страх, безсилие, враждебност. От своя страна учителският опит е свързан с наблюдението за нарушаване на нормите от детето и проявяваната от него агресия. Този опит се превръща в убеждения: „Той е лош и злобен. Заплаха е за другите и трябва да бъде спрян!“.

Поведението на училищната институция е свързано с контрол, ограничения, санкции.

Критиката се явява основен компонент в общуването между детето и институциите – семейство и училище. И тя също може да се характеризира като капан.

Критиката от страна семейството се поднася под формата на изисквания и наказания, основно по повод на представянето на детето в училище. От страна на училището се предявява нереалистична възискателност, която логично води до слаби оценки. Резултатът е негативен на всички равнища:

- От една страна критиките от семейството рефлектират върху детето;
- От друга страна критиките от училище също рефлектират върху него;
- А от трета страна – училището и семейството взаимно засилват репресията.



Фиг. 3. Схема на взаимното засилване на репресивните действия на семейството и училището спрямо детето

Усещането за липса на подкрепа от постоянното критикуване и заключенията за собственото Аз, логично довеждат до **поведенческо разстройство** (което отговаря на собствената оценка) и се попада в

омагьосания кръг на бягствата от училище и дома или изолирането от света изобщо, налице са и слабите резултати в ученето.

А това от своя страна води до още критики от страна на семейството и училището и по този начин *поведенческото разстройство все повече се задълбочава*.

Характерният белег на този тип разстройство е неадекватното поведение, а именно движението му по определена схема във всички ситуации. Тази ригидност и липса на гъвкавост в поведенческия репертоар води до ясно изразена липса на умения за справяне, в резултат на което страда самото дете, а също и околните. Силно негативни емоции по отношение на себе си от своя страна доразвиват неадекватността на самооценката (Швед, 2021).

Интервенция в училище при случаи на рисково поведение

Все по-голяма част от педагогическите екипи проявяват различна, позитивна гледка към децата от дисфункционални семейства. Стартиралата през 2016 година образователна реформа в Република България и доведе до позитивни промени в сферата. Нормативните документи (ЗПУО, Наредба за приобщаващото образование и др.) задават рамка, която цели развитието на всички участници в образователния процес. В същото време иновативният подход осигурява и пространство за прилагане на нови, работещи идеи, които дооформят и развиват политиката на българското образование в духа и ценностите на съвременна Европа – подобряване на качеството и ефективността на образованието и обучението и утвърждаване на равнопоставеността и насърчаване на социалното сближаване и активното гражданско участие (Николова – Христанкова, 2022, с. 122).

В отговор на нужди, свързани със съвременната образователна система, в настоящия доклад се предлага модел на интервенция за работа с ученици с рисково поведение. От изключително значение е тя да бъде:

– *Целева и планирана* – планът на действие се изработва въз основа на анализ на ситуацията, а целта на интервенцията е да се елиминира лошото поведение (а не например да се накаже детето).

– *Ранна* – интервенцията е толкова по-ефикасна, колкото по-бързо бъде започната; важно е да не се забравя, че редица рискови поведения могат да застрашават дори здравето и/или живота на детето или други хора.

- *Дългосрочна* – интервенцията не е инцидентна и еднократна операция, тя трябва да се провежда до момента на пълното разрешаване на проблема, а протичането ѝ – систематично наблюдавано. Еднократното действие, състоящо се например в извикването на родителите в училище и информирането им за лошото поведение на детето или дори преместването на ученика в друго училище, не е достатъчно, а понякога може дори да задълбочи проблема, защото не стига до основата му, а започва и свършва единствено на равнището на наказанието или „отърваването“ („Нека някой друг се оправя с него.“ – казус, подобен на извикването на родителите в училище или преместването в друго училище).

- *Системна* – важно е интервенцията да бъде многократна и да обхваща всички, ангажирани в проблема и касаещи решаването му (родители, съученици, учители, възпитателя, училищният психолог – в зависимост от спецификата на дадената ситуация).

- *Групова* – рядко един човек е в състояние да проведе ефикасна интервенция, поради това е необходимо сътрудничество на всички, които по някакъв начин могат да спомогнат за решаването на проблемната ситуация.

Интервенцията обикновено приема формата на разговор – и изходната точка винаги трябва да бъде разговорът с ученика – и други дейности, предвидени в училищния правилник. Необходимо е интервенцията да съдържа следните важни елементи: *планиране, конфронтация, подкрепа и договор*. Ако е възможно, и елемент на сътрудничество между учителя и родителите.

- *Планирането* на интервенцията е преди всичко наблюдение и събиране на факти, свидетелстващи за наличието на проблем, вземане на решение за часа и мястото на провеждането ѝ и кои хора от обкръжението на детето трябва да участват в нея. Разбира се, в случай на поведение, непосредствено застрашаващо детето, няма време за планиране на действията и интервенцията трябва да се проведе незабавно.

- *Конфронтацията* се изразява в излагането на фактите (тоест постъпката на детето и последствията от него), но без интерпретация, без оценки и обвинения. Само по този начин обектът на конфронтация е в състояние да си даде обратна връзка реалистично за излъченото поведение и да преодолее отричането на проблема. Необходимо е да се има предвид, че дори и най-обективната конфронтация в повечето случаи е причина за генерирането на неприятни емоции (злост, страх, срам, чувство за вина) и понижаване

на чувството за собствената стойност. Като често срещана слабост на възрастните (както учители, така и родители) се изолира излъчването на тяхната оценка и класификация на постъпката на детето. Този подход е в диапазона на неефективност, тъй като го освобождава от отговорност и разсъждения за собствената му постъпка.

Целта на конфронтационния разговор се изразява в:

– *разкриване желанията на учителя и неговата доброжелателност* („Притеснявам се за теб, безпокои ме това, което се случва с теб, иска ми се да ти помогна!“);

– *описанието на проблема в категориите на поведението – изолиране и акцент върху конкретни, точно описани, а не интерпретирани факти* („От една седмица всекидневно закъсняваш за училище, този срок не си бил на нито едно важно контролно, вчера през голямото междучасие пуши цигари зад училището.“);

– *проверка на гледната точка на детето* („Кажу ми как ти виждаш ситуацията.“); Възможно е детето да разкрие свой проблем. В този случай е важно да се окаже подкрепа за разрешаването му;

– *информирание за очакванията на възрастния, нормите и граници* („Не съм съгласен да постъпваш така, в нашето училище изискваме от учениците.“);

– *използване на позитивна мотивация, насочена към ресурсите на детето* („Знам, че ще успееш да се справиш с това, помня как миналата година отлично се справи!“).

Целта на подкрепата е в оказване помощ на конфронтирания за справяне със собствените емоции. Състои се в изразяване на разбиране (*поради това в никакъв случай не са допустими обвинения и обиди*), както и на засилване на чувството за дееспособност и компетентност („*Можеш да се справиш с това!*“). Важно е да се отчете следната зависимост: колкото по-силна е конфронтацията, толкова по-силна е необходимо да бъде подкрепата. Във връзка с ефективната подкрепа на субект, преживяващ неприятни емоции, е задължителна демонстрацията на доброжелателност и реалистично желание за помощ. Това е и причината, поради която интервенцията не бива да се бърка със санкция, която съдържа елемент на отнемъщение, изключващ доброжелателността.

Договорът представлява двустранна уговорка, в която всяка страна (ученикът и учителят, детето и родителят) се задължава на определени дейности и поведение. Двустранността на договора е със задължителен характер – необходимо е потвърждение, че вся-

ка страна приема своите задължения. Тук е важна отметката, че в ролята на договор не встъпва задължение на детето да извърши нещо, което не желае и не възнамерява да изпълни. Постулатите на договора носят белезите на ясна формулировка (детето точно да знае какво за какво се задължава), конкретни (определят се конкретни дейности: напр. *учене на уроците, ходене на училище*, а не напр. *поправяне на поведението или подобряване на успеха*) и реалистични (тоест възможни за изпълнение и за двете страни). Възможно е договорът да бъде сключен устно или писмено – и в двата случая е важно да се отчете ролята на символична ритуалност в момента на сключването (напр. стискане на ръце, поставяне на подпис и т.н.), с цел подсилване на мотивационното му въздействие.

Необходимо е всички, които по някакъв начин са свързани със ситуацията, да бъдат информирани за условията по договора, така че да не пречат на детето в изпълнението му. На следващата среща (или срещи) се прави проверка степента на изпълнение на договора, в случай на необходимост се повтарят елементите на конфронтацията (ако детето не е изпълнило договореностите, се прилагат фактите, които свидетелстват за това – без обвинения!) и подкрепя (важно е да се оценят всички, макар и не докрай успешни усилия на детето) и, чрез обсъждане на причините за евентуалните не извършени дейности, ученикът се подканя да си направи изводи (доколкото е възможно старанието на учителя/родителя е да не го прави вместо него!) и да сподели по-нататъшните си намерения. Това е механизъм, който позволява на детето да поеме лична отговорност за реализиране на договора и в същото време му позволява самостоятелно да размисли за собственото поведение.

Честа заблуда на възрастните е третирането на договора като окончателно разрешаване на проблемите, което е причина за неприемането по-нататъшна работа с детето. Важно е да се помни, че договорът е едва началото над работата за елиминирането на неподходящото поведение и че в по-голямата част от случаите той не може да бъде напълно реализиран от първия път (ако детето не е имало проблеми в контролирането на поведението си, цялата интервенция, включително и договорът, няма да е нужна). Нерядко истинската работа над договора започва в момента на нарушаването му. Този факт може да се отчете в позитивна посока, тъй като подобна ситуация дава възможност за по-нататъшни разговори, формулиране на изводи, търсене на решения.

Сътрудничеството между учителите и родителите е от особено значение особено в ситуациите, в които детето не проявява готовност за съдействие и за промяна на поведението си. Подобно сътрудничество делегира възможност за обхватна конфронтация на детето с фактите от различни сфери на живота му и засилване на въздействието. За съжаление в практиката се доказва, че с много дисфункционални семейства, които често са първичната и действителна причина за рисковото поведение, обикновено не е възможно ефективно сътрудничество (Швед, 2017).

Ето как акцентът отново се пренася към функционалността на семейството.

Модел на функционално семейство

Фундаментални са идеите и теориите на Джей Хейли (1923 – 2007) – психотерапевт, един от основоположниците на кратката семейна терапия и от основателите на Вашингтонския институт по семейна терапия, бивш директор на Изследователския център за семейна терапия към Детската консултативна клиника във Филаделфия и издател и редактор на списание *Family Process*. Той постулира, че една основна характеристика, която семействата споделят с други комплексни системи е, че те не се променят в плавни, постепенни еволюционни процеси, а с непосредствени скокове. Важно е да се знае, че няма нито една точно определена и стандартна версия на семейния жизнен цикъл. Не само семействата се явяват в разнообразни форми, например семейство с един родител, семейство с втори родител, семейство със съвместно съжителство с баба и дядо, но и семейства с различни културални, етнически и други норми за отделните етапи. Проблемите се проявяват и когато семейството срещне предизвикателство в средата или в развитието и се окаже неспособно да се нагоди, по-скоро да нагоди структурата си, към променените обстоятелства. Всеки път, когато някой или някои от членовете на семейството развият патологични симптоми, концепцията за семейния жизнен цикъл учи, че е необходимо обмисляне на възможността семейството да е заседнало, спънато в прехода (Иванова, 2015).

Поради трудоемкостта на проучването на качествените показатели, изследванията на семейните структури са малобройни. Джей Хейли проучва задълбочено семейната система, като обосо-

бява признаци (Таблица № 5), определящи я като функционална или дисфункционална (Haley, 1992, p. 152).

Таблица 5. Семейството като функционална и дисфункционална система по Хейли

Функционално семейство	Дисфункционално семейство
1. Проблемите се признават и се търси решение.	1. Отрицание на проблемите и поддържане на илюзиите.
2. Поощрява се свободата на възприятията, мислите, съжденията, да имаш свои чувства, желания и др.	2. Вакуум в интимността.
3. Всеки член има своя уникална стойност. Различията между членовете на семейството се оценяват високо.	3. „Замръзнали“ правила и роли.
4. Членовете на семейството знаят как да удовлетворят своите потребности.	4. Личностните граници или са прекалено смесени, или са разделени от невидима стена.
5. Грешките се прощават и служат в процеса на учене.	5. Всички крият грешките си (те са семейна тайна) и поддържат фасада на псевдо благополучие.
6. Семейните правила и нормите подлежат на промяна. Има възможност те да бъдат обсъждани.	6. Абсолютизиране на волята и контролът е закон. Правилата и нормите не се обсъждат.

Деца могат да бъдат деца в такава степен, в каквато техните родители изпълняват ролята на възрастни лица (Фигура 3). В този смисъл за функционалността на семейството говори не толкова отсъствието на проблеми, колкото начинът за реагиране на съществуващите проблеми. Както бе подробно изяснено по-горе, *здравото семейство е функционална система, която се характеризира с:*

- Позитивна идентичност и автономия на всеки от членовете;
- Открита комуникация;
- Взаимност;
- Отвореност, искреност;
- Установена структура и ясно разграничени роли на родителите и децата.



Фиг. 3. Разлики между здравото и дисфункционалното семейство.

ЗаклЮчение

„Ще се разбираме, ако сме били разбирани. Ще се обичаме, ако сме израснали с дълбокото усещане, че сме обичани.

Ще отстояваме потребностите си със същото старание, с което са посрещани нуждите като деца.“

**Габор Мате, канадски невролог,
психиатър и психолог**

Зависимостта и съзависимостта са феномени, чиято вариативност по степен на проявление присъства в болшинството семейни системи. Необходимо е наличието на само един случай на тежка зависимост към ПАВ или вредни поведения в конкретно семейство, за да флукуират последствията в поколения напред. Както стана ясно от доклада, съзависимостта е в ролята на „верен спътник“ на зависимостта и са в основата на дисфункцията на семейството. Израстването на децата в подобни семейства ги превръща в зрели субекти със сериозни емоционални и поведенчески проблеми – емоционална болка, самота, понижена самооценка, нужда от одобрение и приемане, употреба на психоактивни вещества, заплахата от зависимост. Нуждите на тези хора са свързани с това, което познават – т.е., напълно неосъзнато ще търсят семейни партньори, които да им отговарят. Ще търсят в тях отношението на баща си, на майка си, на значимия възрастен, в чието семейство са израснали. Зависимото поведение и съзависимостта ще продължават да живеят, независимо от липсата на случай на тежка зависимост – за

пример може да се вземе семейство на работохолик (например лекар) и свръхпротективна майка, грижеща се за всички и всичко в семейството („Аз не съм важна.“). В този пример ясно се открояват ролите в зависимост и съзависимост. Както е разяснено в доклада, предвидими са и последствията за децата на това семейство, ако не се потърси помощ.

Разбира се, непотърсена помощ не би могла да се предостави. Но информирането и предлагането на нови варианти за въздействие върху подрастващите е достъпен ресурс и напълно във възможностите на съвременната училищна институция. Необходим е само учителят, който знае какво вижда, тогава, когато всички други са уплашени и сочат с пръст. Защото децата не са страшни. Страшни са последствията за нацията от зрящи слепци.

Литература

Адам Агамович, А. (2009). Буквар на съзависимостта. Арка – Бюлетин на комисията по въпросите на образованието в областта на зависимостите към Фондация „Стефан Батори“, 10, 32–41.

Бийти, М. (2004). *Никога вече съзависим. Как да престанем да контролираме другите и да започнем да се грижим за себе си*. София: Кибуца.

Божинова, Д., Велинов, В., Женкова, С., Маринов, П., Микова, О. и Полинарева, Н. (2002) *Психиатрия, психология и психотерапия. За общопрактикуващите лекари*. София: Медицина, 482–496.

Георгиева, Г. (16.02.2022). Зависимо личностно разстройство. Достъпен на 23 Май 2024 <https://gerganageorgieva.com/news-articles/zavisimolichnostovo-razstroistvo.html>

Данилин, А. и Данилина, И. (2001). *Как спаси детей от наркотики*. Москва: Центрполиграф, 20–34, 78–93.

Душков, В. и Велчева, К. (2012). Основни фактори, които влияят за развитие на девиянтно поведение в пубертетната възраст. *Сборник научни трудове на русенския университет*, 51(8.1), 80–83.

Дьони, Р., Сенон, Ж. Л. (2003). *Енциклопедия. – LAROUSSE/Дрогите*. София: Рива, 83–97, 156–157.

Иванова, Д. (2012). Специфика на съзависимото поведение и модели в терапията на съзависимостта. *Psychological Thought*, 5(1), 22–32. doi:10.5964/psyst.v5i1.13

Иванова, Д. (2012). Съзависимост и психологически особености на дисфункциите в поведенческия модел на съзависимите. *Приложна психология и социална практика. XI Международна научна конференция на Варненски свободен университет „Черноризец Храбър“*, 600–607.

Иванова, Д. (2015). *Консултиране и психотерапия на съзависимостта*. Благоевград: УИ Неофим Рилски.

Иванова, Д. (2024). Психология на зависимото поведение. Достъпен на 22 Май 2024 щот щ <https://psiholog-ivanova.com/deynosti/psihologiya-na-zavisimotopovedenie.html>, Иванова, 2024

Кожухаров, Х. и Попов, Г. (2011). Психопатология и поведенчески модели в терапията на зависимостите. *Арка – Бюлетин на комисията по въпросите на образованието в областта на зависимостите към Фондация “Стефан Батори”*, 11, 32–41.

Лицанова, Р., Костадинова, М. и Димитрова, Д. (2017). Рисково сексуално поведение сред погроставащите ученици в България. *Варненски медицински форум*, 6 (2), 135–139.

Николкова, С. и Маринов, П. (2007). *Психиатрия, психология и психотерапия*. София: Медицина.

Николова – Христова, Б. (2023). Програма за личностно, емоционално и интелектуално развитие на деца и ученици от детски градини и училища. *Годишник по психология ЮЗУ „Неофит Рилски“*, 14 (2), 122–131.

Ошатински, В. (2003). *Грях или болест*. София: Пандора прим.

Хруниевич, А. (2007). Как боледуват семействата на алкохолиците? *Арка – Бюлетин на комисията по въпросите на образованието в областта на зависимостите към Фондация „Стефан Батори“*, 8, 51–57.

Швед, А. (2003). Децата в семейството с алкохолен проблем. *Арка – Бюлетин на комисията по въпросите на образованието в областта на зависимостиите към Фондация „Стефан Батори“*, 3, 57–66.

Швед, А. (2017). *АБВ на възпитанието. Практически наръчник за родители и учители*. Варшава: Фондация „Стефан Батори“.

Швед, А. (2020). Да разберем семейството с алкохолен проблем. *Арка – Бюлетин на комисията по въпросите на образованието в областта на зависимостите към Фондация „Стефан Батори“*, 15, 22–29.

Швед, А. (2021). *Превенция на рисково поведение и зависимости в тийнейджърска възраст*. Обучение, осъществено в рамките на Плана за изпълнение на Национална стратегия за борба с наркотиците (2020–2024 г.) от Полско гружество за противодействие срещу наркоманиите – Отделение във Варшава и Национален център за обществено здраве и анализи – София.

Gacic, B. (November 23, 2002 – November 14, 2004). Major approaches to family therapy. – Normality, dysfunction and therapeutic goals. Course of therapy with typical alcoholic family. Key points Learning course in National Centre for Addiction, Sofia, 46.

Haley, J. (1992). *Problem-Solving Therapy*. New York: John Wiley & Sons Publishing

Haley, J. (1992). *Problem-Solving Therapy*. New York: Jossey-Bass Publication.

Moore, S. & Gullone, V. (1996). Predicting adolescent risk behavior using a personalized cost-benefit analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 25, 343–359. <https://doi.org/10.1007/BF01537389>

- Sadeh, N. & Baskin-Sommers, A. (2017). Risky, Impulsive, and Self-Destructive Behavior Questionnaire (RISQ): A Validation Study. *Assessment, 24*(8), 1080–1094. <https://doi.org/10.1177/1073191116640356>
- Schneider, R. Jr., Ottoni, G. L. De Carvalho, H. W., Elisabetsky, E., & Lara, D. R. (2015). Temperament and character traits associated with the use of alcohol, cannabis, cocaine, benzodiazepines, and hallucinogens: 156/166 evidence from a large Brazilian web survey. *Revista Brasileira de Psiquiatria, 37*, 31–39. doi:10.1590/1516-4446-2014-1352
- Slovic, P. (2000). *Perception of risk*. In: Slovic, P. (Ed.) *The perception of risk*. London: Earthscan, 220–231.
- Wells, M., Glickauf-Hughes, C. & Jones, R. (1999) Codependency: A grass roots construct's relationship to shame-proneness, low self-esteem, and childhood parentification. *The American Journal of Family Therapy 27*, 63–71.
- Yates, J. F. & Stone, E. R. (1992). *The risk construct*. In: Yates, J. F. (Ed.) *Risk-taking behavior*. New York: Wiley, 1–25.
- Zuckerman, M. (2008). *Sensation Seeking and Risky Behavior*. Washington: American Psychological Association.
- Zuckerman, M., D.M. Kuhlman. (2001). Personality and RiskTaking: Common Biosocial Factors. *Journal of Personality, 68*(6), 999–1029. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00124>

Вместо заключение

Детски свят – така обикновено се нарича онази съвкупност от търсения, откривания и преодоляване на всевъзможни предизвикателства по пътя на интензивното физическо психическо, интелектуално и социално развитие, по който преминава всеки човек, за да достигне до своята зрялост. За детския свят като че ли сме свикнали да мислим, че е безгрижен, пъстър, вълнуващ и необятен, наситен със смели мечти, с фантастични герои, с амбициозни стремежи и гръзки желания, с героични открития, с жажда за приключения, сила и постижения... Но именно в него детето или юношата се бори и с дълбоки противоречия; с безмилостни затруднения, пречки, неудобства; с обезкриляващи трудности и невъзможности, и се нуждае от подкрепа.

Всеки, докато се до педагогическото познание, ясно разбира, че детският свят е колкото универсален и възрастово характерен, толкова и сложен, дълбок, уникален, динамичен, бързо променящ се – също както, а и точно поради, динамиката в света и живота на възрастните.

Редица други науки, самостоятелно или съвместно с педагогиката, изучават детето и особеностите на неговия живот и развитие. Такива са демография, антропология, социология, психология, философия, медицина, етнография, етнология и др.. Те взаимно се допълват и обогатяват, обогатяват и самото педагогическо познание, но най-ползотворно тогава, когато споделят опит, знания и открития, до които са достигнали в частно-научните си търсения.

Ето защо Националната научнопрактическа конференцията „Детето и детския свят“ имаше за цел да събере широк кръг от специалисти, изследователи и експерти от научни и политически сфери – възрастни, които присъстват в живота на детето и се грижат за неговото здраве, развитие, възпитание, образование, за да споделят опит, гледища, постижения, проблеми, предизвикателства и възможности, в името на благополучието и благосъстоянието на всяко едно дете.

Гл. ас. г-р Даниела Рачева
Ръководител на Проект № 80-10-46/ 09.04.2024 г.
Национална научнопрактическа конференция „Детето и детския свят“,
реализиран със средства от Фонд „Научни изследвания“ на СУ за 2024 г.
и с подкрепата на METRO – България

ДЕТЕТО И ДЕТСКИЯТ СВЯТ
Сборник с доклади от
Национална научнопрактическа конференция
София • 1–2.06.2024 г.

Българска
Първо издание

Съставител
гл. ас. д-р *Даниела Рачева*

Рецензенти
доц. д-р Ваня Божилова
доц. д-р *Йорданка Николова*

Научен редактор
проф. д-р *Нели Иванова*

Рисунка на корицата
Полина Драганова
7 г., 108 СУ „Н. Беловеждов“

Дизайн на корицата
Антонина Георгиева

Предпечат
Албена Абаджиева

Формат 70/100/16
Печ. коли 26

Университетско издателство „Св. Климент Охридски“
unipress.bg

В настоящия сборник са включени доклади на участници в Национална научнопрактическа конференция „Детето и детският свят“, посветена на Международния ден на детето – първи юни.

Докладите съдържат данни и резултати от реализирани изследвания и от споделен практически опит на широк кръг експерти, работещи по проблемите на децата или със самите деца.

Конференцията е реализирана на 1 и 2 юни 2024 г. от екип от преподаватели от Факултета по педагогика на Софийския университет „Св. Климент Охридски“ по Проект № 80-10-46/09.04.2024, предназначен за частично финансиране на научен форум от Фонд „Научни изследвания“ на СУ за 2024 г.

Научнопрактическата конференция „Детето и детският свят“ е интердисциплинарен форум, който цели да събере на едно място учени, експерти и практики във Факултета по педагогика на Софийския университет, с което да спомогне за създаване и задълбочаване на устойчиви и ползотворни изследователски и практико-приложни партньорства, за споделяне на опит, постижения и предизвикателства; за търсене на решения, които да допринасят за създаването на адекватни на съвременната социална динамика политики за образование и възпитание на децата и младежите.



ISSN 3033-1099

